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
XII Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 30-летию МГПУ

28 марта 2025 года

г. Москва

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

Материалы
XII Всероссийской научно-практической конференции

«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»,

посвященной 30-летию МГПУ

28 марта 2025 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,
академик РАО

Редакционная коллегия:

П.И.Арапова, кандидат педагогических наук, доцент; Ю.А.Кукушкина, кандидат психологических наук, доцент; А.В. Калинченко, кандидат педагогических наук, доцент; Т.В. Машарова, доктор педагогических наук, профессор; В.М. Поставнев, кандидат психологических наук, доцент; А.Н.Рыжов, доктор педагогических наук, профессор; В.Н.Сидоренко, кандидат педагогических наук, доцент; Р.И.Суннатова, доктор психологических наук; А.П.Сухоносов, кандидат психологических наук, доцент; А.А.Фортунатов, кандидат педагогических наук, доцент; А.Ш.Шахманова, доктор педагогических наук, профессор.

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 30-летию МГПУ / Под ред. А.И.Савенкова. – М., 2025. – 378 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 28 марта 2025 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, 2025
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Агнивцева Н.С. Мониторинг субъективного благополучия в средней школе и оценка образовательной среды обучающимися 9

Байдина Д.И. Особенности когнитивного развития младших школьников 13

Бараковская П.В., Двойнин А.М. О взаимосвязи религиозности с личностными чертами «Большой пятёрки» и «Тёмной триады»: краткий обзор зарубежных исследований 18

Бунеева Е.А. Психолого-педагогические подходы к развитию морально-волевых качеств у детей младшего школьного возраста средствами физической активности 22

Галстян А.Д. Особенности развития представлений о себе у детей младшего школьного возраста 26

Кабанов М.В. Особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников в семьях разного типа 30

Каширина Ю.Ю. Связь психологического благополучия младших школьников с компонентами образовательной среды 34

Клер Ю.Д. Коррекция возрастных страхов у детей младшего школьного возраста 39

Курданина Д.А. Роль метакогнитивных компетенций в личностном становлении старшеклассников 44

Медянникова А.А. Связь учебной мотивации у младших подростков с показателями их субъективного благополучия 48

Платонова А.Б. Эмпатические способности учителя и успешность учебной деятельности старшеклассников 53

Поставнев М.В. Понятие метакогнитивной включенности в психологической науке 58

Поставнев В.М., Поставнева И.В. Возможности игры и игрушки в воспитании, обучении, когнитивном, психосоциальном и психофизическом развитии личности современных детей и подростков 62

Савенко О.А. Психологическая готовность к профессиональному выбору у старшеклассников: результаты исследования с использованием методик А. П. Чернявской и В. Б. Успенского 67

Стычева А.В. Наставничество как форма психолого-педагогического сопровождения студентов среднего профессионального образования 73

Токарева А.А. Взаимосвязь локуса контроля и академической успеваемости младших школьников 78

Туровцева Л.С. Метод краеведческих проектов младших школьников как один из современных способов воспитания патриотизма 82
Чигвинцев Б.А. Проект «Профессионалитет» как инструмент психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения 86

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Алексеева Е.А., Алешина Н.С. Игра как инструмент гражданского и патриотического воспитания детей 90
Белов И.Ю. Проблема связи социального интеллекта и саморегуляции у кадет кадетского корпуса и ее роль в развитии патриотизма 94
Годова М.В. Особенности гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического университета 100
Дорофеев А.В. Значение саморегуляции у воспитанников кадетских классов в становлении их как будущих защитников отечества 105
Илушка В.В. Социальные представления школьников о педагогах в контексте патриотического воспитания 110
Ковалькова О.М., Волошин Р.Ю. Психолого-педагогические средства развития мотивации к изучению иностранного языка у подростков–учащихся кадетских классов 115
Кузнецова И.Ю., Сухоносов Д.А. Роль музыки и хореографии в патриотическом воспитании обучающихся кадетского класса 120
Мартыненкова М.В. Эффективные методы развития коммуникативной компетенции у обучающихся кадетских классов общеобразовательной школы 123
Микушкин Д.Ю. Влияние военно-патриотического воспитания на преодоление эгоцентризма у подростков в кадетских классах 128
Морозов А. И. Обучение основам рукопашного боя как средство воинского воспитания кадет 132
Паркина А.А. Роль педагогических условий в развитии навыков коммуникативного лидерства 137
Сухоносов А.П., Мельников С.Л. Патриотизм истинный и ложный: аксиологический аспект 141
Чернолецкий В.Б., Чернолецкая А.В. Экологическое воспитание как направление формирования гражданственности и патриотизма 145

ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕГАПОЛИСА

Демчук А.Д. Развитие внимания у детей дошкольного возраста в условиях сенсорной интеграции 149
Мирная Т.А., Сологубова Н.В. Формирование родительских компетенций в рамках психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с индивидуальными особенностями 155
Мозговая М.А., Мозговая А.Р. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с ОВЗ на коррекционных занятиях психолога 158

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ МЕГАПОЛИСА

Аввакумова А.О., Кукушкина Ю.А. Особенности метакогнитивных способностей подростков в современной школе 163
Алламбергенов Р. Ю. Сравнительный анализ феномена резильентности и жизнестойкости в отечественной и зарубежной психологии 167
Афанасьев А.А. Социально-психологические причины сопротивления психологическому консультированию подростка с симптомами дистресса и его родителей 171
Герасимова Ю.А., Егоров И.В. Проблематика исследований взаимосвязи развития эмоционального интеллекта ребенка и родительско-детского отношения отца в семейной системе 175
Журкина А.Д. Развитие навыков эмоциональной саморегуляции младших школьников на уроках физической культуры посредством комплекса упражнений 179
Зеликсон А.А. Как следует называть комплекс личностно-профессиональных качеств, негативно влияющих на реализацию и удовлетворенность в профессиональной сфере? 182
Иващенко И. А. Развитие когнитивных навыков младших школьников на основе типологии Юнга 186
Кишиева М.А. Социально-психологические проблемы адаптации иностранных студентов 190
Корина А. Д. Когнитивные показатели субъективного неблагополучия 193
Корчинская М.Э. Основные тренды в исследованиях школьной вовлеченности: психологический аспект 197
Луцкова А.И. Социально-психологические предикторы депрессивного состояния и их связь с копинг-стратегиями у старших подростков 200
Любишкина Е.Г. Анализ стратегий совладания с психологическими проблемами у студентов 204
Петрова А.А. Роль рефлексии в период прохождения кризиса профессиональной идентичности 209
Позднякова А.Р. Особенности проявления агрессивного поведения подростка в современной образовательной среде 211
Ромашова Е.В. Психолого-педагогическая деятельность преподавателя по созданию благоприятных условий адаптации детей 1-го класса к процессу обучения 216
Семиврагова И. Ю. Компьютерная тревожность педагогов в условиях цифровизации образовательной среды 220
Смирницкая Д.Б. Особенности агрессивного поведения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра 224
Смогунова А.А., Суннатова Р.И. Сравнительный анализ результатов применения методик «четвертый лишний» и

«последовательность событий» для оценки когнитивных способностей детей 7 лет 229
Попов М.В., Фролова Е.В. Анализ опыта буллинга у современной студенческой молодежи 232

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ И МЕДИА СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Машарова Т.В. Адекватная оценка поведения обучающихся в современной школе 236
Дюкина Н.Г., Казаринов А.С. Исследование метапредметного и мегапредметного подходов в школьном обучении 241
Рупасова Я.Е. Реализация междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке будущих управленцев (на примере направления подготовки 38.03.01 "Экономика") 245
Мушков О.А. Социальные медиа как лаборатория для экспериментов: развитие креативности и профессиональной дисциплины при обучении студентов-журналистов 248
Юдкина А.В. Использование социальных медиа и цифровых платформ в методической работе учреждений среднего профессионального образования 253
Панкратова Е.А. Вопросы формирования экологической культуры младших школьников 260
Штаб А.А. Особенности сопровождения творчески одаренного ребенка в условиях мегаполиса и малого населенного пункта 266
Правкина Д.Ю. Электронная образовательная среда образовательной организации: экосистемный подход к организации взаимодействия субъектов процесса 270
Главатских А.П. Педагогический потенциал культов книги и родного слова в системе воспитания В. А. Сухомлинского 275
Султанова Н.Т. Совершенствование образовательного процесса в научно-исследовательской и проектной деятельности будущих педагогов 279
Маркелова А.С. Социальное партнерство семьи и школы в сфере гражданского воспитания школьников 283

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пономарёва В.А., Соколова Н.В. Педагогическая поддержка младших школьников с агрессивными проявлениями в поведении 287
Ермина А.А. Игровые технологии как средство формирования коммуникативных умений младших школьников в разновозрастных группах 293
Бейсегул Д.Т. Сущность понятия «музыкальная одарённость» и её структурное содержание 297
Шакирова Е.А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников с ОВЗ в учебной деятельности 301

Шебаршова Ю.М. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе обучения 306

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Акимова В.А. Детское общественное объединение как средство педагогического влияния на социальную активность подростков 310

Булдакова Е.Н., Сорокина С.В. Наставничество в дошкольном образовании 314

Рыжкова Е.М., Ларюшина А.А. Танцевальная деятельность как средство развития коммуникативных навыков у детей 6 -7 лет в условиях дополнительного образования 318

Киселева М.М., Слизкова С.С. Современные подходы к организаци методического кабинета в образовательных учреждениях 322

Тихонова А.Н. Методическое сопровождение педагогов в дошкольной образовательной организации 327

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Болдырева Т.А. Гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи 330

Казакова Н.В., Гаджикурбанова Д.Г., Каченовская Л.А., Чернышева Ю. А. Показатели результативности педагогической деятельности педагогов дошкольного возраста разных возрастных поколений 334

Каменская О.А. Формирование финансовой грамотности у детей: опыт применения игры «семейное приключение маленьких финансистов» 339

Мусаева А.Н. Особенности патриотического воспитания старших дошкольников 344

Полковникова Н.Б. Содержание первичных этнических представлений в поликультурном образовании дошкольников 348

Серманова М.С. Возможности использования мнемотехники для формирования монологической формы связной речи у детей старшего дошкольного возраста 352

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И ИСТОРИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Багирова А.Е. Способы повышения мотивации подростков к участию в волонтерской деятельности в зависимости от их личностных установок 356

Мищенко Н.В., Булгару П.А. Театральная педагогика как средство преодоления кризиса идентичности у подростков 360

Савина О.А. Проектная работа обучающихся в деятельности управляющего совета образовательной организации как важный инструмент воспитания 366

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА

Голикова Т.С. Формирование личностных качеств в работе с детьми дошкольного возраста 370

Рогов А.В., Ходакова Н.П. Ограниченность результатов оценки знаний обучающихся, полученных с использованием цифровых ресурсов 374

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Агнивцева Н.С.
ЧУОО «Медико-биологическая школа «Вита» г. Москва,
E-mail: agnivtsevans368@mgpu.ru

МОНИТОРИНГ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В статье рассматривается проблематика мониторинга субъективного благополучия подростков в средней школе и оценка образовательной среды обучающимися. В работе анализируются теоретические основы субъективного благополучия, его основные компоненты и факторы влияния. Применяется методика векторного моделирования образовательной среды.

Ключевые слова: субъективное благополучие, образовательная среда, счастливый ученик.

Образовательные тенденции последних лет сводятся к тому, что центральное место занимает ученик и его потребности. Все больше исследователей говорят о важности индивидуальных учебных траекторий, заботе о внутреннем благополучии учащихся. Так мы приходим к понимаю того, что удовольствие от учебного процесса, наполненность его смыслом, возможность самореализации на всех этапах ученического пути становятся неотъемлемыми составляющими такого понятия, как счастье. Счастливые ученики имеют достаточный уровень внутренней мотивации, что позволяет им быть более продуктивными в своей учебной деятельности. Счастливая образовательная среда, в свою очередь, помогает ученикам раскрыть свой потенциал и с максимальной эффективностью провести школьные годы.

В начале 1970-х гг. появилось понятие «субъективного благополучия» как операциональный, сравнительно четко определяемый и измеримый аналог понятия счастья [3]. На субъективное благополучие подростков влияет множество факторов, такие как отношения в семье и со сверстниками, учителями и одноклассниками, а также их самооценка и эмоциональная устойчивость [2], [4]. Немаловажным фактором является физическое здоровье и то, насколько активный образ жизни ведет подросток [5].

Целью данного исследования является изучение субъективного благополучия в средней школе и оценка образовательной среды обучающимися. В выборку вошли 43 подростка, обучающихся в 6-8-х классах Частного учреждения общеобразовательной организации «Медико-биологической школы «Вита» г. Москвы. Для выявления особенностей субъективного благополучия подростков был использован опросник

субъективного благополучия в школе, предложенный Т.Н. Канонир. И.Л. Углановой, А.А. Куликовой [1]. Для оценки качественно-содержательной характеристики школьной среды была применена методика векторного моделирования среды, разработанная В.А. Ясвиным [6].

При исследовании субъективного благополучия установлено, что шкалы «физическое благополучие», «аффект по отношению к школе» и «удовлетворенность школой» (Рис. 1) набрали наибольшее количество процентов в отношении других шкал. Что же касается шкалы «враждебность с одноклассниками», то она инвертированная, то есть высокое значение по шкале означает низкую враждебность, и наоборот.

Шкала «удовлетворенность школой», «аффект по отношению к школе» и «физическое благополучие», которые насчитывает 100%, показывают ощущение подростка в школе, насколько ему комфортно находиться в школе, взаимодействовать с товарищами и учителями. Можем предположить, что физическое благополучие – физическое самочувствие – может оказывать влияние на активность учащихся и их включенность в образовательный процесс и внеурочные активности. Шкала «сотрудничество с одноклассниками» показала самый низкий результат – 78%. Можем предположить, что причиной этого может быть высокий уровень самостоятельности обучающегося. Возможно, это связано с тем, что выполнение проектов рассматривается как разное проявление сотрудничества. Очень важный показатель – шкала «враждебность с одноклассниками», которая является самым высоким – 93%, это говорит нам о неагрессивном настрое в общении между одноклассниками, что может служить основой благоприятного климата в классе, взаимопонимания и доверия между школьниками и учителями.

Рисунок 1 – Показатели субъективного благополучия подростков в % (n=43)

Значение общей шкалы субъективного благополучия (93%) позволяет утверждать, что субъективное благополучие в школе находится на высоком уровне.

В рамках исследования обучающимся 6-8-х классов было предложено написать эссе на тему «Счастливый ученик: кто он?». Данная форма была выбрана исходя из того, что тексты сочинений дают максимально обширный и полный объем информации, а сами участники не ограничены форматом: свои сочинения они могли писать в свободной форме, указывая в них те

характеристики, которые посчитают нужными. Анализ письменных работ позволяет выделить следующее соотношение типов сред в школе, где ученик счастлив: догматическая – 14,3%; идейная – 27,7%; безмятежная – 53,4%; карьерная – 4,6%. Анализ эссе показал, что в школе преобладает безмятежный тип среды – в разных формулировках в пользу нее высказались 53,4% учеников. Самый низкий результат у карьерной среды – в пользу нее высказались 4,6% учеников.

Для того, чтобы верно интерпретировать полученные результаты, мы решили узнать, как подростки воспринимают текущую образовательную среду. Чтобы получить необходимую информацию, мы обратились к методике векторного моделирования образовательной среды [6].

Векторная модель, построенная на основе полученных данных, представлена на рисунке 2.

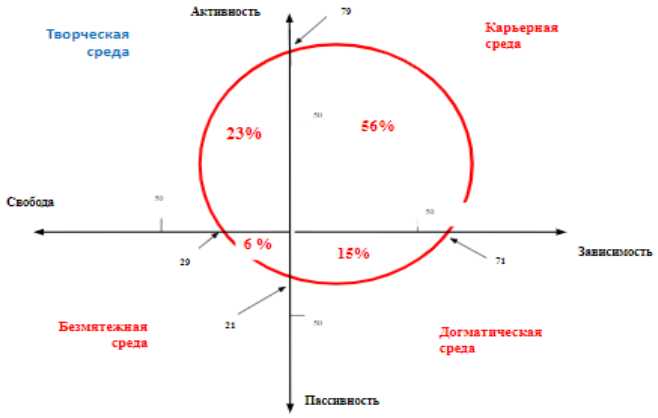

Рисунок 2 – Векторная модель текущей образовательной среды по оценке учеников

Из рисунка 2 видно, что школьники воспринимают настоящую образовательную среду преимущественно как среду карьерного типа – на графике она занимает 56%, и только 6% отводится безмятежной среде. Для более наглядного восприятия совместим имеющиеся у нас информацию по поводу текущей и желательной среды, представив их в виде двух диаграмм на рисунке 3.

Сопоставление двух графиков демонстрирует практически равное процентное соотношение догматической и идейной типов среды, иллюстрируя при этом противоположное отношение безмятежной и карьерной. Учащиеся сопротивляются зависимости и, вероятно, хотят свободной пассивности – именно это подразумевает среда безмятежного потребления.

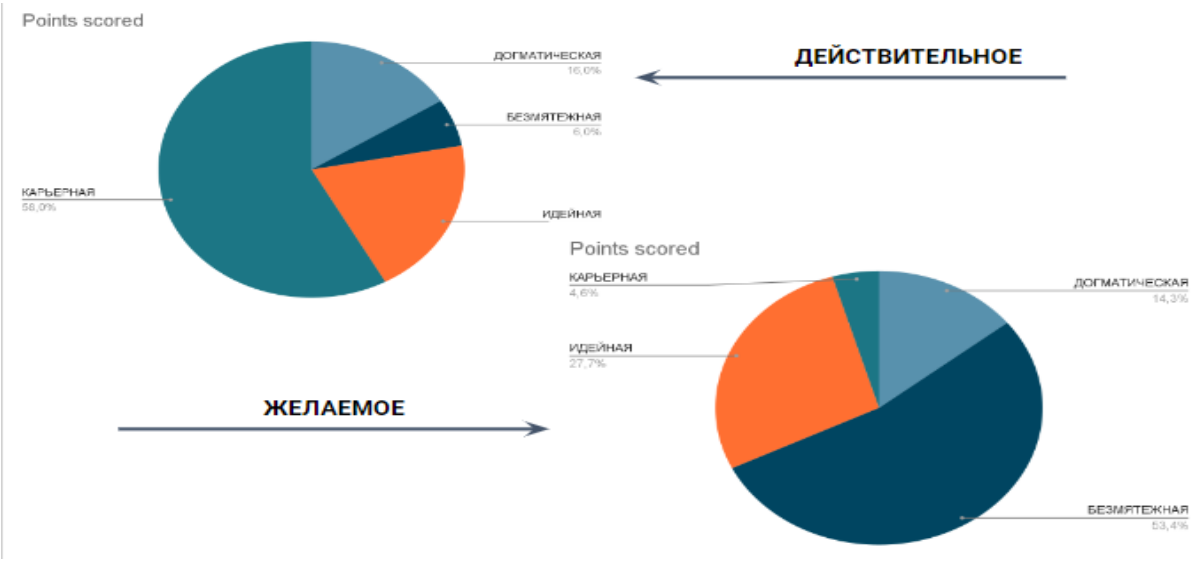

Рисунок 3 – Сопоставление текущей и желаемой среды

В данном случае обучающимся с высоким показателем субъективного благополучия некуда стремиться, поэтому необходимо спроектировать ряд мер, развивающих их активность и обеспечивающих свободу. Представляется, что перспективным направлением исследования условий формирования субъективного благополучия подростков, является изучение школьной среды и ее вклада в субъективного благополучие обучающихся.

Список литературы

1. Канонир Т. Н. Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования / Т. Н. Канонир, И. Л. Угланова, А. А. Куликова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 4. С. 247-272. //https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.4.2010

2. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и др.]. М.: Издательство «Перо», 2024. 187 с. ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BBKOAK.

3. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля / Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. No 1. С. 14-37. https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02

4. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка / П. В. Смирнова, О. И. Ключко, В. М. Поставнев [и др.]. М.: Московский городской педагогический университет, 2018. 57 с. EDN MGABYL.

5. Савенков А. И. Рекомендации по разработке комплекса мер по преодолению дефицитов в функционировании (поддержке) институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современном мегаполисе / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, Ю. А Серебренникова, П. В.

Смирнова и др. // Известия ИППО. 2022. № 2. С. 6–20 // https://elibrary.ru/contents.asp?id=43025360&selid=43025361

6. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения В.А. Ясвин. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

Байдина Д.И.
МОУ Румянцевская СОШ
E-mail: dr.baidina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются ключевые понятия когнитивного развития, представлен анализ подходов психологов к понятию когнитивное развитие личности, дана характеристика когнитивного развития. Представлены основные теории когнитивного развития в отечественной и зарубежной психологии, показаны особенности когнитивного развития в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: когнитивное развитие, развитие умственных способностей, развивающее обучение.

Термин «когнитивный», производный от латинского слова «cognitio», что означает «знание» или «познание». Данный термин связывают прежде всего с характеристикой определенного направления в психологии – когнитивной психологии, возникшей в Соединенных Штатах Америки в 1960-е годы. В соответствии с определением В. Н. Дружинина, «когнитивный» считается термином, синонимичным выражениям, обозначающим процессы мышления и интеллекта, таким как «познавательный», «умственный» или «ментальный». Концепция когнитивного развития, рассматриваемая как процесс умственного роста человека от раннего возраста до зрелости, исследуется в работах многих ученых.

Р. Солсо подчеркивает, что когнитивный прогресс взрослого индивида является комплексным исходом его непрерывного развития, начиная с момента рождения [8]. Когнитивное развитие индивида можно рассматривать как эволюцию его познавательных способностей, включающую два взаимосвязанных процесса. Первый процесс предполагает возникновение новых психологических формаций в когнитивном пространстве ребенка, каждая из которых обладает уникальной структурой и основополагающими характеристиками. Второй процесс заключается в совершенствовании этих новообразований путем модификации их атрибутов и параметров, что связано с углублением и обогащением структуры, включающей новые элементы и связи [8].

Таким образом, под когнитивным развитием подразумевается серия последовательных трансформаций, суть которых заключается в создании и последующем развитии новых когнитивных структур в психике ребенка.

Процесс углубления и расширения этих структур ведет к качественному обогащению психологических функций растущего человека.

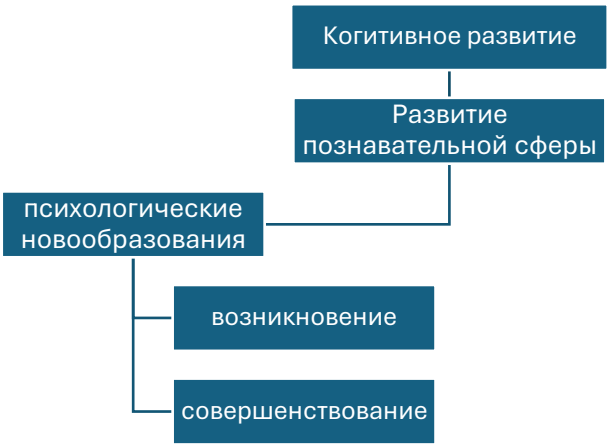

Рисунок 1 – Когнитивное развитие личности

Когнитивное развитие личности описывается как процесс эволюции когнитивных структур, где преемственно повышается «ранг» этих структур. Суть развития отражается в постепенном переходе от базовых когнитивных конфигураций к более сложным системам мышления и обработки информации. Прогресс в этом контексте ведет не к структурной реконфигурации, а к дальнейшему совершенствованию существующих когнитивных структур через улучшение и развитие их атрибутивных свойств. Со временем, структуры более высокого ранга приобретают большее значение или «вес» в познавательном процессе личности, что подчеркивает их растущую значимость в когнитивной деятельности.

Изучение когнитивного развития человека зачастую осуществляется через анализ отдельных когнитивных операций, среди которых центральное место занимает процесс мышления. Помимо конкретных познавательных действий, исследования когнитивного развития охватывают также анализ познавательных способностей.

Концепция когнитивных способностей характеризует ключевые персональные особенности, которые способствуют осуществлению эффективных когнитивных процессов и эффективным стратегиям управления знаниями в рамках познания. Можно выделить фундаментальное значение таких интеллектуальных аспектов, как способность к обучению, креативное мышление и интеллектуальная предрасположенность, являющиеся, по мнению В. Н. Дружинина, важными индикаторами общих качеств индивида, которые определяют его способность к когнитивной продуктивности и адаптируют поведение для успешного решения разнообразных познавательных задач.

Когнитивное развитие человека охватывает множество структурных и функциональных изменений, и различные исследовательские направления фокусируются на определенных аспектах этих изменений, опираясь на свои концептуальные рамки. В психологии познания ведущее положение занимают теории генетической психологии Ж. Пиаже и культурно-исторической

психологии Л. С. Выготского. Работы Ж. Пиаже продолжились в научных изысканиях социально-генетической школы, становлением которой способствовали А. Перре-Клермен, тогда как идеи Л. С. Выготского были расширены учеными, такими как М. Коул, П. Я. Гальперин и В. В. Давыдов.

Аналитический обзор данных теорий позволяет выявить общие тенденции и уникальные подходы, представленные в рамках разнообразных концептуальных основ. Как отмечает Н. О. Попавлова, теория П. Я. Гальперина фокусируется не на исследовании естественных механизмов и этапов когнитивного развития, а на возможности целенаправленного формирования когнитивных действий, которые характеризуются заранее заданными параметрами [Цит. по: 4]. П. Я. Гальперин предлагает методологию планирования такого развития, акцентируя внимание на детальной разработке особенностей когнитивных структур, без претензий на разработку новых когнитивных конструкций или операционных схем.

Концепция В. В. Давыдова направлена на развитие теоретического мышления. Основываясь на особом диалектическом подходе, характерном для культурной среды, теория подчеркивает значение «теоретического» взгляда на реальность для глубокого понимания и анализа системных процессов. В. В. Давыдов отмечает, что теоретическое мышление редко практикуется в повседневной деятельности и стандартном обучении, в результате чего оно не развивается у большинства людей. Когнитивное развитие интерпретируется как исход развивающего образования, которое может быть организовано как намеренный, управляемый процесс. Такой подход обосновывает принадлежность идей В. В. Давыдова к направлению, занимающемуся проектированием когнитивного развития, и предполагает целенаправленное и систематическое воздействие на формирование мыслительных процессов.

Концепция когнитивного развития, предложенная Л. С. Выготским, разделяется на две ключевые составляющие: актуальное уровень развития и зону ближайшего развития (ЗБР). Актуальное развитие обозначает набор уже сформированных и усвоенных когнитивных структур, которые обеспечивают способность ребенка самостоятельно совершать действия и находить решения задач установленной степени сложности. Такое развитие предполагает наличие полностью интериоризированных, то есть усвоенных внутренних форм когнитивных действий. Зона ближайшего развития также описывает когнитивные структуры, которые в процессе своего формирования требуют выполнения более сложных заданий. Такие структуры дозволяют детям осуществлять действия и решать более сложные задачи, но при условии поддержки и содействия взрослых или более знающих товарищей. ЗБР предполагает действия, которые еще не полностью интериоризированы, то есть они находятся в процессе перехода из внешнего плана во внутренний. Следует отметить, что положения Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» не утратили своей актуальности и в условиях современного образования [3].

Переход ребенка к школьному обучению является фундаментальной стадией в его развитии, в ходе которой формируются ключевые компоненты

учебной деятельности. В этот период жизни младшего школьника, на котором происходит интенсивное формирование когнитивных навыков, появляются такие важнейшие элементы, как способность к учебным действиям, саморегуляция и самоконтроль. Так, в работах отечественных исследователей отмечается значимость когнитивного развития в прогнозировании академической успешности младших школьников (А. И. Савенков, В. М. Поставнев) [5, 6]. Показано, что изменения затрагивают всю психическую структуру материализуясь через мышление, внимание и память, которые эволюционируют под воздействием новых видов деятельности [1, 7].

Два основных психологических изменения происходят в рамках учебного процесса: во-первых, возможность ребенка сознательно управлять своими психологическими процессами, и, во-вторых, способность строить внутренний план своих действий, указывая на переход к активному участию ребенка в процессе обучения. Каждый школьник обладает уникальным набором когнитивных способностей, и универсальные подходы к образованию не всегда предполагают учет особенностей учебной деятельности ученика. Данное обстоятельство показывает значимость роли когнитивных стилей в интеллектуальной работе школьников, определяя, как ребенок усваивает и обрабатывает информацию.

М. Коул сосредоточил свое внимание на анализе культурных средств психического развития и разработал теорию артефактов. Под артефактом М. Коул понимает любое культурное приспособление, позволяющее человеку достигать своих прагматических целей. Арсенал артефактов, задающих характеристики когнитивного развития, довольно широк. Концепция артефактов указывает, что логико-математические структуры являются далеко не единственными константами когнитивного развития личного субъекта. Механизм превращения культурных констант из внешней сукцессивной формы во внутреннюю, в теории М.А. Коула не представлен.

Дж. Брунер оказал значительное влияние на понимание когнитивного развития человека, изучая механизмы восприятия мира, обработки информации и приобретения знаний, при этом акцентировал внимание на активной роли ученика в процессе обучения. Ученый исходил из предположения, что любые знания можно представить на нескольких уровнях сложности, что позволяет разрабатывать образовательные программы, подходящие для учащихся на различных этапах их когнитивного развития. Исследователь предложил концепцию спирали учебной программы, согласно которой материал должен повторно вводиться на более глубоких уровнях по мере развития ребенка [9]. Также было уделено внимание значению «развития готовности к обучению» и выделено три важные стадии когнитивного развития: энактивная (действие), иконическая (образы) и символическая (язык). Все три стадии различаются способами, с помощью которых знания усваиваются и представляются в уме.

Таким образом, когнитивное развитие младших школьников представляет собой ключевой этап развития аналитического мышления, памяти, внимания и способности к решению проблем. Когнитивное развитие

в младшем школьном возрасте можно стимулировать посредством методов активного обучения, игровым и интерактивным формам работы, а также созданию стимулирующей и поддерживающей учебной среды, которая учитывает индивидуальные особенности и темп развития каждого ребенка. Современные образовательные системы требуют особого внимания к индивидуальным особенностям когнитивного развития младших школьников, поскольку от этого зависят их успехи в учебной деятельности, социальная адаптация и психологическое благополучие.

Список литературы

1. Берцфа, Л. В. Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию В. Давыдова / Л. В. Берцфа // Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 141-144.

2. Бухарова, И. С. К вопросу развития когнитивной активности младшего школьника / И. С. Бухарова // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: Материалы V Международной научно-практической конференции, Чита, 23–24 ноября 2023 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2023. С. 30-33.

3. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и др.]. М.: Издательство «Перо», 2024. 187 с. ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BBKOAK.

4. Попавлова, Н. О. Развитие коммуникативно-когнитивной компетенции младших школьников / Н. О. Попавлова, М. М. Керимов, Л. У. Курбанова // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2(105). С. 153-156.

5. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-6.

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: Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 июня 2020 года / Составитель Н.И. Шевченко. М.: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2020. С. 133-142. EDN HTJJXG.

7. Савенков А. И., Поставнев, В. М. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 3. С. 98-107. EDN VJQEBS.

8. Солсо Р. Когнитивная психология / Солсо Р. 6-е изд. СПб.: Питер, 2020. 589 с

9. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass: Harvard University Press. 2006.

Бараковская П.В.
студентка факультета социальных наук по направлению «Психология» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: barakovskaiapolina@gmail.com
Двойнин А.М.
кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: alexdvoinin@mail.ru

О ВЗАИМОСВЯЗИ РЕЛИГИОЗНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ЧЕРТАМИ «БОЛЬШОЙ ПЯТЁРКИ» И «ТЁМНОЙ ТРИАДЫ»: КРАТКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются результаты изучения взаимосвязей религиозности с личностными чертами «Большой пятёрки» и «Тёмной триады». Обзор зарубежных исследований показывает, что доброжелательность и добросовестность положительно коррелируют с религиозностью, в то время как открытость опыту демонстрирует отрицательную связь. Исследования также указывают на отрицательные взаимосвязи между религиозностью и чертами «Тёмной триады», такими как психопатия и макиавеллизм. Связи религиозности с нарциссизмом неоднозначны. Результаты подчеркивают важность учета социокультурных контекстов, различных форм религиозности и их операционализации для понимания этих взаимосвязей.

Ключевые слова: религиозность, личность, личностные черты, Большая пятёрка, Тёмная триада

Проблема взаимосвязи религиозности с чертами личности является одной из давних областей научных изысканий. Вместе с тем в этой области до сих пор остается много неясности и противоречивых данных. В психологической науке большую актуальность в исследованиях получили модель личностных черт «Большая пятёрка» (*экстраверсия*, *доброжелательность*, *добросовестность*, *нейротизм*, *открытость опыту*), а также группа черт, условно обозначаемых как «Тёмная триада» (*нарциссизм*, *макиавеллизм*, *психопатия*). Поскольку в русскоязычном сегменте психологической науки недостаточно данных относительно взаимосвязи упомянутых личностных черт и религиозности, мы предприняли краткий обзор зарубежных исследований на эту тему.

Как показал проведенный V. Saroglou в 2010 году мета-анализ, общая религиозность коррелирует с такими чертами «Большой пятёрки» как *доброжелательность* и *добросовестность*. Вместе с тем в разных исследованиях данная взаимосвязь варьирует. Исследование M. Robbins et al. показало, что внутренняя религиозность (в статье она описывается как

бескорыстная, альтруистическая и гуманитарная) коррелирует только с *доброжелательностью*, но эта корреляция невысока: r = 0,17 [9]. При том, что содержательное определение внутренней религиозности во многом совпадает с определением доброжелательности, данный вид религиозности не коррелировал ни с одним из других 4-х факторов «Большой пятёрки».

Некоторые лонгитюдные исследования (напр., P.C.L. Heaven & J. Ciarrochi, P. Wink et al.) показали, что увеличение *добросовестности* в подростковом возрасте было связано (с учетом определенных условий) с увеличением религиозности и предсказывало религиозность во взрослой жизни.

Согласно статье J.E. Gebauer et al., на усвоение социокультурных норм влияют такие качества как *доброжелательность* и *добросовестность* [3]. В свою очередь социокультурные нормы влияют на развитие *доброжелательности* и *добросовестности*. Большинство религий мира требуют от своих последователей *доброжелательности* (склонности к согласию: доверия, сочувствия, уважительности) и *добросовестности* (осознанности: организованности, продуктивности, ответственности), и именно эти личностные черты оказались основными предикторами личной религиозности [3]. Социокультурная религиозность положительно коррелировала с *доброжелательностью* и добросовестностью. *Открытость опыту* и личная религиозность были негативно связаны (причем в более религиозных выборках, нежели в светских) [3].

Отдельно следует отметить недавнее исследование, в котором авторы пытались выявить *внутриличностные* взаимосвязи между религиозностью и личностными чертами «Большой пятёрки» во временно́м континууме на большой американской выборке с эмпирическими данными, собранными примерно за двадцать лет. В результате было установлено, религиозность не предсказывает будущие показатели личностных черт [6]. Из всех черт личности только *открытость опыту* была связана с будущей религиозностью: уровень *открытости опыту* выше среднего значения предсказывал уровень религиозности ниже среднего значения примерно через 10 лет жизни. На *межличностном* уровне анализа были обнаружены следующие статистически значимые взаимосвязи. Более всего религиозность положительно коррелирует с *доброжелательностью* (0,314), чуть меньше сила связи прослеживается с *добросовестностью* (0,105) и *экстраверсией* (0,164). Связь с *экстраверсией* авторы исследования объясняют тем, что это качество помогает строить отношения в религиозном сообществе. С *открытостью опыту* религиозность коррелирует отрицательно и достоверно, однако сила этой связи чрезвычайно мала (-0,066) [6]. *Нейротизм* не был статистически достоверно связан с религиозностью, что, по нашему мнению, требует осмысления в контексте концепции компенсаторной роли религии при тревожности, депрессивности или эмоциональной нестабильности.

Масштабные исследования, проведенные T.M. Entringer et al., были направлены на выявление связей между чертами «Большой Пятёрки» и религиозности среди жителей разных стран страны с учетом культурных

различий (96 стран – в первом исследований, 57 и 29 стран – в последующих) [2]. Поскольку личностные черты в данной модели представляют собой интегральные и весьма обобщенные личностные диспозиции, авторы попытались найти связи религиозности с отдельными частными личностными характеристиками, составляющими черты «Большой пятёрки». Результаты показали, что доли дисперсии религиозности, которые объясняются чертами «Большой пятёрки» и отдельными составляющими этих черт практически не отличаются (5,5% против 6,8% соответственно). Однако значимыми оказались культурные контексты. Отдельные составляющие черт «Большой пятёрки» совокупно объяснили значительную долю дисперсии в высоко религиозных странах (19,5%), но весьма малую долю – в низко религиозных (4,2%). Таким образом, составляющие личностных черт данной модели являются существенными предикторами религиозности, но только в религиозных культурных контекстах. Главными предикторами религиозности стали альтруизм и самодисциплина [2].

Кратко рассмотрим значимые результаты исследований в области взаимосвязи религиозности с чертами «Тёмной триады».

В исследовании B. Haddad et al. была найдена отрицательная связь между религиозной принадлежностью и неклинической *психопатией* (-0,18) [4]. Это может объясняться склонностью к асоциальному поведению у людей с выраженной *психопатией*, низким уровнем привязанности к другим людям, что осложняет для них возможности вступить в религиозное сообщество и удержаться в рамках подчас жестких религиозных норм. При этом связи с другими чертами «Тёмной триады» были статистически незначимы [4].

Исследование M. Kämmerle et al. также показало отрицательную взаимосвязь неклинической *психопатии* и религиозного/духовного благополучия, но интересно, что *нарциссизм* был значимо связан с такими аспектами духовного благополучия как «надежда» и «связанность» [7]. *Нарциссические* («сокрытие себя») и пограничные («примитивные защиты») черты личности могут предсказывать религиозный фундаментализм (строгие религиозные убеждения) [10]. Другое исследование показало, что у американцев, относящихся к группе традиционно религиозных, не наблюдается связи религиозности с нарциссизмом. При этом выявлена позитивная корреляция между посещением церкви и нарциссизмом в группе «духовных, но нерелигиозных» людей [5].

Схожие результаты получились в исследовании P. Łowicki & M. Zajenkowski [8]. Корреляционный анализ показал, что уровень общих религиозных убеждений отрицательно коррелировал с психопатией и *макиавеллизмом* и не был связан с каким-либо типом *нарциссизма*. Бóльшая эмпатия была связана с более высокой заявленной религиозностью. Более того, эмпатия была обратно пропорциональна *психопатии* и *макиавеллизму* [8]. N. Aghababaei, S. Mohammadtabar, & M. Saffarinia обнаружили, что у религиозных людей (иранских мусульман) наблюдаются более высокие показатели просоциальности и более низкие показатели «Темной триады» личностных черт [1].

Анализируя полученные данные, можно заключить, что связи между религиозностью и личностными чертами «Большой пятёрки» весьма зависят от религиозного культурного контекста: в более религиозных обществах эти связи достаточно отчетливо прослеживаются. Важно учитывать то, что в разных исследованиях религиозность по-разному операционализируется, а также могут измеряться разные виды/типы религиозности, разные конфессии – это, в конечном счете, также вносит вклад в вариативность получаемых эмпирических данных. В целом наибольшие положительные взаимосвязи с религиозностью характерны для таких личностных черт как *доброжелательность* и *добросовестность*, слабые отрицательные взаимосвязи – для *открытости опыту*. Несмотря на то, что черты «Большой пятёрки» являются интегральными и достаточно обобщенными личностными характеристиками, в целом они объясняют небольшую долю вариаций религиозности, что ставит перед исследователями задачу по поиску других значимых факторов религиозности личности.

Исследования черт «Тёмной триады» показывают относительно однозначные отрицательные связи между неклинической *психопатией* и *макиавеллизмом*, с одной стороны, и религиозностью, с другой. Это может объясняться ценностной направленностью многих религиозных доктрин, стимулирующих социально-нормативное и добросовестное (не манипулятивное) поведение. Связи религиозности с нарциссизмом неоднозначны – от полного отсутствия до разнонаправленности. Это, по-видимому, зависит, как от конфессии и особенностей самой религиозности (например, внешняя или внутренняя религиозная ориентация; догматическая или открытая религиозность и т.п.), так и от составляющих нарциссизма (например, лидерство, превосходство, самовосхваление или активная эксплуатация других).

В заключение данного краткого обзора следует отметить в качестве перспектив дальнейших исследований необходимость изучения взаимосвязей личностных черт и религиозности с учетом социокультурных контекстов и разных форм религиозности (от традиционных до современных), отдельных компонентов религиозности (убеждений, мотивов поведения, переживаний и др.) и способов их операционализации. Отдельным вопросом стоит индивидуальная вариативность взаимосвязей личностных черт и религиозности.

Список литературы

1. Aghababaei N., Mohammadtabar S., Saffarinia M. Dirty Dozen vs. the H factor: Comparison of the Dark Triad and Honesty–Humility in prosociality, religiosity, and happiness // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 67. P. 6–10. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.026

2. Entringer T.M., Gebauer J.E., Eck J., Bleidorn W., Rentfrow P.J., Potter J., Gosling S.D. Big Five facets and religiosity: Three large-scale, cross-cultural, theory-driven, and process-attentive tests // Journal of Personality and Social

Psychology. 2021. Vol. 120. No. 6. P. 1662–1695. https://doi.org/10.1037/pspp0000364

3. Gebauer J.E., Bleidorn W., Gosling S.D., Rentfrow P.J., Lamb M.E., Potter J. Cross-cultural variations in Big Five relationships with religiosity: A sociocultural motives perspective // Journal of Personality and Social Psychology. 2014. Vol. 107. No. 6. P. 1064–1091. https://doi.org/10.1037/a0037683

4. Haddad B., Angman M., Archer T., Garcia D. Dark Triad, sociosexual orientation and religious affiliation: An association and moderation study // Clinical and Experimental Psychology. 2016. Vol. 2. No. 2. https://doi.org/10.4172/2471-2701.1000124

5. Hermann A.D., Fuller R.C. Trait narcissism and contemporary religious trends // Archive for the Psychology of Religion. 2017. Vol. 39. P. 99–117.

6. Joshanloo M. Within-person associations between Big Five traits and religiosity // Personality and Individual Differences. 2023. Vol. 200. 111912. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111912

7. Kämmerle M., Unterrainer H., Dahmen-Wassenberg P., Fink A., Kapfhammer H.P. Dimensions of religious/spiritual well-being and the Dark Triad of personality // Psychopathology. 2014. Vol. 47. P. 297–302.

8. Łowicki P., Zajenkowski M. No empathy for people nor for God: The relationship between the Dark Triad, religiosity and empathy // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 115. P. 169–173.

9. Robbins M., Francis L., McIlroy D., Clarke R., Pritchard L. Three religious orientations and five personality factors: an exploratory study among adults in England // Mental Health, Religion & Culture. 2010. Vol. 13. No. 7–8. P. 771–775. https://doi.org/10.1080/13674676.2010.519468

10. Unterrainer H., Ruttinger J., Lewis A.J., Anglim J., Fink A., Kapfhammer H.P. Vulnerable Dark Triad personality facets are associated with religious fundamentalist tendencies // Psychopathology. 2016. Vol. 49. P. 47–52.

Бунеева Е.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail:buneevaea877@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

В статье представлены положения отечественных исследователей морального и волевого развития в детском возрасте. Раскрываются психолого-педагогические подходы к развитию у детей младшего школьного возраста морально-волевых качеств личности. Отмечается особая роль физической культуры и спорта как эффективных инструментов формирования данных качеств. Показывается роль коллектива в

формировании таких качеств, как выдержка, настойчивость, дисциплинированность.

Ключевые слова: младший школьный возраст, качества личности, физическая культура.

Морально-волевые качества являются фундаментальными характеристиками личности. Поэтому в психолого-педагогической науке и практике уделяется особое внимание целенаправленному развитию данной сферы. Особой задачей выступает формирование морально-волевых качеств в младшем школьном возрасте. Морально-волевые качества – это сочетание нравственных (моральных) и волевых качеств личности, которые влияют на стремление человека к достижению поставленных целей [1]. К таким качествам относятся выдержка, решительность, настойчивость, дисциплинированность, целеустремленность, самостоятельность.

Освоение широкого спектра моральных норм разного содержания и их интериоризация является не только задачей, но и одной их насущных потребностей ребенка [2]. Усвоенные нормы актуализируются и проявляясь в выборе стратегии поведения, становятся неотъемлемыми проявлениями личности.

В период обучения в начальной школе у ребенка младшего школьного возраста активно формируются самые разнообразные личностные качества, в том числе морально-волевые. Это период жизни, когда ребенок, попадая в новые для себя условия, может попробовать свои силы в разных видах деятельности, вступить в межличностные отношения со сверстниками, проявить себя в выборе поступков. Еще при переходе к школьному обучению волевая готовность выступает одной из важнейших характеристик будущего школьника. Именно на данные качества опираются учителя и родители при организации обучения и новых видов деятельности на начальных этапах учебы.

Какие же отечественные психолого-педагогические подходы рассматривают проблему формирования морально-волевых качеств личности в детском возрасте? Почему особое значение придают использованию средств физической активности?

Исследованиями в области моральной и волевой регуляции поведения занимались такие отечественные ученые как Л. И. Божович, Л.А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, С. Г. Якобсон [2; 4].

А. В. Запорожец пишет, что воспитание волевых качеств играет важную роль на всех этапах формирования личности, однако особую значимость оно приобретает в младшем школьном возрасте. Волевые качества и их развитие тесно связаны со стимулированием волевых усилий. И одними из эффективных приемов и методов стимулирования является возможность демонстрации результатов физических достижений [Цит. по: 4]. В ряде отечественных исследований подчеркивается, что воля и волевые качества не считаются врожденными. Они формируются и развиваются на протяжении жизни человека, в зависимости от условий, в которых он растет и находится,

и от того опыта, который человек усваивает через взаимодействие с обществом и различными видами деятельности (Л.И. Божович, М.В. Борцова, Л.А. Венгер, О.Ю. Гроголева, и др.) [3, 4, 6] .

Анализ работ отечественных ученых позволяет заключить, что морально-волевые качества современных младших школьников находятся на недостаточно сформированном уровне. Педагоги и родители часто озвучивают такие проблемы, связанные с данной областью развития, как неумение детей трудиться, импульсивные формы поведения, неадекватные реакции на критику, отсутствие навыка слушать и слышать педагога.

Согласно положениям Л. С. Выготского и Д. Н. Узнадзе, волевое развитие определяется как способность преодолевать препятствия.

В развитии воли важно введение средств, как вспомогательных мотивов. Так дополнительным мотивом может выступать жребий, пари, создание определенной жизненной ситуации. И спортивная деятельность как раз подходит для создания ситуаций такого выбора.

Таким образом, воля не является чем-то данным от природы, а представляет собой результат освоения жизненных навыков, систематического выполнения различных задач. Это дает основания утверждать, что воля у детей младшего школьного возраста формируется непосредственно путем приобретения эмпирического опыта. И особую роль в формировании волевых качеств играет деятельность, на основе физической активности, занятий физкультурой и спортом.

В исследовании Е. В. Бедеевой, утверждается, что физическая культура и спорт традиционно рассматриваются как самые эффективные инструменты воспитания морально-волевых качеств и способствуют развитию целеустремленности, самоконтроля, ответственности, дисциплины и способности к преодолению трудностей [Цит. по: 4]. Такие качества помогут ребенку в младшем возрасте стать более выносливым на пороге взросления и стать психически устойчивым к трудностям, которые возникают в период пубертата. Однако успешное формирование этих качеств возможно только при грамотной организации спортивных занятий и самого места проведения занятий. Особую значимость формирование произвольности поведения младших школьников приобретает в ситуациях психологической поддержки замещающих семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья [5, 7].

Исследования показывают, что участие в спортивной деятельности играет важную роль в развитии морально-волевых качеств у детей младшего школьного возраста. Как тренировочные, так и соревновательные процессы создают особые условия для формирования комплекса взаимосвязанных эмоционально-волевых характеристик, проявляющихся в различных аспектах личности юного спортсмена. Так, Н. Н. Манджиева выделяет важные аспекты морально-волевых характеристик детей, занимающихся спортом. Прежде всего, это направленность на формирование навыков эффективной коммуникации и взаимодействия с другими людьми (сверстниками и взрослыми), развитие умения оказывать поддержку и эмпатию, понимание

эмоций окружающих. Это тренировка эмоционального интеллекта, включая преодоление излишней тревожности и фрустрации, развитие самообладания, решимости в преодолении трудностей ради достижения результата. Организация разнообразной физической активности в условиях школы поможет младшему школьнику лучше ориентироваться в системе моральных требований в многогранном социальном мире и стремиться к достижениям и результатам в спортивной деятельности.

Целенаправленное формирование морально-волевых качеств личности должно включать три взаимосвязанных сферы: развитие морально-нравственного сознания, формирование морально-нравственных чувств и морально-нравственного поведения. Только тогда можно утверждать, что проведена всесторонне направленная работа.

Выбор технологий и методов развития морально-волевых качеств личности не должен быть стихийным. Стратегии целенаправленной деятельности, включающей разные виды физической активности с младшими школьниками необходимо обсуждать на психолого-педагогических консилиумах, родительских собраниях. Обсуждение должно быть открытым и понятным для всех участников образовательного и воспитательного процесса. К работе важно подключать родительскую аудиторию.

Таким образом, физическая культура и спорт являются эффективными инструментами формирования морально-волевых качеств у младших школьников. Регулярные занятия спортом способствуют развитию дисциплины, настойчивости, целеустремленности и социальной ответственности. Для достижения устойчивого результата в развитии данных личностных качеств ребенка младшего школьного возраста важно использовать игровые технологии, соревновательный метод и систему поощрений.

Список литературы

1. Борцова М.В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: монография / М.В. Борцова. Славянск-на-Кубани: ИЦ СГПИ, 2007. с. 125

2. Курганова Е.А., Листик Е.М. Освоение моральных норм детьми дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательной организации / Е.А. Курганова, Е.М. Листик // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 4. С. 51-57.

3. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психолого-педагогические условия развития нормы правдивости в старшем дошкольном возрасте / Е.М. Листик, Е.А. Курганова // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78-83.

4. Мащенко В.В. Формирование волевых качеств у младших школьников во внеурочной деятельности по физической культуре / В.В. Мащенко // Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону – Таганрог, 2022. С. 91-96.

5. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.

6. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста / С.А. Козлова, Е.М. Листик, Е.А. Курганова, Е.А. Дубровская, З.А. Гриценко и др. / Учебное пособие / Сер. 68 Профессиональное образование. (1-е изд.) Москва, 2020. 168 с.

7. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man in India. 2017. Vol. 97. № 9. P. 163-169. EDN XNJCGN.

Галстян А.Д.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: Arina.D1910@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются представления о себе как важная составляющая развития личности обучающихся младшего школьного возраста, а также учебной успешности. В работе анализируются теоретические основы представлений о себе как составляющей общего эмоционально-ценностного отношения к себе младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, Я концепция, эмоционально-ценностное отношение.

Введение. Понятие «представление о себе» в научной литературе появилось в связи с необходимостью исследования психологических структур личности человека. Данное понятие неразрывно связанно с «Я-концепцией», а именно с образами «я», самооценкой и самосознанием человека. Обогащение знаний о самом себе позволяет взаимодействовать человеку с окружающим миром. «Я – концепция» является динамической системой, так как знания о себе формируются на разных возрастных этапах и, благодаря накопленному опыту в деятельности и взаимоотношениях с другими людьми, оценок своих результатов складываются в устойчивую систему представлений о самом себе.

В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младшего школьника, обеспечивающие развитие представлений о себе [8]. Необходимо создавать условия для развития представлений о себе, так как динамика развития или ее отсутствие позволяют приблизиться к пониманию механизмов формирования ребенка как личности и субъекта учебной деятельности в условиях получения начального общего образования. Обучающимся младших классов, в результате программы по Федеральному

Государственному стандарту начального общего образования необходимо обладать определенными навыками, умениями, предметными и метапредметными знаниями, в число которых входят личностные универсальные учебные действия. Развитие представлений о себе происходит на разных этапах младшего школьного возраста. Проблема развития данного процесса представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане [2], [9].

Становление представлений о себе младших школьников во многом зависит от того, насколько дети включаются в учебную деятельность и как воспринимают результативность своих работ, как реагируют на внешние обстоятельства и с какими внутренними чувствами сталкиваются при совершении поступков, действий, как прогнозируют предстоящую деятельность. При развитии представлений о себе младшие школьники начинают более адекватно оценивать свои возможности и способности, давать обоснованные пояснения своим действиям. Происходит и становление рефлексии как механизма саморегуляции эмоций и деятельности младших школьников.

Р.Б. Бернс определял «Я-концепцию» человека, как знания индивида о самом себе. Определил следующую структуру: реальное «Я»: представление индивида о себе в настоящий момент; идеальное «Я»: будущее становление индивида, основанное на его идеальной версии себя; зеркальное «Я»: видение себя, которое основано на оценке индивида окружающих его людей [1]. В таблице 1 представлена структура «Я-концепции» по Р.Б. Бернсу.

Таблица 1 – Структура «Я-концепции» по Р.Б. Бернсу

Когнитивный	Образ своих качеств, способностей, социальной значимости, самосознание, обоснованные и необоснованные убеждения.
Оценочный	Аффективная оценка своего «Я»: самоуважение, самоуничтожение, самолюбование.
Поведенческий	Самоощущение человека после взаимодействия с другими людьми. Результат происходящего между тем, что происходит в окружающем мире и личным мнением индивида.

В возрасте 6-12 лет у детей меняется образ жизни: становится актуальным выполнять обязательную деятельность, которая является общественно-полезной. Так же, в младшем школьном возрасте расширяется система отношений: дети активно реализуют себя, как субъекты нравственного поведения, как друга, как ученика [3]. Представления о себе в этом возрасте формируются на основе самоутверждения ребенка в обществе, которые связаны с требованиями к моральным аспектам поведения человека. Также интенсивно проходит процесс становления школьника как субъекта деятельности, в межличностных отношениях, создаются благоприятные предпосылки для формирования самооценки, для развития эмоционально ценностного отношения к себе [4, 6].

В процессе межличностного общения происходящие события побуждают младших школьников обращаться чаще к своему мнению, сопоставлять свое мнение с мнением значимого взрослого, ориентироваться

на оценку учителя, занимать новые позиции, прибегать к новым суждениям о происходящем, сравнивать свои успехи или неудачи с одноклассниками. В дальнейшем представления о себе становятся активным началом в формировании собственного опыта ребенка. Так как в процессе учебной деятельности и межличностных отношениях младший школьник вынужден проводить рефлексию совершенных действий, обращаться к своим самоощущениям, оценивать свою работу через призму того, как оценил его результативность учитель. Именно эти действия становятся основой для формирования позитивного, негативного или нейтрального общего эмоционально-ценностного состояния ребенка [6, 7].

Целью данного исследования является изучение особенностей представлений о себе младших школьников и ролевые аспекты.

Методы. В настоящем исследовании использовалась диагностическая методика М. Куна «Кто я?» (модификация А.М. Прихожан). Выборка состояла из 20 младших школьников.

Результаты и обсуждение. Анализ результатов, полученных при помощи методики М. Куна «Кто я?» по модификации А. М. Прихожан показал, что 30% детей имеют средний уровень сформированности представлений о себе и 45% низкий (рисунок 1). Это обозначает, что 75% детей из 100% испытуемых рассматривают свои личные характеристики, связанные с социальными ролями, внешними особенностями, личностными качествами, умениями, навыками, интересами, склонностями негативно. Для развития позитивных представлений о себе у младших школьников (у 15 детей из 20) требуется создание благоприятных психолого-педагогических условий в процессе обучения.

Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровням развития представлений о себе

С этой целью учителю необходимо создавать психологически комфортные условия для обучающихся в рамках учебной и внеурочной деятельностях. Учитель должен быть приветлив, доброжелателен и внимателен к индивидуальным особенностям обучающихся, к своей обратной связи, которая предусматривает оценочный характер действий ребенка в учебной деятельности. Педагогу важно использовать поощрение в работе с

детьми в виде похвалы, индивидуальных бесед, мотивации, диалог с ребенком один на один, предоставлять возможность продемонстрировать свои умения и давать шанс на исправление ошибок [5]. Для того, чтобы у младших школьников была уверенность в себе, в своих знаниях, стремлениях, в понимании себя во многих ситуациях, учителю необходимо выстраивать работу с детьми следующим образом: давать задания на изучение своих собственных качеств, эмоций и увлечений, социальной значимости; выстраивать игры на переменах и давать задания на понимание своих интересов, потребностей, способностей и стремлений; учить умению вести диалог, высказывать свою точку зрения, принимать позицию другого человека в виде обоснованных и необоснованных убеждений; формировать умение определять свое собственное мнение и отличать его от мнений остальных людей; наблюдать за ситуациями, в которых ребенку нужно давать оценку собственным действиям, поступкам, полученному результату; в конце каждого урока выделять время на проведение рефлексии учеником собственных действий и умений; учить умению чувствовать разные эмоции после взаимодействия с другими людьми и знать, как выстраивать на основе этого благополучные взаимоотношения с другими людьми; способствовать умению работать в паре, договариваясь друг с другом, выслушивать и принимать чужую точку зрения; учить оценивать себя и свои достижения через призму социальной роли «ученик».

Заключение. На основании анализа результатов исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Развитие представлений о себе является важным условием формирования позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе детей младшего школьного возраста.

2. Исследование показало, что у обучающихся с высоким уровнем развития представлений о себе, преобладают социальные роли ученика, они отмечают свои умения, знания, навыки, предпочтения, личностные свойства.

Таким образом, высокий уровень развития представлений о себе у младших школьников играет важную роль в личностном становлении обучающихся. Позитивные представления способствуют умению ребенка ориентироваться в ролевых аспектах, выстраивать позитивную коммуникацию в коллективе.

Список литературы

1. Бернс Р. Я концепция и воспитание. М., 1987. 420 с.

2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности [Текст]: Избранные психологические труды / Л. И. Божович. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

3. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология (под ред. А. В. Петровского). М.: Просвещение, 1973, С. 66–97.

4. Жиенбаева Н. Б. Психологические особенности развития личности в младшем школьном возрасте / Н. Б. Жиенбаева, А. М. Измайлова // Молодой ученый. 2018. № 11 (197). С. 116-119.

5. Каширская И. К. Особенности становления самооценки младших школьников в процессе общения со значимыми взрослыми и сверстниками / И. К. Каширская // Психология обучения. 2022. № 1. С. 14-31.

6. Павленко Т.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста и социально-психологическая адаптация к обучению в школе // Психология одаренности и творчества. Сборник трудов 1 Международной научно-практической конференции 5-6 ноября 2019. МГПУ. М.: МГПУ, 2019. С. 234-239.

7. Павленко Т. А. Особенности содержания потребности в общении с ровесниками у неконфликтных и конфликтных старших дошкольников / Т. А. Павленко // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 2. С. 60-67. EDN MIDCMH.

8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] /Д. Б. Эльконин. М.: Педагогика, 2008.

9. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man in India. 2017. Vol. 97. № 9. P. 163-169. EDN XNJCGN.

Кабанов М.В.
МБОУ «Лицей 34» г. Новокузнецк Кемеровская обл.
E-mail: 7efa7@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЯХ РАЗНОГО ТИПА

В данной статье исследуется связь эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с типом семьи и стилем воспитания. В исследовании приняли участие 84 ребенка младшего школьного возраста. Для оценки эмоционального интеллекта использовался тест Д. В. Люсина, для оценки типа семьи и стиля воспитания – анкеты и интервью. Полученные результаты доказывают важность семейной среды и стиля воспитания для развития эмоционального интеллекта у детей. Установлено, что структура семьи и подходы к воспитанию могут оказывать значительное влияние на способность детей понимать и управлять как своими, так и эмоциями других.

Ключевые слова: стиль воспитания, эмоциональный интеллект, социализация.

Проблема развития эмоционального интеллекта на первых этапах онтогенеза остается актуальной и в настоящее время. Отечественные и

зарубежные авторы в своих исследованиях отмечают тенденцию к снижению показателей эмоционального интеллекта у детей младшего школьного. В условиях наблюдаемой тенденции к снижению эмоционального интеллекта становится критически важным исследовать причины этого явления. Особую роль в формировании эмоционального интеллекта играет семья как первичный институт социализации. В исследованиях В. М. Поставнева, И. В. Поставневой показано, что одной из причин сложностей в развитии эмоционального интеллекта детей младшего возраста является стиль общения взрослых и завышенные ожидания по отношению возможностям детей понимать и управлять своим поведением и эмоциональными реакциями [4], [5]. Взрослые, нередко интерпретируя поведение своих подопечных и приписывают детям мотивы и цели, которые им недоступны в силу возраста и психического развития. Вместе с тем следует признать важную роль и образовательной среды в развитии эмоционального интеллекта младших школьников [6], [7], [8].

Семейная среда оказывает значительное влияние на эмоциональное развитие ребенка. Стиль воспитания, эмоциональная атмосфера в семье, качество родительско-детских отношений – все это факторы, определяющие способность ребенка к распознаванию, пониманию и управлению своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Наблюдаемые в современном обществе изменения в семейной структуре, такие как увеличение числа разводов, неполных семей, а также снижение времени, проводимого родителями с детьми, могут отрицательно сказываться на развитии эмоционального интеллекта.

Несмотря на растущий интерес к проблеме эмоционального интеллекта, в научном сообществе до сих пор нет единого мнения относительно его структуры и компонентов. Есть несколько основных теорий эмоционального интеллекта, среди которых можно выделить.

- Модель способностей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо) которая считает эмоциональный интеллект набором когнитивных способностей, связанных с восприятием, пониманием, управлением и использованием эмоций.
- Смешанные модели (Д. Гоулман, Р. Бар-Он) содержат в себе как когнитивные способности, так и личностные качества, такие как эмпатия, самосознание, мотивация и социальные навыки.
- Модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина построена понимании эмоционального интеллекта как способности к пониманию и управлению своими эмоциями и эмоциями других людей. В настоящем исследования мы взяли за основу модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсиным [3]. Преимуществом данной модели является наличие надежного и валидного инструментария, который позволяет измерить и по результатам диагностики организовать адресную развивающую работу, что соответствует целям нашего исследования.

Целью проведенного исследования является установление связи между уровнем эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста и типом семьи, а также стилем воспитания.

В проведенном исследовании приняли участие 84 ребенка младшего школьного возраста из четвертых классов в возрасте 10-11 лет. Для оценки эмоционального интеллекта использовался тест, разработанный Д. В. Люсиным, позволяющий оценить внутриличностный и межличностный компоненты эмоционального интеллекта [2]. Мы сделали попытку адаптировать текст теста для лучшего понимания детей. Этот тест включает 4 шкалы измерения: Шкала МЭИ (межличностный ЭИ). Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ). Шкала ПЭ (понимание эмоций). Шкала УЭ (управление эмоциями). Данные по этим шкалам использовались нами для сравнения.

Для оценки типа семьи использовалась анкета или интервью для сбора информации о структуре семьи (полная/неполная, многодетная/малодетная и т.д.). Для оценки стиля воспитания использовался опросник или интервью для оценки стиля воспитания, применяемого родителями (авторитарный, авторитетный, либеральный стиль, индифферентный стиль) [1]. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

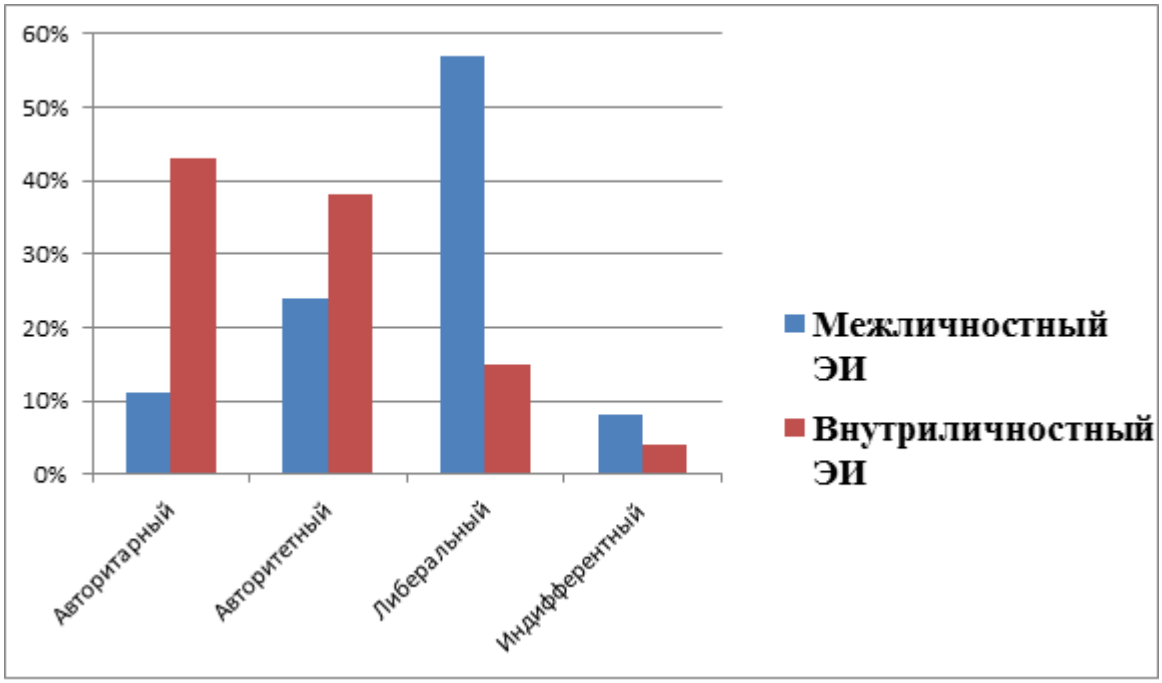

Рисунок 1 – Результаты в процентном отношении от общей выборки

Анализ результатов исследования показал, что у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в полных семьях с единственным ребенком, наблюдается статистически значимо более высокий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта. Можно предположить что, это связано с более частым взаимодействием с родителями, возможностью глубокого изучения их эмоциональных реакций, а также с развитием навыков эмпатии и понимания эмоций других. Вероятно, дети из

полных и многодетных семей имеют больший опыт межличностного общения со сверстниками, что отражается на их навыках.

Обнаружена статистически значимая положительная взаимосвязь между либеральным стиле воспитания и уровнем развития межличностного эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Показано, что либеральный стиль воспитания способствует развитию межличностного эмоционального интеллекта. Дети, воспитывающиеся в таких условиях, имеют больше возможностей для самостоятельного социального взаимодействия и обучения на собственном опыте.

Положительная корреляция между авторитарным и авторитетным стилями воспитания и внутриличностным эмоциональным интеллектом может показаться неожиданной, учитывая, что эти стили значительно различаются. Однако, при более детальном рассмотрении, можно выявить ряд нюансов, объясняющих эту связь. Как авторитарные, так и авторитетные родители часто обладают развитой способностью к саморегуляции. Они умеют контролировать свои эмоции и принимать решения, основанные на рациональном мышлении. Эта способность к саморегуляции является ключевым компонентом внутриличностного эмоционального интеллекта.

Родители, использующие оба стиля, как правило, обладают четким представлением о своих ценностях и убеждениях. Они осознают свои сильные и слабые стороны, что также является важным аспектом внутриличностного эмоционального интеллекта.

Полученные результаты подчеркивают важность семейной среды и стиля воспитания для развития эмоционального интеллекта у детей. Состав семьи и подходы к воспитанию могут оказывать значительное влияние на способность детей понимать и управлять как своими, так и чужими эмоциями. Требуется проведение дальнейших исследований для более глубокого понимания механизмов, лежащих в основе выявленных взаимосвязей. Также важно учитывать влияние других факторов, таких как социально-экономический статус семьи, культурные особенности и индивидуальные различия детей.

Список литературы

1. Баумринд Д. Структура родительской власти / Д. Баумринд // Психология развития: Тексты. М., 2001. Вып. 4. № 1. ст. 2. П. 1-103.

2. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.

3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.

4. Поставнев В. М. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного

возраста / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 62-68. EDN ZEEQTB.

5. Поставнев В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.

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: Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 июня 2020 года / Составитель Н.И. Шевченко. М.: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2020. С. 133-142. EDN HTJJXG.

7. Савенков А. И., Поставнев В. М. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 3. С. 98-107. EDN VJQEBS.

8. Савенков А. И. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка / А. И. Савенков, П. В. Смирнова, О. А. Айгунова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2014. 99 с. ISBN 978-5-9906028-5-4. EDN XTIGAD.

Каширина Ю.Ю.
АНО ДО «Счастливое детство»
E-mail: kashirina200@mail.ru

СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КОМПОНЕНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Исследование направлено на установление значимых корреляций между уровнем психологического благополучия младших школьников и отдельными компонентами образовательной среды в школах с разным компонентным составом. Гипотезой исследования стало предположение о связи психологического благополучия с условиями образовательной среды. В работе с участием 66 младших школьников в возрасте 9-10 лет была применена русскоязычная адаптация «Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью» Е.С. Хюбнера и методика оценки компонентов образовательной среды для школьников с позиции экопсихологического подхода А. В. Капцова и Е. И. Колесниковой. Исследование показало наличие значимых связей психологического благополучия с коммуникативным компонентом образовательной среды. Полученные данные свидетельствуют о важности построения качественного взаимодействия между учениками и учителями, которое отражается на отношении школьников к школе в целом. Намечены перспективы формирования субъект-субъектного типа взаимодействия

школьников с образовательной средой для развития их психологического благополучия.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, условия образовательной среды, младший школьный возраст.

Введение. Интерес к исследованию психологического благополучия детей увеличивается с каждым годом, в особенности ученых интересует детское благополучие в сфере образования (Водяха, 2017; Дубровина, 2018, Канонир, 2020, Суннатова, 2020) [6]. В ситуации, когда учение ведет за собой развитие, есть основания рассматривать психологическое благополучие с точки зрения эвдемонистического подхода. В этом случае данный конструкт понимается как полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях, когда травмирующий негативный опыт (не только удовольствие) может выступать основой для развития личности человека [1]. Существенную роль образовательной среды в целом и отдельных компонентов, в частности, отмечается Поставневой И.В., Поставневым В.М. при решении задач воспитания [4, 5, 8]. С опорой на теории представителей гуманистической психологии, связанных с благополучием и модель психологического благополучия (М. Ягода, 1958), К. Рифф, одна из приверженцев эвдемонистического подхода, представила структуру психологического благополучия, включающую 6 компонентов позитивного функционирования личности: личностный рост, позитивные отношения с окружающими, автономия (субъектность), управление окружающей средой, наличие жизненной цели и самопринятие (позитивная «Я-концепция»). В нашей работе за основу к пониманию этого комплексного психологического феномена мы берем определение П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой, которые во многом опирались на концепцию психологического благополучия К. Рифф и внесли значительный вклад в развитие ее содержания [7]. Психологическое благополучие авторы рассматривали как интегральный показатель между степенью направленности человека на реализацию ключевых составляющих позитивного функционирования и уровнем реализации этой направленности, субъективно выражающийся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и своей жизнью.

Возвращаясь к структуре психологического благополучия, предложенной К. Рифф, можно выделить как внешние, так и внутренние предпосылки к его формированию. Так, к внутренним детерминантам психологического благополучия можно отнести такие показатели как уровень самоактуализации личности, ее субъектности и самопринятия (позитивное отношение к себе). Самоактуализация здесь понимается как стремление человека к реализации своего потенциала, движение к большему самосоответствию и реалистичному самофункционированию. Субъектность – это про свойство человека становиться субъектом своей деятельности, когда он готов изменять сложившуюся ситуацию (действовать), прилагая усилия и постоянно соотнося происходящее с собственным замыслом. Самопринятие представляется аутентичным пониманием своих чувств, поступков,

возможностей и способностей (позитивная «Я-концепция»). Среди внешних условий развития психологического благополучия следует выделить позитивные отношения с окружающими и уровень взаимодействия с внешней средой. При этом в формировании психологического благополучия школьников особая роль отечественными психологами отводится образовательной среде [3, 6]. Так, И. В. Дубровина при интерпретации психологического благополучия принимала за основу понятие «социальной ситуации развития», введенное в научный лексикон Л. С. Выготским. В рамках средового подхода к развитию личности Л. С. Выготский утверждал, что «среда определяет развитие личности через переживание среды. Если школьная ситуация переживается как благополучная, то она вызывает положительные эмоции, обеспечивает психологический комфорт и обладает развивающим эффектом по отношению к ребенку» [2, с. 80]. Таким образом среда становится первичным источником развития и формирования личности, а психологическое благополучие со своими внутренними характеристиками в виде субъектности, самопринятия и самоактуализации является своеобразным результатом взаимодействия человека с этой средой.

В нашей работе мы опираемся на экопсихологическую модель образовательной среды В. И. Панова, в которой выделяется трехкомпонентная структура данного явления. Для формирования психологического благополучия младших школьников наиболее значимыми мы считаем деятельностный (технологический) и коммуникативный компоненты образовательной среды, так как уровень их реализации во многом определяет развитие личности младшего школьника. Дети младшего школьного возраста (9-10 лет) приобретают новые отношения со взрослыми и сверстниками на этапе превалирующей над игровой – учебной деятельности. Кроме того, уровень раскрытия их способностей во многом становится зависимым от организации этой учебной деятельности, определяющей качество их взаимодействия с внешней развивающей средой.

Цель исследования. Определить компоненты образовательной среды, представляющие значимость в формировании психологического благополучия младших школьников.

Методы. Для определения связи психологического благополучия младших школьников, обучающихся в школах с разным компонентным составом образовательной среды, с отдельными компонентами этой среды было проведено эмпирическое исследование среди частных образовательных центров и школ: образовательный центр «Талантвилль», Медико-биологическая школа «Вита», частная школа «Олимп-Плюс» (г. Москва), образовательный центр №5 «Созвездие» (г. Шадринск). Выборку исследования составили младшие школьники в возрасте 9-10 лет общей численностью – 66 человек. Для получения данных об уровне психологического благополучия младших школьников мы обратились к методике «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью» Е. С. Хюбнера (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) в русскоязычной адаптации О. А. Сычева. Также были измерены компоненты образовательной

среды выбранных учебных учреждений посредством методики оценки компонентов образовательной среды для школьников с позиции экопсихологического подхода (А.В. Капцов, Е. И. Колесникова).

Результаты и обсуждение. В ходе исследования связь между уровнем удовлетворенности жизнью школьников и компонентами образовательной среды была установлена с применением корреляционного анализа. Он был реализован с помощью коэффициента корреляции Спирмена, так как по меньшей мере одна из задействованных переменных «Удовлетворенность жизнью» (общий фактор для факторов второго уровня: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья») имеет порядковую (ранговую) шкалу измерения. При анализе корреляций между показателями многомерной шкалы удовлетворенности жизнью Хюбнера и шкалами оценки компонентов образовательной среды обнаружены достоверные связи между некоторыми переменными (Таблица 1).

Таблица 1 – Связь психологического благополучия младших школьников и компонентов образовательной среды

Исследуемые переменные	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Друзья	Удовлетворенность жизнью
Семья	1,00	0,31*	0,52***	0,27*	0,41***	0,70**
Школа	0,31*	1,00	0,52***	-0,01	0,29*	0,67**
Учителя	0,52***	0,52***	1,00	0,13	0,34**	0,72**
Я сам	0,27*	-0,01	0,13	1,00	0,49***	0,46**
Друзья	0,41***	0,29*	0,34**	0,49***	1,00	0,71**
Удовлетворённость жизнью	0,70***	0,67***	0,72***	0,46***	0,71***	1,00
Пространственно-предметный компонент	-0,05	0,19	0,17	0,14	-0,07	0,09
Коммуникативный компонент	0,01	0,25*	0,34**	0,16	0,07	0,26*
Технологический компонент	0,06	0,20	0,32**	0,12	0,10	0,23

*Примечание: * p <0,05, ** p <0,01, *** p <0,001*

Так, обнаружена значимая положительная корреляция между показателями общей удовлетворенности жизнью младших школьников и коммуникативным компонентом образовательной среды (r_s = 0,26, при p<0,05). Как мы и предполагали, качество взаимодействия младшего школьника с другими субъектами образовательного процесса, влияет на возможность раскрытия его потенциала и последовательное ощущение «счастья» после реализации своих скрытых способностей. При этом мы можем также отметить, что показатели шкал «Учителя» и «Школа», которые входят

в общий уровень удовлетворенности жизнью, значимо коррелируют с коммуникативным компонентом среды (r_s = 0,34, при p<0,01; r_s = 0,25, при p<0,05). Очевидно, что субъективное отношение младших школьников к учителям не только как к специалистам, но и отдельным личностям, влияет на показатели коммуникативного компонента образовательной среды, который предполагает создание пространства для их межличностного взаимодействия. Связь коммуникативного компонента образовательной среды с показателями шкалы «Школа» объясняется тем, что отношение учеников к школе определяется уровнем поддержки их интересов в ней, в том числе через их отношения с учителями, которые и создают условия для индивидуальной траектории обучения школьников. Помимо коммуникативного компонента показатели шкалы «Учителя» имеют значимую корреляцию с показателями технологического компонента образовательной среды (r_s = 0,32, при p<0,01). Это не удивительно, поскольку они является главными акторами организации учебной деятельности школьников с применением различных образовательных технологий, соответствующих их психологическому развитию и удовлетворяющих различные задачи образования на начальном этапе.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что психологическое благополучие младших школьников имеет значимые связи с коммуникативным компонентом образовательной среды. Для младшего школьника отношения с учителями выступают определяющим фактором его отношения к школе, что выводит на передний план важность построения субъект-субъектного типа взаимодействия школьников с образовательной средой. Так, учащиеся, активно воздействуя на среду и ее участников, реализуют субъектную позицию, которая помогает им осознать и раскрыть свои способности, а значит способствует развитию их психологического благополучия.

Список литературы

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография / Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.

2. Карабанова О.А. Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития / О. А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. № 4. С. 69-86.

3. Лукина А.С. Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования / А.С. Лукина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сб. науч. тр. VI Международ. научно-практич. конференции, посвященной Году семьи, Тверь, 28–30 марта 2024 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2024. С. 246-252. EDN NIHKIO.

4. Поставнев В. М. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-11. EDN KAVFMB.

5. Поставнева И. В. Теоретические основания психолого-педагогического сопровождения индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной работы в школе / И. В. Поставнева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 14–15 апреля 2015 года / Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л.Белых, И.В. Егоров и др. М.: ООО "НИЦ АРТ", 2015. С. 114-119. EDN PZYKMP.

6. Суннатова Р. И. Субъектность педагога как условие субъект-совместного взаимодействия в образовательной среде / Р. И. Суннатова // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей, Москва, 17–18 марта 2020 года. М.: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2020. С. 539-543. DOI 10.24411/9999-044A-2020-00124. EDN PIHDAA.

7. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-129.

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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man in India. 2017. Vol. 97. № 9. P. 163-169. EDN XNJCGN.

Клер Ю.Д.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: klerjd@mgpu.ru

КОРРЕКЦИЯ ВОЗРАСТНЫХ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются наиболее перспективные направления психотерапии, преимущества и ограничения каждого из направлений в коррекции возрастных страхов у детей младшего школьного возраста. Показано, что разнообразие видов арт-терапии позволяет психологу подобрать наиболее подходящие методы в зависимости от предпочтений ребёнка, его особенностей и специфики страхов, с которыми он сталкивается.

Ключевые слова: страх, младший школьный возраст, гештальт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия, телесно-ориентированная терапия, игровая терапия, арт-терапия.

Проблема возрастных страхов у детей младшего школьного возраста остаётся актуальной, поскольку наличие выраженных страхов препятствует гармоничному развитию ребёнка, его социальной адаптации и эмоциональному благополучию. Младший школьный возраст определяется

как возраст наибольшего проявления страхов, поскольку именно в этот период происходит понимание ребёнком опасности (например, в младшем школьном возрасте главное место занимают страхи собственной смерти или смерти родителей, возникающие при понимании временной и пространственной категории) [2]. Игнорирование или неправильное реагирование на детские страхи может привести к их закреплению и вызвать сложности при коррекции в более зрелом возрасте.

Проблематика возрастных страхов изучались отечественными и зарубежными психологами, особенное внимание уделялось дифференциации отдельных видов страхов и их причин, а также способам диагностики и психологической коррекции страхов (А. И. Захаров, О. А. Карабанова, А. И. Подольский, О. А. Идобаева, П. Хейманс, А. М. Прихожан, А. Ф. Ремеева, Ю. З. Колотова и др.). В последние годы наблюдается растущий интерес к изучению процесса коррекции страха у детей в рамках различных психотерапевтических направлений.

Цель данной статьи – раскрыть наиболее перспективные направления в работе по коррекции возрастных страхов у детей младшего школьного возраста. Методом является теоретический анализ научных работ, посвящённых пяти наиболее перспективных направлений: гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), телесно-ориентированной терапии, игровой терапии и арт-терапии.

Гештальт-терапия фокусируется на осознании и принятии ребёнком своих эмоций, восстановлении здорового контакта с окружающим миром [1]. Этот подход помогает развить навыки саморегуляции, стать более уверенным в себе, что в свою очередь способствует улучшению социальных связей и адаптации к изменениям в жизни.

Во время терапевтических сессий психолог рассказывает ребёнку о различных эмоциях, их значении и возможных формах их выражения, развивает у ребёнка сенсорную чувствительность. Внимание также уделяется и осознанию ребёнком важности текущего момента, проживанию подавленных ранее негативных эмоций.

Знакомство с существованием различных эмоций помогает ребёнку научиться распознавать чувство страха. Терапевтическая среда, основанная на доверии и поддержке, способствует возникновению у ребёнка желания открыто обсуждать свои страхи, что особенно важно для младших школьников, которые могут стесняться делиться своими переживаниями. В рамках гештальт-терапии особое внимание уделяется личностным особенностям ребёнка и специфике его страхов, а развитие навыков саморегуляции способствует пониманию ребёнком его возможности справляться со страхами самостоятельно. Однако существуют и определённые ограничения в использовании гештальт-терапии для коррекции возрастных страхов у детей младшего школьного возраста: скорость достижения результатов может быть медленной из-за необходимости установления максимально доверительного контакта как условия психологической коррекции; отсутствие чёткой структуры (как, например, в рамках

когнитивно-поведенческой терапии) может вызывать дискомфорт у некоторых детей; концентрация на настоящем моменте не всегда способствует проработке травматического опыта, который может лежать в основе страхов.

Когнитивно-поведенческая терапия (далее КПТ) основана на взаимосвязи мыслей, эмоций и поведенческих реакций [1]. Психолог помогает детям идентифицировать негативные мыслительные шаблоны, способствующие возникновению страха, и заменять их позитивными и конструктивными.

КПТ имеет обширную научную базу и доказанную эффективность в коррекции страхов (работы Д. Л. Чамблесс и М. М. Джиллис), однако стоит обратить внимание на ограничения при использовании КПТ для коррекции возрастных страхов у детей младшего школьного возраста. Прежде всего, стоит отметить, что в рамках КПТ ребёнку необходимо анализировать себя, свои мысли и чувства, свои поведенческие реакции, что может быть затруднительно для детей младшего школьного возраста; некоторые дети могут испытывать недостаток эмоциональной поддержки в связи со значительной ориентацией на работу с мыслями и поведением; существует необходимость участия родителей в процессе терапии как условия достижения устойчивых результатов, поскольку младший школьник может испытывать сложности с использованием изученные на сеансах техник самостоятельно, однако не все родители имеют возможность быть в достаточной степени вовлечены в процесс терапии.

Телесно-ориентированная терапия акцентирует внимание на взаимосвязи между телом и психикой, помогает ребёнку осознать значимость своих телесных реакций. Так, в исследованиях И. В. Поставневой и В. М. Поставнева показано, что телесно-ориентированные практики способствуют формированию у детей различных категорий положительного отношения к своему телу и личности в целом [5; 6]. Во время терапевтических сессий психолог помогает ребёнку снизить или устранить напряжение в теле, научиться осознавать свои чувства посредством работы с телом, выразить подавленные негативные эмоции, а также развить навыки саморегуляции.

Телесно-ориентированная терапия эффективна при работе с травматическим опытом ребёнка, который может служить причиной возникновения страха, физическая активность помогает снизить уровень тревожности, снять мышечное напряжение, улучшить общее эмоциональное состояние ребёнка и даёт возможность выражать свои переживания через движения, что может быть особенно актуально для детей, испытывающих трудности в вербализации своих чувств. К недостаткам телесно-ориентированной терапии как средства коррекции возрастных страхов у детей младшего школьного возраста можно отнести трудности в осознании ребёнком взаимосвязи телесных и эмоциональных реакций, а также трудности в вербализации и интерпретации своих телесных переживаний, что может снижать эффективность терапии. Также стоит отметить, что работа с телесными ощущениями может вызывать сильные эмоциональные реакции не только во время сессии, но и после неё. Столкнувшись с сильными

эмоциональными переживаниями после сессии, ребёнок может испугаться их, и, находясь не рядом с психологом, испытать сложности в их понимании и выражении, что особенно критично при работе со страхами.

Игровая терапия позволяет максимально учесть особенности ребёнка и является привлекательной для младшего школьника в связи с его возрастными особенностями. Игровая терапия способствует снятию эмоционального напряжения, укреплению самооценки ребёнка, развитию его социальных навыков и навыков саморегуляции [7].

На сессии психолог использует игрушки и игровые ситуации, чтобы помочь ребенку исследовать свои эмоции и находить способы решения проблем. Психологом могут использоваться сюжетные, ролевые, подвижные игры.

Коррекция страхов происходит посредством укрепления самооценки ребёнка благодаря созданию ситуаций успеха, созданию безопасной среды, нахождение в которой позволяет стабилизировать общий эмоциональный фон. Помимо этого, игровая терапия помогает детям в исследовании своих страхов и нахождении альтернативных способов реагирования на пугающие ситуации. Например, если ребенок боится собак, терапевт может создавать игровые ситуации, в которых собака будет представлена в безопасном контексте, что поможет ребенку постепенно справиться со своим страхом. Однако стоит учесть, что игровая терапия может быть неэффективна в тех случаях, когда страхи ребенка связаны с конкретными травматическими событиями, требующими директивных методов коррекции, а также существует риск сосредоточения внимания ребёнка на незначительных аспектах игры, что может снижать скорость коррекции страхов.

Арт-терапия основана на использование художественных средств для самовыражения и исследования внутренних переживаний. Выделяют следующие виды арт-терапии: изотерапия, терапия музыкой и хореографией, имаготерапия, песочная терапия и сказкотерапия. Разнообразие видов арт-терапии позволяет психологу подобрать наиболее подходящие методы в зависимости от предпочтений ребёнка, его особенностей и специфики страхов, с которыми он сталкивается.

По мнению В. Оклендер, совладание со страхом предполагает проигрывание пугающей ситуации, осознание своего страха и встречу с ним. При создании продукта творчества происходит трансформация страха из бессознательного в осознанный и у ребёнка появляется возможность его контролировать [4]. Например, если ребенок боится темноты, психолог может предложить ему изобразить на картине темное пространство, а затем добавить элементы, которые делают его менее пугающим (например, светящиеся звезды или добрых персонажей). После завершения создания картины психолог может обсудить с ребёнком созданное им произведение, эмоции, вызванные в процессе его создания, а также символы, «помогающие» ребёнку справиться со своим страхом.

Психокоррекционные упражнения, в которых используются способы арт-терапии, как утверждает Ф. К. Мурзафарова, являются одними из самых

эффективных [3]. Однако следует упомянуть и об ограничениях арт-терапии, таких как необходимость материальных ресурсов и риск столкнуться с низкой вовлечённости ребёнка в процесс терапии из-за ожидания оценки его творчества, на работу с ожиданиями такого рода будет необходимо выделить дополнительное время перед началом коррекции страхов, что может сказаться на скорости терапии.

В заключении стоит отметить, что каждое из перечисленных направлений может быть использовано для коррекции возрастных страхов у детей младшего школьного возраста, при выборе методов коррекции важно ориентироваться на личностные особенности ребёнка, его потребности и специфику возникшей проблемы.

Список литературы

1. Бондаренко, Т.А. Об особенностях работы с детскими страхами в гештальт-терапии и КПТ [Электронный ресурс] / Т.А. Бондаренко // Психологический портал «b17». 2023. Режим доступа: https://www.b17.ru/article/de_proprietatibus_operandi_cum_timoribus/ (дата обращения: 12.12.2024).

2. Дубатовская, В. М., Ничкова, Л. В. Влияние полоролевых родительских позиций на проявление страхов у младших школьников [Электронный ресурс] / В. М. Дубатовская, Л. В. Ничкова // Artium Magister. 2020. № 20. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-polorolevyh-roditelskih-pozitsiy-na-proyavlenie-strahov-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 13.12.2024).

3. Музафарова, Ф. К. Коррекция детских страхов младших школьников [Электронный ресурс] / Ф. К. Музафарова // Сборник статей по материалам CXXV студенческой международной научно-практической конференции. 2023. С. 179-183. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=54007113 (дата обращения: 14.12.2024).

4. Пономарева, М. Ю. Изотерапия как средство коррекции страхов у младших школьников [Электронный ресурс] / М. Ю. Пономарева, Е. Н. Скавычева // Человек. Социум. Общество. – 2023. – № 7. – С. 69-76. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=53859516 (дата обращения: 12.12.2024).

5. Поставнева, И. В. Особенности образа тела у детей с физическими дефектами (на материале работы с детьми 6 лет): специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеология": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. В. Поставнева. Москва, 1996. 16 с. EDN URKHIR.

6. Поставнев, В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.

7. Тубаева, Л. И. Игровая терапия как средство психологической коррекции страхов у детей [Электронный ресурс] / Л. И. Тубаева // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации. – 2022 года. – С. 217-223. Режим доступа:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50227905_76542489.pdf / (дата обращения: 12.12.2024).

Курданина Д.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: stuchova@mail.ru

РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье представлен теоретический анализ роли метакогнитивных компетенций в личностном развитии старшеклассников. Раскрывается сущность понятия «метакогнитивных компетенции». Особое внимание уделяется возрастным характеристикам старшего школьного возраста, особенностью которого является его направленность на будущее. Обосновывается значимость развития метакогнитивных компетенций не только для становления личности старшеклассников, успешной социализации, но и для формирования их профессионального выбора.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные процессы, социализация старшеклассников, профессиональное самоопределение.

Введение. В эпоху стремительных перемен и технологического прогресса особую ценность приобретают способности человека быстро перестраиваться и мыслить нестандартно. Современный мир требует не только гибкости ума, но и умения самостоятельно управлять своей жизнью, принимать взвешенные решения, эффективно и быстро реагировать на изменения. Молодым людям, только вступающим во взрослую жизнь, критически важно развивать в себе эти качества. Только так они смогут уверенно ориентироваться в сложном современном мире, строить собственные планы, достигать поставленных целей и не теряться перед новыми вызовами. Жизненная успешность зависит не столько от владения конкретными навыками, сколько от способности постоянно учиться, адаптироваться и самостоятельно прокладывать свой путь.

Как отмечал Дж. Равен, современному обществу необходимы люди с развитыми компетенциями высшего порядка. Компетенции, по определению И. А. Зимней, – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) [2]. Компетенции высшего порядка включают в себя набор способностей к глубокому анализу информации, гибкости мышления, а также умения оценивать ситуацию критически и эффективно управлять собственной мыслительной деятельностью.

В этих условиях особую значимость приобретают метакогнитивные компетенции, которые позволяют осознавать и контролировать свои мыслительные процессы. Они служат фундаментом для успешного обучения, решения задач и принятия обоснованных решений.

Термин «метакогнитивные компетенции» до сих пор не имеет единого определения в научной среде. Системное изучение этих психических процессов началось сравнительно недавно – в 1970-х годах. Впервые поднял вопрос о механизмах «мышления о мышлении», ввел понятие «метапознание» и предложил структуру этого феномена американский психолог, Дж. Флейвелл. В основе схемы метапознания лежит способность к мониторингу знаний – умение определять границы своих знаний и незнаний. Она включает четыре ключевых элемента: метакогнитивное знание, метакогнитивный опыт, мекогнитивные действия (стратегии), а также цели и задачи [3].

Цель исследования. Раскрыть роль метакогнитивных компетенций в личностном развитии старшеклассников

Методы. Теоретический анализ вклада метакогнитивных компетенций в личностное развитие старшеклассников.

Результаты и обсуждение. Метакогнитивное знание представляет собой понимание человеком собственных мыслительных процессов. Оно состоит из трёх типов знаний: декларативные – понимание себя как познающего субъекта и своих познавательных процессов; процедурные – знание о способах применения когнитивных стратегий для решения задач; условные – понимание, когда и почему нужно использовать определённые стратегии.

Метакогнитивный опыт, по мнению Карпова, включает ментальные структуры, которые обеспечивают как непроизвольную регуляцию обработки информации, так и осознанное управление интеллектуальной деятельностью [Цит. по: 6].

Метакогнитивные цели и стратегии представляют собой особые механизмы, которые занимаются управлением и регулировкой мыслительных процессов. Важно отметить, что метакогнитивные стратегии отличаются от обычных когнитивных не содержанием, а направленностью и функциями. Если когнитивные стратегии помогают достичь цели, то метакогнитивные – проверить, насколько цель была достигнута [3].

На основании вышеизложенного, можем выделить определение метакогнитивных компетенций. Метакогнитивные компетенции – это комплексный набор метакогнитивных знаний, умений, опыта и стратегий, которые позволяют человеку: объективно оценивать свои познавательные способности и ресурсы, определять направления для их совершенствования, планировать и реализовывать собственное развитие.

В структуре метакогнитивных компетенций выделяют три ключевых компонента: исследовательские, управленческие и коммуникативные компетенции. Исследовательские компетенции позволяют человеку выдвигать гипотезы, выявлять проблемы, искать информацию и делать выводы. Управленческие компетенции подразумевают планирование, определение целей, прогнозирование личного и профессионального развития, самоконтроль, рефлексию и саморегуляцию. Коммуникативные компетенции включают способность работать в команде, обращаться за поддержкой и решать возникающие вопросы [6].

Исследования, проводимые отечественными и зарубежными психологами (Савенков А.И. и др.), показывают, что развитие метакогнитивных компетенций имеет большое значение, так как они позволяют не только осознавать и оценивать свой прогресс, но и прогнозировать дальнейшие действия, а также проектировать своё будущее [4], [5]. Данные способности необходимы для людей в течение всего их жизненного пути, но особенно актуальными становятся для тех, кто стоит на пути личностных трансформаций, формирования мировоззренческих взглядов и выстраивания траектории своего будущего – для обучающихся старших классов.

Старшеклассники представляют собой особую возрастную группу, которая находится на переходном состоянии между подростками и взрослыми. В их личности переплетаются характерные черты обеих групп: с одной стороны, сохраняются типичные подростковые особенности (эмоциональная неустойчивость, выраженность отдельных черт характера), с другой – появляется стремление к взрослению и достижению социальной зрелости [7]. Основное различие между внутренним миром старшеклассника и подростка заключается в том, что ученики старших классов ориентированы на будущее, и всё настоящее воспринимается ими через призму этой главной цели. Определение своего будущего становится ключевым аспектом жизненной ситуации, вокруг которого строится вся их деятельность и интересы.

В ранней юности формируются важнейшие психологические новообразования. Как отмечает А. Г. Асмолов, ключевыми приобретениями этого возраста становятся способность к целеполаганию и умение строить жизненные планы во временной перспективе. И. Л. Бим подчеркивает, что ориентация на будущее тесно связана с осмыслением настоящего, что приводит к развитию чувства ответственности [Цит. по: 7]. Это проявляется в более осознанном отношении к учебе, эффективном управлении временем и серьезном подходе к выбору будущей профессии. Характерной особенностью старшего школьного возраста является развитие рефлексивности – способности анализировать собственное мышление и когнитивные процессы. Формируется устойчивая система ценностей, мировоззренческие установки, развивается эмпатия и интерес к собственному внутреннему миру и другим людям.

Подчеркнем, что основной задачей данного периода жизни является самоопределение: социальное, личностное, профессиональное. Старшекласснику необходимо решить сложные вопросы: осознать себя как члена общества, найти свое предназначение в жизни, научиться ставить личные цели. Таким образом, ранняя юность – это период активного самоопределения и формирования жизненной стратегии.

Заключение. Вследствие этого, отметим, что выпускники школ, способные к самоанализу, осознающие как свои сильные стороны, так и зоны роста, и умеющие определять вектор собственного развития, будут иметь более широкие перспективы в будущем [7]. Метакогнитивные компетенции, в данном ключе, играют центральную роль, обеспечивая способность к

самообучению, планированию и целеполаганию. Важнейшим следствием их развития является успешное профессиональное самоопределение – процесс, требующий анализа собственных ресурсов, прогнозирования будущих возможностей и ответственного принятия решений. Недостаточный уровень развития данных компетенций увеличивает риск принятия неправильного, с точки зрения личностных особенностей, профессионального выбора. Метакогнитивные компетенции становятся необходимым условием для подготовки молодежи к современным вызовам, включая профессиональную конкурентоспособность и личностную автономию.

Список литературы

1. Гребенникова В. М. Особенности развития метакогнитивных компетенций у обучающихся старших классов общеобразовательных школ: опыт эмпирического исследования / В.М. Гребенникова, Т.В. Бонкало, В.К. Игнатович // Проблемы современного педагогического образования. 2023. С. 88-94.

2. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация / И.А. Зимняя // Акмеология. 2010. №2. С. 47-51.

3. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности /А.В. Карпов, И.М. Скитяева. М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.

4. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и др.]. – М.: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BBKOAK.

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: Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 июня 2020 года / Составитель Н.И. Шевченко. М.: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2020. С. 133-142. EDN HTJJXG.

6. Смирнова П. В. Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении будущего педагога: понятие и перспективы исследования / П. В. Смирнова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 4(58). С. 117-131.

7. Чербижева Ф. Ю. Возрастные особенности и социально-психологические аспекты самореализации старшеклассников / Ф. Ю. Чербижева // Научные дискуссии. 2023. Т. 3. № 3. С. 63-67.

Медянникова А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: shutikova99@bk.ru

СВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ИХ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье представлены гедонистические и эвдемонистические подходы к субъективному благополучию, роль внутренней и внешней мотивации, механизмы влияния субъективного благополучия на учебную активность. Показана связь уровня учебной мотивации от высокого уровня субъективного благополучия у школьников младшего подросткового возраста, приводятся практические рекомендации для повышения субъективного благополучия и мотивации.

Ключевые слова: субъективное благополучие, учебная мотивация, подростки, гедонизм, эвдемония.

Введение. Современное образование все больше ориентируется не только на академическую успеваемость, но и на формирование целостной, гармонично развитой личности. В этом контексте особую значимость приобретает изучение субъективного благополучия школьников, особенно в подростковом возрасте, когда формируются ключевые жизненные установки и определяется траектория дальнейшего развития. Учебная деятельность является центральным элементом жизни подростков и ее успешность тесно связана с уровнем мотивации [8]. В статье рассматриваются различные аспекты субъективного благополучия, анализируется соотношение учебной мотивации и субъективного благополучия.

Понятие субъективного благополучия представляет собой комплексную оценку человеком собственной жизни, включающую как когнитивные, так и эмоциональные компоненты. В рамках когнитивного компонента оценивается удовлетворенность жизнью в целом и различными ее аспектами (учеба, семья, друзья). Эмоциональный компонент включает переживание позитивных эмоций (радость, интерес, любовь) и относительно низкий уровень негативных эмоций (грусть, гнев, тревога). Особую актуальность проблема субъективного благополучия младших подростков приобретает применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и другим уязвимым категориям обучающихся, отмечается в исследованиях В. М. Поставнева, И. В. Поставневой [3, 4].

В настоящее время сложились два подхода к пониманию субъективного благополучия: гедонистический и эвдемонистический. Гедонистический подход делает акцент на максимизации удовольствия и минимизации страдания. В этом контексте субъективное благополучие рассматривается как баланс между приятными и неприятными переживаниями. Важно отметить, что гедонизм не сводится к простому стремлению к удовольствиям, а подразумевает осознанное управление своей жизнью для достижения максимального уровня счастья. Эвдемонистический подход фокусируется на

самореализации, развитии личностного потенциала и ощущении смысла жизни. Согласно этой точке зрения, субъективное благополучие достигается не просто за счет приятных ощущений, а через реализацию своих способностей, построение значимых отношений и вклад в общее благо. Эвдемония связана с чувством цели, вовлеченностью в деятельность и осознанием своей ценности.

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), подчеркивается важность удовлетворения базовых потребностей (физиологических, безопасности, любви и принадлежности, уважения) для достижения самоактуализации). Самоактуализация, в свою очередь, является ключевым компонентом субъективного благополучия, поскольку позволяет человеку полностью раскрыть свой потенциал и реализовать свои способности.

Учебная мотивация представляет собой побуждение человека к учебной деятельности, направляет его усилия и поддерживает его интерес к обучению. Мотивация играет ключевую роль в академической успеваемости, вовлеченности в учебный процесс и формировании позитивного отношения к учебе [1, 5].

В педагогической психологии представлены различные классификации учебной мотивации, в наиболее распространенных, различают внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация возникает из внутреннего интереса и удовлетворения от самого процесса обучения. Ученики, мотивированные внутренне, учатся ради удовольствия от приобретения новых знаний и навыков, стремятся к саморазвитию и чувствуют себя компетентными и эффективными. Внутренняя мотивация считается наиболее устойчивой и эффективной, поскольку она не зависит от внешних факторов и стимулирует глубокое понимание материала.

Внешняя мотивация обусловлена внешними факторами, такими как получение хороших оценок, похвала учителей, избежание наказания или поступление в престижный университет. Ученики, мотивированные внешне, учатся, чтобы получить внешнее вознаграждение или избежать негативных последствий. Внешняя мотивация может быть эффективной в краткосрочной перспективе, но она менее устойчива и может приводить к поверхностному усвоению материала [6].

В подростковом возрасте происходят значительные изменения в мотивационной сфере школьников. Повышается осознанность целей обучения, формируется собственная система ценностей, и все большее значение приобретает внутренняя мотивация, связанная с саморазвитием, будущей профессиональной деятельностью и реализацией своих интересов. Важно отметить, что внешняя и внутренняя мотивация не являются взаимоисключающими. Ученик может быть мотивирован как внутренними, так и внешними факторами, и оптимальное сочетание этих типов мотивации может привести к наилучшим результатам [7, 9].

В исследованиях, посвященных проблеме факторов, определяющих формирования учебной мотивации в подростковом возрасте, отмечается вклад следующих факторов:

Позитивные эмоции и когнитивные функции. Переживание позитивных эмоций расширяет когнитивные ресурсы человека, повышает креативность, улучшает внимание и память [6, 8]. В результате, ученики, испытывающие позитивные эмоции, легче усваивают новый материал, проявляют большую заинтересованность в учебе и лучше справляются с трудностями.

Удовлетворенность жизнью и целеполагание. Школьники, удовлетворенные своей жизнью, более склонны к постановке и достижению целей, в том числе и в учебной сфере [9]. Ощущение смысла жизни и уверенность в своих силах стимулируют внутреннюю мотивацию, повышают учебную активность и способствуют достижению высоких результатов.

Психологическая устойчивость и совладание со стрессом. Высокий уровень субъективного благополучия способствует развитию психологической устойчивости, что позволяет подросткам лучше справляться со стрессом и неудачами в учебе. Устойчивые к стрессу школьники менее склонны к прокрастинации, лучше контролируют свою учебную деятельность и проявляют большую настойчивость в достижении целей [7].

Удовлетворение базовых психологических потребностей. В соответствии с теорией самодетерминации удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности оказывает положительное влияние на внутреннюю мотивацию и субъективное благополучие. В учебном контексте это означает, что учащиеся, чувствующие себя автономными в процессе обучения, ощущающие свою компетентность и имеющие хорошие отношения с учителями и одноклассниками, будут более мотивированы и благополучны [2].

Цель данного исследования – выявить связь уровня учебной мотивации и уровня субъективного благополучия.

Методы. В исследовании использовались такие методики как: «Опросник субъективного благополучия в школе» Т.Н. Канонир, «Мотивация учения и эмоциональное отношение к учению» А.М. Прихожан. Выборка исследования составила 30 подростков.

Результаты и обсуждение. При помощи опросника Т.Н. Канонир нами была проведена диагностика субъективного благополучия испытуемых. По результатам диагностики из имеющейся выборки было отобрано 25 подростков, у которых общий уровень субъективного благополучия оказался значительно выше остальных (78%) (Рисунок 1).

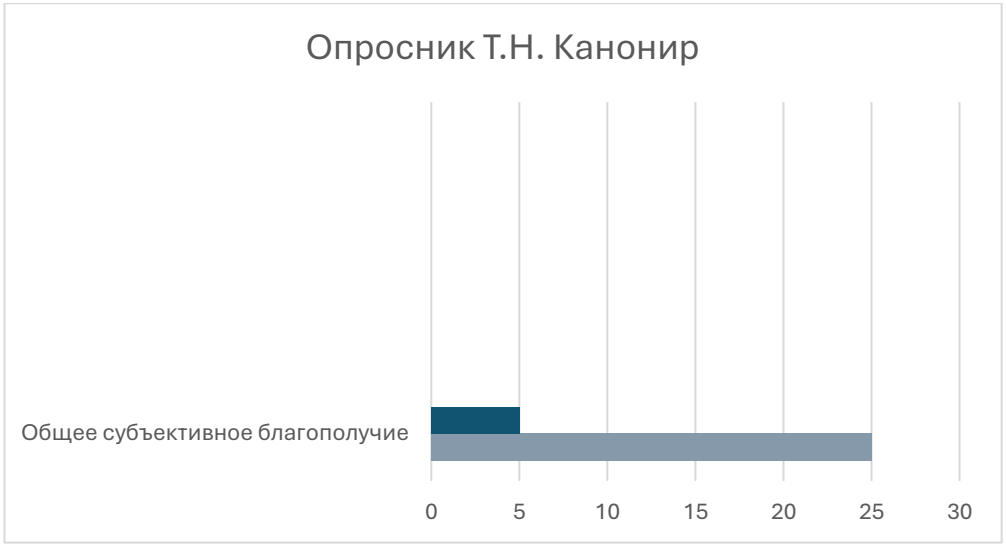

Рисунок 1 – Показатели уровня субъективного благополучия (n=30)

Следующим этапом исследования явилась оценка уровня учебной мотивации младших подростков. С помощью методики А.М. Прихожан «Мотивация учения и эмоциональное отношение к учению» определен уровень учебной мотивации у выбранной группы подростков. На рисунке 2 видно то, что обучающиеся с высоким уровнем субъективного благополучия имеют I или II уровень учебной мотивации.

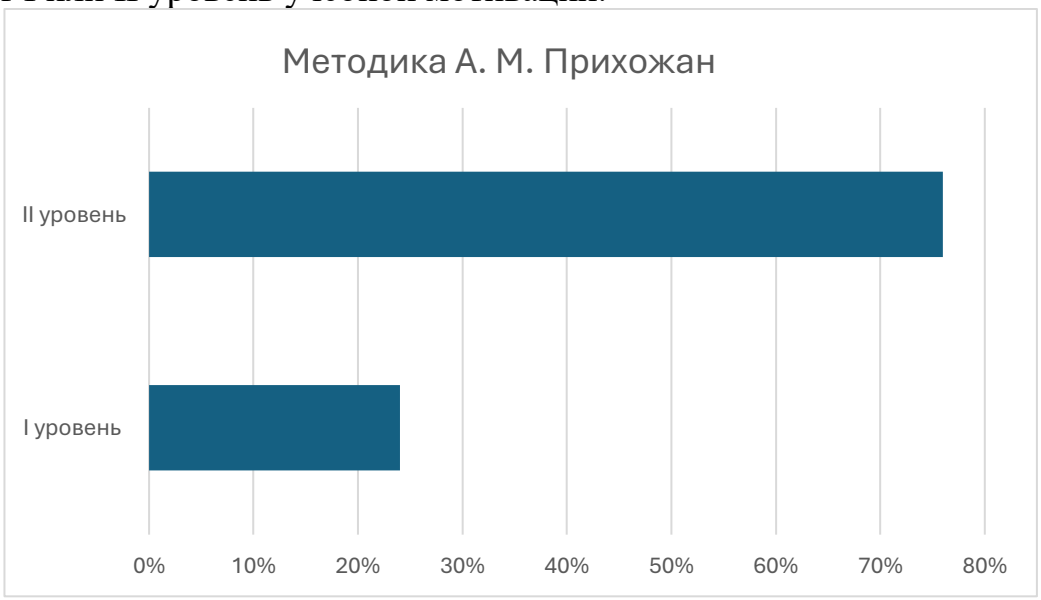

Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровню учебной мотивации (n=25)

Первый уровень характеризуется как преобладание познавательной активности и мотивации достижения высоких образовательных результатов. Важно отметить, что в I уровне преобладающая шкала «познавательная мотивация» будет носить более позитивный характер, а шкала «мотивация достижения» может носить негативный характер в случае её доминирования над остальными шкалами. II уровень учебной мотивации рассматривается как продуктивная мотивация, наиболее соответствующее социальному нормативу. Показательно, что подростков, у которых наблюдается II уровень

учебной мотивации, превалирующее большинство – 19 человек (76 %), тогда как подростков с I уровнем мотивации учения всего 6 человек (24%).

Заключение. Таким образом, можно полагать, что субъективное благополучие и учебная мотивация имеют определенную связь. Исходя из этого допущения, высокий уровень субъективного благополучия способствует повышению учебной мотивации, улучшению академической успеваемости и формированию позитивного отношения к учебе. Низкий уровень субъективного благополучия, напротив, может привести к снижению мотивации, академическим проблемам и дезадаптации. В этой связи для повышения учебной мотивации подростков необходимо уделять внимание их субъективному благополучию. Важно создавать благоприятную и поддерживающую образовательную среду, способствующую развитию позитивных эмоций, чувства удовлетворенности жизнью, психологической устойчивости и удовлетворению базовых психологических потребностей. Педагогам и родителям необходимо поддерживать автономию подростков, предоставлять им возможности для самореализации и развития личностного потенциала, а также создавать атмосферу доверия и взаимопонимания.

Дальнейшие исследования связи учебной мотивации младших подростков с показателями их субъективного благополучия предполагают обработку полученных данных при помощи корреляционного анализа.

Список литературы

1. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С.И. Карпова, В.М. Поставнев, Е.В. Фролова [и др.]. М.: Издательство «Перо», 2024. 187 с. ISBN 978-5-00244-513-4.

2. Кузнецова О. П. Субъективное благополучие подростков с разным уровнем суверенности личности / О. П. Кузнецова // Общество. 2021. № 2. 2(21). С. 120-125.

3. Поставнев В. М. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Ващилин // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1(39). С. 19-34. EDN XXXZMX.

4. Поставнева И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3(25). С. 60-65. EDN RDPTVT.

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: Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 июня 2020 года / Составитель Н.И. Шевченко. М.: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2020. С. 133-142. EDN HTJJXG.

6. Сладкова Ю. Ю. Учебная мотивация в подростковом возрасте / Ю. Ю. Сладкова // Педагог-профессионал в школе будущего. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. С. 141-144.

7. Солнцева П. В. Влияние жизнестойкости на субъективное благополучие подростков / П. В. Солнцева // ТРИБУНА МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. С. 314-317.

8. Суннатова Р. И. К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8–11-х классов / Р.И. Суннатова, Г.В. Щукова, М.О. Мдивани, Э.В. Лидская // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4. № 1. С. 21–30. https://www.doi.org/10.33910/26869527-2022-4-1-21-30.

9. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man in India. 2017. Vol. 97. № 9. P. 163-169. EDN XNJCGN.

Платонова А.Б.
МБОУ школа №7 г.о. Долгопрудный
nastusha.platonova2022@mail.ru

ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья посвящена изучению влияния эмпатических способностей учителя на успешность учебной деятельности старшеклассников. Автором статьи рассматриваются понятие эмпатии и ее роль в психологическом состоянии учеников и педагогов, а также влияние на учебные результаты и социализацию. В статье отмечено, что эмпатические способности помогают предотвращать профессиональное выгорание у учителей, улучшая общий климат в классе и способствуя эффективному обучению и развитию учащихся.

Ключевые слова: эмпатические способности; успешность учебной деятельности; старшеклассники; педагог; межличностные отношения.

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональным и личностным качествам педагога, среди которых ключевое место занимает эмпатия. Эмпатия как профессионально значимое качество играет важную роль в организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивая создание благоприятной образовательной среды, индивидуальный подход к обучающимся и профилактику эмоционального выгорания у педагогов. Развитие данного качества до уровня его осознанного применения в профессиональной деятельности становится одной из приоритетных задач современного учителя.

Чем выше уровень эмпатии у педагога, тем прочнее становится его эмоциональная связь с обучающимися, формируя у последних внутреннее ощущение безопасности, принятия и поддержки. Такой социально-психологический климат способствует повышению уровня вовлеченности школьников в образовательный процесс и, как следствие, усиливает их учебную мотивацию.

У. А. Юшина справедливо отмечает, что понятие «учебная успешность» на сегодняшний день рассматривается в двух аспектах: как эмоциональное состояние, выражающееся через личную оценку учеником своей деятельности или ее результатов, и как результативность и эффективность как показатели качества образования [8, с. 252]. Эмпатия педагога, способствующая эмоциональному благополучию школьников, становится важным условием их успешности [4, с. 36].

Г. И. Пигуль рассматривает эмпатию как ключевую профессиональную компетентность, влияющую на эффективность педагогической поддержки и самоопределение учащихся [5, с. 20]. М. Н. Дяченко подчеркивает, что профессиональная эмпатия – это осознанное понимание переживаний ученика и выбор адекватной формы помощи [1, с. 49]. Структура эмпатии, по данным К. С. Капранова, В. И. Левина, Г. П. Звездиной, включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, реализующиеся в педагогической практике на разных уровнях [2, с. 143].

В условиях школьного образования эмпатия выступает как необходимое условие для установления доверительных и продуктивных отношений между учителем и учащимися. Создаваемая при этом атмосфера взаимопонимания способствует формированию устойчивой внутренней учебной мотивации у старшеклассников, что непосредственно отражается на их академической успешности. Ученики, ощущающие поддержку со стороны педагога, проявляют более высокий интерес к предмету, демонстрируют активность в обучении и стремление к достижению высоких результатов. В этом контексте эмпатическое поведение педагога становится фактором, косвенно, но значимо влияющим на школьную успеваемость.

В. В. Сизова, О. М. Крижовецкая выделяют ряд характеристик, которые можно отнести к проявлениям эмпатии у педагога: конгруэнтность, искренность, доброжелательность, деликатность, способность к саморефлексии, а также ясность и точность высказываний [7, с.49]. Данные качества формируют основу педагогического общения и способствуют построению прочных межличностных связей с учащимися

Анализ педагогической литературы показывает, что даже опытные учителя нередко испытывают трудности в проявлении эмпатии, что может приводить к бестактности и поверхностному отношению к проблемам учащихся. Недостаток эмпатии снижает эффективность даже самых современных методик, тогда как искренний эмоциональный контакт с учеником способствует формированию доверительных отношений и учебной мотивации. Эмпатия становится действенной, когда ученик чувствует себя услышанным и понятым, что стимулирует его к самореализации и развитию.

Наличие эмпатии в образовательном процессе проявляется через качественную обратную связь между педагогом и учащимися. Она выражается в эмоциональной включенности и улучшении учебных результатов. Е. А. Новохатская отмечает, что такая связь возможна, если педагог способен распознавать эмоциональное состояние ребенка и своевременно реагировать на его изменения [3, с.149]. Эмпатическая чуткость, по ее мнению, напрямую влияет на эффективность педагогического взаимодействия.

В условиях поддержки со стороны эмпатичного учителя снижается уровень тревожности, связанной с оцениванием, что положительно влияет на качество усвоения знаний. Эмпатия позволяет снять внутренние блоки и страхи, облегчая не только процесс усвоения материала, но и развитие инициативности, самостоятельности, способности к рефлексии.

Эмпатичный педагог легко получит эмоциональную обратную связь от своих учеников, правильно оценит психологический настрой коллектива и своевременно заметит, если отдельные ученики начинают терять интерес к обучению или оказываются исключенными из образовательного процесса.

Эмпатичный педагог обращается к ученику по имени, что способствует мотивации к общению; он включен в эмоции ребенка; является активным слушателем; вербализирует и отражает эмоции ученика; предоставляет психологическую позитивную поддержку. Перечисленные признаки свидетельствуют не только о внимании к детям, но и о том, насколько педагог владеет искусством сопровождения личности в учебном процессе.

Основным направлением развития эмпатических способностей у педагога является способность в любой ситуации поставить себя на место ученика и проанализировать собственную реакцию. Этот процесс включает следующие этапы:

– ощущение того, что происходит с ребенком;

– способность проанализировать свои чувства;

– интерпретация и прогнозирование дальнейшего поведения ученика;

– оказание максимальной поддержки ребенку.

Такой алгоритм позволяет не только понять состояние учащегося, но и грамотно выстроить педагогическую стратегию взаимодействия, направленную на поддержку и достижение успеха.

Эмпатичный педагог способен не только эффективно взаимодействовать с учащимися, но и поддерживать морально-нравственные ценности, что способствует личностному и профессиональному развитию как самого педагога, так и его учеников. Таким образом, эмпатия становится инструментом воспитания личностей, способных не только к знаниям, но и к сочувствию, принятию и осмысленному участию в жизни общества.

Эмпатичный педагог мотивирует учеников на саморазвитие, помогает выявить их сильные стороны и поддерживает в преодолении слабых. Развитие эмпатии у педагога способствует качественному индивидуальному подходу к каждому ученику, что в свою очередь повышает эффективность образовательного процесса и способствует успешной адаптации детей,

решению социальных проблем в коллективе и обеспечению высоких результатов обучения.

Появление таких мотивационных факторов, как интерес к предмету, стремление к личностному росту и уверенность в собственных силах – прямой результат чуткой и внимательной позиции учителя. Академическая успешность понимается не только как высокий уровень оценочных показателей, но и как сформированная у ученика способность к самоорганизации, внутренней учебной мотивации, а также самооценка своих академических достижений отмечает А. И. Савенков и др. [6]. Такие качества особенно значимы для старшеклассников, находящихся в периоде профессионального и личностного самоопределения.

Психолого-педагогические исследования подтверждают, что устойчивое чувство уверенности, рождающееся в атмосфере эмпатии, положительно коррелирует с успешным выбором жизненного пути, особенно в подростковом возрасте. Эмпатия позволяет анализировать невербальные сигналы, такие как жесты, мимику и взаимодействие с окружающими, что дает возможность сформировать точный психологический портрет ученика и предсказывать его действия.

Такой подход позволяет учителю быть не только наставником, но и тонким психологом, а это, в свою очередь, усиливает доверие учеников и укрепляет учебную дисциплину.

Проявление эмпатии помогает выстроить доверительные отношения с учениками, что важно для их образовательного и социального развития. Педагог, обладающий развитыми эмпатическими качествами, обращает внимание на особенности каждого ученика, вовремя замечает проблемы, такие как трудности в адаптации, проблемы с усвоением материала или социальные конфликты среди учеников. Такой подход способствует созданию гармоничной атмосферы в классе, повышая мотивацию учеников к обучению и их вовлеченность в образовательный процесс. Именно на основе этих отношений возникает то, что можно назвать «педагогической поддержкой с человеческим лицом», - фактор, обеспечивающий не просто обучение, а развитие.

Важно отметить, что эмпатия также играет ключевую роль в снижении стресса и предотвращении профессионального выгорания у педагога. Эмпатичный подход снижает эмоциональное напряжение, помогает учителю справляться с трудными ситуациями и поддерживать хорошее психологическое состояние. В условиях современной образовательной среды успешность педагогической деятельности напрямую зависит от уровня эмпатии педагога, его способности к индивидуализации подхода к каждому ученику.

Таким образом, эмпатия становится не только ресурсом для ученика, но и своеобразным «защитным щитом» для самого учителя, помогая сохранять внутреннюю стабильность и эмоциональную устойчивость в процессе профессиональной деятельности. В итоге эмпатия предстает как мощная

объединяющая сила, скрепляющая эмоциональную, учебную и личностную составляющие образовательного процесса.

Список литературы

1. Дяченко, М. Н. Эмпатия как важный фактор в профессии педагога / М. Н. Дяченко // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62-19. С. 48-50

2. Капранов, К. С. Психологические особенности педагогов с различным уровнем эмпатии / К. С. Капранов, В. И. Левин, Г. П. Звездина // Научный альманах. 2021. № 7-1(81). С. 142-145

3. Новохатская, Е. А. Эмпатия как компонент эмоциональной культуры педагога / Е. А. Новохатская // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции / Под редакцией И.Д. Лельчицкого. Вып. 19. Тверь: Тверской государственный университет, 2021. С. 146-150.

4. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: Учебник / Д. В. Наумова, В. А. Ясвин, Г. Ю. Мартьянова [и др.]. 1-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2021. 414 с

5. Пигуль, Г. И. Эмпатия как одна из ключевых личностно-профессиональных компетенций современного педагога / Г. И. Пигуль // Наука и образование. Вестник Хабаровского края. 2023. № 4. С. 16-20

6. Савенков А. И., Поставнев В. М., Савенкова Т.Д. и др. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и др.]. М.: Издательство «Перо», 2024. 187 с. ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BBKOAK.

7. Сизова, В. В. Педагогическая эмпатия как фактор успеваемости учащихся / В. В. Сизова, О. М. Крижовецкая // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2021. № 2(25). С. 48-53

8. Юшина, У. А. Учебная успешность старшеклассников с разным уровнем стрессоустойчивости / У. А. Юшина // XVII Неделя науки молодежи СВАО : Сборник статей по итогам работы научных конференций и круглых столов, Москва, 18–30 апреля 2022 года. Москва: Издательство «Стратагема-Т», 2022. С. 251-255

Поставнев М.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: postavnevmv545@mgpu.ru

ПОНЯТИЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье предпринята попытка анализа понятия «метакогнитивная включенность» и содержания психологической реальности, которую этим понятием принято обозначать. Показана перспективность понимания метакогнитивной включенности как интегрального показателя метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования, характеризующего умение планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной когнитивной деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, метапознание, метакогнитивная осведомленность.

В настоящее время продолжается бурный рост научных работ, посвященных междисциплинарным когнитивным исследованиям. Особую актуальность приобретают исследования метакогнитивной сферы личности или психологии метапознания. В ведущих отечественных и зарубежных научных центрах созданы и успешно функционируют исследовательские лаборатории, проводятся научные форумы и конференции, вводятся научные специальности в аспирантуре, создаются диссертационные советы, а также появляются иные формы научной активности, ориентированные на когнитивные исследования. Вместе с тем проведение научных исследований метакогнитивной сферы личности сталкивается с проблемами, свойственными всякому становящемуся научному направлению. К числу таких проблем относится отсутствие разделяемого значительным числом исследователей понятийного аппарата (Савенков, Поставнев, 2018) [4]. Весомость обозначенной проблемы не исчезает и в случае интереса исследователя к отдельным сторонам проблемы метакогнитивной сферы личности. В данной статье предпринята попытка анализа понятия «метакогнитивная включенность» и содержания психологической реальности, которую этим понятием принято обозначать. На важность обоснования выбора слова для обозначения определенной психической реальности обращал внимание Л. С. Выготский, говоря о том, что уже сам по себе выбор слова является началом методологического анализа психологического феномена.

Отмеченная нами сложность в полной мере свойственна понятию «метакогнитивная включенность», поскольку общая трактовка такого понятия в психологической науке в настоящее время не представлена. В этой связи необходимо проследить последовательность и логику формирования понятийного аппарата, описывающего научную область, в которую входит «метакогнитивная включенность».

Следует отметить, что истоки использования приставки «мета» в когнитивном направлении психологии берут свое начало в западной

психологической традиции в трудах Дж. Флейвелла (John H. Flavell, 1976) [7]. Одним из базовых понятий категориального аппарата исследований метакогнитивной сферы личности является понятие «метапознание», которое Дж. Фейвелл понимает, как процессы активного мониторинга, регуляции и согласования когнитивных операций и информационных блоков, подчиненные определенным целям. В своих работах ученый развивал идеи о том, как люди отслеживают свои мыслительные процессы, и изложил свои представления о роли метакогниции в обучении и развитии, предложив модель метапознания и познавательного контроля.

В исследованиях Дж. Флейвелла метапознание определяется как конвенциональный опыт, где отчетливо проявляется влияние идей Ж. Пиаже. В логике Дж. Флейвелла «метапамять» есть способность субъекта управлять и отслеживать процессы запоминания, сохранения и извлечения информации. «Метакогниция», в свою очередь, – это интенциональный, сознательный, направленный в будущее и подчиненный цели феномен или, иначе говоря, мышление относительно собственного мышления. Таким образом, метакогниция включает в себя метакогнитивное знание, а именно, знание о своих познавательных процессах, метакогнитивный опыт переживания, связанный с мышлением, и метакогнитивную регуляцию, т.е. стратегии контроля.

Таким образом, Дж. Флейвелл акцентировал внимание на явление осознанности процессов мышления, их саморегуляции.

Исследовательский интерес представляют работы, ориентированные на изучение практических аспектов метакогниций в образовании. Так, к проблеме самоотслеживания мышления обращались Э. Браун (Ann Brown, 1987) и Дж. Кэмпионе (Joseph Campione) в русле концепции метакогнитивного мониторинга. Способность наблюдать за своими мыслями и корректировать их Д. Мейхенбаум предложил рассматривать как аспекты метакогнитивной осведомленности. Еще одной гранью метакогнитивного познания является «метакогнитивная осознанность», которая описывает воспринимаемое понимание и сознательное мышление о собственном обучении, включая знание и регулирование познания.

Следует отметить, что в сложившейся научной терминологии понятие метакогнитивной включенности в деятельность и метакогнитивной осведомленности тождественны и представляют собой один из операционализированных конструктов описания специфики метакогнитивных процессов.

Вместе с тем мы полагаем, что следует различать содержание понятий «метакогнитивная включенность в деятельность» и «метакогнитивная осведомленность». По нашему мнению, в понятии «метакогнитивная включенность в деятельность» отражена, прежде всего, реализация метакогнитивной осведомленности в деятельности. Так, Г. Шроу и Р. Деннисон отмечают, что метакогнитивная включенность позволяет человеку планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной деятельности, что важно для развития автономии и самостоятельности

учащегося. В то же время метакогнитивная включенность в деятельность основывается на знаниях о своих интеллектуальных ресурсах и способах их применения, что позволяет их успешно применять. Наглядно структура понятия «метакогнитивная включенность в деятельность» представлена в перечне шкал опросника MAI (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw & Dennison, 1994), где отдельно выделены шкалы метакогнитивного знания (декларируемые, процедурные, условные) и шкалы применения в деятельности или метакогнитивного регулирования (знаний в заданных условиях, действий планирования, стратегий управления информацией, контроля компонентов оценки, структуры исправления ошибок, оценки эффективности стратегий).

В отечественной традиции проблема контроля интеллектуальной деятельности разрабатывается в научных работах, посвященных исследованию теоретических и прикладных аспектов интеллекта и метапознания (Савенков, 2024, Смирнова, 2021) [3, 5].

Представляется перспективным соотнесение представлений М. А. Холодной об интеллекте как форме организации ментального (умственного) опыта личности и трактовок основных понятий, сложившихся в рамках психологии метапознания. В структуре ментального опыта личности автор выделяет когнитивный опыт, понятийный опыт, метакогнитивный опыт и интенциональный опыт. Метакогнитивный опыт, согласно М. А. Холодной, «это ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию процесса переработки информации, а также сознательно управлять работой собственного интеллекта. Их основное назначение – контроль за ходом интеллектуальной деятельности и состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов» [6, с. 158]. В структуре метакогнитивного опыта представлены четыре формы регуляции интеллектуальной активности: непроизвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность и открытая познавательная позиция. Формирование метакогнитивной осведомленности, по мнению М. А. Холодной, дает возможность обрести новое качество интеллекта, которое Дж. Флейвелл назвал «когнитивным мониторингом». Собственно, под метакогнитивной осведомленностью М. А. Холодная понимает особую форму ментального опыта, отражающую уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах.

Деятельностный аспект метакогнитивной включенности в деятельности представлен в работах А. В. Карпова (Карпов, 2005) [2]. Автор отмечает, что состояние метакогнитивной включенности в деятельность на феноменологическом уровне проявляется как реакция на затруднения в деятельности и представляет собой форму регулятивной рефлексивности. Формирование «метакогнитивной включенности» позволяет осуществлять мыслительную деятельность одновременно в плане действий и в плане их оценки и регуляции, а также одномоментно переходить из одного плана в другой.

Применительно к анализу психологических ресурсов эффективности учебной деятельности отечественные исследователи отмечают метакогнитивную включенность в деятельность как основу психологической готовности личности к преодолению учебных трудностей (Бызова, Перикова и др., 2019) [1]. В этой связи представляется целесообразным при планировании эмпирического исследования по проблеме метакогнитивной включенности в деятельность студентов вуза ориентироваться на трактовку понятия «метакогнитивная включенности в деятельность» как интегральный показатель метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования, характеризующий умение планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной когнитивной деятельности.

Учитывая комплексную, многосоставную систему метакогнитивный факторов психической деятельности, нашедшую свое отражение в работах российских и зарубежных исследователей, следует выделить главное в содержании этого понятия – системная, взаимозависимая ориентированность как на активную деятельность субъекта мышления, так одновременно и на процессы управления этой деятельностью.

Список литературы

1. Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126–140.

2. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.

3. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и др.]. М.: Издательство «Перо», 2024. 187 с. ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BBKOAK.

4. Савенков А. И., Поставнев В. М. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 3. С. 98-107. EDN VJQEBS.

5. Смирнова П. В. Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении будущего педагога: понятие и перспективы исследования / П. В. Смирнова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 4(58). С. 117-131.

6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебник для вузов / М. А. Холодная. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт. 2025. 334 с. URL: https://urait.ru/index.php/bcode/564561 (дата обращения: 18.04.2025).

7. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving / J.H. Flavell // The nature of intelligence. Hillsdale / Ed. by L.B. Resnick. N. Y.: Erlbaum, 1976. P. 231.

Поставнева И.В.
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии,
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: postavnevaiv@mgpu.ru
Поставнев В.М.
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии,
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: postavnevv@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ И ИГРУШКИ В ВОСПИТАНИИ, ОБУЧЕНИИ, КОГНИТИВНОМ, ПСИХОСОЦИАЛЬНОМ И ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются возможности различных игровых практик и игрушки при решении задач воспитания, обучения, когнитивного, психосоциального и психофизического развития личности современного ребенка в условиях мегаполиса. Отмечается проблема снижения уровня игры и отдельных регуляторных функций у современных детей. Предлагаются психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям по использованию игр и игрушек в интересах развития детей.

Ключевые слова: развитие личности ребенка, игровые практики, психолого-педагогическая экспертиза игр и игрушек.

Введение. Анализ основных этапов эволюции представлений о педагогических возможностях игры и игрушки как средств воспитания, обучения и развития детей в отечественной культурно-исторической традиции и психолого-педагогических подходах разных народов в различные периоды исторического развития показал, что эволюция детских игр и игрушек вне зависимости от культурных традиций народов остаются не только мощным средством развития ребенка, но также информативным индикатором потенциальных направлений использования игровых практик и игрушки в будущем при решении задач воспитания, обучения, когнитивного, психосоциального и психофизического развития личности современного ребенка в условиях мегаполиса. Вместе с тем сохраняет актуальность практическая проблема снижения уровня игры и отдельных регуляторных функций у современных детей, что многие авторы связывают с цифровизацией и увеличением экранного времени, которое начинается у детей в раннем возрасте [1]. Как справедливо отмечает А.Н. Веракса и др., перед психологами остро стоит вопрос подготовки рекомендаций по применению в

образовательной практике и в жизни детей игр и игрушек, которые способствуют развитию личности.

Цель исследования. Показать возможности игры и игрушки как средства воспитания, обучения и развития детей.

Методы. Теоретический анализ и обобщение результатов исследований, проведенных отечественными и зарубежными авторами.

Результаты и обсуждение. Важным является удержание в фокусе внимания всеми участниками образовательного процесса основного предназначения игровых практик и игрушек, а именно, обеспечение условий когнитивного, психосоциального и психофизического развития личности ребенка. Принимая во внимание незащищенность детей от агрессивных и изощренных способов продвижения игрушек и определенных игровых практик, становится значимой роль педагогов образовательных организаций столичного мегаполиса в просвещении родителей своих воспитанников в вопросах развивающих возможностей игровых практик и игрушек, а также рисков вторжения в жизненное пространство ребенка деструктивных образов и идей через игры и игрушки. В частности, Лукина А.С. отмечает необходимость обеспечения психологического благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья через отбор соответствующих их развитию игрушек [2].

Изучение современных игровых практик детей и подростков и распространенности различных видов детских игрушек в московском мегаполисе показал динамичный рост их количества и качественную трансформацию. Остаются востребованными игрушки, с которыми играли родители современных детей. Это игрушки из разных материалов, изображающие персонажей мультфильмов и фильмов; мягкие игрушки; дизайнерские игрушки; интерактивные игрушки; категория развивающих игрушек (конструкторы, настольные игры и др.); игрушки, используемые в качестве спортивного инвентаря; технологичные игрушки (роботы, устройства дополненной реальности и др.). Позитивным примером категории развивающих игрушек можно с полным правом назвать детские часы «Умка».

Сохраняется достаточно высокий темп в появлении новых игровых практик, прежде всего, компьютерных игр, в том числе игр, где предусмотрены возможности для коммуникации между несколькими игроками, например, многопользовательские шутеры. При этом позитивным развивающим эффектом такого рода игровые практики сопровождают и отрицательные следствия. Одним из наиболее негативных следствий увлечения компьютерными играми является уменьшение времени непосредственного контактного общения детей и подростков, а также снижение показателей их физического развития и физической подготовленности. В то же время наметились некоторые тенденции в выборе родителями игровых атрибутов для детей, которые не способствуют развитию и ориентируют детей на сомнительные ценности и интересы. Яркой иллюстрацией такого рода игрушек являются игровые наборы гендерно-

нейтральных кукол Creatable World, набор кукол Monster High Wiki, куклы зомби, гробики (Кукла Monster High Day Out Draculaura) и др.

В условиях высокой, в том числе финансовой, привлекательности рынка детских игрушек и коммерциализированных игровых практик, высока роль педагогов и организаторов образования в регулировании привлечения в образовательный процесс игровых практик, некритичной геймификации учебно-воспитательного процесса. Применение игровых практик и игрушек в интересах стимулирования познавательной активности детей и подростков их психосоциального развития будет успешным при условии: овладения современными педагогами психолого-педагогическими основами игры; умениями осуществлять организацию и руководство игрой, использование прямых и косвенных приемов управления; методической оснащенности педагогов при применении игровых технологий и игрушек в практике воспитания, обучения и развития дошкольников, младших школьников и подростков в условиях мегаполиса [5].

Исходя из анализа современных игровых практик и игрушек как факторов когнитивного и метакогнитивного развития личности современных детей и подростков в условиях столичного мегаполиса, следует отметить рост вариативности и технологичности игровых практик и перечня игровой продукции, ориентированной на когнитивное и метакогнитивное развитие детей и подростков [3, 6]. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов доказано позитивное влияние традиционных игрушек и игровых практик на когнитивное развитие ребенка [9]. При этом в профессиональном сообществе продолжается дискуссия относительно позитивных и негативных эффектов компьютерных игр. В целом эмпирические данные свидетельствуют о позитивном влиянии компьютерных игр на развитие зрительной памяти и произвольного внимания, на общий и невербальный интеллект, развитие пространственно-образного мышления. Компьютерные игры-стратегии выступают средством развития исследовательского поведения ребенка [4], [10]. В исследованиях отечественных авторов показано, что что длительная (около 10 лет) и регулярная интернет-активность (от 3 до 6 часов в сутки) улучшает продуктивность мнемических способностей; при увеличении же длительности суточной интернет-активности до 9 часов и более наблюдаются негативные эффекты в работе памяти: снижается произвольность и продуктивность мнемических способностей [8].

Таким образом, игровые практики и использование игр и игрушек (в особенности цифровых) не всегда приводит к положительным сдвигам в развитии когнитивной сферы детей. В случае неизбирательности подбора игровых средств и практик влияние, как правило, приводит к отрицательным результатам, либо к положительным, но краткосрочным эффектам. В этой связи становится очевидной роль педагогов не только в исполнении гигиенических требований в работе детей и подростков с цифровыми устройствами, но и формирование у них педагогически целесообразного отношения к игрушкам и игровым практикам, навыков самоконтроля за временем, проводимом за различными гаджетами. Кроме этого, необходимо

информировать обучающихся о безапелляционности и предвзятости производителей современных игр и игрушек относительно их однозначно положительного влияния на когнитивное и метакогнитивное развитие личности.

Игровые практики и игрушки активно осваиваются педагогами столичного образования при решении задач позитивной социализации и психосоциального развития личности детей и подростков. Современные педагоги и родители в обучении и воспитании используют огромное множество игр и игрушек, которые представлены производителями и разработчиками как развивающие, ориентированные на стимулирование детской креативности, интеллекта, успешную адаптацию и социализацию. В этой связи педагогам рекомендуется привлекать только игрушки и игровые практики, прошедшие соответствующую экспертизу, в том числе психолого-педагогическую экспертизу на предмет психологической безопасности и развивающих возможностей. В равной мере это относится и к компьютерным играм и мультипликации как средству психосоциального развития детей. При отборе педагогами игровых практик и игрушек следует ориентироваться на следующие характеристики: требования к детским играм и игрушкам, исключающие негативное влияние на психику детей; соответствие игр и игрушек возрастным особенностям детей; культуросообразность и экологичность игр и игрушек; направленность игровых практик и игрушек на когнитивное развитие личности ребенка; направленность игр и игрушек на психосоциальное и психофизическое развитие личности ребенка; дидактическая ценность игры и игрушки, как средства формирования у ребенка научной картины мира» [6].

Использование в образовательном процессе игровых практик и игрушек, прошедших психолого-педагогическую экспертизу, будет способствовать развитию эмоционального интеллекта детей, обогащению опыта социального взаимодействия со сверстниками, освоению конструктивных моделей социального взаимодействия, расширению кругозора и формированию уважения к многообразию культурных традиций, усваивать нормы и правила жизни в обществе, присваивать и культивировать в поведении традиционные ценности. Педагогически и психологически обоснованное использование игровых практик и игрушек способствует формированию психологического благополучия участников образовательного процесса, преодолению негативных эмоциональных состояний.

Следует отметить особую роль сюжетно-ролевой игры в позитивной социализации детей дошкольного возраста. Именно через проигрывание разных социальных ролей дошкольник не только начинает понимать социальные правила, но и принимать их как естественную норму поведения за пределами игры. Противостоять обеднению игровой практики современных детей, по мнению большинства исследователей, позволит вовлечение в игровую практику не только членов семьи, но и педагогов. Важно использовать возможности образовательных организаций для обеспечения безопасной и развивающей среды для игры.

Анализ результатов изучения возможностей игры, игровых пространств и игрушки как средства психофизического развития детей показал, что развитие детей в мегаполисе имеет ряд особенностей, связанных с большей доступности для жителей спортивной и досуговой инфраструктуры, которая как правило, располагается в специальных помещениях. Как следствие дети больше времени находятся в помещении. Вместе с тем сохраняются заметные различия в медицинском обслуживании и качестве других социальных услуг для детей, проживающих в мегаполисе и сельских поселениях или малых городах. Для профессиональной деятельности педагогов мегаполиса доступен самый широкий спектр игр и игрушек, способствующих психофизическому развитию ребенка; опорно-двигательного аппарата, мелкой и крупной моторики; кардиореспираторной системы; сенсорных систем; физических качеств (ловкости, быстроты, силы, выносливости, гибкости).

Заключение. Готовности современного педагога квалифицированно использовать возможности игры и игрушек для психофизического развития детей и подростков, на наш взгляд, позволит знакомство с современными исследованиями и методическим разработками, посвященными подвижным играм как средству развития психофизических качеств детей, влиянию современной игровой практики ребенка на его когнитивное, психосоциальное и психофизическое развитие [7]; возможностям квест-игры в развитии психофизических качеств в ходе решения поисковых задач; влиянию игр с мячом на психофизическое развитие ребенка; педагогическим условиям формирования физических способностей школьников на основе спортивных игр, применению командных спортивных игр в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Веракса, А.Н. Связь между развитием регуляторных функций за год и экранным временем детей 5-6 лет из трех регионов России / А. Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Е.А. Чичинина [и др.] // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 1. С. 62-70. DOI: https://doi.org/10.17759/chp.2023190109

2. Лукина, А.С. Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования / А.С. Лукина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сб. научн. тр. VI Международ. научно-практич. конференции, посвященной Году семьи. Тверь, 28–30 марта 2024 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2024. С. 246-252. EDN NIHKIO.

3. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста / С.А. Козлова, Е.М. Листик, Е.А. Курганова, Е.А. Дубровская, З.А. Гриценко и др. / Учебное пособие / Сер. 68 Профессиональное образование. (1-е изд.) Москва, 2020. 168 с.

4. Савенков, А. И., Поставнев, В. М., Воропаев, М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка / А.И. Савенков, В.М. Поставнев, М.В. Воропаев // Игровая культура современного детства:

Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Москва, 29 мая – 03 2018 года / Ответственные редакторы: Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р. М.: НАИР, 2018. С. 35-39. EDN PPBTOJ.

5. Савенков, А. И. Игра, игрушка и особенности игровых практик современных детей / А. И. Савенков, А. В. Цицулина // Педагогика. 2022. Т. 86, № 6. С. 35-47. EDN HLSTIZ.

6. Савенков, А. И. Куклы и куклостроение в эпоху всеобщей геймификации и эдьютеймента / А. И. Савенков // Hominum. 2022. № 2. С. 77-86. EDN OPGEEC.

7. Суннатова Р. И. Личностный ресурс педагога как условие конструктивности коммуникации с обучающимися / Р. И. Суннатова // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию, Москва, 05–06 июля 2021 года. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 89-92. DOI 10.24412/cl-36422-2021-1-89-92. EDN TYZUTW.

8. Цаплина, О. В. Игровые технологии в образовательном процессе / О. В. Цаплина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ, Москва, 10 апреля 2020 года. Москва: Институт педагогики и психологии образования, 2020. С. 80-85. EDN NBKKDG.

9. Gasteiger H., Moeller K. Fostering early numerical competencies by playing conventional board games // Journal of Experimental Child Psychology. 2021. Vol. 204. 105060. DOI: 10.1016/j.jecp.2020.105060

10. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man in India. 2017. Vol. 97. № 9. P. 163-169. EDN XNJCGN.

Савенко О.А.
ГБОУ Школа № 86 имени М. Е. Катукова,
E-mail: Savenkooa184@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДИК А. П. ЧЕРНЯВСКОЙ И В. Б. УСПЕНСКОГО

В данной статье рассматривается проблема психологической готовности старшеклассников к профессиональному выбору, что является важным аспектом их личностного и карьерного развития. Актуальность исследования обоснована необходимостью понимания того, как внутренние и внешние факторы влияют на этот процесс в условиях современной

образовательной среды. В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с использованием методик А. П. Чернявской и В. Б. Успенского.

Ключевые слова: профессиональный выбор, методики профессиональной готовности, старшеклассники, обучающиеся, профориентация.

Введение. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется профессиональной ориентации старшеклассников, поскольку именно в этот период молодежь сталкивается с необходимостью выбора своей будущей профессии. Объяснительные возможности конструкта «психологической готовности» человека к деятельности, выбору, различным жизненным ситуациям получили признание в исследованиях отечественных авторов (Поставнева И. В., Поставнев В. М., Tashcheva, A.I.) [3], [5], [9]. Кукушкина Ю.А. [2], Поставнева И.В. [4] отмечают, что психологическая готовность к профессиональному самоопределению имеет особое значение в рамках профессионального выбора. Критериями психологической готовности старшеклассников, по мнению Е. С. Зориной, являются «эмоциональное отношение подростка к своему будущему, ясность планов и целей, уровень его самостоятельности и ответственности за принятые решения, способность правильно распоряжаться и систематизировать поступающую информацию, умение анализировать собственные предпочтения, способности и навыки, а также выраженность мотивов выбора профессии» [1, с. 577]. Следует отметить аспекты профессионального самоопределения и профессиональной направленности, свойственные старшим подросткам и юношам столичного мегаполиса [4], [6].

Согласно Н. В. Нижегородцевой и О. А. Таротенко под готовностью к выбору профессии понимается «интегральное свойство индивидуальности, в структуру которого входят индивидуальные качества, побуждающие, направляющие, регулирующие реальную деятельность, которые развиваются неравномерно и гетерохронно» [7, с. 125].

Психологическая готовность к данному выбору включает в себя различные аспекты, которые способствуют принятию осознанного решения. В таблице 1 представлена структура готовности старшеклассников к выбору будущей профессии.

Таблица 1 – Структура готовности старшеклассников к выбору будущей профессии

Готовность к выбору профессии	
Внутренняя позиция:	Операциональный компонент:
1.Мотивационный аспект: - ценности - предпочтения - склонности - профессионально-ориентированные интересы, цели	1.Когнитивный: - интеллект - уровень умственного развития - способности (знания, умения, навыки)

2.Эмоциональный: - отношение субъекта к выбору профессии	2.Особенности саморегуляции деятельности: - умение ставить цель - планировать деятельность по выбору профессии - способность принимать взвешенные решения - поиск информации о мире профессий и возможных путях профессионального образования

Цель исследования. Определить уровня психологической готовности к профессиональному выбору у старшеклассников, выявить факторы, способствующие или, наоборот, затрудняющие этот процесс.

Методы. В исследовании были использованы следующие методики.

1. Методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская) [8].
2. Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии (В. Б. Успенский) [Цит. по: 6].

Методики, примененные в исследовании, позволяют рассмотреть, как внутренние, так и внешние аспекты, влияющие на готовность молодежи к профессиональной ориентации. Эмпирическое исследование было проведено на базе ГБОУ «Школа 86 имени М.Е. Катукова». В данном исследовании приняли участие респонденты 10-11 классов в общем количестве 97 в возрасте 16-17 лет.

Результаты и обсуждение. Результаты исследования (в баллах) профессиональной готовности старшеклассников по методике «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по уровню готовности (методика «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской), n=97

№	Уровень	Классы			
		10 «А»	10 «Б»	11 «А»	11 «Г»
1	неготовность	3	10	4	3
2	низкая готовность	37	35	40	43
3	средняя готовность	65	48	83	69
4	высокая готовность	15	7	13	10
Всего		120	100	140	125

Представим количество респондентов, которые продемонстрировали профессиональную неготовность по определенным критериям методики А. П. Чернявской:

– 10 «А» класс – 3 респондента (13% от общего количества) показали неготовность по критерию: «Информативность»;

– 10 «Б» класс – 6 респондентов (30% от общего количества) показали неготовность по всем пяти критериям;

– 11 «А» класс – 4 респондента (14% от общего количества) показали неготовность по критериям: «Принятие решений», «Эмоциональное отношение»;

– 11 «Г» класс – 3 респондента (12% от общего количества) показали неготовность по критерию: «Информативность».

Представим количество респондентов, которые продемонстрировали высокую профессиональную готовность по определенным критериям методики А. П. Чернявской:

– 10 «А» класс – 8 респондентов (33% от общего количества) показали устойчивую готовность;

–10 «Б» класс – 2 респондента (10% от общего количества) показали устойчивую готовность; 4 (20% от общего количества) респондента показали неустойчивую готовность, связанную больше с эмоциональным отношением и желанием старшеклассников в выборе профессии;

– 11 «А» класс – 10 респондентов (36% от общего количества) показали стабильную готовность к будущему профессиональному выбору;

– 11 «Г» класс – 8 респондентов (32% от общего количества) показали устойчивую готовность, а 1 респондент (4% от общего количества) лишь имеет высокий уровень планирования профессиональной деятельности.

Респонденты всех классов после проведения данной методики по результатам демонстрировали неготовность или низкую готовность по критерию «Информированность»; средний или высокий уровень готовности по критерию «Эмоциональное отношение». Это свидетельствует о том, что подростки больше полагаются на чувства и эмоции в плане выбора будущей профессии, не опираясь на физические возможности и рынок труда. С другой стороны, если у респондентов по другим критериям сохраняются средние или высокие показатели, то данный эмоциональный компонент служит отправной точкой к развитию профессиональной зрелости у личности. По общим результатам данной диагностики, практически у 80% респондентов сохраняется критически низкий уровень информированности, что свидетельствует о теоретической неподготовленности старшеклассников, дезинформации/низком уровне информированности о мире профессий и соотношении ее с личными особенностями и потребностями. В данном случае могут возникнуть основные трудности и ошибки в выборе профессии. Причинами этого могут послужить: плохая профориентация в образовательных учреждениях, неподготовленность старшеклассников к адекватному восприятия информации по профориентации; низкая готовность подростков к ответственному выбору профессии; неумение пользоваться достоверными источниками по профориентации и другое.

Результаты исследования в результате апробирования опросника для выявления готовности старшеклассников к выбору профессии В. Б. Успенский.

Таблица 3 – Распределение испытуемых по уровню готовности (опросник В. Б. Успенского), n=97

№	Уровень	Классы (кол-во респондентов)			
		10 «А»	10 «Б»	11 «А»	11 «Г»
1	низкая готовность	4	6	3	4

2	средняя готовность	14	11	15	12
3	высокая готовность	6	3	10	9
Всего		24	20	28	25

Представим количество респондентов, которые продемонстрировали низкую готовность:

– 10 «А» класс – 4 респондента (17% от общего количества);

– 10 «Б» класс – 6 респондентов (30% от общего количества);

– 11 «А» класс – 3 респондента (11% от общего количества);

– 11 «Г» класс – 4 респондента (16% от общего количества).

Представим количество респондентов, которые продемонстрировали высокую готовность:

– 10 «А» классе – 6 респондента (25% от общего количества);

– 10 «Б» класс – 3 респондентов (15% от общего количества);

– 11 «А» класс – 10 респондента (36% от общего количества);

– 11 «Г» класс – 9 респондента (36% от общего количества).

Количественный анализ данных показал, что уровень психологической готовности к профессиональному выбору варьировался, однако общие тенденции свидетельствовали о низком уровне уверенности учащихся в своих силах. Качественный анализ результатов исследования также показал:

– уровень осознанности профессионального выбора у старшеклассников оказался значительно ниже ожидаемого. У многих обучающихся наблюдалась неуверенность в своих способностях и интересах, что, безусловно, усложняло процесс выбора профессии. Методика А. П. Чернявской позволила выявить у многих участников низкий уровень осознания своих карьерных предпочтений и недостаточную информированность о различных профессиях;

– мотивация играла ключевую роль в процессе профессионального выбора. Согласно данным методики В. Б. Успенского, учащиеся с высоким уровнем мотивации к учебной и профессиональной деятельности были более уверены в своем выборе. Анализ исследования показал, что многие старшеклассники обращали внимание не только на собственные интересы и склонности, но и на мнения родителей и учителей, что иногда приводило к конфликтам между внутренними желаниями и внешними ожиданиями;

– высокий уровень тревожности также оказал негативное воздействие на готовность к профессиональному выбору. Большинство участников исследования признались в том, что переживают по поводу будущего и страдают от неопределенности, связанной с выбором профессии. Это подтверждает важность создания в образовательной среде поддерживающей атмосферы, где старшеклассники могли бы свободно обсуждать свои тревоги без страха осуждения.

Заключение. Результаты исследования подтверждают необходимость внедрения программ по профессиональной ориентации, ориентированных на развитие осознанности, уверенности и мотивации старшеклассников, повышения уровня теоретической грамотности в выборе профессии и аналитическом уровне информированности (адекватного восприятия информации). Создание поддержки и ресурсов для подростков, а также

вовлечение родителей в процесс профессионального выбора могут значительно повысить уровень их психологической готовности и содействовать осознанному и ответственному выбору будущей профессии. Проводимое нами исследование не является законченным и служит отправной точкой в улучшении профориентационной деятельности в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Зорина Е.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению современных старшеклассников / Е. С. Зорина // Молодой ученый. 2024. № 20 (519). С. 577-579.

2. Кукушкина Ю.А. Особенности профессионального самоопределения старших подростков в современных условиях предпрофессиональной подготовки / Ю.А. Кукушкина, Д.А. Сорокина // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса: сборник научных трудов. Казань: Общество с ограниченной ответственностью «САНТРЕМ», 2023. С. 64-71.

3. Поставнев В. М. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Ващилин // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1(39). С. 19-34. EDN XXXZMX.

4. Поставнева И. В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов / И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 1. С. 52-59. EDN MLKCTZ.

5. Поставнев В. М. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2015. 195 с. ISBN 978-5-9906609-9-1. – EDN UVMQHX.

6. Степанов Е. Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности / Е. Н. Степанов. М.: Сфера, 2001.

7. Таротенко О. А. Структура психологической готовности к выбору профессии в юношеском возрасте / О. А. Таротенко // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. 317 с.

8. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. М.: Владос, 2001.

9. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man in India. 2017. Vol. 97. № 9. P. 163-169. EDN XNJCGN.

Стычева А.В.
ГБОУ Школа №1205
E-mail: stuchova@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наставничество рассматривается как ключевой элемент современной образовательной системы, особенно в контексте среднего профессионального образования (СПО). Оно способствует не только передаче знаний и профессиональных навыков, но и оказывает значительное влияние на эмоциональное и психологическое состояние студентов. В статье подчеркивается важность наставничества для личностного и профессионального роста учащихся, а также его роль в формировании благоприятной образовательной среды. Описываются различные формы наставничества (индивидуальное, групповое, коллективное, онлайн) и методы его реализации, включая организацию деятельности, моделирование ситуаций, диагностику и личный пример наставника. Особое внимание уделяется функциям наставника, который выступает как коуч, эталон профессионала и посредник в коммуникации между студентом и образовательным учреждением. Также рассматриваются психологические аспекты наставничества, включая развитие эмоционального интеллекта и снижение уровня тревожности у студентов. Для успешного внедрения наставничества в образовательные учреждения предлагается подготовка наставников, развитие культуры наставничества и создание системы поощрения. Наставничество является мощным инструментом для всестороннего развития студентов, способствуя их профессиональной адаптивности и личностному росту в условиях современных образовательных требований.

Ключевые слова: образовательная среда, формы наставничества, педагогическая интернатура, профессиональная адаптивность, методы психологической поддержки.

Введение. Наставничество является одной из наиболее актуальных тем в современном образовании, особенно в контексте студентов среднего профессионального образования (СПО). Наставничество – это особая форма взаимодействия, благодаря которой происходит не только передача знаний и умений, но и поддержка эмоционального и психологического состояния учащихся [5, с.18]. В современной образовательной системе наставничество играет ключевую роль в формировании благоприятной образовательной среды, которая способствует как личностному, так и профессиональному росту студентов. Тема наставничества активно обсуждается в обществе и находит отражение в муниципальных и федеральных инициативах. Это позволяет утверждать, что наставничество сегодня – это не только осознанная необходимость в сфере образования, но и актуальный тренд. В России

реализуется национальный проект, который предусматривает, что к 2024 году не менее 70 % обучающихся и педагогических работников общеобразовательных организаций должны быть вовлечены в различные формы наставничества и сопровождения [6, с.42].

В педагогической сфере можно встретить множество трактовок терминов «наставничество» и «наставник». Остановимся на некоторых из них. Наставник – это специалист, обладающий значительным опытом, глубокими знаниями и развитыми коммуникативными навыками, который стремится поддержать молодого профессионала в приобретении практического опыта, необходимого для успешного освоения профессии [5].

Наставничество – одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает персональные приемы под непосредственным руководством педагога – мастера [5].

Наставничество в образовательном процессе можно рассматривать через призму нескольких ключевых аспектов. Во-первых, это межличностные отношения. Наставник и студент устанавливают доверительный контакт, что способствует более открытой коммуникации. Студент может делиться своими переживаниями и проблемами, а наставник, в свою очередь, предлагает не только конкретные решения, но и моральную поддержку [1, с.98].

Во-вторых, наставничество затрагивает вопросы профессионального самоопределения. Многие студенты приходят в СПО, не будучи уверенными в выборе профессии. Наставник помогает им разобраться в своих целях, определить интересы и возможности, что существенно улучшает процесс профессионального становления [1], [2], [4, с. 49].

В-третьих, стоит отметить, что наставничество становится механизмом, способствующим развитию навыков самоуправления и самообразования, рефлексии и развития социально-психологических качеств личности [3]. Студенты, находясь под опекой наставника, учатся планировать свое учебное время, ставить реалистичные цели и достигать их, что в будущем станет основой их успешной личностно-профессиональной деятельности [1, с.99].

Результаты и обсуждение. Некоторые специалисты предлагают сочетать наставничество и кураторство для полноценной, системной подготовки специалистов, например, педагогов, педагогов-психологов. Так, в модели педагогической интернатуры, предложенной учеными МГПУ «Педагог-наставник интерна отвечает преимущественно за учебно-практическую составляющую подготовки интерна. А педагог-куратор кафедры вуза несет ответственность за научно-педагогическую составляющую подготовки интерна» [2, с.40].

В концепции наставничества выделяются различные формы: индивидуальная (работа с одним подопечным), групповая (взаимодействие с группой обучающихся по одному направлению), коллективная (наставничество для группы из разных образовательных направлений), взаимная (взаимопомощь между учащимися разных программ) и онлайн-наставничество.

Методы наставнической деятельности разнообразны и включают:

- организацию деятельности для развития и накопления опыта;

- обсуждение (индивидуальные беседы и групповая рефлексия для анализа опыта);

- моделирование специальных ситуаций (развивающих, коммуникативных, проблемных и др.) для личностного роста;

- создание развивающей среды, способствующей росту наставников и подопечных;

- диагностический и развивающий контроль для оценки процесса обучения;

- управление межличностными отношениями в группе для регулирования взаимодействия [6, с.44];

- личный пример наставника, который является олицетворением успешности, грамотной самообучаемости и профессионализма, а также демонстрирует определённые практики и компетенции, влияет на подопечных;

- информирование, включая инструктажи, и консультирование представляют собой важные аспекты процесса сопровождения и развития.

Для достижения максимальной эффективности в процессе наставничества можно выделить несколько ключевых этапов. На начальном этапе адаптации наставник знакомится с подопечным и оценивает его текущий уровень профессиональной подготовки. Затем, на основном этапе, в ходе совместной работы реализуется программа адаптации, и наставник помогает подопечному составить индивидуальный план профессионального роста. На заключительном этапе, который включает контроль и оценку, наставник анализирует уровень профессиональной компетентности подопечного [6, с. 44].

Роль наставника включает в себя несколько важных функций. Наставник выступает в качестве коуча, помогающего студенту развивать свои сильные стороны и преодолевать слабости. Он также может быть эталоном профессионала, демонстрируя, как можно успешно справляться с трудностями в учебной деятельности и в сфере профессиональных навыков. Кроме того, наставник выполняет роль посредника в процессе коммуникации между студентом и образовательным учреждением, что позволяет своевременно выявлять и решать возникающие проблемы [1, с.99].

Кроме того, важно отметить, что наставничество не ограничивается только академическими аспектами. Оно также охватывает социальное и личностное развитие студентов. Наставники часто организуют различные мероприятия, направленные на интеграцию учащихся в коллектив, что способствует формированию у них чувства принадлежности и социальной ответственности [3; 5].

Психологические аспекты наставничества очень важны, так как они касаются эмоционального состояния студентов. В условиях стресса и повышенных требований современного образования, наставник может оказать значительное влияние на снижение тревожности и депрессии у студентов.

Эмоциональная поддержка и способность внимать переживаниям учащихся делает наставника незаменимым помощником в трудные времена [1, с.100].

Психологическое сопровождение является также важной составляющей наставничества, особенно в контексте среднего профессионального образования. Оно направлено на поддержку эмоционального и психологического благополучия студентов, что способствует их успешной адаптации к учебному процессу и профессиональной деятельности [1].

Психологическое сопровождение в рамках наставничества охватывает несколько ключевых аспектов:

1. Эмоциональная поддержка (помощь студентам в преодолении тревожности, стресса и других негативных эмоций, возникающих в процессе обучения, что особенно актуально в условиях высоких требований современного образования).
2. Развитие эмоционального интеллекта (формирование у студентов навыков понимания и управления своими эмоциями, а также эффективного взаимодействия с окружающими, что важно для личностного и профессионального роста).
3. Помощь в профессиональном самоопределении (содействие в осознании своих интересов, способностей и целей, что способствует уверенному выбору профессии).
4. Формирование навыков саморегуляции (обучение студентов планированию, постановке реалистичных целей и их достижению, что укрепляет уверенность в себе и развивает самоуправление).
5. Социальная адаптация (помощь в интеграции в коллектив, развитие чувства принадлежности и социальной ответственности, особенно для студентов, испытывающих трудности в коммуникации или адаптации).

Для эффективного психологического сопровождения наставник должен обладать не только профессиональными знаниями, но и навыками работы с людьми, умением выстраивать доверительные отношения и управлять эмоциями. Важным аспектом является также подготовка наставников, которая включает обучение современным методам психологической поддержки и коммуникации [1].

Также следует отметить, что практика наставничества способствует развитию эмоционального интеллекта как у наставников, так и у студентов. Наставники учатся лучше понимать и принимать эмоции других людей, а студенты получают возможность развивать свои личностные социально-психологические качества, учась взаимодействовать с окружающими людьми [3].

Для успешного внедрения практики наставничества в системы среднего профессионального образования важно создавать соответствующие условия. Это включает в себя подготовку наставников: они должны не только обладать необходимыми профессиональными знаниями, но и умением работать с людьми, управлять эмоциями и выстраивать коммуникацию. Образовательные учреждения могут организовывать специальные программы

по подготовке наставников, которые учат их современным методам эффективного взаимодействия с учащимися [1; 2; 4; 5].

Также необходимо развивать культуру наставничества на уровне образовательных заведений. Это может включать в себя мероприятия по повышению осведомленности о значимости наставничества как для студентов, так и для преподавателей. Кроме того, важно создать систему поощрения, которая бы стимулировала преподавателей участвовать в наставнической деятельности [1; 2; 6].

Заключение. Наставничество как форма психолого-педагогического сопровождения студентов СПО представляет собой мощный инструмент, способствующий не только обучению, но и всестороннему развитию учащихся. Эффективная реализация данной практики позволяет создать поддерживающую образовательную среду, в которой студенты могут развиваться не только как профессионалы, но и как личности. В современном мире, где значимость социальных навыков, эмоционального интеллекта и профессиональной адаптивности постоянно растет, наставничество приобретает особую актуальность и становится все более востребованным.

Список литературы

1. Величко Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже / Е. В. Величко // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 97–100.

2. Геворкян Е. Н. Концепция интернатуры в педагогической отрасли / Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, И. В. Егоров, С. Н. Вачкова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3 (25). С. 31–41. EDN: RDPTUP

3. Егоров И. В. Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза: дис. … канд. психол. наук. М.: РГСУ. 2005. 250 с. EDN: NNOJBT

4. Система становления профессиональной идентичности: педагогическая интернатура: Методическое пособие / А. И. Савенков, П. В. Смирнова, С. Н. Вачкова [и др.]; Научный редактор А.И. Савенков. – М.: Издательство "Перо", 2015. – 95 с. – ISBN 978-5-00086-829-4. – EDN UDKJTN.

5. Щербакова Т. Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т. Н. Щербакова, Е. В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 18–22.

6. Яковлева А. К. Роль наставничества в современном образовании / А.К. Яковлева // Молодой ученый. 2023. № 29.1. С. 42–44. URL: https://moluch.ru/archive/476/104991/

Токарева А.А.
ЧУОО «Медико-биологическая школа «Вита»
E-mail: tokarevaanna08@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема связи локуса контроля с академической успеваемостью младших школьников, подчеркивается его значимость для личностного развития и адаптации к школе. На основе анализа зарубежных исследований (R.C. Kanoy III et al., S. Nowicki & B.R. Strickland, D. Oluseyi Akintunde & F. Olusegun Olujide) подтверждается позитивная связь интернального локуса контроля с академическими достижениями, что обусловлено его влиянием на учебную мотивацию, саморегуляцию и стратегическое поведение. Особое внимание уделено необходимости выявления механизмов, посредством которых интернальность и экстернальность воздействуют на учебную деятельность младших школьников. Обосновывается дефицит эмпирических данных на российской выборке, что обусловливает актуальность проведения эмпирических исследований, направленных на выявление специфики влияния локуса контроля на академическую успеваемость в контексте российской образовательной системы. Полученные результаты могут послужить основой для разработки эффективных педагогических подходов и психологических программ поддержки, нацеленных на оптимизацию локуса контроля как фактора академической успешности.

Ключевые слова: интернальность, экстернальность, учебная мотивация, саморегуляция, учебная деятельность.

Изучение локуса контроля младшего школьника играет важную роль в понимании его учебной деятельности и академической успеваемости. В этот период дети формируют свои представления о причинах успехов и неудач, что влияет на мотивацию, поведение и отношение к учебному процессу. Сформированный у ребенка локус контроля будет оказывать влияние на всю его последующую жизнь. Именно поэтому изучение локуса контроля у младших школьников представляется крайне актуальным.

Локус контроля – это конструкт в психологии личности, обозначающий степень, в которой люди верят в то, что могут контролировать события, влияющие на них. Понимание этой концепции было разработано Дж. Роттером в 1954 году и с тех пор стало важным аспектом психологических исследований личности.

Выделяют два типа локуса контроля:

- внутренний (интернальный) локус контроля – позиция, при которой человек считает, что его собственное поведение определяет получаемое им подкрепление и что он сам контролирует свою жизнь;

- внешний (экстернальный) локус контроля – позиция, при которой человек приписывает свои успехи и неудачи внешним факторам, таким как судьба, удача или обстоятельства.

Таким образом, личность с внутренним локусом контроля ощущает ответственность за происходящее, а с внешним локусом – объясняет события воздействием внешних сил.

Учитывая значимость локуса контроля для формирования личности и социального поведения, особый интерес представляет его изучение у младших школьников. В этот период происходит активное становление самосознания, формируются основы ответственности, волевых качеств и эмоциональной устойчивости. Именно на этом этапе закладываются предпосылки интернального и экстернального восприятия причинно-следственных связей, что в дальнейшем влияет на учебную мотивацию, адаптацию в коллективе и поведенческие стратегии.

В младшем школьном возрасте определение направленности локуса контроля ребенка имеет решающее значение для понимания индивидуальных особенностей, влияющих на успешность обучения.

Детей можно разделить на два типа:

- дети с внутренним контролем отличаются уверенностью в себе, упорством, ответственностью, социальной активностью, последовательностью, доброжелательностью и дружелюбием. Младшие школьники с интернальным локусом контроля несут ответственность за свои действия и события, которые с ними происходят. Такие дети более эмоционально стабильны, а также лучше развита сила воли. Интернальные личности меньше подвержены социальному воздействию, чем экстернальные. Интерналы считают, что успех или неудача – это результат целенаправленной деятельности.
- дети с внешним локусом контроля, для которых характерны неуверенность, тревожность, конфликтность, агрессивность и зависимость от удачи. Младшие школьники с экстернальным локусом контроля приписывают свои успехи и неудачи внешним факторам. Экстерналы демонстрируют внешне защитное поведение, тревожность, конформность и агрессивность, приписывая неудачи невезению или другим людям.

М.В. Мармылева в своем исследовании показала, что 40% младших школьников имеют внешний локус контроля, еще 40% – слабо выраженный внутренний локус контроля и всего 20% младших школьников берут на себя полную ответственность за все успехи и неудачи, которые происходят в их учебе, объясняя их собственными способностями, поведением, характером, т.е. характеризуются внутренним локусом контроля [3].

Е.В. Карпова установила, что развитие локуса контроля осуществляется от преобладания внешнего локуса контроля у младших школьников к внутреннему локусу контроля у подростков. Также Е.В. Карпова обращает внимание на то, что к 20 годам наблюдается относительная паритетность внутреннего и внешнего локуса контроля [2].

Эти результаты подтверждаются и зарубежными учеными. Так, S. Nowicki и B.R. Strickland провели исследование локуса контроля, в котором приняли участие 1017 младших школьников, старших школьников и подростков. Было показано, что внутренний локус контроля развивается и становится более выраженным с возрастом школьников [6].

Таким образом, изучение локуса контроля у младших школьников является важным направлением психологических исследований, поскольку именно в этом возрасте формируются базовые установки, влияющие на личностное развитие, учебную мотивацию и социальную адаптацию. Анализ исследований показывает, что большинство младших школьников склонны к экстернальному локусу контроля, однако с возрастом наблюдается постепенный переход к интернальности, что свидетельствует о развитии самостоятельности и ответственности. Существенную роль в этом процессе играет не только возрастная динамика, но и индивидуальные особенности, а также социальные и образовательные факторы.

Учитывая влияние локуса контроля на личностное развитие и адаптацию младших школьников, важно рассмотреть его роль в учебной деятельности. Одним из ключевых аспектов является его связь с академической успеваемостью, поскольку восприятие детьми причин своих успехов и неудач напрямую влияет на их мотивацию и образовательные результаты [1, 4].

Локус контроля играет важную роль в академической успеваемости младших школьников, т.к. определяет их отношение к учебному процессу, мотивацию и стратегии преодоления трудностей. Дети с интернальным локусом контроля воспринимают успехи и неудачи как результат собственных усилий, что побуждает их к активному обучению, самостоятельному поиску решений и развитию самодисциплины. В свою очередь, дети с экстернальным локусом контроля объясняют свои достижения внешними факторами, такими как удача, учитель или сложность задания, что может снижать уровень их ответственности и инициативности в учебной деятельности.

Взаимосвязь между локусом контроля и академической успешностью младших школьников была в центре внимания многих исследований.

R.C. Kanoy III, B.W. Johnson и K.W. Kanoy провели исследование, в рамках которого изучались взаимосвязи академической успешности младших школьников и их локуса контроля. Результаты показали, что у академически успешных младших школьников значительно выше оценки внутреннего локуса контроля, чем у неуспевающих [5]. Можно предположить, что внутренний локус контроля должен приводить к переживанию школьником чувства гордости после успеха или к различным негативным эмоциям после неудачи. Однако внешний локус контроля лишает младших школьников любого эмоционального опыта и, таким образом, возможно, дает им мало оснований для стремления к совершенству. Таким образом, можно заключить, что школьники с внутренним локусом контроля академически более успешные по всей видимости в силу большей эмоциональной вовлеченности в учебный процесс.

Обратим внимание на то, что авторами R.C. Kanoy III, B.W. Johnson и K.W. Kanoy также не было выявлено гендерных различий по локусу контроля академически успешных и неуспешных младших школьников [5].

По результатам исследования S. Nowicki и B.R. Strickland, в котором приняли участие 1017 младших школьников, старших школьников и подростков, внутренний локус контроля также был положительно связан с академической успеваемостью во всех возрастах [6].

D. Oluseyi Akintunde и F. Olusegun Olujide в своем исследовании также показали, что академически успешные дети имеют внутренний локус контроля [7].

Таким образом, зарубежные исследования подтверждают, что внутренний локус контроля связан с более высокой академической успеваемостью младших школьников.

Обратим внимание, что на российской выборке практически отсутствуют исследования, посвященные взаимосвязи локуса контроля с академической успеваемостью именно младших школьников. Большинство работ в этой области проведены на выборках студентов, что ограничивает возможность применения их результатов к более младшему возрасту. В то же время младший школьный возраст является ключевым этапом формирования учебной мотивации, ответственности и стратегий саморегуляции, что делает изучение локуса контроля в этот период еще более актуальным. Недостаток эмпирических данных открывает широкие перспективы для дальнейших исследований, направленных на выявление механизмов влияния интернальности и экстернальности на учебную деятельность младших школьников, что может способствовать разработке эффективных педагогических подходов и психологических программ поддержки.

Список литературы

1. Двойнин А.М. 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. С. 106-116. EDN VEDXRE.

2. Карпова Е. В. Онтологический аспект взаимосвязи локуса контроля и мотивации / Е. В. Карпова // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 323–326.

3. Мармылева М. В. Особенности проявления локус контроля у младших школьников в условиях проектной деятельности // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2019. С. 62–65.

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: Сборник научных статей по материалам III Международной

научно-практической конференции, Москва, 18–19 июня 2020 года / Составитель Н.И. Шевченко. М.: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2020. С. 133-142. EDN HTJJXG.

5. Kanoy III R.C., Johnson B.W., Kanoy K.W. Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students // Psychology in the Schools. 1980. № 17(3). P. 395–399.

6. Nowicki S., Strickland B.R. A locus of control scale for children // Journal of consulting and clinical psychology. 1973. № 40(1). P. 148–154.

7. Oluseyi Akintunde D., Olusegun Olujide F. Influence of emotional intelligenceand locus of control on academic achievement of underachieving high ability students // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2018. № 6(2). P. 14–22.

Туровцева Л.С.
Турагентство «ЛС ТУР» г. Зеленоград
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: turovtsevals294@mgpu.ru

МЕТОД КРАЕВЕДЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ СПОСОБОВ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

В статье определена актуальность внедрения новых методов обучения для младших школьников, ориентируясь на сегодняшние реалии. Учтены факторы глобализации и цифровизации в образовании. Предложен вариант краеведческого проекта в г. Зеленограде.

Ключевые слова: патриотические чувства, патриотизм, малая родина, младшие школьники, краеведение, диагностика, проектное обучение.

Потребность государства и общества в патриотическом воспитании определяется рядом государственных программ и других нормативных документов, направленных на воспитание высоконравственной и развитой личности, способной отстаивать интересы своего отечества. Одной из таких программ является Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ», который нацелен на формирование патриотического сознания в образовательных учреждениях всех уровней – от дошкольного до высшего профессионального путем совместной деятельности общественных организация и госорганов. Целевые ориентиры патриотического воспитания указаны в Федеральных образовательных стандартах всех уровней образования, в которых определены основы развития патриотических чувств через приобщение обучающихся к традиционным ценностям и культурным традициям семьи и общества в целом.

Термин «патриотизм» появился только в XVIII в., был образован от слова «патриот», заимствованного из поздней латыни (patriota), где оно означало «соотечественник, земляк». В словаре С.И. Ожегова термин

«патриот» определяется как «человек, одушевлённый патриотизмом», а термин «патриотизм» – как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [1 с. 156].

Воспитание патриотических чувств у младших школьников, по мнению отечественных психологов, является базисом для решения широкого круга актуальных вопросов воспитания младших школьников [2], [3]. Воспитание патриотизма, патриотических чувств в своей основе имеет ценностное отношение ребенка к природному и социальному пространству его детства. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования ценностного отношения к окружающему миру и к своей Родине. К. Д. Ушинский указывал, что путь формирования знаний о малой родине у детей младшего школьного возраста происходит по принципу «от близкого к дальнему». Малая родина – это место, где человек родился. Это тот уголок земли, где прошло его детство, где живут родители и друзья, где находится родной дом. Н.Е. Щуркова писала о том, что если учителя и воспитатели не занимаются развитием знаний о малой родине, то это мешает формированию личности ребенка [6, с.191].

Из всего вышесказанного встает вопрос о новых методах воспитательной работы педагога, которые должны строиться с учетом глобализации и цифровизации в образовании, с учетом нового поколения младших школьников, с детства погружных в цифровое пространство. В этой связи педагогу важно выстроить работу, используя индивидуальный и дифференцированный подходы, современные технологии. Одной из перспективных форм работы, предполагающей погружение обучающихся в изучение культурного наследия, истории своего отечества и родного края, является проектная деятельность.

По методике А. И. Савенкова выбор тематики проектной деятельности должен основываться на некоторых правилах, а именно: тема должна увлекать ребенка, удивлять и вдохновлять его, кроме этого важно, чтобы педагог хорошо ориентировался в избранной теме [4].

Проектная деятельность – это многогранный процесс, который позволяет достигать конкретных целей, создавая что-то новое и уникальное. Для детей это отрывает новые возможности как развития профессиональных и личных навыков (освоение методов планирования, организации; командная работа, аналитическое и творческое мышление, самостоятельность, ответственность, инициативность) так и расширение общего кругозора, получение новых знаний.

В современной России патриотическое воспитание с каждым годом приобретает особую актуальность. Так, начиная с 2000-х гг., руководство страны выпустило ряд документов. Постановление Правительства РФ от 24.07.2000 № 551 «О военно-патриотических молодёжных и детских объединениях» послужило началом работы по воспитанию патриотизма среди молодежи. Дети, начиная с дошкольного возраста, испытывают дефицит знаний о родной стране, родном городе, родном крае. Погружаясь в гаджеты, они оказываются в зоне риска формирования равнодушного отношения к

родителям, братьям и сестрам, своим одноклассникам и тем более к другим людям [5].

В настоящее время много внимания уделяется краеведению как одному из главных средств патриотического воспитания младших школьников. Так, Д. С. Лихачев считал, что воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, значимость которой не нуждается в дополнительных доказательствах. Доказательством тому могут служить нормативные документы, принятые органами государственной власти РФ. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 года №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в котором одной из основных национальных целей развития Российской Федерации является реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности. И целевой задачей данного документа является создание к 2030 г. условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Приказ Минпросвещения РФ от 19.02.2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования».

С 1 сентября 2025 года в российских школах планируют для учеников 5-7 классов ввести модуль «История нашего края» в рамках предмета «История». Следует отметить, что Департамент образования и науки совместно с Департаментом культуры г. Москвы с 2013 года проводят Олимпиаду «Музеи. Парки. Усадьбы», которая предназначена для школьников всех возрастов и дошкольников. Участвовать можно как индивидуально, так и в команде до 10 человек. Цель олимпиады — расширить кругозор участников, познакомить их с историей Москвы и российской культурой через игровые состязания на эрудицию и внимательность.

С 2023 г. Комитет по туризму г. Москвы реализует интерактивную программу «Играй в Москву» для детей в возрасте от 7 до 14 лет и их родителей, как для москвичей, так и для гостей столицы. Программа предлагает маршруты-приключения, которые помогают изучить город с помощью интерактивных заданий. Цель программы – увлекательно провести время, расширить кругозор, увидеть и узнать много нового. Каждая прогулка – это маленькая история, где ребёнок – главный герой, который ходит по музеям и историческим местам и выполняет задания.

10 марта 2025 г. ведущая российская телевизионная компания «Ред Медиа» запустила масштабный Всероссийский конкурс «ТОЧКА.РФ», который проводится для всех, кто увлечен своим краем – профессионалов и любителей, для взрослых и детей. Цель – создать культурно-географическую

карту России, где самые значимые точки будут расставлены увлеченными и талантливыми.

Город Зеленоград, основанный в 1958 году, имеет не долгую, но насыщенную значимыми событиями историю. Но, как правило, младший школьник практически и не знает о том, как строился город – спутник г. Москвы, почему в городе нет улиц, чем знаменита деревня Крюково, где начали производить электронную игру «Ну, погоди!».

По нашему мнению, создание карты родного города Зеленограда силами самих младших школьников является актуальным проектом. Данный проект ориентирован на групповую самостоятельную деятельность учащихся. Предполагается сформировать список всех объектов города с разделением на географические, социально-экономические, этнографические, исторические, культурные и пр. характеристики. Каждой группе учащихся будет предложена определенная тематика.

Создание проекта предполагает несколько этапов. На первом этапе учащиеся самостоятельно при поддержке родителей и учителей добывают информацию о том или ином объекте, используя книги, сеть Интернет, прогулки по городу, беседы со старожилами и пр. По итогам первого этапа каждая группа описывает кратко историю каждого значимого объекта города и его фотографию.

На втором этапе, совместно с руководителем проекта, каждая группа будет создавать и наносить на карту фотографию и информацию по каждому объекту с помощью Яндекс – конструктора (https://yandex.ru/map-constructor/). Итогом второго этапа будет карта города Зеленограда со всеми интересными и историческими событиями прошлых и нынешних дней. Данная карта будет доступна каждому школьнику для просмотра необходимой информации.

Особенность краеведческого проекта заключается в том, что после сбора материалов, их сопоставления, нанесения на карту, школьники получат конкретный результат в виде интерактивной карты родного города, которую могут увидеть, «пощупать».

Таким образом, метод краеведческих проектов является одним из современных способов воспитания патриотизма у младших школьников, направлен на формирование сознательной, активной самостоятельной личности.

Список литературы

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка (4-е издание, дополненное) / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: АЗЪ, 1997.
2. Поставнев В. М. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-11. EDN KAVFMB.
3. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-5. EDN PVHUBZ.

4. Савенков А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А. И. Савенков. Самара: Федоров, 2016. 125 с.

5. Суннатова Р. И. Феномен лени как рискогенный фактор увлеченности старшеклассников гаджетами / Р. И. Суннатова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 3. С. 181-191. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2021.3.13. EDN ZFZFOS.

6. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

Чигвинцев Б.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: bogdan_alekseevi4@vk.com

ПРОЕКТ «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье рассматривается проект «Профессионалитет» как инновационный инструмент психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Внимание уделяется анализу механизмов интеграции образовательной и производственной составляющих в процессе профессиональной ориентации. Раскрывается специфика организации практической подготовки студентов и её влияние на формирование профессиональных компетенций. Представлены результаты исследования эффективности проекта в контексте формирования профессиональных интересов и склонностей обучающихся. Освещаются вопросы взаимодействия образовательных организаций и работодателей в рамках программы. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации подходов к организации профессионального самоопределения в условиях современного профессионального образования. Практическая ценность работы определяется возможностью использования её результатов в совершенствовании системы профессиональной ориентации обучающихся.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, практическая подготовка, профессиональные компетенции.

Введение. В современных условиях развития профессионального образования особую актуальность приобретает проблема эффективного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [4]. Это обусловлено стремительными изменениями на рынке труда, появлением новых профессий и трансформацией требований к специалистам [5, с. 10].

Проект «Профессионалитет», реализуемый в рамках национального проекта «Образование», представляет собой инновационную модель

подготовки квалифицированных специалистов, направленную на решение данной проблемы. Его уникальность заключается в создании образовательно-производственных центров (кластеров), объединяющих образовательные организации и ведущие предприятия страны [1, с. 8].

Ключевой особенностью проекта является внедрение практико-ориентированного подхода к обучению, который позволяет студентам получить реальные навыки работы еще во время обучения. Это достигается через тесное взаимодействие с работодателями, участие в реальных производственных процессах и наставничество со стороны опытных специалистов.

Психолого-педагогическое сопровождение в рамках проекта включает комплексную работу с обучающимися: от первичной диагностики профессиональных склонностей до формирования устойчивых профессиональных компетенций [6]. Особое внимание уделяется работе амбассадоров проекта – студентов, которые делятся своим опытом обучения и помогают потенциальным абитуриентам сделать осознанный выбор профессии [2, с. 10].

- Эффективность проекта подтверждается следующими результатами:
- Сокращение периода адаптации выпускников на производстве
- Повышение качества профессиональной подготовки
- Рост мотивации к профессиональной деятельности
- Формирование востребованных на рынке труда компетенций

Проект также включает систему профориентационной работы со школьниками, которая реализуется через:

- Проведение карьерных карт
- Организацию Всероссийских классных часов
- Проведение мастер-классов и профессиональных проб
- Экскурсии на предприятия

Таким образом, проект «Профессионалитет» представляет собой комплексную систему, направленную на решение проблемы эффективного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Его реализация способствует формированию высококвалифицированных специалистов, полностью готовых к работе в современных условиях рынка труда.

Перспективными направлениями развития проекта являются:

- Расширение партнерской сети работодателей
- Внедрение цифровых технологий в процесс обучения
- Совершенствование системы оценки качества подготовки
- Развитие международного сотрудничества

Успешная реализация проекта «Профессионалитет» способствует повышению престижа среднего профессионального образования и формированию нового поколения квалифицированных специалистов,

способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях цифровой экономики.

Методы и результаты исследования. Эффективность внедрения проекта нашло свое подтверждении в исследовании, которое проводилось на базе образовательных организаций, участвующих уже два года в тесном взаимодействии с профессиональными образовательными организациями г. Челябинска, с целью оценки эффективности внедрения проекта «Профессионалитет» [3, с. 383].

В исследовании приняли участие 1200 респондентов обучающиеся 6-11 классов (700 человек), студенты 1-2 курсов колледжей (500 человек)

Основные направления исследования:

- Оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения
- Анализ уровня профессиональной ориентации
- Изучение качества формирования профессиональных компетенций
- Мониторинг адаптации к профессиональной деятельности

Результаты исследования

Уровень профессиональной ориентации:

- 85% участников проекта имеют четкое представление о выбранной профессии
- 78% смогли соотнести свои интересы с конкретной профессиональной деятельностью
- 69% демонстрируют высокий уровень мотивации к профессиональной деятельности

Формирование профессиональных компетенций:

- 72% студентов успешно осваивают практическую составляющую обучения
- 65% показывают высокий уровень сформированности профессиональных навыков
- 58% способны применять полученные знания в реальных производственных условиях

Адаптация к профессиональной деятельности:

- 82% студентов успешно адаптировались к производственной среде
- 74% демонстрируют готовность к самостоятельной профессиональной деятельности
- 63% имеют опыт работы с современными производственными технологиями

Психолого-педагогическое сопровождение:

- 88% удовлетворены качеством наставничества
- 76% отмечают эффективность системы профессиональной диагностики
- 69% положительно оценивают работу по развитию soft skills

Сравнительный анализ до и после внедрения проекта:

- Повышение качества профессиональной подготовки на 25%
- Сокращение периода адаптации на производстве на 30%
- Рост мотивации к профессиональной деятельности на 42%
- Улучшение показателей сформированности профессиональных компетенций на 38%

Оценка удовлетворенности участников:

- 92% студентов удовлетворены выбранной профессией
- 85% школьников, прошедших профориентационные мероприятия, сделали осознанный выбор
- 78% работодателей довольны качеством подготовки выпускников

Проведенное исследование эффективности проекта «Профессионалитет» в Челябинской области наглядно демонстрирует его высокую результативность в сфере психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Анализ полученных данных свидетельствует о существенном положительном влиянии проекта на качество профессиональной подготовки молодежи.

В ходе исследования было установлено, что благодаря внедрению практико-ориентированного подхода к обучению, тесного взаимодействия образовательных организаций и работодателей, а также системы индивидуализации образовательного процесса, наблюдается значительное повышение качества профессиональной подготовки обучающихся. Особенно важно отметить сокращение периода адаптации на производстве и рост мотивации к профессиональной деятельности среди участников проекта.

Заключение. Таким образом, проект «Профессионалитет» доказал свою состоятельность как эффективный инструмент психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения. Его дальнейшее развитие должно быть направлено на расширение спектра образовательных программ, укрепление партнерских связей с предприятиями, внедрение современных цифровых технологий в образовательный процесс и совершенствование системы оценки качества подготовки специалистов.

Успешная реализация проекта способствует формированию высококвалифицированных специалистов, полностью готовых к работе в современных условиях рынка труда, что делает его важным инструментом развития профессионального образования в России.

Список литературы

1. Блинов В. И. Профессионалитет как инновационная модель подготовки рабочих кадров / В.И. Блинов, И.А. Волошина, А.В. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 3. С. 6-13.

2. Блинов В. И., Есенина А. В. Профессионалитет: от идеи к реализации / В.И. Блинов, А.В. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 4. С. 6-11.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 383 с.
4. Савенков А. И., Смирнова П. В., Вачкова С. Н. Система становления профессиональной идентичности: педагогическая интернатура: Методическое пособие / А. И. Савенков, П. В. Смирнова, С. Н. Вачкова [и др.]; Научный редактор А.И. Савенков. М.: Издательство "Перо", 2015. 95 с. ISBN 978-5-00086-829-4. EDN UDKJTN.
5. Сазонов А. А. Методология и теория профессионального самоопределения личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 4. С. 1-12.
6. Суннатова, Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагога, обусловливающие субъект-субъектное взаимодействие / Р. И. Суннатова // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: Статьи Международной научной конференции, Майкоп, 25–26 сентября 2020 года. Майкоп – Краснодар: Адыгейский государственный университет, Кубанский государственный университет, 2020. С. 333-337. EDN TCHVSH.

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Алексеева Е.А.
педагог дополнительного образования ДОЛ «Ока»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail:katya.alekseeva.79@bk.ru
Алешина Н.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: aleshinans682@mgpu.ru.

ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья посвящена проблеме применения игровых технологий в целях патриотического воспитания детей и подростков в детском оздоровительном лагере. В статье приведен классификатор игр, рассмотрены различные виды игр и их потенциал в воспитании у детей гражданственности, патриотизма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, двигательные игры, интеллектуально-творческие игры, сюжетно-ролевые игры.

Проблема патриотического воспитания – одна из наиболее острых и актуальных в современной образовательной системе Российской Федерации. Изменяется подход к личности подлинного гражданина и патриота,

способного противостоять современным вызовам международного и национального масштаба.

Речь идет не только о сохранении истинных российских ценностей, основанных на религиозных, правовых, этнических традициях народов нашей страны [5, с.187].

При этом необходимо иметь в виду культурное многообразие российского общества. По мнению Ажогиной Н.А., современную страну нельзя представить без людей, относящихся к разным культурам и постоянно взаимодействующими друг с другом [1, с. 245].

В связи с этим, трудно переоценить роль и значение игры, игровой деятельности в воспитании верности традициям и ценностям, законам и нормам общероссийской цивилизации.

Игра – самый первый и важный вид деятельности детей во всем мире. Но это совершенно не означает, что с возрастом игра утрачивает свою силу и место в воспитании.

Много десятилетий советская педагогика делала акцент на играх детей дошкольного возраста. Игры учащихся, изучались недостаточно и к средней школе утрачивали свое место. Игра школьника, как нечто второстепенное терялась за лозунгом «учиться, учиться и еще раз учиться». В современной школе игру еще более потеснили цифровые технологии, огромное число кружков и секций; современный «ребенок-достигатор», стремящийся к достижению целей и проявляющий лидерские качества, просто не имеет право тратить время впустую.

При этом игра – пример совместной (игровой) деятельности детей, образующих ту или иную группу (учебную, по интересам, по хобби и т.д.) или коллектив.

По мнению Янбухтиной М. А., детский коллектив является центральной системой для формирования у ребенка положительного социального опыта. В коллективе ученик может проявить себя, раскрыть и показать свои умения, знания [8, с.149].

При этом, в игровые навыки и умения, приобретенные детьми в группе в дошкольном возрасте и в ученическом коллективе в школе, в том числе умение моделировать рабочие ситуации, развивают аналитическое мышление, что в перспективе может способствовать их успешной адаптации в образовательном процессе вуза, а также и профессиональному становлению.

По мнению ряда авторов (Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносов А.П.), в современных условиях поиска оптимальных моделей развития профессионального образования особую значимость приобретает раскрытие теоретических основ организации процесса профессионального становления [2, с.155].

Говоря о патриотическом воспитании, мы видим, огромный потенциал игры, как главнейшего инструмента воспитания патриотов своей страны. Слова одного из исследователей игры как феномена культуры С. А. Шмакова «Без игры умирает народная душа…» очень точно обращают внимание на изменения, произошедшие с детьми и взрослыми за время идеологических, политических и социальных потрясений [7].

Общаясь в игре с детьми или взрослые, ребенок приобретает навыки коммуникации, учится понимать свои эмоции и эмоции партнеров или оппонентов, радуются или грустят. При этом, по мнению Листик Е.М., причину грусти дети чаще видят в неудовлетворительных контактах с родителями, сверстниками [3, с. 73].

Рассматривая досуг школьника, как свободное от учебы и других обязательных дел время, мы сталкиваемся с проблемой, а существует ли вообще в XXI веке детский досуг? А школьный? Существует ли возможность заниматься разнообразной деятельностью по своему усмотрению, если да, то какую деятельность выберет наш современный ребенок. Есть ли у него потребность, знания и возможность играть, развивать свою душу и личность посредством игры. Где и с кем он может это делать? Задавая себе эти вопросы, педагоги и родители сталкиваются с рядом неразрешимых на первый взгляд проблем. Безусловно, авторы статьи хотят обратить внимание общественности, педагогов и родителей, на проблему исчезновения игры, как яркого феномена культуры отдельного взятого народа и человечества в целом.

Говоря о патриотическом воспитании, хотелось бы расставить некоторые акценты. Воспитание любви к Родине, рождение сопричастности с ней, отождествление себя с землей, народом, культурой не может происходить насильственно, по принуждению. Именно игра является видом деятельности детей, которая связана с ощущением радости и удовольствия. Без игры жить не интересно, скучно.

Приведем классификатор игр с пояснениями, отражающий потенциал каждого вида в патриотическом воспитании современной молодежи.

Двигательные игры (спортивные, подвижные, моторные). Еще древние греки использовали спортивные игры, для развития физических качеств, дисциплины, мужества своих граждан. А рыцарские турниры служили средством подготовки будущих воинов к службе. Командные, военно-спортивные, игры-эстафеты, игры-многоборья. Также в эту группу входят огромное количество народных забав («Казаки-разбойники», лапта, «Картошка», «Третий лишний»);

Интеллектуально-творческие игры. Игры, основанные на целенаправленном развитии, обогащении интеллекта, передачи важных сведений, информации о мире, своей Родине (игры-путешествия, географические, исторические, краеведческие игры-экспедиции, викторины, КВН, «Что? Где? Когда?», КВИЗ). В этих играх ребенок приобретает первичные навыки и опыт исследовательской, научной деятельности. Научная деятельность, как известно, связана с научным поиском истины или новых знаний, имеет свои закономерности [4, с.392].

Социальные игры – сюжетно ролевые, деловые. Сюжетно-ролевые - игры-импровизации, игры-драматизации (разыгрывание литературных произведений – пьесы, сказки, басни, стихи), игры-грезы, могут быть реализованы в рисунке «Война», «Подвиг солдата». Деловая игра – это игровая имитационная модель, которая позволяет проиграть возможные варианты поведения, принятия решений, конфликты. Организационно-

деятельностная игра (ОДИ), организационно-коммуникативная (ОКИ), организационно-мыслительная (ОМИ). Чаще используются для подростков и позволяют участникам получить опыт преодоления конфликтов и принятия деловых решений, побывав в тех ил иных ролях.

Творческие комплексные игры. Процесс совместного большого творчества коллектива педагогов и детей. Это не одна игра, а целая программа деятельности, состоящая из этапов и одновременной игровой деятельности в разных направлениях – «Город мастеров», «Русская ярмарка», «Космическая одиссея», «Морская эскадра», данный вид игр, больше присущ детским лагерям, но на данном этапе все чаще встречается в школах.

Отдельно стоят игровые обряды, ритуалы, церемониалы, обычаи, отражающие культуру общения в детском коллективе.

В качестве заключения. На сегодняшний день игра не входит в учебные и воспитательные планы и программы, как мощнейшее педагогическое и воспитательное средство. Педагогов не готовят к игровой практике. Излишняя опека, дидактизации и педагогизация детской игры безвозвратно отталкивает детей от желания играть. Небольшими шагами к продвижению к возвращению детской игры в школы мы считаем расширение репертуара детских игр в школе, создание «банка» любимых игр каждой школы, создание музея игр – места хранения игровых традиций и проведения активного и полезного досуга, наравне со школьной библиотекой.

Игра – это повседневная деятельность детей, это их жизнь. Жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы [5, с. 362].

В связи с этим, нельзя упускать возможности взять на вооружение в воспитательной практике, то, что так необходимо ребенку то, что является для него и пищей и воздухом. Вместе с тем невозможно создать некий конкретный, идеальный список игр, который можно рекомендовать всем детским учреждениям на все времена. Игра стихийное явление. Каждое время рождает свои игры, но современным педагогам необходимо помнить, что игра – реальная, вечная ценность культуры человечества в целом.

Список литературы

1. Ажогина, Н.А. Поликультурное образование как условие формирования языковой личности младшего школьника / Н. А. Ажогина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года / Московский городской педагогический университет. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 244–247.

2. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.

3. Листик Е.М. Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2008. №2. С. 68–81.

4. Сухоносов А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

5. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

6. Сухоносов А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // В сборнике: Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграев. 2015. С. 361–365.

7. Шмаков С.А. Игры учащихся-феномен культуры / С. А. Шмаков. - Москва: Новая шк., 1994. – 238 с.

8. Янбухтина, М. А. Проектная деятельность как средство сплочения детского коллектива / М. А. Янбухтина // Hominum. – 2022. – № 4. – С. 145–158.

Белов И.Ю.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: belov.msc@mail.ru

ПРОБЛЕМА СВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И САМОРЕГУЛЯЦИИ У КАДЕТ КАДЕТСКОГО КОРПУСА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЗМА

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи уровня социального интеллекта и саморегуляции кадетов в кадетском корпусе, а также их влияние на развитие чувства патриотизма. Проведено эмпирическое психологическое исследование для выявления характеристик социального интеллекта и саморегулция, выявлении их взаимосвязи. Определена роль гибких навыков кадетов в формировании и развитии у них социального чувства патриотизма. На основе полученных данных предложены рекомендации.

Ключевые слова: социальный интеллект, саморегуляция, патриотизм, кадеты, личность, воспитание и обучение.

Интерес исследователей к личностным характеристикам действующих и будущих военнослужащих возрастает вместе с ростом потребностей и запросов общества и государства, связанных с обеспечением психологического и психического здоровья военнослужащих, а также их психологической реабилитацией.

В последнее время факторы, обуславливающие такие потребности и запросы, приобретают все более глобальный характер. Это масштабные геополитические изменения и связанные с ними боевые действия, экстремальные условия военной службы, рост числа граждан, которым необходима психологическая реабилитация после участия в боевых действиях, а также лечение посттравматических стрессовых расстройств, потребность в новых методах формирования мотивации к военным профессиям, улучшении командной динамики, формировании лидерских качеств офицеров, улучшении взаимоотношений в военных коллективах.

Все это несомненно отражается на личности подростков, решивших связать свою жизнь с профессией военного и выбравших обучение в кадетских корпусах. У них формируются более осознанные представления о профессии военного, что оказывает влияние на их адаптационные возможности, личностные качества, мотивационно-ценностную сферу.

При этом Песков В.П. полагает, что, создавая представления, ребенок овладевает медиаторами, которые связывают представления ребенка с представлениями других людей и организуют ментальный опыт ребенка, в результате чего его реальная форма становится идеальной, культурной» [4, с. 219]

В то же время Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносов А.П. констатируют, что «… в ходе образовательного процесса представления … о себе и своем профессиональном будущем по мере освоения профессиональной деятельности становятся более адекватными и всесторонними» [3, с.164].

Постановка проблемы. Проблема связи социального интеллекта и саморегуляции у обещающихся кадетского корпуса является важным направлением прикладных психолого-педагогических исследований, направленных на понимание и описание того, какие особенности этих гибких навыков формируются и развиваются у подростков в условиях обучения в специализированных учебных заведениях с казарменным проживанием, а также на выявление потенциала этих навыков для решения воспитательных задач – развития гражданского самосознания, личной и социальной ответственности, патриотизма, нравственности, укрепления мотивации к выбору профессии военного.

Классическим является определение социального интеллекта, предложение Д. Гилфордом, который рассматривал его как «способность, определяющую успешность оценки прогнозирования и понимания поведения людей».

Д.В. Ушаков, автор структурно-динамической теории социального интеллекта, предлагает рассматривать его как совокупность эмоционального и когнитивного в личности, сумму прижизненно формируемых функциональных систем. В кадетском корпусе такая способность является одной из ключевых для успешной социализации и интеграции подростка в бытовую и учебную деятельность.

Д.А. Леонтьев предложил рассматривать саморегуляцию через модель рефлексии через протекание четырех процессов - арефлексии, интроспекции,

квазирефлексии и системной рефлексию. Саморегуляция как способность к произвольному контролю своих эмоции, мыслей и поведения является важным компонентом структуры личности будущего военнослужащего, ее развитие у подростков в кадетском корпусе также обусловлено рядом факторов и особенностей воспитания и обучения – высокой физической и психологической нагрузкой, жестким графиком учебно-воспитательного процесса, строгой дисциплиной и иерархией, и другими.

Вопросы исследования. Проведенный анализ теоретической литературы по проблематике взаимосвязи социального интеллекта и саморегуляции, их роли в развитии патриотических чувств в подростковом и юношеском возрасте позволили нам сделать вывод о том, что уровень развития социального интеллекта и саморегуляции взаимосвязаны и играют ключевую роль в формировании социального поведения и социальных чувств человека [2]. Важной воспитательной задачей в кадетском корпусе является развитие патриотизма как социального чувства осознанной привязанности и преданности Родине, готовности к жертвам ради нее.

Целью исследования является изучение взаимосвязи социального интеллекта и саморегуляции кадетов кадетского корпуса и разработка на основе полученных данных рекомендаций для повышения эффективности работы по развитию у кадет чувства патриотизма.

Методы исследования. Для организации эмпирического исследования были использованы психодиагностические методики: тест социального интеллекта Гилфорда - О'Салливена (адаптация Е. С. Михайловой), тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», метод корреляционного анализа - коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена.

В исследовании приняли участие кадеты в возрасте 14-15 лет КШ МЧС Первого Московского Кадетского Корпуса г. Москвы количестве 73 человека.

Результаты исследования позволили определить основные характеристики социального интеллекта, представлены на рисунке 1.

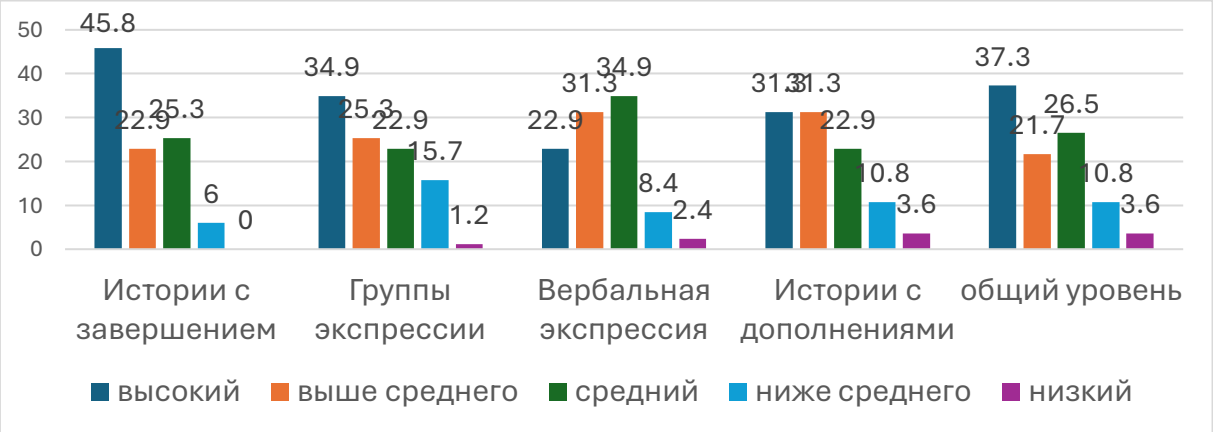

Рисунок 1 - Результаты по тесту социального интеллекта Гилфорда-О'Салливена (адаптация Е. С. Михайловой)

Из рисунка 1 видно, что 60% участников исследования демонстрируют высокий и выше среднего уровни сформированности социального интеллекта

в целом и его отдельных показателей, около 30% демонстрируют средние значения, доля участников с низким уровнем сформированности социального интеллекта минимальна и не превышает 10%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что характеристиками социального интеллекта кадет являются развитые способности прогнозирования последствий поведения, правильной оценки состояния, чувств, намерений окружающих с опорой на анализ невербальных проявлений, высокая эмоциональная чувствительность к особенностям коммуникации и взаимодействия окружающих, хорошие способности к распознаванию структуры межличностных ситуаций в динамике.

Результаты исследования саморегуляции представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты психологического исследования по тест-опроснику А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

п\п	Шкалы	Уровень					
		высокий		средний		низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
	Настойчивость (шкала «Н», max 8)	17	20,5	54	65,0	12	14,5
	Самообладание (шкала «С» max 6)	61	73,5	12	14,5	10	12,0
	Общая школа (шкала «В», max 12)	67	80,7	8	9,6	8	9,6

Для анализа полученных результатов важно понимание средних значений, полученных участниками исследования по каждой шкале. Они представлены на рисунке 2.

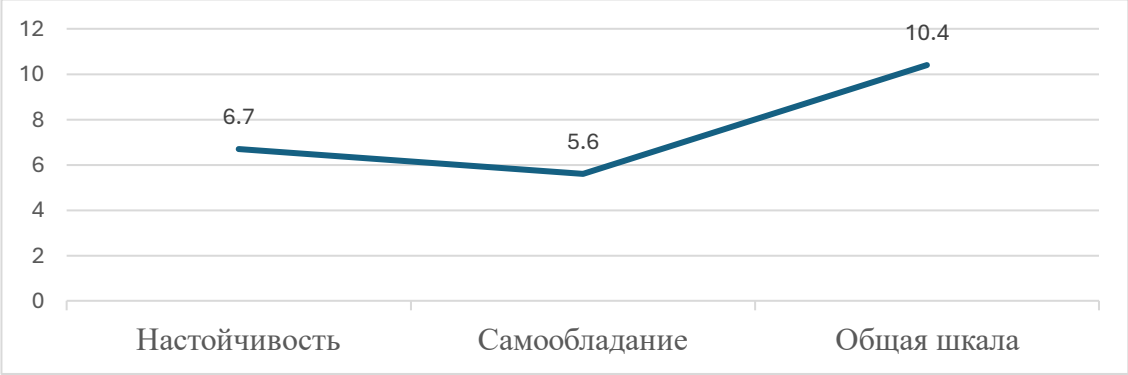

Рисунок 2 - Среднеарифметические значения по каждой шкале, полученные при использовании тест-опросника А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

Из таблицы 1 и рисунка 2 видно, что большинство кадет (80,7%) имеют высокий уровень общей саморегуляции, и отдельных ее составляющих. В целом, полученные результаты характеризуют кадет как деятельных, работоспособных, целеустремленных, готовых к борьбе с препятствиями и соблазнами людей, которые уважают социальные нормы, имеют активную жизненную позицию, высокий уровень волевой регуляции и эмоциональной устойчивости, уверены в себе, обладают смелостью и самостоятельностью.

Результаты корреляционного анализа, проведенного с целью выявления взаимосвязи социального интеллекта и саморегуляции кадет позволили

сделать следующие выводы.

Способность антиципации результатов поведения коррелирует с общим уровнем саморегуляции (+0,511), то есть кадеты с высоким уровнем предвосхищения поведения других более осознанно принимают решения, лучше контролирует эмоции и действия, и эффективнее адаптируются к изменениям в окружающей обстановке.

Способность кадетов к восприятию, анализу и выделению существенных свойств поведения коррелирует с уровнем проявления их настойчивости (+0,510), то есть кадеты, которые лучше воспринимают и анализируют поведенческие особенности, как правило, проявляют большую настойчивость в достижении своих целей.

Способность кадетов понимать логику развития событий и поведения других людей коррелирует с уровнем проявления их самообладания (+0,503), это означает, что кадеты, которые лучше осознают и предсказывают ход событий и поведение окружающих, обычно демонстрируют более высокий уровень самообладания.

Общий уровень развития социального интеллекта положительно коррелирует с общим уровнем проявления саморегуляции (0,407). Этот факт подтверждает то, что кадеты, обладающие высоким социальным интеллектом, обычно лучше способны управлять своими эмоциями и поведением. Они более эффективно адаптируются к социальным ситуациям, принимают взвешенные решения и поддерживают оптимальный уровень самоконтроля.

Заключение

Опираясь на данные проведенного исследования, можно сделать следующие выводы: большинство кадет обладают высоким и выше среднего уровнями сформированности социального интеллекта и саморегуляции; у кадет ярко выражены все компоненты социального интеллекта и составляющие саморегуляции; существует значимая взаимосвязь социального интеллекта кадет и их саморегуляции.

На основе полученных результатов и их анализа были разработаны рекомендации для повышения эффективности педагогической работы по развитию у кадет чувства патриотизма.

Формирование поликультурной образовательной среды. Создание условий для выражения кадетами своих патриотических чувств, поощрение такого выражения, использование творческих проектов, художественных постановок на патриотическую тематику.

По мнению ряда авторов (Н. А. Ажогина, О. Д. Кулешова, А. С. Львова), поликультурная образовательная среда является определяющим фактором развития личности в современном обществе, так как сочетает в себе ряд социальных и педагогических условий [1, с.6].

Организация дискуссий и дебатов на исторические, патриотические, нравственные темы. Кадеты получат возможность проявить навыки социального интеллекта и саморегуляции в аргументированном выражении собственного мнения и уважительном принятии или опровержении мнения оппонента.

Участие кадет в создании различных образовательных, социальных, культурных проектов. Проектная деятельность не только содействует развитию учебной мотивации, творческим проявлениям учащихся, но и способствует сплочению детского коллектива [7, с.146].

Как известно, образовательный проект – проект, реализуемый для решения конкретных задач в области обеспечения и развития профессиональных компетенций и квалификаций [6, с.392].

Использование высокого уровня социального интеллекта и саморегулция для формирования лидерских качеств. Например, это система поощрения кадет, которые проявляют инициативу при организации массовых мероприятий, посвященных всероссийским праздникам – День Защитника, Отечества, День Победы, День народного единства, Дни мужества и другие.

Поощрение активной личной и гражданской позиции кадет через организацию их участия в волонтерском движении и детских общественных организациях.

Список литературы

1. Ажогина, Н.А. Проблемы коммуникативного развития младших школьников в поликультурной образовательной среде / Н.А. Ажогина, О.Д. Кулешова, А.С. Львова // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2023. – № 4(4). – С. 5–11.

2. Бубновская, О.В., Бубновская О. В. Профиль саморегуляции и социальной активности в портрете учащейся российской молодёжи / О. В. Бубновская, В. В. Калита, А. В. Лысова, М. Л. Соколовский // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19, № 1. С. 11–22.

3. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.

4. Песков, В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В. П. Песков // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 216-227.

5. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова (2009). – Москва: Ин-т психологии РАН, 2009. – 349 с.

6. Сухоносов А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

7. Янбухтина, М. А. Проектная деятельность как средство сплочения детского коллектива / М. А. Янбухтина // Hominum. – 2022. – № 4. – С. 145–158.

УДК 37.013

Годова М.В.
ГБУ г. Москвы «ООЦ им. Моссовета»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: entegra_86@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлены особенности формирования гражданской позиции и патриотического воспитания у студентов педагогических вузов с точки зрения психологии образования. Выделена роль методологических подходов (исторический, системный, деятельностный) и необходимость в исследовании социально-психологических детерминант, которые влияют на формирование патриотических установок, особенно среди молодежи. Актуализировано внимание на создание условий для развития и включенности студенческой молодежи в общественно полезные виды деятельности. Уделено внимание задачам формирования умений (информационно-пропагандистских, образовательных) и способностей по профилактике/предотвращению терроризма, экстремизма, коррупции в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, гражданско-патриотическое воспитание, психолого-педагогические условия, психологические детерминанты педагогического образования.

The article presents the characteristics of the formation of citizenship and patriotic education among students of pedagogical universities from the point of view of educational psychology. The role of methodological approaches (historical, systemic, activity-based) and the need to study the socio-psychological determinants that influence the formation of patriotic attitudes, especially among young people, are highlighted.Attention is paid to the tasks of developing skills (information and propaganda, educational) and abilities for the prevention/prevention of terrorism, extremism, and corruption in professional activities.

Keywords: training of future teachers, civic and patriotic education, psychological education.

На современном этапе развития общества актуализируются исследования в области воспитания и развития высоконравственного, ответственного, творческого гражданина России. Формирование гражданско-патриотического мировоззрения студенческой молодежи является важной задачей современного социума и выступает одним из ключевых ресурсов достижения национальных целей Российской Федерации, направленных на укрепление конкурентоспособности государства в различных областях, технологическое развитие, национальную безопасность страны и личную безопасность граждан.

«Патриотическое воспитание российских студентов, будущих педагогов, повышение ответственности ученых и исследовательских коллективов за достижение результатов значимых для обеспечения независимости и конкурентоспособности государства – основополагающие принципы государственной научно-образовательной политики и научно-технологического развития Российской Федерации»[1; 5; 6; 7]. Приоритетные направления государственной молодежной политики ориентируют преподавателей высшей школы на выстраивание образовательного процесса и выполнение комплекса мероприятий в области научного, методического и информационного обеспечения. Разработка эффективных методов, методик, программ подготовки психологов, педагогов для оказания психологической поддержки молодому поколению, гражданскому обществу, с целью передачи от старшего поколения к младшему традиционной российской культуры, духовно-нравственных ценностей, воспитание патриотизма выступают ключевыми направлениями молодежной политики[5; 10].

В современных программах вузовской подготовки будущих психологов должна быть заложена профессиональная компетенция, включающая «способность нетерпимого отношения к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и умений (информационно-пропагандистских, образовательных) по профилактике/предотвращению терроризма, экстремизма, коррупции в профессиональной деятельности»[10,с.159]. Следовательно, образовательные программы университетов, реализуемые по направлению «психология» (37.03.01) должны включать фундаментальные знания по анатомии и физиологии человека, работе нервной системы, философские течения, основы социологии и менеджмента, изучение детерминант девиантного и делинквентного поведения детей, подростков, молодёжи в современном обществе цифровой эпохи.

При этом науки об образовании (педагогика, психология) в ввиду сложности, многогранности и возрастающей социальной актуальности роста различных ресурсов, направленных на развитие негативных социальных ситуаций составляют основную группу в рассмотрении особенностей гражданско-патриотического воспитания. Что актуализирует проведение систематических теоретических исследований «социально-психологических детерминант формирования патриотического сознания молодежи, выявление которых необходимо для обоснования исходных установок, целей, содержания, задач, условий и методов обеспечения формирующего процесса в воспитании и образовании»[3].

С.М. Науменков провел исследование «социально-психологических детерминант формирования патриотического сознания молодежи»[3]. Влияние отдельных явлений на формирование патриотизма рассматривается в научных трудах отечественных ученых С.А. Гаврилушкина, С.В. Мещеряковой, А.В. Потемкина. А.И. Савенков акцентируют внимание на психологических аспектах формирования гражданско-патриотического самосознания у молодежи, рассмотрение влияния образовательной среды и

эмоциональной составляющей патриотизма и идентичности. В.А. Сластёнин занимался вопросами образования и воспитания, подчеркивал необходимость интеграции патриотического воспитания в образовательный процесс.

Формирование у студентов гражданской ответственности, патриотизма, способности противодействовать негативным социальным ситуациям (терроризму, экстремизму, насильственному экстремизму, коррупции и др.) нуждается в проведении исследований в данной области, обогащении психологической и педагогической науки новыми знаниями, методиками, методами в организации и проведении работы со студентами. С.М. Науменков выделяет, «что для разработки адекватных стратегий воздействия на патриотическое сознание современной молодежи необходимо изучить по возможности весь спектр социально-психологических детерминант, определяющих формирование патриотических установок и обобщать научно-обоснованные методы и методики психолого-педагогического развития этого важного качества»[3].

Гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогического университета на современном этапе — это целостный и системный педагогический процесс, основанный на взаимодействии субъектов, создании условий для развития и включенности студенческой молодежи в общественно полезные виды деятельности. На современном этапе можно выделить несколько ключевых особенностей этого процесса:

1. Развитие профессиональных компетенций: знаний, умений, навыков, способствующих в оказании поддержки (эмоциональной, интеллектуальной, поддержки действием), методы организации и проведения профилактических бесед с несовершеннолетним и гражданским обществом с целью противодействия идеологии терроризму, экстремизму, коррупционному поведению.

2. Создание условий для развития и включенности студенческой молодежи в общественно полезные виды деятельности. «Для эффективной реализации данной меры Министерством науки и высшего образования Российской Федерации совместно с Федеральным агентством по делам молодежи разработан «Навигатор молодежной политики и воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования» как вспомогательный инструментарий с целью выстраивания единых подходов, направленных на повышение качества реализации воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования»[5].

3. Формирование у студентов педагогических вузов профессиональных компетенций в области разработки научных методов, на которые можно опираться в исследованиях. Это включает в себя как теоретические подходы, такие как психоанализ, когнитивная психология, так и практические методы, которые могут быть использованы в образовательной и социальной сфере. Научное обоснование методов позволит избежать шаблонных подходов в рассмотрении комплексных решений в создании программ гражданско-патриотического воспитания будущими педагогами, психологами для работы в образовательных учреждениях. А.И. Савенков

выделяет, роль деятельностного и исследовательского подходов в осмыслении студентами смысла и специфики исследовательского поведения и механизмы его использования в образовательных целях[6; 8].

4. Качественную комплексную подготовку будущего практического психолога в вузе, что предполагает организацию выстраивания системы повышения квалификации и прохождение супервизии под руководством более опытных коллег, а также развивать индивидуальные качества и творческий потенциал у студентов вуза [2], формирование эффективной информационной образовательной среды [7].

5. Исследование уровня гаражданско-патриотического воспитания личности у студентов педагогических вузов и разработка оценки показателей данного уровня у выпускников вузов. А.А. Алехина, М.В. Силютина, А.В. Чернов, С.Г. Тестова обозначают показатели уровня гражданской позиции: «нравственно развитое патриотическое сознание умеет правильно сочетать личные и общественные интересы, преодолевать чуждые обществу процессы и явления, разрушающие его устои и потенциал»[1,с.47]. «Мотивационная характеристика деятельности, идейно-мировоззренческая готовность, нравственно-этическая устойчивость, оценочно-критическое отношение к себе и окружающим людям выражают уровень патриотического воспитания личности»[1, с.46].

6. Осмысление студентами понятия «гражданско-патриотическое воспитание личности». Процесс формирования у студентов сознания, которое сочетает в себе осознание гражданских прав и обязанностей, а также любовь к своей стране и уважение к ее культуре и истории играет важную роль в подготовке ответственных граждан, способных активно участвовать в жизни общества и защищать его интересы. Исследование «феномена патриотического сознания личности и социально-психологических детерминант его формирования»[3,с.9]. А. С. Нефедова обозначает, что «патриотизм проявляется в чувстве гордости за достижения родной страны, в горечи за ее неудачи и беды, в уважении к историческому прошлому своего народа, и бережном отношении к народной памяти, национально-культурным традициям»[4, с.72]. Е. Ю. Плотникова с точки зрения педагогики и психологии охарактеризовала «сущность гражданской позиции как систему позитивных ценностных установок личности на государство, право, гражданское общество, на самого себя как активного гражданина, осуществляющего социально значимую деятельность, ориентированную на общественное благо»[9, с.33].

Таким образом, современное содержание образовательных программ педагогических университетов требует учебно-методической оснащённости, с эффективными и действующими психологически-педагогическими технологиями в области формирования у студенческой молодежи гражданской позиции, патриотического воспитания базирующихся на системном, деятельностном, личностном, историческом, психологическом, философском и исследовательском подходах. Практические психологи и педагоги формируют моральные, личностные качества детей, подростков. От

качества сформированных профессиональных психолого-педагогических компетенций у студентов педагогических вузов, включающих умение и способности применять на практике информационно-пропагандистские, образовательные технологии по профилактике/предотвращению терроризма, экстремизма, коррупции, содержащих патриотическое воспитание и позитивные ценностные установки, зависит будущее развитие России.

Ключевые особенности гражданско-патриотического воспитания студентов педагогического университета сегодня направлены на формирование устойчивой гражданской позиции у граждан России, на передачу духовно-нравственных ценностей будущему поколению, на формирование у педагогических работников, психологов способности противодействовать негативным социальным явлениям и передавать данные знания подрастающему поколению.

Список литературы

1. Алехина А.А., Силютина М.В., Чернов А.В. и др. Патриотическое воспитание молодежи - основа формирования целостности общества // European science. 2020. №26 (55).

2. Листик, Е. М. Значение эмоционального интеллекта студентов для психологической безопасности образовательной среды в условиях дистанционного обучения / Е. М. Листик, О. А. Пашкова // Актуальные исследования. – 2021. – № 12(39). – С. 70-75. – EDN CKSRUI.

3. Науменков С. М. Социально-психологические детерминанты формирования патриотического сознания молодежи: диссертация. кандидата психологических наук: 19.00.05 / Науменков Сергей Михайлович; [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т]. - Москва, 2013. - 168 с.: ил. РГБ ОД, 61 13-19/151.

4. Нефедова, А. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе / А. С. Нефедова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Т. 13, № 5. – С. 71-76. – DOI 10.21209/2542-0089-2018-13-5-71-76. – EDN YNFXAD.

5. Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 года № 2233-р. https://docs.cntd.ru/document/1307068392?marker=65A0IQ

6. Развитие метапредметных компетенций и когнитивных способностей, обучающихся в рамках воспитательной работы в школе / А. И. Савенков, А. С. Львова, О. А. Любченко [и др.]. – Москва: Издательство "Перо", 2024. – 166 с. – ISBN 978-5-00244-302-4.

7. Развитие общей теории и дидактики высшего образования и формирование эффективной информационной образовательной среды / И. Г. Алехина, Д. Н. Жедяевский, П. К. Калашников [и др.] // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 11. – С. 5-15. – EDN GTBURR.

8. Савенков, А. И. Цифровые технологии, иммерсивные практики и искусственный интеллект в профессиональной подготовке будущих

педагогов / А. И. Савенков // Hominum. – 2024. – № 2(14). – С. 79-89. – EDN ZPYKTO.

9. Плотникова Е.Ю. (2019) Понятие и сущность гражданской позиции в педагогике и психологии // Научно-педагогическое образование. № 6. С. 28–37.

10. Шматко, А. Д. О формировании у обучающихся в вузе способности нетерпимого отношения к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению / А. Д. Шматко, В. М. Бурмакин // Исследование проблем и тенденций развития высшего образования в современной России: Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург: Балтийский государственный технический университет "ВОЕНМЕХ" им. Д.Ф. Устинова, 2024. – С. 159-172. – EDN UMZOBQ.

Дорофеев А.В.
ГБОУ Школа 463
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: DorofeevAV666@mgpu.ru

ЗНАЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ В СТАНОВЛЕНИИ ИХ КАК БУДУЩИХ ЗАЩИТНИКОВ ОТЕЧЕСТВА

В настоящей статье речь идет о значении саморегуляции у воспитанников кадетских классов в становлении их как будущих защитников Отечества. Саморегуляцию можно охарактеризовать как способность управлять самосознанием, правильно и быстро действовать в определенной обстановке, требующей принятия быстрых решений, необходимых для достижения успеха в поставленной задаче, а также для формирования дружеских отношений в коллективе и с товарищами.

Ключевые слова: саморегуляция, формирование саморегуляции, профессиональная деятельность, поведение, кадетский класс.

Выбор профессии – важнейший фактор, во многом определяющий весь жизненный путь современного молодого поколения. И особенно это важно для человека, выбравшего профессию защитника своего Отечества, в связи со значимыми особенностями самой подготовки к военной службе, к ведению боевых действий.

Современная война – это не только противоборство физических, материально-технических ресурсов, это прежде всего противоборство ресурсов интеллектуальных. Чем выше показатели интеллекта человека, тем более высок уровень профессиональной мотивации. Процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности [1, с.156].

Современное школьное образование наряду с инновационными подходами активно восстанавливает те формы обучения, которые прекрасно

зарекомендовали себя еще в позапрошлом веке. Кадетские учебные заведения существовали в России еще до революции 1917 года и были направлены на становление военной элиты страны. Сегодня Россия активно возрождает эти традиции, и кадетские школы появляются повсеместно.

Спецификой этих учреждений является их направленность на раннюю профессионализацию и готовность к военному служению Отечеству. Основной принцип и задача таких учреждений состоит в тщательном отборе воспитанников по критериям физической и психологической готовности, а также в усиленном воспитательном процессе, включающем постоянный мониторинг параметров учебной, общественной и досуговой деятельности учеников-кадет.

Образовательный процесс как педагогическое явление во все времена был обращен к проблемам человека, а воспитательная деятельность направлена на создание комфортных условий для развития личности [7, с.88].

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что современная образовательная система и происходящие в ней процессы предъявляют высокие требования к качествам кадета как личности. Такие требования служат серьезными внешними стимулами в деятельности кадета и в работе над самим собой. Все это предполагает повышение от кадет профессионального уровня культуры, работы над собой, способности к творческому, профессиональному саморазвитию и самоутверждению как будущего профессионала и защитника Отечества.

Несомненно, что школа закладывает основы в выборе будущей профессии кадета, а успех зависит от личностных качеств и сформированной саморегуляции кадета.

Основная часть. Саморегуляция – это важный аспект личностного развития, который играет ключевую роль в формировании защитников Отечества и патриотов. В условиях современного общества, где молодые люди сталкиваются с различными вызовами и стрессами, умение управлять своими эмоциями, поведением и мыслями становится особенно актуальным.

По мнению В. П. Пескова, важную роль в процессе саморегуляции играют представления, так как по мере развития системы саморегуляции формируются и изменяются ожидания и представления. Представления антиципируют будущий процесс восприятия и регулируют деятельность человека. Поэтому роль представления для прогнозирования (предвидения) в интеллектуальном творчестве одаренного человека велика» [2, с.216].

При этом, на уровне представлений могут происходить искажения, связанные с личным опытом человека, скрывая от него бесконечное разнообразие бытия [3, с.4].

Кадеты, как будущие защитники страны, должны обладать высокими навыками саморегуляции, чтобы успешно справляться с обязанностями, которые на них возлагаются. В жизни кадета саморегуляция играет ключевую роль по многим аспектам деятельности.

Формирование саморегуляции как необходимого качества в становлении кадета. Данный аспект затрагивает как личностные, так и профессиональные черты будущих офицеров. Способность контролировать свои эмоции, мысли и

поведение, ставить четкие цели, планировать действия и оценивать результаты, а также уметь управлять своей реакцией на нештатные ситуации в различных условиях – все это крайне важно.

Эмоциональная устойчивость и эмоциональный интеллект. В современных условиях кадеты часто сталкиваются с высоким уровнем стресса, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на их психологическое состояние. Способность управлять своими эмоциями помогает кадету сохранять спокойствие и сосредоточенность, правильно реагировать на определенные ситуации и уметь ими управлять. Кадеты, умеющие управлять своими эмоциями, способны лучше понимать чувства других людей, что способствует формированию командного духа и взаимопомощи. В условиях военной службы, где работа в команде является ключевым фактором успеха, умение взаимодействовать с другими и поддерживать их в трудные моменты становится особенно важным.

Это качество не только укрепляет связи между кадетами, но и формирует у них чувство единства и патриотизма.

Высокая дисциплина и личная ответственность. Эти качества для кадета играют основную и главенствующую роль в становлении его как будущего защитника Отечества. Умение следовать установленным требованиям и правилам, знать и четко исполнять свои обязанности, выполнять поставленную задачу без искажений и в срок помогает им развивать чувство личной ответственности.

Целеполагание и мотивация. Кадеты, обладающие данными качествами, способны ставить перед собой цели и добиваться их достижения. При этом мотивация должна быть направлена не только на достижение личных благ и успеха, но также на благо общего дела и общества в целом. Это очень важно как в учебе, так и в физической подготовке.

Социальные навыки. Саморегуляция помогает кадетам лучше взаимодействовать с окружающими, так как они могут контролировать свои реакции и адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Адаптация к изменениям и внешним воздействиям. В условиях военной службы кадеты часто сталкиваются с изменениями и непредвиденными обстоятельствами. Способность к саморегуляции позволяет им быстрее адаптироваться и находить оптимальные решения. Саморегуляция также помогает им противостоять внешним влияниям и факторам, сохраняя верность своим убеждениям и ценностям. Умение анализировать ситуацию и принимать обоснованные решения позволяет кадетам оставаться верными своим идеалам и служить примером для других.

Психологическая устойчивость. Это качество способствует развитию личной внутренней устойчивости и умения контролировать свое психологическое состояние. В условиях военной службы и подготовки к защите Отечества юноши сталкиваются с высокими требованиями и стрессовыми ситуациями. Умение контролировать свои эмоции и реакцию на внешние факторы позволяет кадетам сохранять спокойствие и сосредоточенность в

критических моментах. Это помогает им выполнять поставленные задачи и формирует уверенность в своих силах.

Формирование гражданской ответственности. Кадеты, обладающие навыками саморегуляции, лучше понимают свою роль в обществе и осознают свою гражданскую ответственность. Умея управлять собой, они учатся принимать взвешенные решения, основываясь на моральных и этических принципах. Это способствует формированию у них чувства долга перед Родиной и обществом, что является основой воспитания патриотизма как качества личности.

Квалификация патриотизма как понятия экзистенциального, священного, сакрального наполняет его особым нравственным содержанием [4, с.186].

Воспитание лидерских качеств. Саморегуляция, несомненно, способствует развитию лидерских качеств у кадет. Обладая лидерскими качествами, кадеты способны контролировать свои эмоции и поведение, вдохновляя и мотивируя других. Кадеты, обладающие качествами лидера, становятся более уверенными в себе и способны брать на себя ответственность не только за свои действия, но и за действия своих товарищей и всей команды. Эти качества являются важным фактором для формирования будущих защитников Отечества и патриотов, которые будут готовы вести за собой других.

Проявление первых признаков саморегуляции можно отнести к возрасту одного года, когда у ребенка появляется речевая деятельность, и его поступки и поведение приобретают эмоциональный и мотивационно-ценностный характер.

Дальнейшее развитие саморегуляции связано с предметно-манипулятивной деятельностью и игрой (исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, З.М. Истоминой, Д.Б. Эльконина и др.). К научному же изучению саморегуляции как специфического процесса в живых системах приступили в конце XIX – начале XX века.

Идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса была сформулирована в работах Ч. Шеррингтона и И.М. Сеченова, развивших положение К. Бернара о саморегуляции. Бернар представлял организм человека как многогранную процессуальную систему, способную самовоспроизводиться в условиях взаимодействия с окружающей средой засчет механизмов саморегуляции.

Ряд исследователей (М.И. Боришевский, И.И. Чеснокова, С.Т. Якобсон и др.) отмечает, что саморегуляция ребенка тесным образом связана с вопросами воспитания и превращения моральных норм окружающего социума во внутренние регуляторы поведения.

В подростковом возрасте развитие саморегуляции связано с прохождением определенных этапов взросления. В процессе формирования личности подростка увеличивается значение внутренних факторов и повышается способность к регуляции собственного поведения. В этом возрасте меняется каждый компонент саморегуляции (рефлексия, внутренняя активность и базовые ценности).

Принято считать, что стабильный период процесса развития способности к регуляции своего поведения относится к возрасту от 11 до 12 лет, а кризисный

период – от 13 до 16 лет. В этом возрасте саморегуляция характеризуется активностью при общении со сверстниками, что определяет важность для него быть одобренным окружающими.

Младшие подростки еще не способны полноправно руководить собой и проявлять волевые качества в деятельности на постоянной основе. И стоит упомянуть, что на них оказывает значительное влияние окружающая среда, т.е. поведение регулируется извне.

В частности, Л.С. Выготский считал самым важным новообразованием подросткового возраста называет появление у подростка чувства взрослости, что оказывает влияние на его взаимоотношения с окружающими.

Подросток начинает размышлять о своем месте в социуме. Это является причиной потребности в самостоятельности. Подросток переосмысливает особенности своего поведения, а также свои личностные особенности, прежде всего качества, связанные с его учебной деятельностью, а также социальной сферой. По мнению Л.С. Выготского, перестройка самосознания – это последняя перестройка, предстоящая обучающемуся младшего подросткового возраста.

Считается, что окончание личностной саморегуляции подростков приходится на возраст 15–16 лет, когда происходит качественный сдвиг в ее развитии, связанный с формированием возрастных новообразований. Саморегуляция смещается извне вовнутрь. Личность подростка на основе внутренней активности становится способной регулировать свою внешнюю активность. Благодаря личностной саморегуляции у подростка формируются основы социального поведения и нравственность.

Заключение**.** Кадет в современных условиях жизни представлен как образец и пример соблюдения всех норм и правил поведения, учебы, соблюдения правопорядка и дисциплины, активный участник всех проводимых школой и городом мероприятий и соревнований разной направленности среди других учащихся, которые еще не приняли клятву кадет, а также среди своих товарищей, педагогов и родителей. Кадет должен обладать нравственной и волевой саморегуляцией, а также способностью контролировать свою эмоциональную и психологическую составляющую во всех ее проявлениях в повседневной и учебной деятельности.

Целью воспитательной работы становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности [5, с.87]. В то же время, педагогам, специалистам психологической службы необходимо обращать внимание на оказание психологической поддержки подросткам и членам их семей; при необходимости использовать методы психологической коррекции [8].

Таким образом, саморегуляция является важным качеством и играет ключевую роль в формировании защитников Отечества, способствуя успешной адаптации и развитию кадетов как личностей и профессионалов. Умение управлять своими эмоциями, принимать взвешенные решения и сохранять психологическую устойчивость позволяет им успешно справляться с вызовами, которые ставит перед ними современная действительность. Развитие саморегуляции не только укрепляет личные качества кадетов, но и способствует

формированию их гражданской ответственности и патриотизма, что является основой для создания сильного и сплоченного коллектива [7].

Список литературы

1. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.

2. Песков, В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В. П. Песков // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 216].

3. Песков, В. П. Представление в системе бытия / В. П. Песков // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 3-4. – EDN QBTYHR.

4. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

5. Сухоносов А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания / Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.

6. Федорова А.П. Саморегуляция как ключевой компонент патриотического воспитания у кадет / Научный вестник, №4 (7), - 2023. С.88–95.

7. Янбухтина, М. А. Воспитание сплоченности в коллективе и толерантных взаимоотношений в студенческой среде / М. А. Янбухтина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 4. – С. 88–94.

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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man In India, 2017. Т. 97. № 9. P. 163-169. URL: http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1498890207.pdf.

Илушка В.В.
ГБОУ Школа №56 имени академика В. А. Легасова, г. Москва;
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: ilushkavv321@mgpu.ru;

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О ПЕДАГОГАХ В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена роли личности учителя в патриотическом воспитании подростков. Определены требования к подготовке будущих

педагогов в вопросах патриотического воспитания и взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса; акцентировали важность нравственных качеств личности учителя, которые влияют на формирование представление ученика и оказывают влияние на формирование гражданственности и патриотизма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, компетенции, личностные качества, личность педагога, нравственные качества.

Патриотизм – одно из главных чувств в процессе формирования личности – это идея духовного единства личности и общества, выступающего в собирательном образе Родины или Отчизны. Процесс патриотического воспитания требует постоянного поиска новых форм, методов и средств, а от учителей – необходимых личностных компетенций, духовно-нравственных, гражданских и патриотических качеств для воспитания чувства любви к Родине, толерантного отношения к другим народам и отеческого патриотизма у подростков.

И конечно речь идет об оздоровлении нации, о психологическом здоровье населения страны [5, с.187].

Главной фигурой в патриотическом воспитании в образовательных учреждениях является учитель, который служит проводником национальной идеи и осмысления принадлежности к социокультурному пространству РФ. Личность педагога играет важнейшую роль в учебно-воспитательной деятельности, позволяя, в том числе воспитать учеников с таким уровнем гражданской зрелости, который будет способствовать развитию политической культуры учеников, готовности к участию в общественной жизни на благо развития Отечества. Следовательно, личность учителя, его поступки и методы воспитания должны соответствовать основным аспектам патриотизма, чтобы эффективно формировать чувство патриотизма среди учеников, в том числе на основании личного примера в поступках и действиях.

Лукинова А. В. рассматривает вопросы формирования патриотизма учителя с точки зрения патриотического воспитания будущего учителя в педагогическом вузе. По мнению автора именно этот академический этап в жизни учителей оказывает важнейшее влияние на личность учителя и в патриотическом плане воспитывает студентов как граждан-патриотов страны, с одной стороны, с другой стороны, подготавливают студентов к патриотическому воспитанию учеников [4].

Именно такой подход означает, что у будущих учителей не только будут развиты интегративные нравственные качества, но и умения, качества и компетенции, необходимые для реализации патриотического воспитания в школе.

Патриотическое воспитание будущих учителей основано на целенаправленном процессе, включающем формирование представлений о Родине, развитие эмоционального переживания, формирование взглядов и убеждений, навыков межнационального общения и высоконравственной мотивации поступков, которые будут важными аспектами в личности учителя,

необходимым для трансляции патриотических основ ученикам и помогающими обеспечить эффективное взаимодействие между учителем и учениками в процессе патриотического воспитания будущего поколения. «По сути, ключевым моментом в гражданско-патриотическом воспитании становится формирование гражданской позиции. Ее становление начинается с представлений человека о себе самом, своей семье, родной стране» [1, с. 34].

Кроме того, воспитание студентов педагогического вуза затрагивает, наряду с патриотизмом, вопросы развития системы ценностных ориентаций и нравственных качеств личности, являющихся основой для самореализации и самоопределении будущих учителей и, несомненно, важнейших для успешности в профессиональной деятельности. Это подтверждает, частности, Егоров И. В., по мнению которого развитость самооценки, и в целом самосознания будущих педагогов определяет степень изменений в реальном поведении личности» и профессиональной деятельности [2, с.171].

Ряд авторов (Костогруд Т. С. и Гиенко Л. Н.) рассматривая роль учителя в патриотическом воспитании выделяют следующие аспекты (рис.1) [3].

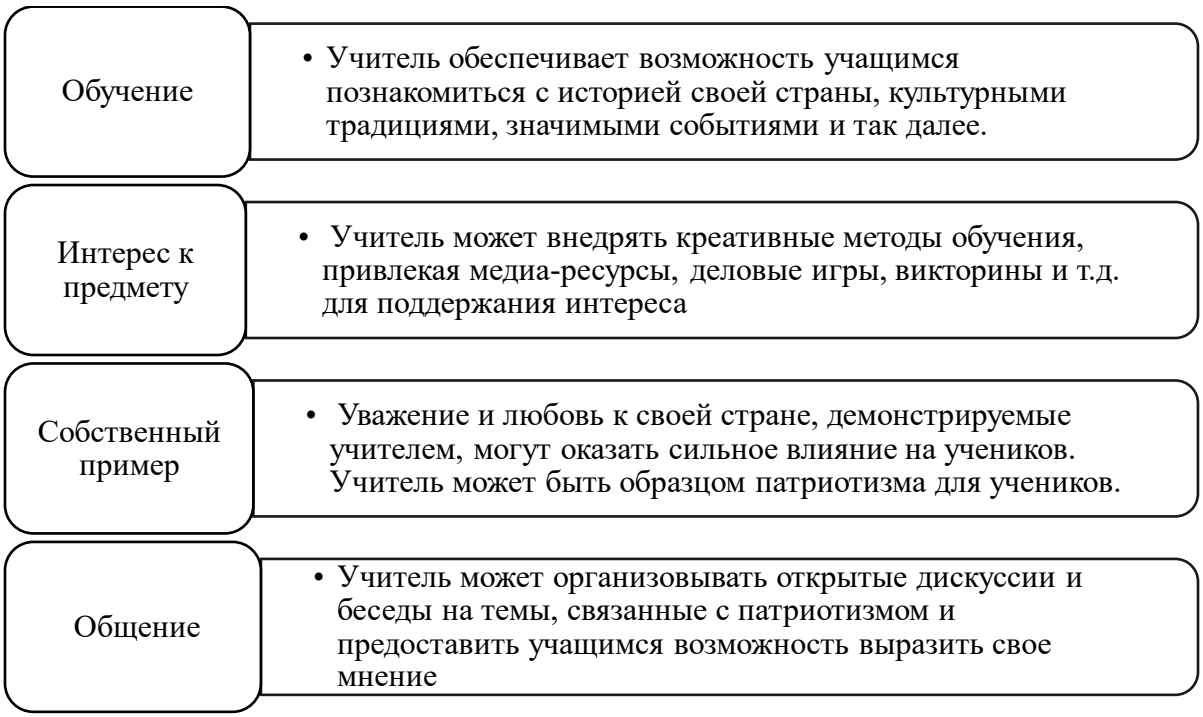

Рисунок 1. Аспекты роли учителя в патриотическом воспитании

Представления ученика об учителе, в целях патриотического воспитания, должны быть сформированы на основе видения в учителе проводника культурно-исторических, духовно-нравственных норм и морали, которые учитель сам поддерживает и демонстрирует собственным примером, развивает и активизирует патриотическую работу и учит анализировать и оценивать поступки и действия.

В принципе, современный педагог – один из субъектов патриотического воспитания учеников, что предполагает осмысления целенаправленности, предметности и мотивированности на воспитательную деятельность. Субъектность означает, что у учителя сформированы патриотические идеалы,

ценностные ориентации и мотивация к патриотическому воспитанию ученика, как объекта патриотического воспитания, или группы учеников. Воспитательный процесс носит диалогический и этический характер, ориентируя ученика на обнаружение ценности патриотизма, что требует высокого уровня общей культуры учителя и активности в развитии профессиональных умений, в том числе по повышению уровня доверия ученика к учителю.

Учитель как субъект является исходным условием, побуждающим ученика к социальным действиям и приводящим к изменению мировоззрения и ценностных отношений ученика. Учитель, у которого сформирована жизненная позиция, профессиональное сознание педагога, способен ориентировать ученика на обнаружении ценности в действиях, событиях и фактах, расширять социальный кругозор учеников.

Общение ученика и учителя требует философического подхода, нахождения наиболее эффективных форм взаимодействия и ценностного осмысления жизни, что возможно при двустороннем характере взаимодействия, в котором учитель задаёт нормы и эталоны деятельности, а ученик, активно откликаясь на деятельность, постепенно начинает осознавать и проживать ценности, учиться определять цели деятельности, оценивать результат и формировать отношение к себе и другим, в том числе учителю, как творцам общей пользы.

При этом важно отметить, что ученик может эффективно вовлекаться в деятельность только при наличии равенства учителя и ученика, то есть воспитание патриотизма должно сопровождаться открытостью, искренностью, предоставлением условий, в которых ученик находиться в диалоге с самим собой, размышляет и высказывает свои ценностные предпочтения.

Возвышение педагога до ученика и восприятие ученика как равного по ценностно-смысловому единству, при уважении к личности ребёнка, приводит к наиболее продуктивному патриотическому воспитанию, так как формируется уважение и доверие со стороны ученика к учителю. Учитель только личном овладении средствами патриотического воспитания, такими как мораль, традиции, наука и так далее в синергии с профессиональными умениями может воспитать в детях патриотизм и любовь к Родине.

В процессе реализации патриотического воспитания подростков могут возникать различного рода трудности связанные с различными политическими взглядами семьи, сложностями восприятия у подростков понятия и смысла патриотизма, негативное отношение к организованной учителем деятельности, в рамках патриотического воспитания, и так далее.

Учитель должен находить такие методы патриотического воспитания, которые бы нивелировали проблемные ситуации и выстраивали процесс обучения на основе возрастных и социокультурных особенностей учащихся. Отправной точкой в развитии патриотизма может быть трансляция собственного отношения учителя к гражданственности и пониманию понятий «любовь к Родине», «патриот», «отчизна», что даст возможность с самого начала процесса

патриотического воспитания составить представление об учителе и стать учителю образцом патриотизма для учеников.

До сих пор не раскрыт и редко используется воспитательный потенциал различных тренингов, например тренингов командообразования, тренингов личностного роста, тренингов ассертивности. По мнению Янбухтиной М. А., в процессе тренинга формируются навыки межличностного взаимодействия, развивается способность к рефлексии и умение быстро и гибко реагировать на ситуацию и перестраивать свое поведение [6, с.91].

И, разумеется, необходим мониторинг учебно-воспитательного процесса. Мониторинг в образовании широко используется для фиксации и оценки сложившейся ситуации, а также в качестве инструментария для определения общих тенденций развития системы и построения прогноза ее развития [5, с.22].

Таким образом, ключевым фактором эффективного патриотического воспитания в школе выступает личность учителя, формируемая в педагогическом вузе и в процессе профессиональной деятельности. Влияние представлений ученика об учителе у подростка неоспорим и должен сопровождаться открытостью, искренностью и взаимоуважением в общении «учитель-ученик».

Учитель играет важнейшую роль в патриотическом воспитании, собственным примером побуждая учеников к изменению мировоззрения и ценностных отношений в процессе обучения, общения и активной деятельности.

Список литературы

1. Гражданское мировосприятие молодёжи: феноменология, диагностика и психолого-педагогические условия формирования: монография / И.В. Егоров, Д.В. Наумова, Л.Б. Шнейдер, А.А. Фомин; под общ. ред. И.В. Егорова. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 102 с.

2. Егоров И.В. Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза: дис. … канд. психол. наук. М.: РГСУ. 250 с. EDN: NNOJBT

3. Костогруд, Т.С. Роль учителя в организации патриотического воспитания/ Т.С. Костогруд, Л.Н. Гиенко // Новосибирск: Новосибирский ВИ им. И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – С. 211–215.

4. Лукинова А.В. Генезис патриотического воспитания учителя в системе педагогического образования // Проблемы современного образования. 2018. №3.

5. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Ващилин А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.С. Ващилин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 19–34.

6. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

7. Янбухтина, М.А. Воспитание сплоченности в коллективе и толерантных взаимоотношений в студенческой среде / М. А. Янбухтина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 4. – С. 88–94.

Ковалькова О.М.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: kovalkovaom839@mgpu.ru
Волошин Р.Ю.
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: voloshinrj@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ПОДРОСТКОВ–УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются психолого-педагогические средства развития мотивации к изучению иностранного языка у подростков-учащихся кадетских классов. Авторами акцентируется внимание на организации процесса обучения иностранному языку в кадетских классах, выбору средств и методов, способствующих мотивированию учащихся кадетских классов к самостоятельному изучению иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, кадетское образование, самостоятельная работа, средства развития мотивации, учебная мотивация.

Изучение иностранного языка играет важную роль в современном образовании, открывая новые возможности для личного и профессионального развития. Однако мотивация к изучению иностранного языка у подростков, особенно у учащихся кадетских классов, представляет собой сложный и многогранный феномен, требующий особого внимания.

Кадетские классы, с их акцентом на дисциплину, патриотическое воспитание и подготовку к военной или государственной службе, формируют уникальную образовательную среду, которая оказывает значительное влияние на мотивацию учащихся к изучению иностранных языков [4][7].

Специфика мотивации к изучению иностранного языка у кадетов обусловлена несколькими факторами. Во-первых, это связано с их будущей профессиональной деятельностью. Многие кадеты ориентированы на поступление в военные училища или другие учебные заведения, связанные с государственной службой, где знание иностранных языков может быть необходимым для успешной карьеры. Владение иностранным языком открывает доступ к международным программам обмена, участию в совместных учениях и операциях, а также позволяет эффективно взаимодействовать с иностранными коллегами. Таким образом, прагматическая мотивация, связанная с будущей карьерой, играет важную роль в стимулировании интереса к изучению иностранного языка [4].

Во-вторых, мотивация кадетов к изучению иностранного языка формируется под влиянием патриотического воспитания и чувства долга перед Родиной. Изучение иностранного языка рассматривается как способ расширить кругозор, лучше понимать другие культуры и народы, а также представлять свою страну на международной арене. Владение иностранным языком позволяет кадетам участвовать в международных проектах, представлять свою страну на конференциях и форумах, а также общаться с иностранными делегациями. Таким образом, изучение иностранного языка становится частью их гражданской идентичности и патриотического долга [5, с. 85].

В-третьих, специфика мотивации кадетов к изучению иностранного языка связана с их образовательной средой. Кадетские классы характеризуются высокой дисциплиной, строгим режимом и повышенными требованиями к успеваемости. В такой среде мотивация к изучению иностранного языка может быть как внутренней, так и внешней.

Внутренняя мотивация связана с интересом к языку, культуре и общению, в то время как внешняя мотивация обусловлена стремлением к успеху в учебе, похвале от преподавателей и родителей, а также возможностью получить дополнительные баллы при поступлении в учебные заведения. Важно отметить, что для кадетов, как и для других подростков, важна поддержка и поощрение со стороны преподавателей и родителей, а также создание позитивной и мотивирующей образовательной среды [3].

Создание соответствующей мотивирующей образовательной среды для изучения иностранного языка учащимися кадетских классов, возможно в рамках лингвистического клуба. Ключевыми методами обучения в лингвистических клубах являются проектный и коммуникативно-деятельностный, которые предполагают многостороннее общение [6][7].

Клуб является одной из современных форм гражданского воспитания и гражданского патриотизма, которая представляет собой добровольные самостоятельные действия участников, направленные на удовлетворение потребности в общении и проявление субъектности с учетом потребностей детей и молодежи [1]

В лингвистическом клубе важна атмосфера, где каждый участник может свободно выражать свои мысли и чувства, не боясь критики. Самовыражение ценится выше, чем идеальное знание грамматики.

Обучение иностранному языку в данном случае строится поэтапно: ввод материала, накопление навыков, развитие речевых умений, практика, тестирование, корректировка программы и формирование базы знаний для дальнейшего развития. Наиболее эффективными являются упражнения, имитирующие реальное общение. В этой связи применяется коммуникативно-деятельностный метод обучения иностранному языку [7].

Таким образом, изучение специфики мотивации кадетов к изучению иностранного языка побудило к проведению эмпирического исследования уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой с целью разработки и апробации проекта лингвистического клуба.

Опытно-экспериментальной базой выступили кадетские классы ГБОУ ПМКК г. Москвы. В апробации проекта приняли участие 60 человек, из них: 40 учащихся кадетских классов, в возрасте 12–14 лет (20 учащихся в экспериментальной группе и 20 – в контрольной группе).

Результаты предпроектного исследования уровня и особенностей мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 – Результаты предпроектного исследования уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой

По результатам проведённой оценки уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой, 35% учащихся в экспериментальной группе показали низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка. В контрольной группе выявлено 10% учащихся с низким уровнем мотивации на уроках иностранного языка. Учащиеся с низким уровнем учебной мотивации часто отсутствуют на уроках иностранного языка и плохо включаются в учебный процесс.

45% учащихся в экспериментальной группе показали средний уровень мотивации на уроках иностранного языка.

В контрольной группе - 40% обучающихся со средним уровнем мотивации на уроках иностранного языка. Учащиеся со средним уровнем мотивации успешно справляющихся с учебной дисциплиной по предмету «Иностранный язык», это кадеты, которые учатся на «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично».

20% в экспериментальной группе – это учащиеся с высоким уровнем мотивации к изучению иностранного языка. В контрольной группе наблюдается 50% учащихся с высоким уровнем мотивации на уроках иностранного языка. В

данной подгруппе круглые «отличники», они стремятся учиться и обладают необходимыми качествами для успешного обучения в целом.

Лингвистический клуб нацелен на развитие творческих способностей подростков – учащихся кадетских классов в изучении английского языка. Клуб предлагает работу в нескольких секциях: «Страноведение» (изучение культуры, традиций и проектно-исследовательская деятельность), «Биография жизни военного» (тематические вечера и конкурсы), «Пресс-центр» (оформление стенгазет и освещение мероприятий в соцсетях), «Юные исследователи» (проектно-исследовательская деятельность) и «Разговорный для военного» (практика разговорного английского).

Деятельность клуба включает в себя работу секций, организацию праздников и творческих выступлений на английском языке, проведение научно-исследовательских конференций, практические занятия для будущих военнослужащих, мониторинг участия обучающихся и награждение активистов. Клуб также занимается созданием презентаций, выпуском газет и организацией виртуальных экскурсий по англоговорящим странам.

Апробация проекта и проведение контрольного исследования уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой, показали положительную динамику.

Результаты контрольного исследования уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой представлены на рисунке 2.

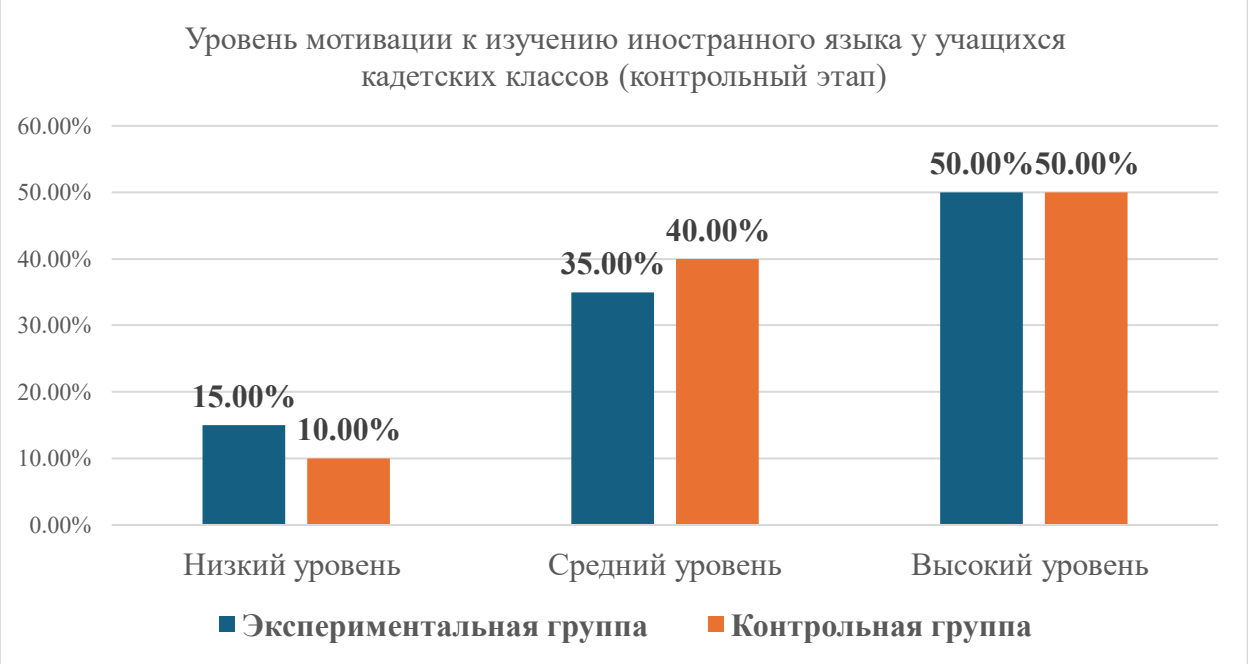

Рисунок 2 – Результаты контрольного исследования уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста

По результатам проведённой повторной оценки уровня мотивации к изучению иностранного языка у учащихся кадетских классов подросткового возраста по методике М.И. Лукьяновой и в процессе наблюдения и

анкетирования на контрольном этапе эксперимента, 15% учащихся в экспериментальной группе показали низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка. Количество учащихся с низким уровнем мотивации снизилось с 35% до 15% и стремится к показателю контрольной группы.

35% учащихся в экспериментальной группе показали средний уровень мотивации на уроках иностранного языка, что ниже на 5%, чем результат по данному уровню мотивации в контрольной группе.

После проведения внеурочных занятий в клубе, высокий уровень мотивации показали 50% учащихся кадетских классов подросткового возраста – показатель на уровне контрольной группы.

Таким образом, полученные результаты контрольного исследования уровня мотивации позволили подтвердить эффективность, используемых психолого-педагогических средств развития мотивации к изучению иностранного языка у подростков-учащихся кадетских классов.

Список литературы

1. Ключко, О. И. Клуб как форма музыкального просвещения школьников / О.И. Ключко, Э. Б. Арцибашева // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. – М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 172–178.

2. Ключко О.И., Перминова Г.В., Сурмава Н.Р. Гендерные особенности готовности старшеклассников к квалификационным испытаниям по иностранному языку // Вестник МГПУ, серия «Педагогика и психология», 2018. С. 42-55.

3. Коршунова Н.Е. Метод проектов как способ мотивации познавательной деятельности обучающихся к изучению иностранного языка // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. 2022. № 34. С. 62-67.

4. Прохорова Г.Н. Проблемы обучения иностранным языкам в рамках проекта «Кадетское образование» // Мир науки, культуры, образования. № 2 (57) 2016. С. 84-85.

5. Скворцова Р.А. Международный лингвистический клуб Unity как центр межкультурного взаимодействия / Р.А. Скворцова, Т.А. Смирнова // Актуальные вопросы формирования межкультурных компетенций в современном образовании. Сборник статей и методических разработок. 2018. С. 132–135.

6. Симоненко Т.Г. Организация исследовательской деятельности старшеклассников в лингвистическом клубе «Юный переводчик» как фактор формирования профессионального самоопределения / Т.Г. Симоненко // Академическая публицистика. 2023. № 1–1. С. 240–244.

7. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man In India, 2017. Т. 97. № 9. P. 163–

169. URL: http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1498890207.pdf.

Кузнецова И.Ю.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: kuznetsovaiy487@mgpu.ru
Сухоносов Д.А.
ГБОУ Школа №1507;
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: SukhonosovDA@mgpu.ru

РОЛЬ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КЛАССА

Музыка и хореография играют важную роль в формировании патриотических чувств у кадет. Музыкальные произведения, наполненные героическими мотивами и воспевающие историю Отечества, пробуждают гордость за свою страну. Хореографические постановки, отражающие воинскую доблесть и народные традиции, способствуют осознанию кадетами своей принадлежности к великой культуре.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, музыка, хореография, духовность

Необходимость патриотического воспитания молодежи диктуется текущим этапом развития общества и значительными преобразованиями в экономической и социальной сферах жизни России.

Патриотизм – ценность, отражающие особое гражданское мировосприятие, под которым следует понимать «ценностное ядро сознания и поведения человека, проявляющееся на базе личностной зрелости, просоциальной активности и идентичности личности» [1].

Патриотизм выступает ключевым элементом в поддержании сплоченности и нерушимости многонациональной Российской Федерации. Его задача заключается в развитии патриотического самосознания и чувства, подготовке к исполнению гражданских обязанностей по защите Отечества, укреплении единства и дружественных отношений между народами России.

Все более актуальной становится тема обращения к богатству многонациональной культуры народов России как эффективного средства духовно-нравственного развития личности. Речь идет не только о сохранении истинных российских ценностей, основанных на религиозных, правовых, этнических традициях народов нашей страны [6, с.187].

Искусство, в частности музыка, играет одну из главных ролей в формировании высоких моральных качеств у обучающихся кадетских классов: духовности, нравственности и патриотизма. С уверенностью можно сказать, что полноценное формирование патриотизма у кадетов невозможно без использования огромного потенциала, заключенного в музыкальном искусстве [2].

Важное значение, в связи с этим, приобретает вопрос о том, как в семье относятся к занятиям ребенка музыкой, пением, танцем, насколько родители влияют на формирование его музыкальных интересов, предпочтений.

Ряд исследователей (Львова С.В, Падылин Н.Ю., Янбухтина М.А.), говоря о привлечении родителей к данной работе, акцентируют внимание на том, что «организация психологической работы с семьей одаренного ребенка включали в себя две базовых технологии: 1) консультирование родителей; 2) педагогическое просвещение родителей» [4, с.185].

Регулярные занятия музыкой и хореографией развивают у кадет эстетический вкус, формируют высокие моральные принципы и укрепляют духовную связь с Отечеством. Эти виды искусства являются мощным инструментом патриотического воспитания, способствующим формированию всесторонне развитой личности, готовой служить своей стране.

Совместное исполнение патриотических песен и участие в танцевальных номерах сплачивают коллектив, воспитывают чувство товарищества и взаимовыручки. Музыка и танец позволяют кадетам выразить свои эмоции и переживания, связанные с любовью к Родине, в творческой форме.

Развитие направления «Национальные традиции» имеет огромное значение для сохранения и популяризации культурного наследия России. Занятия народными танцами и песнями позволяют детям и подросткам не только приобщиться к истокам своей культуры, но и развить чувство принадлежности к своему народу.

Особое внимание в рамках данного направления уделяется изучению истории и символики народных костюмов, орнаментов и музыкальных инструментов. Это позволяет обучающимся глубже понять смысл и значение каждого элемента традиционной культуры.

Направление «Мой край родной» играет ключевую роль в формировании чувства патриотизма и гордости за свою малую родину. Оно предполагает изучение истории региона, его выдающихся личностей, традиций и обычаев, что позволяет учащимся ощутить связь с прошлым и настоящим.

Знакомство с народным творчеством, в частности с песнями, является неотъемлемой частью этого направления. Песни отражают душу народа, его ценности, переживания и надежды. Через песни дети узнают о красоте родной природы, о трудолюбии и стойкости предков, о любви и верности.

Особое внимание уделяется изучению песен, которые стали символами России, объединяя людей разных национальностей и вероисповеданий. Эти песни воспевают величие страны, её историю и культуру, формируя чувство единства и гордости за свою Родину.

Направление «Растим патриота и гражданина России» Это направление сосредоточено на воспоминаниях о великой истории России, её героях и трудностях, которые пришлось преодолеть. Танцы и песни в рамках этого направления способствуют формированию патриотических чувств и гордости за страну.

Важность этого направления трудно переоценить, особенно в эпоху глобализации и размывания национальных идентичностей. Через искусство, а именно танцы и песни, молодое поколение соприкасается с культурным кодом нации, усваивает ценности, которые веками формировали российский народ.

Воспоминания о героическом прошлом, о подвигах предков, о стойкости и мужестве в трудные времена – это не просто уроки истории, это источник вдохновения для современных поколений. Это напоминание о том, что величие России строилось трудом, самоотверженностью и любовью к Родине.

Танцы и песни, исполняемые в рамках данного направления, становятся своеобразным мостом между прошлым и настоящим. Они позволяют почувствовать связь с предками, ощутить себя частью великой истории, осознать свою ответственность за будущее страны.

Направление «Классический репертуар» В этом направлении программа включает произведения классической музыки, в том числе оперы и симфонии, которые знакомят детей с величайшими произведениями русской и мировой музыки.

Особое внимание уделяется формированию у детей понимания музыкального языка, развитию их способности воспринимать и анализировать сложные музыкальные формы.

Направление «Современное творчество» Направление включает песни современных российских исполнителей, которые активно участвуют в формировании современного музыкального и патриотического сознания.

Это направление охватывает широкий спектр жанров, от поп-музыки и рэпа до рока и электронной музыки, объединяемых актуальными текстами и современным звучанием. Песни, попадающие в эту категорию, зачастую отражают реалии жизни современного российского общества, его ценности и стремления, а также поднимают важные социальные и политические вопросы.

Таким образом, это направление играет важную роль в формировании культурного ландшафта современной России, способствуя укреплению патриотического духа и развитию национального самосознания.

В этом контексте музыкальное образование выступает не просто как передача знаний и навыков, а как мощный инструмент личностного роста и самореализации. Оно способствует развитию эмоционального интеллекта, способности к сопереживанию, формированию эстетического вкуса и умения видеть красоту в окружающем мире. Собственно, его целью является формирование ценностного сознания, духовно-творческое становление человека, формирование музыкальной культуры как части духовной культуры личности, раскрытие и развитие потенциальных возможностей личности [2, с. 158].

В связи с этим, речь может идти о разработке инновационных проектов в области музыкально-хореографического образования. В качестве инновационного продукта могут выступать: педагогические и методические нововведения, социальные, управленческие [5, с.392].

Таким образом, через музыку и хореографию личность познает глубинные смыслы жизни, учится выражать свои чувства и мысли, а также

понимать чувства и мысли других людей. Занятия музыкой развивают творческое мышление, воображение, интуицию и способность к импровизации.

Трудно переоценить тот неисчерпаемый потенциал в формировании патриотизма, который заложен в музыке и хореографии; он находит отражение в целостном процессе становления подрастающего поколения на основе богатейшей культуры нашего общества с ее традиционными семейными, духовными и моральными ценностями.

Список литературы

1. 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.

2. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие [для сред. пед. учеб. заведений] / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. - Москва: Изд. центр "Академия", 1997. - 238,[1] с.: ил.

3. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166

4. Львова, С.В. Психологическое сопровождение творческой социализации детей в условиях непрерывного образования / С.В. Львова, Н.Ю. Падылин, М.А. Янбухтина // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 179-192.

5. Сухоносов А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

6. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

Мартыненкова М.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: martynenkovamv458@mgpu.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативной компетенции у подростков. Это вызвано тем, что

современный социум предъявляет достаточно высокие требования к личности будущего гражданина. Подросток должен постоянно развиваться и быть готовым делать свой выбор, в неопределенной ситуации брать ответственность за свои поступки, уметь заявлять о себе и своем мнении, отстаивать свою позицию, принимать ценности гражданского общества, условия изменений, происходящих в обществе. Такие навыки ребенок может получить, обучаясь в кадетском классе. В статье представлена характеристика эффективных методов формирования коммуникативной компетенции у кадет.

Ключевые слова: кадетский класс, коммуникативная компетенция, личностное развитие, социализация, подрастающее поколение, внеурочная деятельность.

В современной педагогике и психологии значительное внимание уделяется проблеме общения, социальному взаимодействию и коммуникации в различных культурах. Современную страну нельзя представить без людей, относящихся к разным культурам и постоянно взаимодействующими друг с другом [1, с. 245].

По мнению Ажогиной Н.А., Кулешовой Д.О., Львовой А. С., культурное разнообразие предопределяет тенденции развития окружающей среды и социума [1, с.246].

Кадетское образование подразумевает подготовку высококультурных граждан, способных служить Родине не только в армии, но и быть полезными в государственной и общественной жизни. Соответственно, одной из задач является формирование у подростков гражданственности, патриотизма, системы национальных ценностей, правовой культуры, культуры межнационального и межличностного общения. Отход от традиционных человеческих, в том числе – религиозных норм, ценностей непременно ведет к деградации [4, с.186].

Уже в начале обучение воспитанник кадетского класса обязательно будет анализировать условия и эффективность обучения в сравнении с обучающимся класса другой предпрофильной подготовки, тем более, если выбор предпрофиля сделан родителями, а не самим учеником. Максимальное использование коммуникативных технологий, с одной стороны, будет способствовать гармоничной адаптации ребенка в образовательной среде, формированию убеждения в правильности выбора предпрофиля, с другой, позволит эффективно общаться обучающимся кадетского класса друг с другом, будет способствовать сплочению кадетского коллектива.

Необходимо прилежно учиться, выполнять домашнее задание, носить форму, соблюдать правила внутреннего распорядка, заниматься спортом. В возрасте 13–14 лет подростки уже могут самостоятельно определиться с выбором профессии; но в реальной жизненной ситуации выбор профиля делают родители, исходя из его интеллектуальных и личностных особенностей, черт характера, темперамента. Чтобы помочь ученикам сделать выбор в образовательной организации проводят уроки профориентации,

комплексное тестирование, в рамках которых обучающиеся изучают себя как личность.

Педагог стоит перед сложной задачей, как объяснить важность обучения в кадетском классе, когда подросток сравнивает свое времяпрепровождение в пользу общеобразовательного класса. Когда после уроков можно пойти домой, не затруднять себя с подготовкой формы и не участвовать в большом количестве мероприятий проекта. Другими словами, необходимо не только заинтересовать ребенка, но и выстроить формы деятельности и содержание таким образом, чтобы они обеспечили устойчивое развитие воспитательных результатов проекта «Кадетский класс в московской школе». В ходе обучения в кадетском классе обучающийся приобретает социальные знания, переживая ценности этого знания, идет формирование положительного отношения к общественным ценностям, приобретение опыта к самостоятельным действиям в помощь для общественного блага.

В современной школе востребован педагог, способный не только учить, но и заниматься воспитанием обучающихся. Педагоги должны понимать, что ребенок не сможет стать активной социализированной личностью, если не будет думать, ясно выражать свои эмоции, обладать хорошо поставленным голосом, внутренней культурой и самому соблюдать речевую культуру. Для каждой образовательной организации методы развития коммуникативной компетенции будут разными, присущи тому контингенту, который преобладает.

Воспитание в кадетском классе должно реализовываться через совместную деятельность педагогов и обучающихся, обучающихся между собой. Тогда происходит присвоение ценностей, а не просто их усвоение. При этом воспитание не может передаваться только через образовательную деятельность, оно должно охватывать также и другие виды: коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую. Особое внимание необходимо уделить методам формирования коммуникативной компетенции у кадет, получающих образование в общеобразовательной школе, а не в кадетском корпусе. Данное отличие существенно, анализируя стратегию поведения кадета при вступлении в диалог, дискуссию, взаимодействии с другими подростками или взрослыми людьми.

С 2014 года Департаментом образования и науки города Москвы запущен Образовательный проект «Кадетский класс в московской школе», целевой аудиторией которого являются обучающиеся 7–11 классов.

При реализации проекта «Кадетский класс в московской школе» подразумевается, что обучающиеся находятся в школе полный день. У них есть четкое расписание второй половины дня, в которую входит один час внеурочной деятельности и один час дополнительного образования. Не стоит думать, что если кадет посещает эти занятия, то он уже включен в деятельность этих занятий и заинтересован. Необходимо исключить традиционный добровольно-принудительный компонент посещения, который актуальный для вновь сформированного кадетского класса, в процессе его становления. Ребенок должен участвовать в творческих мероприятиях,

удовлетворяя свои интересы и потребности. Педагог также должен быть заинтересован этим процессом. Ведь только вовлеченный педагог способен привлечь в неё даже тех учащихся, которым эта деятельность ранее казалась неинтересной и скучной.

Каждый педагог должен стремиться подготовить кадета думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, развивать умение общаться.

Психологическое состояние учащихся можно стимулировать разными методами, выбирая мотивы: волевые, создавая познавательные затруднения, усложняя учебный материал; эмоциональные, создавая яркие образные представления, ситуации успеха; познавательные, используя творческие задания и жизненный опыт, развивать интерес к познанию; коммуникативные, создавая заинтересованность в совместной работе, ситуации взаимопомощи будут способствовать нахождению новых контактов и предложений о сотрудничестве.

Умение выстраивать коммуникацию включает в себя способность доносить мысли до окружающих, активно слушать собеседника и поддерживать разговор.

Наиболее эффективными методами формирования коммуникативной компетенции являются различные формы внеурочной деятельности, такие как проектная деятельность и проблемно-ценностное общение. Занятия с использованием этих методов могут проводиться как учителями-предметниками на учебных занятиях, так и классным руководителем на классном часе или при проведении экскурсий, педагогами дополнительного образования на занятиях в кружках и секциях, а также на клубных встречах.

Проектная деятельность предполагает последовательный процесс включения подростка в раскрытие своего замысла. Совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения проблемы. Представить то, что еще не существует, но в конечном итоге его деятельности будет результат. Выступая с инициативой, программируя свои шаги, составляя план исполнения задуманного, обучающийся конструирует важные ценностные ориентиры, в том числе и коммуникабельность. Легко вступает в межличностное общение.

Как известно, образовательный проект – проект, реализуемый для решения конкретных задач в области обеспечения и развития профессиональных компетенций и квалификаций [3, с.392].

Процесс создания проекта связан с генерацией творческих идей, оригинальных технологий. При этом кадеты под руководством педагога проявляют инициативу, находчивость, практичность, изобретательность, способны изыскивать возможности и идти на преднамеренный риск, выстраивают свою стратегию поведения таким образом, чтобы каждый элемент функционировал для решения основной задачи. В ходе работы над проектом ученики овладевают различными умениями и навыками коммуникативной деятельности. Участие в проектной деятельности, начиная с седьмого класса поможет сформировать опыт, который пригодится в десятом

классе. Например, в учебном плане десятого класса есть предмет из формируемой части образовательного процесса, который называется «Индивидуальный проект». Кадеты готовят свои проекты для представления их на открытых городских научно-практических конференциях «Наука для жизни», «Старт в медицину», «Инженеры будущего». Результаты участия могут дать дополнительные баллы при поступлении в ВУЗ.

Проектная деятельность не только содействует развитию учебной мотивации, творческим проявлениям учащихся, но и способствует сплочению детского коллектива [5, с.146].

Особое внимание необходимо уделить проблемно-ценностному общению, так как оно затрагивает эмоциональное восприятие обучающегося, его ценности, опыт общения, восприятие жизни [2]. Ребенок, участвуя в видах деятельности, которые несут проблемно-ценностное общение, например, дискуссии, дебаты, участие в заседаниях молодежного клуба, должен уметь заявить свою точку зрения, привести аргументы, стараться убедить оппонентов, что они весомее.

Проблемно-ценностное общение включает в себя групповую работу. Групповая работа – опыт взаимодействия с окружающими. Помогает учащимся научиться общению друг с другом, позволяет строить субъективные отношения между собой, между учащимися и учителем. Наиболее эффективные приёмы учебного сотрудничества, делового и личного общения отрабатываются в групповой работе и фиксируется в личном опыте каждого участника. В основе любого общения лежит решение проблемы, которая обсуждается в жизненной ситуации. Чтобы ученик комфортно чувствовал себя в реальной жизни, учитель должен моделировать подобные ситуации общения. Могут создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации.

Запускает социальное самоопределение, ставит в ситуацию выбора, соглашаться или не соглашаться со сказанным, уметь выражать свое мнение, осознавать слабые места своей точки зрения и стремлению поставить свою позицию в один ряд с другими. В процессе коммуникации приходят к пониманию, что мнение не единственное, недостаточное оно может быть дополнено, что позволит, не конфликтуя, обучающемуся рассматривать другие позиции для полного понимания проблемной ситуации. Педагог предоставляет учащимся выбор фиксации той или иной позиции, поддерживает динамику развития рефлексивных процессов, привлекает мнение значимых взрослых. Весомое мнение для кадет часто становится источником изменения их взгляда на обстоятельства, на саму ситуацию, ведь у них сформирована потребность в педагоге как активном носителе провозглашенной системы ценностей.

Внеурочная деятельность кадет может быть представлена в форме киноклуба и театральной студии. Просмотр фильмов, которые имеют разные смысловые подтексты. Работа над спектаклем, распределение ролей, обсуждение спектакля. Проведение встреч в рамках клуба или студии с

кадетами представляет собой обсуждение социальных ситуаций как проблемы.

Итогом проблемно-ценностного общения у кадет будет применение данного опыта при выстраивании коммуникативной линии в иных жизненных обстоятельствах.

Таким образом, педагог должен выйти из привычной роли лектора и реализовать себя как мотиватор и организатор работы с ученическим коллективом, используя эффективные методы, способствующие не только развитию коммуникативных компетенций, но формирование у обучающихся норм поведения, ценностей, патриотических качеств личности. При этом важно понимать, отход от традиционных человеческих, в том числе – религиозных норм, ценностей непременно ведет к деградации [5, с.186].

Список литературы

1. Ажогина, Н. А. Проблемы коммуникативного развития младших школьников в поликультурной образовательной среде / Н. А. Ажогина, О. Д. Кулешова, А. С. Львова // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2023. – № 4(4). – С. 5–11.

2. Гуревич А.В, Хижняков Е.В. Социальное проектирование // Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования. – М., 2007 – С. 56-68.

3. Сухоносов А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

4. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

5. Янбухтина, М. А. Проектная деятельность как средство сплочения детского коллектива / М. А. Янбухтина // Hominum. – 2022. – № 4. – С. 145–158.

Микушкин Д.Ю.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: mikushkindy751@mgpu.ru

ВЛИЯНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭГОЦЕНТРИЗМА У ПОДРОСТКОВ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ

В статье рассматриваются вопросы влияния военно-патриотического воспитания на преодоление эгоцентризма у подростков в кадетских классах. Анализируются формы и методы патриотического воспитания кадет в современных образовательных учреждениях. При поиске информации

использовались общенаучные, описательные, аналитические методы исследования. В статье сделан вывод о необходимости комплексного подхода к воспитанию для преодоления эгоцентризма у кадет.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, эгоцентризм, подросток, кадет, личность, социум.

Проблемы воспитания детей и подростков на принципах патриотизма изучали в разные исторические периоды выдающиеся педагоги такие, как С. Ф. Русова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.

Известно, что патриотическое воспитание – это взаимодействие педагога и учащихся, которое направлено на развитие гражданской ответственности, духовно-нравственных качеств личности, уважения и любви к Родине, формирование общекультурной идентичности, приобщение к истокам национальной культуры, родному языку и т. д. [4].

Квалификация патриотизма как понятия экзистенциального, священного, сакрального наполняет его особым нравственным содержанием [5, с.186].

В России современная система образования постоянно трансформируется с учётом глобализации, цифровизации, геополитической ситуации в стране и мире. Применение ФГОС третьего поколения требует от педагогов раскрытия творческого потенциала, формирования общекультурной идентичности, гражданской ответственности кадет.

Решение задач педагогической деятельности предполагает организацию новых коллективных и индивидуальных форм и методов патриотического воспитания кадет, которые влияют на формирование личности, особенно в подростковом возрасте. Данный период характеризуется нестабильным эмоциональным состоянием, формированием «Я-концепции», эгоцентризмом, чувством взрослости, острым восприятием чужого мнения и т. д.

В связи с этим необходима оптимизация процесса вхождения … детей в социальную среду [7, с. 163].

Актуальность проблемы эгоцентризма у современных кадет не вызывает сомнения в силу влияния этого качества на коммуникативное взаимодействие со сверстниками, взрослыми людьми, преподавателями, что снижает эффективность образовательного процесса. В связи с этим нами изучен вопрос влияния военно-патриотического воспитания на преодоление эгоцентризма у подростков в кадетских классах.

Термин «эгоцентризм» (от латинского ego – «Я», centrum – центр круга) впервые введён швейцарским психологом Жаном Пиаже при анализе этапов умственного развития человека. На примере детей он объяснил суть эгоцентризма, отметив, что маленькие дети не принимают точку зрения окружающих людей. Например, они играют в прятки, закрывают глаза и думают, что если они не видят, то остальные их не видят тоже.

Стоит отметить, что в подростковом возрасте эгоцентрическая личность чаще всего проявляется в коммуникациях со сверстниками. Например, в кадетских классах учащиеся чувствуют себя особенными на фоне остальных

учащихся. Понятие «эгоцентризм» показывает отношение современного подростка к окружающему миру. Он акцентирован на своей позиции, мыслях, переживаниях, потребностях, целях, своём индивидуальном «Я».

Рассмотрим методы воздействия военно-патриотического воспитания на поведение кадет, проявление их эгоцентризма в коллективе в современном образовательном учреждении. Сегодня эффективными методами формирования сознания кадет, позволяющими снижать уровень эгоцентризма, являются беседа, диспут и дискуссия. Искусство ведения спора, а также ораторского мастерства в беседах, диспутах и дискуссиях у кадет развивают критическое мышление, логику. Они с помощью грамотного подбора аргументов, доказательств, фактов своего мнения по обсуждаемому вопросу учатся убеждать сверстников в справедливости своей точки зрения. Например, сегодня в мировой практике существует тенденция искажения недружественными странами исторических фактов, касающихся России. В связи с этим у педагогов появляется возможность применять новые формы занятий, тематических мероприятий с беседами, диспутами и дискуссиями по вопросам мировой истории, места России на международной арене, национальных традиций россиян, истории русского языка и т. д. В данном случае механизм децентрации, суть которого заключается в изменении точки зрения оппонента в результате споров, является главным в преодолении эгоцентризма познавательной деятельности кадет. В результате потребность аргументированного изложения своей точки зрения на поставленную задачу, проблему, способствует развитию рефлексии у кадет. В свою очередь, рефлексия позволяет подростку посмотреть на своё мнение и действия как бы со стороны, что даёт возможность кадету проанализировать свои чувства, мысли, сравнить их с другими [2].

Стоит отметить, что проведение ролевых и деловых игр среди кадетских классов способствует снижению эгоцентричности участников. Например, педагог может организовать игру «Круглый стол», задачей которого будет поиск оптимальных решений по вопросам санкций против России. Такой метод ведения переговоров в игровой деятельности акцентирует внимание кадет на командной работе, на мнение товарищей, на активной гражданской позиции. У каждого участника игры развивается критическое мышление, способность совместной координации действий, чувство эмпатии, коллективизма, что позволяет успешно выполнить совместные задачи. При этом включается механизм децентрации, происходит активное коммуникативное взаимодействие и обратная связь, что положительно влияет на снижение эгоцентризма. В результате деловые игры патриотической направленности учат кадет командной работе, осознавать уровень индивидуальной и коллективной ответственности, а также необходимость соблюдения правил и законов общества. Также посредством ролевой игры подростки преодолевают познавательный эгоцентризм [2].

В рамках исследования стоит обратить внимание на индивидуальные формы воспитательной работы патриотической направленности с кадетами.

Так, персонализированный подход позволяет проводить углубленную социально-педагогическую работу с личностью кадета с учётом индивидуальных и возрастных особенностей, что позволяет преодолевать эгоцентризм.

Например, кадетам с хорошей спортивной подготовкой важно предлагать участие в спортивных мероприятиях, посвящённых национальным праздникам России. Кадеты с творческими способностями могут участвовать в культурно-досуговых, праздничных мероприятиях, творческих конкурсах, народных ярмарках. При этом педагогам важно принимать во внимание психологический портрет каждого кадета; психологические заключения о кадетах, в частности, с эгоцентричными направленностями; проведение диагностики индивидуальных особенностей учащегося с целью преодоления эгоцентризма.

Современный педагог в кадетском классе посредством индивидуальных и групповых тематических военно-патриотических заданий, экскурсий, исследовательских проектов военной тематики, бесед, тренингов (на принятие себя в социуме, в кругу сверстников, развитие коммуникативных навыков, на нормализацию центрированности) помогает осознать учащемуся свою роль и место в социуме. Кадеты учатся принимать и соблюдать законы государства, правила и нормы коллективной жизни, что позволяет преодолевать свой эгоцентризм, познавать чувство коллективной ответственности через общие гражданские цели и позиции [3].

При этом социокультурное развитие ребенка, формирование патриотизма и гражданственности происходит во взаимодействии с представителями различных культур. Культурное разнообразие предопределяет тенденции развития окружающей среды и социума [1, с.246].

С другой стороны, возникает необходимость проявлять толерантность по отношению к людям другой национальности, вероисповедания. По мнению Янбухтиной М.А., социальные аспекты толерантности – это отношения, в которые вступает личность на основе открытости, солидарности, невраждебности и внимания друг к другу [6, с.4].

Дальнейшие научные исследования влияния военно-патриотического воспитания на личность кадета, в частности преодоление эгоцентризма, позволят расширить возможности педагогов в поиске инновационных форм, методов и технологий работы с подростками в кадетских классах с целью сохранения их психологического здоровья. Комплексный подход к применению военно-патриотического воспитания с учётом индивидуальных особенностей личности кадет способствует повышению качества воспитательного процесса и созданию комфортного эффективного образовательного пространства.

Список литературы

1. Ажогина, Н. А. Поликультурное образование как условие формирования языковой личности младшего школьника / Н. А. Ажогина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023

года / Московский городской педагогический университет. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 244–247.

2. Буртовая Н. Б. Методы коррекции эгоцентризма в подростковом возрасте и решение проблемы социальной дезадаптации // Вестник ТГПУ. – 2009. – №11. – С. 96–102.

3. Горшенкова А. О., Широкова Л. К., Сущева С. М., Рыбина Е. А., Разумова В.В. Профилактика эгоцентризма в подростковом возрасте // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 6.

4. Невская С. С. Развитие идей К. Д. Ушинского о педагогическом мастерстве в теории и практике А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №2 (17). – С. 54–62.

5. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

6. Янбухтина, М. А. Формирование толерантности у младших подростков в физкультурно-спортивной деятельности по месту жительства: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Янбухтина Марина Александровна. – Москва, 2013. – 25 с.

7. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man In India, 2017. T. 97. № 9. P. 163-169. URL: http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1498890207.pdf.

Морозов А.И.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва.
E-mail: morozov3003@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ РУКОПАШНОГО БОЯ КАК СРЕДСТВО ВОИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАДЕТ

В данной статье описаны способы и методы формирования развития воинских качеств у кадет по средствам использования педагогических приемов.

Ключевые слова: воинское воспитание, дисциплина, боевые искусства, комплексный подход, физические качества, самосовершенствование.

Проблема военно-патриотического воспитания – одна из важнейших и центральных в современном российском обществе. Патриотизм для граждан России – понятие судьбоносное.

Квалификация патриотизма как понятия экзистенциального, священного, сакрального наполняет его особым нравственным содержанием [5, с.186].

Важное место в формировании будущего защитника Отечества занимают боевые искусства как фактор не только физического, но и нравственного, духовного развития. Занятия боевыми видами единоборств способствуют воспитанию таких качеств личности, как смелость, самообладание, психоэмоциональная устойчивость, благородство по отношению к слабым, уважение к сопернику, честность.

По мнению Кургановой Е.А., Листик Е.М., честность отражает ценностное отношение к людям, невозможность нанесения им вреда (материального или морального) [3, с.78].

На ранних этапах человеческой истории воинские искусства всегда входили как основной элемент в систему воспитания подрастающего поколения тех сословий и классов, которые выполняли роль источника формирования военной силы государства.

К примеру, у древних греков был развит такой вид единоборств как панкратион (сочетание бокса и вольной борьбы), который порой заканчивался летальным исходом. В Италии и Испании были развиты поединки с оружием. Регулярная армия Древнего Рима оставила нам подробное описание подготовки легионера. Древняя Русь славилась кулачным искусством таким как «жива», «суев», «боливак».

Особое значение единоборства имели в восточной культуре. Там боевые единоборства действительно были смыслом жизни и способом выживания. Мастера Шаолиня возвели свое мастерство в ранг высшей формы духовного и физического искусства, которое и по сей день манит к себе многих паломников со всего света. Так же невозможно оставить в стороне и японское боевое искусство как карате. Мастера Окинавы, где зародилось это искусство поистине творили чудеса, которые даже сегодня не могут повторить современные чемпионы мира.

Сейчас рукопашный бой – сложное боевое искусство, представляющее сложнейшую систему физического и морального формирования бойца.

Опыт свидетельствует, что боец, который действует более решительно в бою, более грамотно, сможет одержать победу с большей вероятностью, чем боец, менее подготовленный и мотивированный. Успех в поединках на короткой дистанции во многом зависит от личной выучки и владению стилями боя. Поэтому для кадет обучение навыкам рукопашного боя является обязательным.

В современном мире война ведется дистанционно, с использованием дальнобойного оружия. Современный общевойсковой бой не может исключить схваток между боевыми подразделениями и отдельными бойцами. Однако подготовка бойца как единоборца формирует высокую степень готовности к запредельным психологическим и моральным нагрузкам современного поля боя. Именно с раннего возраста нужно формировать все вышеперечисленные качества в кадетах, для успешного достижения ими поставленных целей.

Боевая подготовка кадет имеет педагогический аспект, она проходит в специально созданной поликультурной среде. Поликультурная образовательная среда имеет определенный педагогический потенциал [1, с.6]. Она становится средством социального воспитания и направлена, в том числе, на формирование

профессионально значимых индивидуально-психологических качеств и таких групповых характеристик как сплоченность, коллективная согласованность, взаимопомощь и взаимопонимание.

Уникальность тренировочного процесса рукопашников в кадетском образовании моделируется ситуацией противоборства с противником.

Еще Ашкинази С. М. говорил, что «Психологический аспект моделирования ситуации прямого противоборства с противником неоценим для психологической подготовки военнослужащих» [2]. А кадеты – это будущие военнослужащие. Именно подготовка кадет основам рукопашного боя позволяет формировать у них очень значимые качества, такие как смелость. Ловкость, дисциплинированность, упорство, волю к победе и настойчивость. Физические качества кадета являются базой для достижения весомых результатов в подготовке кадета рукопашника. А эта подготовка характеризуется определенным уровнем развития основных двигательных качеств: силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости [6]. Чем лучше физически подготовлен кадет , чем работоспособнее его организм, тем лучше он воспринимает тренировочные нагрузки и выполняет технические приемы, а также быстро после них сможет восстановиться, без физической подготовленности невозможно в условиях поединка эффективно проявлять технические и тактические навыки и самое главное волевые качества, которые являются одним из важнейших составляющих успеха кадета занимающегося рукопашным боем [6].

У кадет именно рукопашный бой играет одну из важных ролей в формировании, патриотического воспитания молодого человека. Прививает любовь к Родине, учит быть быстрым, смелым, решительным, не бояться принимать правильные решения в стрессовых ситуациях. Воспитывает чувство ответственности и долга перед нашей страной. Не зря девиз каждого кадета звучит так: «Сердце – Богу, Жизнь – Отечеству, Честь – никому». А ведь именно сегодня у нас в стране проблемы гражданско-патриотического воспитания обострены до предела: экономический кризис, дестабилизация и расслоение общества, коснувшиеся каждой семьи, привели к смене и искажению ценностных ориентаций детей и юношества; усилилось их отчуждение от мира взрослых, негативное отношение к понятиям человеческого достоинства, гражданского долга, личной ответственности.

Методы и средства, которые используются в системе подготовки кадет, для более успешного освоения основам рукопашного боя занимают важное место в системе подготовки.

Методов подготовки очень много, но исходя из авторского опыта нужно уметь выделять самые продуктивные в краткосрочной и среднесрочной перспективе. Это обусловлено тем, что времени на подготовку кадет у тренера - рукопашника очень мало. В основном это седьмые и восьмые классы, дальше идет в основном процесс самосовершенствования. Независимо от возраста и физических данных, хорошо обученный приемам рукопашного боя кадет, всегда будет отличаться физической закалкой, самообладанием, чувством уверенности в себе и физического превосходства над соперником, постоянной спортивной

активностью и более качественным выполнением многих функциональных обязанностей на всех этапах становления себя как личности.

Чтобы развить и довести до совершенствования вышеперечисленные навыки и качества современного кадета, используются определенные способы и методы. Выделим самые главные и наиболее эффективные.

Прежде всего, в работе с кадетами очень важен индивидуальный подход. Индивидуальный подход как важный принцип педагогики заключается в управлении развитием человека, основанном на глубинном знании черт его личности и условий жизни [7, с.20].

Для достижения эффективных тренировок и нужного результата используют разные методы, но самые эффективные следующие: это методы круговой тренировки, игровой, соревновательный. В данном случае многократного повторения определенных видов упражнений. Для формирования и развития таких физических качеств как быстрота, ловкость, прыгучесть. Игровой метод, он используется преимущественно с учащимися предкадетских классов, чтобы сформировать командное восприятие и разгрузить монотонные повторения. Ну и конечно же один из важнейших методов – это соревновательный метод. Именно этот метод формирует у кадета основные волевые качества, которые так ему необходимы: это целеустремленность, настойчивость, упорство инициативность и самодисциплину. А ведь самодисциплина можно сказать одно из фундаментальных качеств, которое играет важную роль в достижении выдающихся результат. Для развития самодисциплины кадет может использовать различные способы, например развитие навыков ответственности, соблюдение режима дня, выполнение домашнего задания. Важно формировать положительные привычки и поведение в обычной жизни.

Постоянная работа над самодисциплиной помогает кадету развивать силу воли, которая позволяет преодолевать трудности и стойко идти к успеху. Именно благодаря занятиям рукопашным боем, кадет сможет сформировать вышеперечисленные качества, которые так необходимы настоящему молодому человеку.

Очень важен для кадета метод личного примера в воспитательной и спортивной работе. Он заключается в использовании лучших образцов поведения и деятельности для развития у кадет, занимающихся рукопашным боем, стремления к активной работе над собой, развитию и совершенствованию своих личностных свойств и качеств, а также преодолению имеющихся недостатков.

По мнению Пескова В.П., реальная практика взаимодействия взрослого и обучающегося свидетельствует не об отчетливой обособленности возрастных форм усвоения опыта, а как раз об их взаимопроницаемости [4, с.143].

Приведу несколько наблюдений, основанных на 12-летнем личном опыте в качестве тренера детей и подростков.

Я тренирую учеников уже 12 лет, могу сказать, что отношение и пример самого преподавателя к своим воспитанникам является несомненно приоритетным способом формирования воинских качеств. Бывает так, что

ученик уже не может осилить очередное техническое действие в рукопашном бою, но ты расскажешь ему пример из личной жизни и ребенок оживает, он готов работать дальше, он воодушевлен твоим примером, «раз тренер смог, а он стоит передо мной, то и я смогу».

Я тренирую ребят для соревнований в смешанных единоборствах, и могу сказать, что многие победы даются им только благодаря железной силе воли, самодисциплине, и постоянной работе над собой. Многие победы достаются моими воспитанниками именно благодаря волевым качествам. Потому, что в смешанных единоборствах, практически весь арсенал приемов и ударов одинаков и именно волевые качества помогают в трудных и порой травмоопасных поединках одержать победы над своим соперником. Многие родители, отдавая своего ребенка в кадетство надеются, что из их детей вырастит сильная волевая личность. Когда они приводят ко мне ребят, то первый вопрос, который они мне задают, сможет ли их ребенок постоять за себя на улице в трудную минуту. Каким способом и посредством чего я смогу развить в нем настоящие волевые качества. И когда я говорю, что я смогу это сделать по средствам тренировок рукопашного боя, то некоторые отворачиваются и уходят, но основная масса родителей очень благоприятно на это реагирует и с охотой отдает своего ребенка мне на воспитание. На последнем турнире по смешанным единоборства, который проходил в городе Лобня (15 декабря 2024 года, фестиваль боевых искусств «Путь победы»), я мог лишний раз убедиться в эффективности формирования личностных и воинских качествах своих воспитанников. Один из моих учеников сломал палец и все-таки одержал победу. Получив травму, он смог тактически грамотно выстроить поединок с соперником. При этом конечно же, решающее значение сыграла его выдержка и самообладание, которое помогли ему не реагировать на болевой шок и довести поединок до финального конца. Итогом стало золото чемпионата.

Для меня как тренера, этот случай показал значимость тренировок и в целом моей работы как офицера воспитателя и как тренера по рукопашному бою.

Подводя итог, можно утверждать, что рукопашный бой является неотъемлемой составляющей дисциплиной в формировании воинского воспитания кадет. Именно с помощью грамотных тренировок по рукопашному бою можно сформировать настоящего сильного, дисциплинированного кадета.

Список литературы

1. Ажогина, Н.А. Проблемы коммуникативного развития младших школьников в поликультурной образовательной среде / Н. А. Ажогина, О. Д. Кулешова, А. С. Львова // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2023. – № 4(4). – С. 5–11.

2. Ашкинази С. М. Вопросы теории и практики рукопашного боя в Вооруженных Силах Российской Федерации: монография / под ред. проф. В. Л. Марищука. СПб.: Воен. ин-т. физ. культуры, 2001. 242 с.

3. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психолого-педагогические условия развития нормы правдивости в старшем дошкольном возрасте // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78–83.

4. Песков В.П. Возрастные особенности становления представлений у школьников и студентов / В. П. Песков // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4(72). – С. 143]

5. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

6. Физическая культура и здоровье: учебник для студентов высших медицинских и фармацевтических учебных заведений /; под ред. В. В. Пономаревой; М-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Федеральное агентство по здравоохранению и социальному развитию Российской Федерации, ФГОУ "Всероссийский учеб.-науч.-методический центр по непрерывному мед. образованию Росздрава". – Москва: ВУНМЦ, 2006. – 298 с.

7. Янбухтина, М.А. Формирование толерантности у младших подростков в физкультурно-спортивной деятельности по месту жительства: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Янбухтина Марина Александровна. – Москва, 2013. – 25 с.

Паркина А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: alexandra.pepehina@yandex.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА

Статья посвящена исследованию влияния образовательной среды на формирование и развитие навыков коммуникативного лидерства у обучающихся. В работе рассматриваются ключевые педагогические условия, способствующие развитию данных навыков, такие как создание поддержки в группе, внедрение инновационных методов преподавания и организация взаимодействия между учащимися.

Коммуникативное лидерство – это важная компетенция, необходимая не только для успешной деятельности в образовательной сфере, но и для эффективного взаимодействия в любых социальных и профессиональных группах. Педагогические условия играют ключевую роль в формировании и развитии данного навыка у студентов и школьников. В этой статье мы рассмотрим, какие именно педагогические условия способствуют развитию навыков коммуникативного лидерства и почему они важны.

Коммуникативное лидерство включает в себя способность не только управлять процессом общения, но и активно взаимодействовать с окружающими, устанавливать доверительные отношения, а также мотивировать других. Это означает, что коммуникативный лидер должен обладать такими навыками, как:

эффективное слушание;
аргументация и убеждение;
эмпатия;
умение работать в команде;
способность разрешать конфликты

Современная образовательная среда предъявляет к педагогам требования не только к эффективному обучению и воспитанию, но и к формированию коммуникативных лидеров. Коммуникативность и лидерство являются ключевыми качествами личности, которые способствуют успешному развитию образовательного процесса. В данной работе рассматриваются возможности формирования коммуникативного лидерства в образовательной среде.

Актуальные исследования выявляют возможности развития компетенций коммуникативного лидерства в образовательном контексте. Важно также обеспечивать поддержку и сотрудничество между участниками образовательного процесса, создавая условия для развития коллективного коммуникативного потенциала. Культурные и социальные различия, которые могут влиять на способности и подходы к развитию коммуникации и лидерства, также должны приниматься во внимание. Разные культурные контексты могут иметь различные ожидания и ценности, что влияет на восприятие и развитие этих качеств в образовательной среде.

Концепция коммуникативного лидерства имеет большой потенциал для современной образовательной среды, поскольку способствует развитию как индивидуальных, так и коллективных коммуникационных навыков. Это может привести к инновациям и улучшению качества образования. По мнению Э. Фромма, коммуникативная личность стремится открывать новое и глубоко осознает свой опыт.

Таким образом, коммуникативность – это характеристика личности, определяющая уровень ее способности к эффективному взаимодействию с окружающими. Лидер, обладая четкой жизненной целью, привлекает людей, вдохновляя их на совместное достижение этой цели.

При этом одной из важнейших черт личности лидера является порой не осознаваемая им самим одаренность, креативность. По мнению Пескова В. П., психические процессы, свойства человека, которые могут находиться в латентном состоянии (например, когда речь идет о скрытых формах одаренности) до тех пор, пока они не вступят во взаимодействие с предметным миром или окружающими их людьми [3, с.218].

В то же время лидерство опирается на систему нравственных ценностей, которые, по мнению Сухоносова А. П., играют важную роль в личностном развитии. Эти ценности формируются под влиянием семьи и образовательной среды, что подчеркивает значимость социокультурных факторов. Ценностные ориентации личности определяются действием различных внутренних и внешних факторов, в том числе – социальной средой [4, с.84].

По мнению ряда авторов (Л. А. Махновец, С. Н. Махновец, А. С. Лукина), новые ценностные ориентиры в обществе обусловливают и переход образования к несколько иным смысловым доминантам [2. с.115].

Образовательное учреждение является уникальным пространством, где встречаются люди различных возрастов и культур. Для успешного формирования коммуникативного лидерства необходимы специальные условия и подходы. Одним из ключевых инструментов формирования такого лидерства является создание стимулирующей среды, которая способствует развитию творческих способностей и раскрытию потенциала личности. Эта среда должна основываться на принципах открытости, доверия и сотрудничества.

Создание атмосферы толерантности и поддержки в классе является важным условием. Обучающиеся должны чувствовать себя комфортно и уверенно, что позволит им открыться для экспериментирования и поиска новых решений. Важно не только задавать вопросы, но и поощрять новаторские подходы к их решению. Стимулирование творческой активности, предоставление возможности самостоятельного поиска решений и поддержка коллективной деятельности помогут обучающимся осознать преимущества командной работы и быть более готовыми к конструктивной критике и компромиссам.

Одним из условий формирования коммуникативного лидерства является создание поддерживающей образовательной среды. Это предполагает наличие атмосферы доверия, уважения и правдивости, где каждый учащийся может свободно выражать свои мысли и чувства, не боясь осуждения.

При этом по мнению Листик Е.М. и Кургановой Е.А., к психологическим условиям в освоении правдивости как нормы поведения является преодоление эгоцентризма личности, изменение его позиций и убеждений, сформированность волевых и морально-нравственных качеств, чтобы следовать им [1, с.79].

Коммуникативные навыки взаимосвязаны с групповой сплочённостью, так как эффективное взаимодействие в группе невозможно без хорошей коммуникации и без высокого уровня толерантности в отношениях.

Янбухтина М.А. акцентирует внимание на том, что «социальные аспекты толерантности – это отношения, в которые вступает личность на основе открытости, солидарности, невраждебности и внимания друг к другу» [5, с.4].

Эмоциональный интеллект играет важную роль в коммуникации. Педагоги должны уделять внимание развитию эмоционального интеллекта учащихся, обучая их распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других. Это можно сделать через занятия, направленные на развитие эмпатии, а также через обсуждение различных эмоциональных ситуаций.

Регулярная обратная связь от преподавателей и сверстников является важным условием для развития навыков коммуникативного лидерства. Обсуждение успехов и недостатков помогает учащимся осознавать свои

сильные и слабые стороны, а также корректировать свое поведение. Рефлексия, то есть анализ собственных действий и результатов, также способствует глубокому пониманию коммуникации и улучшению навыков взаимодействия.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в коммуникации. Педагоги должны уделять внимание развитию эмоционального интеллекта учащихся, обучая их распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других. Это можно сделать через занятия, направленные на развитие эмпатии, а также через обсуждение различных эмоциональных ситуаций. Педагогическое лидерство включает в себя не только профессиональные навыки, но и человеческие качества, такие как внимание, забота и поддержка.

Таким образом, роль педагогических условий в развитии навыков коммуникативного лидерства является неоспоримой. Создание поддерживающей образовательной среды, применение активных методов обучения, формирование эмоционального интеллекта, предоставление обратной связи и пример педагогического лидерства – все эти факторы способствуют успешному формированию коммуникативных навыков у учащихся. В условиях современного общества, где способность эффективно общаться и взаимодействовать с другими становится все более важной, развитие этих навыков в образовательной среде приобретает особое значение.

Список литературы

1. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психолого-педагогические условия развития нормы правдивости в старшем дошкольном возрасте // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78-83.

2. Махновец, Л. А. Глава 9. Инклюзивное образование – стратегический ориентир развития системы образования / Л. А. Махновец, С. Н. Махновец, А. С. Лукина // Приоритетные направления современной психологии и педагогики: Коллективная монография. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 115–144.

3. Песков В.П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В. П. Песков // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 218. – EDN ZGAZHL].

4. Сухоносов А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания / Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.

5. Янбухтина, М. А. Формирование толерантности у младших подростков в физкультурно-спортивной деятельности по месту жительства: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": автореферат диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Янбухтина Марина Александровна. – Москва, 2013. – 25 с.

Сухоносов А.П.
кандидат психологических наук,
доцент, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: sukhonosovap@mgpu.ru.
Мельников С.Л.
кандидат педагогических наук, профессор,
проректор по комплексной безопасности, эксплуатации
и развитию имущественного комплекса,
Брянский государственный университет имени академика И. Г.
Петровского, г. Брянск.

ПАТРИОТИЗМ ИСТИННЫЙ И ЛОЖНЫЙ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена анализу патриотизма как ценности, как аксиологического понятия. Это продиктовано многоаспектностью данного феномена, противоречивостью его трактовок в современной отечественной и зарубежной науке и публицистике: патриотизм представляется как качество, как мировоззренческая позиция личности, как действие, как социокультурная, политическая ценность или совокупность ценностных ориентаций. В связи с этим авторы ставят перед собой задачу рассмотреть феномен патриотизма с позиций ценностного подхода, как систему общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, аксиология, ценности, ценностный подход, «псевдопатриотизм».

Говоря о важности патриотического воспитания, необходимо исходить о многофакторности этого феномена: с одной стороны, патриотизм это экзистенциальное, даже сакральное понятие, определяющее отношение человека, гражданина к своей Родине, к своему Отечеству, к национальной истории и традициям; с другой – это синтез чувств, убеждений и установок, сформированных в процессе воспитания, социализации личности.

Квалификация патриотизма как понятия экзистенциального, священного, сакрального наполняет его особым нравственным содержанием [5, с.186].

При этом, на наш взгляд, результатом воспитания может стать как истинный патриотизм, базирующийся на любви к Отечеству, так и ложный, псевдопатриотизм, основанный на лжи и корыстных интересах.

В частности, выдающийся русский философ И. А. Ильин утверждал, что истинный патриотизм родится из духовной природы человека. При этом воспитание может быть только национальным воспитанием, и эта каждодневная кропотливая воспитательная работа должна строиться на духовных, то есть базисных основах нашего общества [1].

В современной научной литературе принято выделять два вида подлинного патриотизма и два вида ложного, «псевдо» патриотизма.

Подлинный патриотизм принимает две формы. Они не являются взаимоисключающими, но обращаются к разным измерениям того, кем мы являемся как граждане той или иной страны.

Во-первых, это приверженность принципам, на которых была основана наша страна, принципам, провозглашенным в Конституции РФ.

Эти принципы подчеркивают, что все люди достойны уважения, равенства перед законом и права голоса при определении ценностей, норм и институтов, в соответствии с которыми они живут.

Эти принципы важны еще по одной причине. Они находятся в согласии с постулатами, ценностями традиционных мировых религий (христианства, прежде всего православия, ислама, буддизма и иудаизма), которые исповедуют граждане Российской Федерации.

Действительно, принципы и подходы, провозглашенные в Конституции, в Концепции патриотического воспитания, являются принципами, на основе которых представители различных этносов, верований и практик мирно сосуществуют, обеспечивая поступательное движение России как многонационального и многоконфессионального государства. Конечно, циники будут утверждать, и утверждать справедливо, что эти принципы не всегда соблюдались или даже отрицались и игнорировались.

Вторая форма патриотизма коренится в чувстве любви к Родине, Отечеству: мы любим Родину просто за то, что она есть. Как россияне, мы живем общей и своей индивидуальной жизнью, которую в мирное время часто не особо осознаем, пока какое-нибудь бедствие или агрессия против страны снова сосредотачивает нас на том, что мы представители социально-политической общности, заставляет консолидировать вокруг идеи защиты наших интересов, независимости и суверенитета Родины.

Этот вид патриотизма во многом схож с нашей любовью к своей семье. Мы можем не соглашаться, спорить с другими членами семьи, даже по вопросам, которые нам дороги. Но мы семья, разделяющая общие узы и обязательства верности, любви и уважения.

Наши национальные праздники (День Победы, День народного единства, День России, День Защитника Отечества, Акции «Бессмертный полк», «Время героев» и т. д.) являются мощным подтверждением этих связей. Граждане России собираются вместе, чтобы отпраздновать их как члены семьи, так и члены многонациональной общности. Это постоянное опровержение тем, кто утверждает, что истинный патриотизм, основанный на любви к Родине, обязательно нуждается во врагах.

Возвращаясь к аналогии с семьей, можно сказать, что членство в семье требует согласия между всеми, в том числе и с теми, у кого другие взгляды.

Ложный патриотизм. Этот феномен противоречив сам по себе, поскольку в его основе заложены ложь, заведомая неправда, маскируемая словесной эквилибристикой.

По мнению Кургановой Е. А. и Листик Е. М., правдивость, прежде всего, подразумевает открытость и искренность в подаче информации, в общении, в конфликте (т. е. отражает то, то есть на самом деле)» [2, с. 78].

У представителей этого вида, псевдопатриотов, правда не в чести, они воплощение лживости и далеко не бескорыстного лицемерия.

Таким образом, это мы имеем дело с псевдопатриотизмом самозванцев, тех людей, которые исключают своих соотечественников из полноправного членства как граждан страны. Патриотизм для этих людей – это не вера в основополагающие ценности, традиции и принципы нашей страны, а вера в свое право представлять абсолютному большинству российского общество свое эгоистическое представление о том, как жить, мыслить и относиться к своей Родине. Это паразитирующие «нарциссы», присвоившие себе статус провидцев, всезнаек и авторитетов.

Будучи далеким от того, чтобы свидетельствовать ни о любви к семье, ни о любви к стране, нарциссическая любовь к себе расширилась, включив в себя или отвергнув всех остальных, основываясь на таком узком стандарте; она сужает, озлобляет и ослабляет страну, потому что отражает отношения, противоречащие подлинной любви к родине, а также человеческой порядочности. Те, кто отличается от их ложных ценностей или взглядов, не заслуживают общения и внимания.

Самый токсичный из всех вид, четвертый – это просто приправленная патриотической риторикой гипертрофированная любовь к власти и господству над другими, стремление к популярности как проявление нарциссизма. Но в основе этого феномена – любовь к деньгам и не более того.

Такова философия псевдопатриотов. Они приравнивают себя к стране в целом, навязывая как бы «правильный путь» другим, при этом не учитывая интересы этих других. Утверждая, что подлинный патриотизм характерен только для тех людей, кто их поддерживает, они (находясь за пределами страны) с перманентным антироссийским фанатизмом пытаются раскалывать нашу общность как бы изнутри, провоцируя действия своих недалеких адептов. Фактически большинство современного российского общество сталкивается с людьми, которые не проявляют особой заботы об основополагающих национальных ценностях нашей страны.

Этот четвертый вид «патриотизма» подрывает первые два и в конечном счете не заботится о третьем. Те, кто его придерживается, являются одними из самых опасных врагов нашей страны.

Но есть и другие опасности и вызовы для наших общенациональных ценностей, нашей национальной идентичности.

Прежде всего, граждане России, в том числе – порастающее поколение, находятся под постоянным информационным, идеологическим воздействием через СМИ, интернет, телевидение и т. д. Идет настоящая гибридная война, главным содержанием которой является не противоборство идеологий, а пещерная русофобия правящих элит Запада.

Соответственно роль российского образования в противодействии современным вызовам заключается в разъяснении молодому поколению тех

опасностей, которые имеют место, в целенаправленной подготовке граждан, способных принимать понимать и эффективно действовать в сложном и изменяющемся 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 [4, с.423].

При этом важное значение приобретает индивидуальный подход в работе в подрастающим поколением. Индивидуальный подход как важный принцип педагогики заключается в управлении развитием человека, основанном на глубинном знании черт его личности и условий жизни [6, с.20].

В то же время заметное значение могут приобрести инновационные проекты патриотической направленности. В качестве инновационного продукта могут выступать: педагогические и методические нововведения, социальные, управленческие [3, с.392]. Главное требование состоит в том, чтобы при разработке инновационного продукта учитывались не только образовательные или коммерческие их результаты, но и насколько их внедрение и реализация будут способствовать формирования таких компетенций

Таким образом, как показывает представленный выше анализа феномена патриотизма, без более глубокого понимания его многофакторности, без актуализации ценностных феноменов, понятий, традиционно связанных с ним, таких как любовь, гражданство, идентичность, национальность, добродетель, верность, дружба, религиозная толерантность, гражданская ответственность, единство, национальная гордость, преданность, мужество, солидарность, невозможно надеяться на эффективность процесса воспитания патриотизма и гражданственности.

Список литературы

1. Ильин И.А. Собрание сочинений. Т. 2. Кн. 2. М.: Русская вера, 1993. 478 с.

2. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психолого-педагогические условия развития нормы правдивости в старшем дошкольном возрасте // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78–83.

3. Сухоносов А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

4. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. 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 Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

6. Янбухтина, М. А. Формирование толерантности у младших подростков в физкультурно-спортивной деятельности по месту жительства: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Янбухтина Марина Александровна. – Москва, 2013. – 25 с.

Чернолецкий В.Б.
старший преподаватель МГИМО (У) МИД России, г. Москва,
E-mail: v.chernoletskiy@inno.mgimo.ru
Чернолецкая А.В.
учитель МКОУ СШ № 6 г. Приволжска,
Ивановская обл., г. Приволжск
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва.
E-mail: ChernoletskajaAV@mgpu.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА

В статье рассматривается проблема экологического воспитания как одного из направлений воспитания граждан и патриотов. Обосновывается идея о том, что, прививая любовь к природе возможно привить любовь к Родине. Раскрыты понятия экологической гражданственности. Особое внимание обращается на ожидаемые результаты воспитания экологической гражданственности. Данное направление дополняется рассмотрением подхода ENEC к итоговой цели экологического воспитания.

Ключевые слова: окружающая среда, экологическая гражданственность, ответственное отношение.

Воспитание гражданственности и патриотизма является одним из важнейших аспектов воспитания молодёжи. Это – фундаментальные ценности, которые играют решающую роль в социально-гражданском и духовном развитии личности. На базе патриотических чувств и уважения к национальным ценностям может развиться любовь к Родине, чувство ответственности за её благополучие, честь и независимость, а также стремление сохранить материальные и духовные ценности общества.

Отход от традиционных человеческих, в том числе – религиозных норм, ценностей непременно ведет к деградации [6, с.186].

В то же время, современную страну нельзя представить без людей, относящихся к разным культурам и постоянно взаимодействующими друг с другом [1, с. 245].

Патриотизм охватывает широкий спектр понятий: привязанность к родному месту, уважение к родному языку, забота об интересах Родины, осознание долга перед ней, готовность защищать её честь, свободу и независимость. Он предполагает проявление гражданских чувств, верность

Родине, гордость за её достижения, уважение к историческому прошлому и традициям народа, а также ответственность за его судьбу.

Жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы [5, с. 362].

Одним из направлений патриотического воспитания является экологическое воспитание.

Концепция экологического воспитания как направленность гражданственности и патриотизма или по-другому экологическая гражданственность остаётся малоизученной по сравнению с концепциями экологической грамотности, экологического отношения и экологического поведения. Лишь в 2018 году Европейская сеть экологического гражданства (European Network for Environmental Citizenship (ENEC)) определила, что экологическое гражданство – это обобщающее понятие, охватывающее ряд характеристик, таких как навыки, знания, установки, ценности и убеждения, необходимые для решения экологических проблем, а также все компетенции, необходимые для гражданской активности и активного участия в жизни общества.

Интерес к экологии растёт, вопросы охраны окружающей среды остаются в центре внимания государственной политики. Воспитание экологической гражданственности в итоге должно привести к тому, что гражданин и патриот будет обладать должным массивом знаний, навыками, установками и быть способным активно участвовать в экологической деятельности государства в глобальном и индивидуальном масштабе, уметь решать экологические проблемы, предотвращать будущие экологические проблемы.

Экологическое воспитание молодых патриотов должно побуждать их искать причинно-следственные связи глобальных экологических проблем, а также пути решения данных проблем.

Согласно данным ENEC результатами воспитания экологической гражданственности должно заключаться, *во-первых*, в умении решать текущие экологические проблемы. Безусловно XXI век – век глобальных экологических проблем. Такие проблемы затрагивают всё население Земли, а следовательно, характеризуются сложностью их решения. Один из важнейших результатов воспитания экологической гражданственности является вкладом гражданина в решение таких проблем. Необходимо проявлять волю, осознанность, ответственность, умение договариваться и работать коллективно.

Во-вторых, в умении предотвращать новые экологические проблемы. Важность предотвращения новых экологических проблем была подчеркнута ЮНЕСКО уже в 1977 году. Требуется принимать защитные меры по защите окружающей среды.

В-третьих, в достижении устойчивого развития. Принципами устойчивого развития являются:

1. Сохранение экосистемы и окружающей среды.
2. Ответственное потребление и производство.

3. Превентивность и осторожность.

4. Поддержка инноваций и технологий, которые помогают в решении экологических, социальных и экономических проблем («зелёные технологии», возобновляемые источники энергии, инновационные сельскохозяйственные практики).

Патриоты, в которых воспитывают экологическую гражданственность, обладают соответствующими ценностями, мировоззрением.

В-четвёртых, в развитии здоровых отношений с природой. Некоторые исследователи выдвигают теорию о том, что здоровые отношения с природой – это результат взаимосвязанности людей с ней, привязанность к природе, то, на сколько человек считает себя частью природы.

Такие отношения включают в себя 3 компонента:

1. Когнитивный компонент – как человек понимает природу;

2. Аффективный компонент – чувство заботы человека о природе;

3. Поведенческий компонент – стремление человека защищать природу.

В-пятых, в соблюдении экологических прав и обязанностей граждан Российской Федерации.

Экологические права и обязанности граждан закреплены в Конституции РФ и в Федеральном законе «Об охране окружающей среды» (статья 11). Приведем некоторые из них.

А. Права граждан РФ в области охраны окружающей среды:

– право на благоприятную окружающую среду;

– право на достоверную информацию о состоянии окружающей среды;

– право на возмещение ущерба, причинённого здоровью или имуществу экологическим правонарушением.

Б. Обязанности граждан РФ в области охраны окружающей среды:

– соблюдение требований законодательства в области охраны окружающей среды;

– сохранение природы и окружающей среды;

– бережное отношение к природе и природным богатствам;

– недопущение уничтожения или порчи природных объектов.

В-шестых, в выявлении структурных причин экологических проблем. По мнению некоторых учёных, гражданину достаточно лишь попытаться решить экологическую проблему или восстановить ухудшающуюся окружающую среду. Патриот, заботящийся об окружающей среде, также должен уметь выявлять причины экологических проблем.

В-седьмых, в достижении активной вовлеченности и гражданского участия: участие в экологическом просвещении, развитие эковолонтёрства, развитие диалога между поколениями. Экология – межпоколенческая тема для коммуникации, поэтому необходимо развивать диалог между поколениями.

Экологическое воспитание является неотъемлемой частью гражданского и патриотического воспитания, формируя у индивидов чувство ответственности за окружающую среду и готовность к ее защите.

Формирование экологического патриотизма должно начинаться с детства и осуществляться через постоянное взаимодействие с окружающей средой и осознанное отношение к ее сохранности. Поощрение в школе или в семье экологически ответственного поведения побуждает к размышлению о своей роли в защите природы. В этой связи в современной психологии остро стоит вопрос, касающийся разработки специальных психологических методик, направленных на взаимодействие с семьей ребенка по вопросам развития [2, с.182].

Важную роль должны сыграть инновационные образовательные проекты и технологии, направленные на экологическое воспитание населения, прежде всего – молодежи. Как известно, образовательный проект - проект, реализуемый для решения конкретных задач в области обеспечения и развития профессиональных компетенций и квалификаций [4, с.392]. В данном случае речь идет об экологических компетенциях, экологической грамотности, экологическом сознании и культуре. Экологические компетенции и формирование гражданственности взаимосвязаны, так как экологическое сознание является системообразующим компонентом гражданского сознания.

Уместно вспомнить об использовании в экологическом просвещении средств массовой информации, способных эффективно донести информацию до каждого члена современного российского общества.

Необходимо также разработать систему оповещения населения о негативных экологических последствиях, вызываемых антропогенными факторами. Безразличие к природе не только порождает внутренние психологические конфликты у граждан, но и проявляется во внешнем виде противоправных действий. Экология, патриотизм и культура поведения тесно взаимосвязаны и формируют целостное мировоззрение личности.

Список литературы

1. Ажогина, Н. А. Поликультурное образование как условие формирования языковой личности младшего школьника / Н. А. Ажогина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года / Московский городской педагогический университет. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 244–247.

2. Алихаджиева А. С. Экология и патриотизм: современный взгляд, вызовы, пути решения // Вестник Прикамского социального института. 2023. №1 (94).

3. Суннатова Р.И. Экологичность коммуникативного поведения в образовательной среде. В кол. монографии. Экологичность поведения: человек и окружающая среда / Е.С. Александрова, Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова, Р.И. Суннатова. Отв. ред. Ю.П. Зинченко и В.И. Панов. – Москва: ФНЦ ПМИ, 2023. – С. 64–86.

4. Сухоносов А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

5. Сухоносов А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // В сборнике: Ребенок в образовательном

пространстве мегаполиса. материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет; Редакционный совет: Ж.В. Афанасьева, С.Л. Белых, И.В. Егоров, О.И. Ключко, В.А. Кривова, Л.И. Ларионова, Т.А. Павленко, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, А.И. Савенков, С.Н. Толстикова, А.А. Чекалина, О.А. Шаграев. 2015. С. 361–365.

6. Сухоносов Д.А., Сухоносов А.П. Российский патриотизм как сакральное понятие / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕГАПОЛИСА

Демчук А.Д.
ООО «Группа Комфорт»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В статье показана значимость включения сенсорной интеграции в процесс развития детей дошкольного возраста. Описана программа, объединяющая основные аспекты, необходимые для эффективного осуществления сенсорной интеграции в работе с дошкольниками. Продемонстрировано, что разработка программ сенсорной интеграции способствует эффективному развитию свойств внимания дошкольников, что необходимо для их подготовки к обучению и будущей академической успешности.

Ключевые слова: программа сенсорного развития, сенсорная информация, сенсорные системы, гармоничное развитие.

В дошкольном возрасте дети начинают активно взаимодействовать с окружающим пространством и предметами, а также учатся получать различную информацию, используя свои органы чувств, что способствует становлению полноценной картины мира. Успешность восприятия окружающего мира и адекватное реагирование на внешние стимулы зависят от того, насколько эффективно взаимодействуют различные системы организма. В этой связи большое значение в дошкольном возрасте приобретает сенсорная интеграция, которая представляет собой обработку и интерпретацию сигналов, поступающих от различных органов чувств (зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния). Теория сенсорной интеграции, предложенная американским неврологом Джин Айрес в середине XX века, предполагает, что эффективность взаимодействия между различными системами восприятия определяет способность человека адаптироваться к

окружающей среде [1]. В том числе эффективная обработка сенсорных сигналов способствует улучшению психических процессов, таких как внимание, память, мышление, что также особенно значимо именно для детей дошкольного возраста, базовые психические функции которых активно формируются и развиваются.

Современные исследования подтверждают, что использование методов сенсорной интеграции способствует не только развитию моторики, зрительно-моторной координации, слуха, обоняния и т.д., но и восприятия, воображения, памяти, внимания [2; 4]. Кроме того, дети, получающие достаточное количество сенсорных стимулов, лучше справляются с эмоциями, становятся более уверенными в себе и менее подвержены стрессу, тогда как дефицит сенсорных впечатлений может привести к различным поведенческим проблемам, среди которых гиперактивность, невнимательность и трудности в обучении. Поэтому своевременное введение элементов сенсорной интеграции в образовательный процесс становится важным фактором успешного воспитания и подготовки ребенка к школе [4; 5].

Во ФГОС для дошкольного образования также отмечается необходимость создания условий, способствующих развитию сенсорных способностей детей, что включает в себя организацию развивающей среды, которая стимулирует работу всех органов чувств, а также применение методик, направленных на улучшение восприятия и переработки сенсорной информации.

Для внедрения процесса сенсорной интеграции в повседневную жизнь ребенка, необходимо учитывать соблюдение следующих основополагающих аспектов: создание благоприятной среды, насыщенной разнообразными материалами и игрушками, стимулирующими разные органы чувств; использование игр и упражнений, которые задействуют сразу несколько каналов восприятия; активные физические нагрузки, которые способствуют как развитию вестибулярной системы и общей координации движений, так и помогают детям упорядочить и осуществить обработку сенсорной информации; регулировка сенсорных нагрузок, которая позволяет находить баланс между стимуляцией сенсорных систем и отдыхом; реализация индивидуального подхода, который учитывает личностные особенности ребенка, так как все дети нуждаются в разном количестве сенсорных стимулов и предпочитают приоритетное использование различных сенсорных систем [3; 6].

Объединение всех существенных аспектов использования сенсорной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста нашло отражение в создании специализированной программы, направленной на развитие внимания в условиях сенсорной интеграции. Программа представляет собой подготовленную в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО разработку образовательной программы дошкольного образования (ОП ДО), основанной на программе дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой, в которой также нашли отражения исследования А.С. Семенович об организации сенсорно-моторного

развития ребенка. Программа применялась в дошкольном отделении ГБОУ Школа №956 в течение учебного года (сентябрь 2024 – апрель 2025) в рамках работы с детьми среднего дошкольного возраста. Всего в исследовании приняло участие 68 дошкольников (4-5 лет): 34 ребенка в составе экспериментальной группы, с которыми проводилась развивающая работа по развитию внимания на основе сенсорной интеграции и 34 ребенка в составе контрольной группы, с которыми такая работа не осуществлялась.

Разработанная программа основывается на взаимодействии разных органов чувств ребенка, что позволяет обеспечить правильную реакцию на различные внешние воздействия и стимулы. Она помогает детям устанавливать связь между активацией различных сенсорных систем и восприятием окружающей среды, что способствует развитию не только сенсорных систем, но и психических функций детей. В частности, такая деятельность развивает внимание дошкольников, поскольку мозг учится отфильтровывать информацию, концентрируясь на важных аспектах. Согласованная работа сенсорных систем позволяет детям выделять главное и игнорировать несущественное, что положительно сказывается на качестве их внимания.

Каждое упражнение или игра в рамках программы задействует одновременно несколько анализаторов и направлена на развитие нескольких сенсорных функций. Темы занятий соотносятся с основными образовательными областями и рабочей программой образования детей в группе, а именно:

1. Познавательное развитие: ФЭМП (геометрические фигуры, цвета, количественные соотношения («один»-«много»), величины и размеры, ориентация в пространстве, объем);

2. Речевое развитие (звуковая сторона речи, активизация словаря, лексико-грамматическая сторона речи, диалог и монолог, буквы и звуки, просодические компоненты речи);

3. Социально-коммуникативное развитие (развитие межличностных отношений, правила поведения в обществе, развитие эмпатии и эмоционального интеллекта, навыки саморегуляции и самоконтроля, формирование личностных качеств, работа в команде);

4. Физическое развитие (координация движений, гибкость и ловкость, пространственная ориентация, равновесие, укрепление иммунитета, вестибулярное развитие);

5. Познавательное развитие: знакомство с окружающим миром (природные материалы и объекты, времена года, животные и растения, развитие исследовательских навыков, географические понятия, экологическое воспитание);

6. Художественно-эстетическое развитие (рисование, аппликация, лепка, музыкальное развитие, театральное искусство, декоративно-прикладное искусство).

Алгоритм построения всех занятий включает в себя подготовительный этап – это задания и упражнения, направленные на мобилизацию внимания,

подготовку к предстоящей деятельности, поддержание положительного эмоционального состояния и настроения; практический этап – это те игры и упражнения, которые направлены на решение конкретных педагогических задач; а также завершающий этап – после усвоения ребенком основных навыков ему предлагается более сложное задание, требующее выполнения нескольких, связанных между собой действий. Например, предусмотренное упражнение из области музыкального развития «Музыкальный лабиринт», в ходе которого детям предлагается проходить через лабиринт из блоков мягкого конструктора, следуя за музыкой (когда изменяется музыка, нужно менять скорость движения или направление), направлено на развитие слухового восприятия и обработку поступающей звуковой информации, при этом также развивает координацию движений, ориентацию в пространстве, соотнесение звуковых сигналов с визуальной информацией и ориентированием. Отбор игрового оборудования и игрушек для создания развивающей среды в детском саду ведется на основе критериев психолого-педагогической экспертизы – безопасности, полифункциональности, дидактического потенциала, эстетического оформления и других [6].

Для оценки эффективности и результативности применения программы по развитию внимания дошкольников средствами сенсорной интеграции проведен эксперимент, на констатирующем и контрольном этапах которого применялся ряд диагностических методик, позволяющих определить уровень развития критериев внимания: «Переплетенные линии» (для определения уровня концентрации внимания), «Найди и вычеркни» (для определения уровня устойчивости внимания), «Запомни и расставь точки» (для определения объема внимания), «Треугольники» (для определения уровня переключаемости внимания).

Анализ полученных данных показал, что рассматриваемые критерии не содержат значительных различий для всех детей, принимавших участие в исследовании, в связи с чем они распределены на ЭГ и КГ по списочному составу тех групп, которые они посещают. Также диагностики позволили понять, на каком уровне развития находится тот или иной критерий внимания, что представлено в гистограмме на рисунке 1.

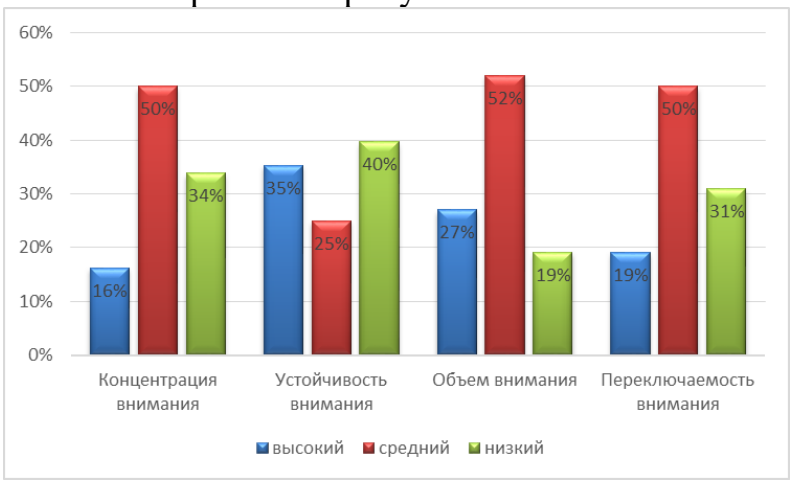

Рисунок 1. Распределение показателей внимания детей дошкольного возраста на констатирующем этапе

Результаты показывают, критерии внимания большей части детей находятся на среднем уровне развития, при этом более чем у трети дошкольников наблюдаются низкие уровни концентрации, устойчивости и переключаемости. Учитывая, что для эффективного познавательного развития дошкольников необходим более высокий уровень их внимания, можно сделать вывод, что с детьми требуется проводить специально организованную работу по развитию различных критериев внимания. Кроме того, полученные в ходе диагностических методик данные позволили нам определить, развитию каких критериев внимания следует уделить большее количество времени при осуществлении экспериментальной деятельности в рамках разработанной программы на основе сенсорной интеграции, а также работа с какими именно детьми требует более глубокого и индивидуального подхода.

После проведения упражнений в рамках разработанной программы проведено повторное изучение уровня внимания дошкольников. Результаты диагностик по экспериментальной и контрольной группам представлены на рисунке 2.

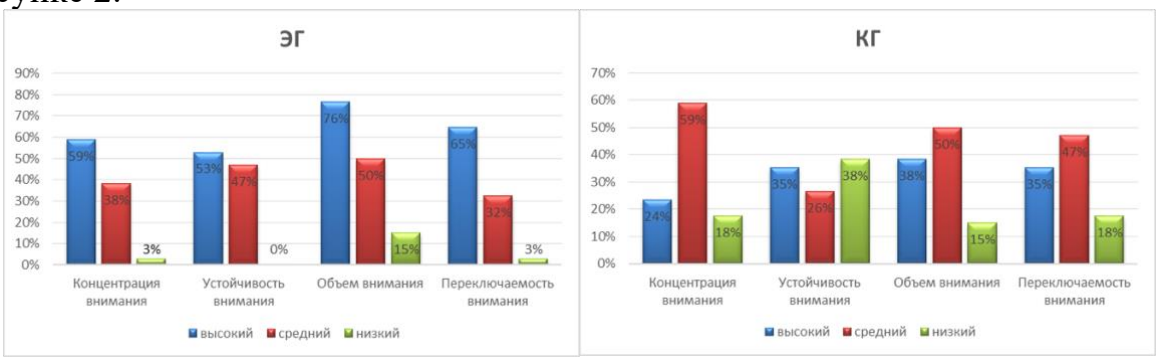

Рисунок 2. Распределение показателей внимания детей дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

По результатам анализа всех полученных данных в ЭГ и КГ и их сравнения с результатами констатирующего этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что показатели на контрольном этапе положительно изменились по сравнению с первоначальным. При этом в экспериментальной группе произошли достаточно значительные изменения, которые диагностируют развитие критериев внимания на более высоком уровне, чем изначально, тогда как в контрольной группе изменения также положительные, но гораздо менее существенные. В том числе можно отметить значительную положительную динамику в области развития устойчивости внимания детей в ЭГ, которое при первичной диагностике показывало наиболее низкие результаты. Изменения в КГ могут быть связаны с проведением педагогической работы, в том числе по развитию внимания детей, и с регулярным использованием элементов развивающей предметно-пространственной среды. Несмотря на то, что произошедшие изменения диагностируются в обеих группах, более значительны они в ЭГ, в которой проводилась специализированная работа формирующего этапа по использованию разработанной программы развития внимания, опирающейся

на сенсорную интеграцию. Учитывая, что на констатирующем этапе различия между участниками исследования были незначительными, а на контрольном этапе по результатам использования каждой из методик между ЭГ и КГ определялись значимые расхождения, сделан вывод об эффективности использования программы сенсорной интеграции среди дошкольников.

Таким образом, целенаправленная и комплексная работа с использованием программы сенсорной интеграции является эффективным инструментом для гармоничного развития внимания у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М: Теревинф, 2019. – 272 с.

2. Кошельченко А. С. Организация работы по сенсорному развитию детей дошкольного возраста посредством исследования наглядно-дидактического материала // Интерактивная наука, 2021. – № 4 (59). – с. 20-24.

3. Лукина, А. С. Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования / А. С. Лукина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи, Тверь, 28–30 марта 2024 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – С. 246-252.

4. Перышкова С.А., Сушкова А.М. Психологические особенности сенсорного развития дошкольников // Наука и образование. – 2020. Т. 3 (№ 3) – с. 201-206.

5. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка / П. В. Смирнова, О. И. Ключко, В. М. Поставнев [и др.]. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2018. – 57 с. – EDN MGABYL.

6. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно-личностного развития ребенка / А. И. Савенков, Ю. А. Акимова, С. Н. Вачкова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 1(31). – С. 8-17. – EDN TLMLUV.

Мирная Т.А.
педагог-психолог,
Сологубова Н.В.
начальник отдела анализа и поддержки дошкольного образования
МКУ КНМЦ РФ, г. Краснодар

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с индивидуальными особенностями в дошкольной образовательной организации необходимо создать условия для формирования педагогических родительских компетенций через построение внутренней навигации специалистов и внешней с социальными партнерами ДОО (навигационных маршрутов).

Ключевые слова: консультационный центр, родительские компетенции, дети с индивидуальными особенностями, внешняя и внутренняя навигация.

Современное образование признает важность учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Дети с особыми потребностями требуют комплексного подхода, включающего психолого-педагогическое сопровождение. Одним из эффективных методов является повышение родительских компетенций, что создает благоприятную среду для развития ребенка как дома, так и в детском саду [1; 2].

Консультационный центр в детском саду становится ключевым звеном в системе психолого-педагогического сопровождения. Он предоставляет родителям квалифицированную помощь в вопросах воспитания, обучения и развития детей с индивидуальными особенностями [1]. В настоящее время тенденции показывают, что современные родители интересуются технологиями и методами воспитания и развития детей, ответственно подходят к выбору образовательной организации и игрового оборудования. Они дифференцируют критерии отбора игрушек и способы развития своих детей. Средств и технологий воздействия на ребёнка в современном мире очень много, а ориентироваться в этом мире становится с каждым годом всё труднее. В этой непростой деятельности могут помочь специалисты консультационного центра, работающих на базе дошкольной образовательной организации. Родители (законные представители) могут обратиться за консультацией к различным специалистам по интересующим вопросам или за решением проблемы [3; 4].

В рамках оказания психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, в том числе с индивидуальными особенностями с целью повышения родительских педагогических компетенций был разработан алгоритм взаимодействия с родителями, который включает в себя

два основных направления: внутреннюю и внешнюю координацию психолого-педагогической поддержки родителей детей в возрасте от 0 до 8 лет.

Внутренняя координация представляет собой комплекс мероприятий, организованных специалистами консультационного центра для родителей с детьми разных возрастных групп. Эти мероприятия включают в себя: индивидуальные консультации по запросам родителей, тематические лекции по вопросам воспитания и развития, практические семинары, дни открытых дверей, марафоны, совместные занятия специалистов с детьми и родителями, конференции и мастер-классы. Необходимо отметить, что индивидуальное консультирование по запросу родителей является одним из наиболее востребованных направлений деятельности консультационного центра.

В рамках реализации внешней навигации педагогами были разработаны навигационные маршруты, то есть внешнюю навигацию, которые могут быть полезны как родителям, так и педагогам дошкольных образовательных организаций. Данные маршруты представляют собой структурированные алгоритмы действий для родителей в различных ситуациях, связанных с воспитанием и развитием детей. Они охватывают широкий спектр вопросов: от адаптации к детскому саду и преодоления возрастных кризисов до развития речи и подготовки к школе. Каждый маршрут содержит четкие инструкции, ссылки на полезные ресурсы и примеры из практики.

Важным аспектом является адаптация навигационных маршрутов к конкретным возрастным группам и индивидуальным особенностям детей. Мы разрабатываем отдельные маршруты для детей разного возраста, учитывая их психофизиологические особенности и потребности. Для повышения доступности навигационных маршрутов используются различные форматы: текстовые материалы, видеоролики, подкасты, интерактивные тесты. Эти маршруты распространяются через веб-сайт консультационного центра, социальные сети, партнерские дошкольные учреждения [5].

Навигационные маршруты представляют собой не только информационный ресурс, но и структурированную систему поддержки семьи, обеспечивающую непрерывное сопровождение на различных этапах развития ребенка. Их внедрение способствует повышению родительской компетентности за счет доступного и систематизированного контента, оптимизации профессиональной деятельности педагогов, позволяя оказывать адресную и своевременную помощь семьям.

Для верификации результативности навигационных маршрутов применяется комплекс диагностических методов: анкетирование (стандартизированные и адаптированные опросники), глубинные интервью с родителями и педагогами, контент-анализ обращений в консультационный центр. Полученные данные подвергаются количественному и качественному анализу, что позволяет выявить сильные стороны и потенциальные дефициты

системы, а также определить направления модернизации с учетом актуальных запросов пользователей.

Эмпирические данные свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности целевой аудитории: родители отмечают практико-ориентированность, удобство навигации и адаптивность материалов. Педагоги выделяют снижение временных затрат на поиск информации и возможность индивидуализации поддержки. Эффективность подтверждается результатами лонгитюдных исследований, а также положительной динамикой в развитии детей и снижением уровня родительской тревожности. Данная разработка базируется на актуальных исследованиях в области возрастной психологии и педагогики. Нами проводится регулярная коррекция и дополнение контента в соответствии с новыми научными данными и практическим опытом. В рамках дальнейшей оптимизации планируется: расширение тематики маршрутов (инклюзивное образование, профилактика девиантного поведения, поддержка семей в ТЖС); усиление междисциплинарного взаимодействия с организациями в сфере семьи и детства для трансляции лучших практик. Создание эффективной системы поддержки семьи возможно лишь при консолидации усилий профессионального сообщества. Навигационные маршруты выступают важным звеном в этой системе, способствуя гармоничному развитию ребенка и укреплению родительско-детских отношений.

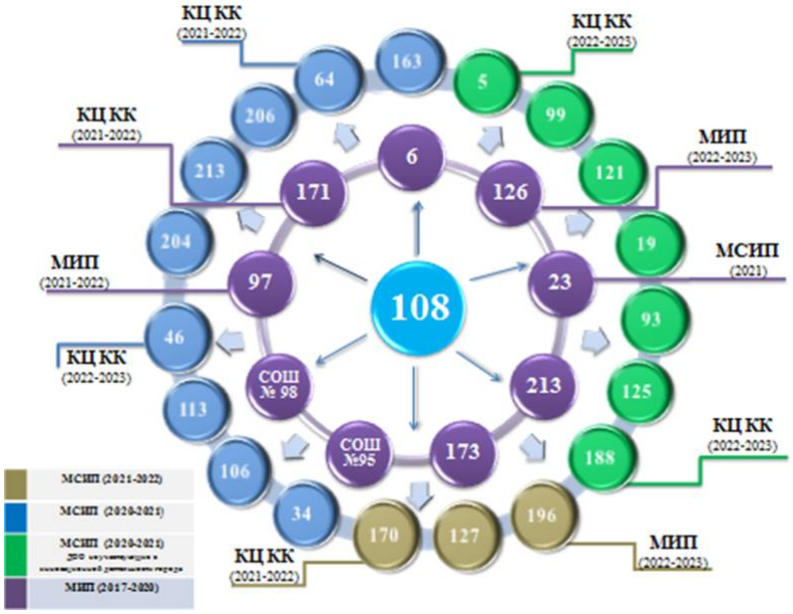

Рисунок 1. Схема взаимодействия с образовательными организациями.

Основная цель – оптимизация процесса воспитания и развития ребенка посредством формирования осознанного и позитивного взаимодействия между родителями и педагогами. Навигационные маршруты представляют собой структурно-организованный инструмент, направленный на проектирование развивающей среды, обеспечивающей индивидуально-ориентированное сопровождение каждого ребенка. Ключевым механизмом реализации данной модели выступает психолого-педагогическое сопровождение, базирующееся на развитии родительских компетенций в

соответствии с современными образовательными парадигмами. Такой подход способствует формированию чувства безопасности и базового доверия у ребенка, развитию познавательной активности и социально-адаптивных навыков, а также укреплению самооценки и эмоциональной устойчивости.

Результатом внедрения данной системы является успешная социализация, гармоничное развитие и эффективная адаптация детей с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

Список литературы

1. Кукушкина, Ю. А. Особые дети и особые родители в инклюзивном образовании / Ю. А. Кукушкина // Большая конференция МГПУ : сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 2. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 341-345. – EDN OGZJQH.

2. Кукушкина, Ю. А. Ресурсы развития личности у детей с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 марта 2024 года. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 38-42.

3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. и др. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 4. С. 29 – 37.

4. Сологубова Н.В., Галинская В.А. Организация выездной консультативной службы как форма взаимодействия семьи и ДОО // Кубанская школа. 2024. № 2 (74). С. 52-57.

5. Сайт Консультационного центра «АИСТ» (МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 108» https://konsult-centraist.krd.tilda.ws/

Мозговая М.А.
ГБОУ Школа №956, педагог-психолог, город Москва
E-mail: 03arina@mail.ru
Мозговая А.Р.
НИУ ВШЭ ШИЯ
arinamozgovaa@gmail.com

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПСИХОЛОГА

В данной статье рассматривается роль развития эмоционального интеллекта младших школьников с ограниченными возможностями на

коррекционных занятиях педагога-психолога в школе. Были выделены основные компоненты, эмоционального интеллекта и обоснована актуальность данного психологического конструкта и его практическая значимость. Описаны особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников, а также школьников данной возрастной категории с ОВЗ. Рассмотрены психолого-педагогические технологии, используемые педагогом-психологом школы на коррекционно-развивающих занятиях с детьми ОВЗ.

Ключевые слова: эмоции, школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, эмпатия, коррекционно-развивающие занятия, психолог.

На протяжении последних десятилетий темп жизни человечества ускорился и времени на полноценный отдых становится все меньше и меньше. Мы ежедневно сталкиваемся с большим количеством информации, которую необходимо не только принять и переработать, но и усвоить. Взрослым, да и детям, зачастую приходится ежедневно конкурировать за хорошо оплачиваемую работу, за место в престижном ВУЗе, за возможность выйти в финал олимпиады или конкурса. Современные экономические реалии приводят к тому, что родители вынуждены работать больше, а, как следствие этого, времени, которое они могли бы качественно проводить со своими детьми, становится меньше [3; с.10]. Многие дети, оставаясь без надзора взрослых, не имеют возможности играть и общаться со сверстниками на улице, поэтому они все больше времени проводят за монитором компьютера или экраном гаджета. Отсутствие живого общения или его ограниченная возможность приводит детей к неблагоприятным последствиям: к эмоциональной и социальной депривации.

Все факторы, указанные выше, способствуют увеличению стресса в жизни современных школьников. Будучи неспособными осознавать и понимать собственные эмоции, управлять ими, младшие школьники эмоционально перегружаются и испытывают чувство повышенной тревоги, беспомощности и апатии [1].

Понятие «эмоциональный интеллект» появилось относительно недавно. Оно было введено Дж. Мейером и П. Сэловейем. Это была первая разработанная популярная модель эмоционального интеллекта. Изначально модель данного конструкта состояла из трех компонентов и рассматривалась как совокупность сопереживания, осведомленности и ответственности. Чуть позже П.Сэловей и Дж. Мэйер, доработав предложенную модель, вводят в нее новый компонент,−когнитивный, связанный с переработкой информации об эмоциях [6]. Отечественные ученые еще в начале XX века указывали на существующую связь между аффектом и интеллектом; Л.С. Выготский говорил о том, что определенному уровню развития мыслительного процесса подходит соответствующая аффективная стадия развития личности [2].

Итак, эмоциональный интеллект представляет собой: способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, а

также управлять своими эмоциями на основе интеллектуальных процессов (Дж. Мейер, П Сэловей); все некогнитивные способности, знания и умения, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями (Р. Бар-Он); способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы применять полученную информацию для осуществления своих целей (Д. Гоулмен) [6].

В современном обществе эмоциональный интеллект становится ключевым фактором успешной адаптации личности к динамично меняющимся условиям окружающей среды. Многие исследователи указывают на то, что именно младший школьный возраст является одним из самых значимых периодов формирования эмоциональной сферы ребенка.

Младший школьный возраст — это период с 6-ти лет и до 11 лет. Приходя учиться в школу, ребенок приобретает новую роль – «ученика», в связи, с чем в его жизни происходит много изменений. На данном этапе жизни у ребенка возникает необходимость перестройки привычных ему ранее форм общения с окружающим миром, и на первый план постепенно выдвигаются межличностные отношения. Круг общения младшего школьника расширяется, возникают более глубокие и длительные дружеские отношения со сверстниками. В данный период жизни учеников начального звена происходит активное интеллектуальное развитие, в работу вступает критическое мышление, и дети начинают соотносить свое поведение с социальными нормами, которые им были знакомы ранее, через наблюдение за окружающими и через собственный опыт. Младшим школьникам нужно научиться понимать собственные эмоции, распознавать чувства других людей, а также выработать навык управления собственным поведением [1]. Для детей младшего школьного возраста, находящихся на этапе активного самоопределения и социализации, развитие данного конструкта приобретает особое значение, так как он закладывает основы психологической устойчивости, коммуникативной компетентности и академического успеха. Поэтому проблемы развития эмоционального интеллекта в детском возрасте остается актуальным по сей день, но особо остро эта тема стоит для детей с ОВЗ.

Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья в большинстве случаев испытывают сложности со стороны социума, но самым сложным является установление дружеских отношений со сверстниками [4; 7]. Как правило, общение в школе у данной категории детей имеет неустойчивый, поверхностный характер, поскольку часто особенностью их межличностного взаимодействия является отсутствие интереса к личности сверстника. Учащиеся с ОВЗ имеют низкий уровень развития эмпатии, часто не способны к сопереживанию, имеют трудности в распознавании собственных чувств и чувств окружающих, а это мешает продуктивному процессу взаимодействия с одноклассниками [4, 7]. Еще одной важной сложностью учащихся с ОВЗ является то, что они не всегда способны правильно идентифицировать эмоциональное состояние окружающих и, как следствие, верно отреагировать на ситуацию. Помимо этого, младшие школьники данной категории, очень

часто испытывая определенные чувства, эмоции и переживания, бывают неспособны адекватно вербализовать собственные переживания. Учащиеся с ОВЗ часто демонстрируют неадекватные реакции в ситуациях, являющихся для них раздражителями и, как правило, даже не пытаются контролировать свои эмоции [4].

Поэтому развитие эмоционального интеллекта детей, а особенно младших школьников с ОВЗ, является важной задачей, которая нашла отражение в содержании нормативно-правовой базы всех ступеней образования. Поэтому запрос государства к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, изложенный на страницах Федерального государственно стандарта, содержит в себе требования к развитию навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, а также развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей [5].

Одним из основных видов взаимодействия педагога-психолога с детьми ОВЗ в современной школе является коррекционно-развивающие занятия. Для каждого учащегося с ОВЗ разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, а также подбираются методики, способствующие построению эффективного образовательного процесса. На своих коррекционно-развивающих занятиях мы применяем не одну технологию, а целый спектр различных психолого-педагогических технологий, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей. В своей работе по развитию данного конструкта младших школьников с ОВЗ мы используем различные элементы коррекционных технологий: игровые, арт-терапевтические, ролевые игры, здоровьесберегающие, работу с телом через движение, физические упражнения, ИКТ-технологии и других. Данные занятия построены на основе рабочей программы внеурочной деятельности «Жизненные навыки. Уроки психологии в начальной школе» и составлены на основании учебного пособия «Жизненные навыки. Уроки психологии» под редакцией С. В. Кривцовой.

Первым шагом в развитии эмоционального интеллекта на наших коррекционно-развивающих занятиях с младшими школьниками с ОВЗ является обучение детей распознавать и называть свои эмоции. Для достижения этой цели я использую следующие методы:

— Игры и упражнения: использование мягких игрушек и карточек с изображением различных эмоций, при обсуждении «эмоции дня», а также ситуаций, вызвавших данные чувства у ребенка.

— Рисование и лепка эмоций: дети выражают свои эмоции через рисунки или поделки, вылепленные из пластилина, что помогает им осознать и идентифицировать свои чувства, а также снизить интенсивность негативных эмоций.

— Обсуждение ситуаций: анализ конкретных случаев, когда ребёнок испытывал определённые эмоции, способствует лучшему пониманию собственных эмоциональных реакций.

Следующим этапом в работе по развитию эмоционального интеллекта у младших школьников с ОВЗ является обучение детей управлению своими эмоциями. Для этого мы используем следующие техники: техники релаксации: дети обучаются дыхательным упражнениям, методам мышечной релаксации и визуализации для снятия стресса и напряжения; поведенческие стратегии: совместно с детьми осуществляется поиск и обсуждение конструктивных способов выражения эмоций, таких как: вербальное выражение чувств и активное слушание, «Я-сообщения».

Ключевым компонентом эмоционального интеллекта является способность человека понимать и разделять чувства других людей (эмпатия), для её развития на наших занятиях мы применяем следующие методы: ролевые игры: проигрывание ситуаций, в которых дети должны поставить себя на место другого человека и понять его чувства и обсуждение литературных произведений и мультфильмов: анализ эмоциональных переживаний персонажей помогает детям лучше понимать чужие эмоции и развивать эмпатию.

Таким образом, младшие школьники с ОВЗ, посещающие коррекционно-развивающие занятия психолога, постепенно знакомятся с миром эмоций, которые испытывают люди, учатся понимать и проживать собственные эмоции. Использование в работе с детьми с ОВЗ различных коррекционных технологий по развитию эмоционального интеллекта позволяет им научиться новым жизненно важным навыкам самовыражения, помогает закрепить их и, тем самым, улучшить адаптацию и социализацию в школе. Данные занятия способствуют формированию у младших школьников позитивных отношений с близкими и окружающими людьми.

Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с ОВЗ требует комплексного подхода. Мероприятия должны включать в себя обучение по распознаванию и управлению собственными эмоциями, развитию эмпатии и моделированию позитивного поведения взрослыми. Использование данных методов в коррекционно-развивающих занятиях педагога-психолога способствует формированию эмоционально здоровой и гармонично развитой личности, способной эффективно взаимодействовать с окружающими и справляться с жизненными вызовами.

Список литературы

1. Волошина, Т. В. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-терапии / Т. В. Волошина // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 160-169
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей/ Джон Готтман, Джоан Деклер; пер.с аннгл.Г. Федотовой.-Москва: МИФ, 2024.-320 с.
4. Кукушкина, Ю. А. Ресурсы развития личности у детей с особыми потребностями в инклюзивной образовательной среде / Ю. А. Кукушкина //

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 марта 2024 года. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 38-42.

5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. и др. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 4. С. 29 – 37.

6. Рыжов Д.М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-i-analiz-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 13.03.2025).

7. 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 / A.I. Tashcheva, O.A. Tikhomandritskaya, E. N. Lvova, V.M. Postavnev, I.V. Postavneva // Man In India, 2017. T. 97. № 9. P. 163-169. URL: http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1498890207.pdf

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ МЕГАПОЛИСА

Аввакумова А.О.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: avvakumova-2001@mail.ru
Кукушкина Ю.А.
кандидат психологических наук,
доцент департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОСОБЕННОСТИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Данная статья представляет собой анализ научных работ, в которых представлены различные взгляды исследователей на понятие метакогнитивных способностей и компетенций. Данные понятия включают личные убеждения человека относительно его способности справляться с определенными задачами, исполнять конкретные роли, применять стратегии, технологии и методы работы с собственным познанием. Научные данные подтверждают важность метакогнитивных навыков подростков для повышения эффективности учебного процесса в контексте отечественной педагогики, а также психологии. Их развитие играет ключевую роль в достижении личностных и межпредметных

образовательных результатов. Проанализированы подходы к развитию метакогнитивных способностей.

Ключевые слова: метакогнитивные компетенции, метакогнитивные навыки, метакогнитивные стратегии

Современная система образования проходит через сложный период, оказывающий влияние на качество обучения, доступность знаний, а также подготовку учащихся к жизни в современном мире. Метакогнитивные способности включают осознание и управление собственными когнитивными процессами и играют ключевую роль в образовательной среде. Они позволяют учащимся осознавать свои сильные и слабые стороны, выбирать оптимальные стратегии обучения и корректировать свои действия для достижения целей [6]. Поэтому важно обращать внимание на развитие метакогнитивных способностей у подростков, так как именно они позволяют формировать возможности саморегуляции, критического мышления и рефлексии, что особенно важно для подростков в условиях современной школы.

Согласно теории М.М. Кашалова, метакогнитивные способности определяются понятием «метапознание», которое главным образом связано с «надситуативностью», то есть способностью субъекта рассматривать ситуацию независимо от внешних факторов, выходя за приделы этой ситуации и оценивать эффективность своей деятельность посредством рефлексии, тем самым способствуя улучшению данной деятельности в контексте поставленной цели [2]. В исследовании Кукушкиной Ю.А. говорится, что метакогнитивные компоненты, как правило, активизируются, когда познание терпит неудачу, и используются для контроля достижения цели. Они соответствуют метакогнитивным стратегиями или метакогнитивным навыкам. Возможность контролировать и регулировать свое мышление зависит от условий и требований задачи, от видов стратегий, используемых для ее решения [1]. Исследования в сфере влияния информационных технологий на развитие познавательных процессов, показывают, что использование цифровых инструментов может усилить влияние метакогнитивной регуляции на эффективность обучения. В условиях цифровизации и изменений в образовании развитие этих способностей становится как никогда актуальным [3, 5].

Настоящая статья посвящена изучению метакогнитивных способностей подростков в современной образовательной среде, их роли в личностном и познавательном развитии, а также в эффективности учебного процесса.

Метакогнитивные способности включают два основных компонента: содержательный (метакогнитивные знания, метакогнитивный опыт и метакогнитивные стратегии) и процессуальный (управление когнитивными процессами посредством планирования, мониторинга и корректировки действий) [3, 5]. Эти способности, соответственно, помогают подросткам понимать свои сильные и слабые стороны, выбирать подходящие методы обучения и приспосабливаться к новым условиям. Исследования подтверждают, что подростки с хорошо развитыми метакогнитивными

навыками, достигают высоких результатов и успешнее выполняют учебные задачи [2].

Подростковый период отличается интенсивным развитием познавательной сферы, в том числе метапознания. Однако развитие метакогнитивных способностей в данном возрасте имеет свои особенности. В подростковом возрасте усиливается осознанность действий и мыслей, что стимулирует развитие рефлексии – способности анализировать свои действия и мысли, что подтверждается исследованиями, например, при использовании цифровых инструментов, таких как ChatGPT, которые стимулируют познавательный интерес [2]. Самораскрытие способностей – процесс осознания своих возможностей и их интеграции в Я-концепцию. Влияние цифровых технологий – использование нейросетей, интерактивных платформ и социальных сетей может как усиливать метакогнитивную регуляцию, так и создавать новые вызовы, такие как снижение произвольного контроля [2].

Современная школа широко применяет цифровые образовательные технологии (ЦОТ), создающие новые запросы к метакогнитивным навыкам учащихся. Эти технологии, беря на себя часть когнитивных функций, могут ослаблять сознательный контроль учащихся над обработкой информации. В результате возникает необходимость развития у школьников более высокого уровня регуляции своего взаимодействия с цифровыми образовательными ресурсами в учебном процессе [2]. Однако цифровизация также ставит вызовы, когда учащиеся могут столкнуться с трудностями при выборе стратегий обучения. Необходимость самостоятельного управления временем и задачами требует высокой степени самодисциплины и развития метакогнитивных навыков, что возможно посредством различных педагогических методов и приёмов. Так, эффективное формирование метакогнитивных компетенций учащихся требует комплексного подхода к проектированию учебного процесса. Прежде всего, содержание урока должно быть тщательно подобрано с точки зрения его потенциала для развития конкретных метакогнитивных навыков - тематический материал необходимо анализировать на предмет возможностей формирования у учащихся способностей к саморегуляции, рефлексии и осознанному управлению познавательными процессами. Не менее важным аспектом является выбор соответствующих форм и методов проведения занятия, которые должны органично способствовать развитию целевых компетенций через активные виды учебной деятельности, проблемные задания и ситуации, требующие от учащихся осмысления собственных когнитивных стратегий.

Особое внимание следует уделять качеству используемых дидактических материалов, которые должны быть не только современными и технологичными, но и адекватными поставленным образовательным задачам, обеспечивая достаточную базу для развития метакогнитивных навыков. При этом ключевое значение имеет тщательная проработка сценария урока - он должен отличаться полнотой охвата темы, методической грамотностью и содержательной насыщенностью, предусматривая четкие механизмы формирования и оценки метакогнитивных компетенций на каждом этапе

учебного занятия. Только такой комплексный подход, учитывающий все указанные аспекты, позволяет создать оптимальные условия для развития у учащихся способностей к осознанной организации и регуляции собственной познавательной деятельности [4].

Для успешного обучения в современной школе подросткам необходимы развитые метакогнитивные навыки. Формирование этих навыков предполагает комплексный подход, включающий применение цифровых технологий, проектную деятельность и рефлексию. Учитывая быстрые перемены в образовательной среде, крайне важно продолжать исследование данного явления для разработки эффективных методов обучения.

Список литературы

1. Кукушкина, Ю. А. Роль метакогнитивных стратегий в процессе решения профессиональных задач программистами / Ю. А. Кукушкина, В. Ф. Спиридонов // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. – 2009. – № 1. – С. 122-134.

2. Малахова В. Р. Метакогнитивные основы образования: ретроспективный анализ / В.Р. Малахова // МНКО. 2021. №6 (91). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnye-osnovy-obrazovaniya-retrospektivnyy-analiz (дата обращения: 19.03.2025).

3. Печенкова Е.В, Фаликман М.В. Стратегия как метасредство решения перцептивной задачи в условиях быстрой смены информации и повышенной «умственной загрузки» // Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий. М.: Изд-во МГСУ, 2002. Ч.2. С.98-106

4. Самойлов О.М. Метакогнитивная регуляция как фактор, влияющий на эффективность обучения в условиях применения цифровых образовательных технологий: систематический обзор литературы / О.М. Самойлов, З.А. Морозов, Д.Р. Петухова, К.И. Долженко // Психология человека в образовании. 2023. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnaya-regulyatsiya-kak-faktor-vliyayuschiy-na-effektivnost-obucheniya-v-usloviyah-primeneniya-tsifrovyh-obrazovatelnyh (дата обращения: 19.03.2025).

5. Смирнова П. В., Песков В.П. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одарёнными учащимися / П. В. Смирнова, В. П. Песков // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 139-146. – DOI 10.29413/ABS.2022-7.1.16. – EDN COKEES.

6. Чернявская В.С. Образовательные достижения по математике: роль метакогнитивных ресурсов и самораскрытия способностей у школьников 4-го и 5-го классов / В.С. Чернявская, К.С. Здор // Территория новых возможностей. 2023. №3 (67). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-dostizheniya-po-matematike-rol-metakognitivnyh-resursov-i-samoraskrytiya-sposobnostey-u-shkolnikov-4-go-i-5-go (дата обращения: 19.03.2025).

Алламбергенов Р. Ю.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
allambergenovry751@mgpu.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современной отечественной психологии наблюдается интерес исследователей к феномену резильентности. На современном этапе в зарубежной психологии накоплен достаточно большой эмпирический материал. В отечественных литературных источниках можно встретить уподобление термина «резильентность» понятию «жизнестойкость» в то время, как зарубежные исследователи отделяют эти два понятия друг от друга. Структурными компонентами резильентности вступают осознанная саморегуляция, опыт конструктивного взаимодействия с социумом и позитивное смоотношение.

Ключевые слова: резильентность, жизнеспособность, жизнестойкость, краткая шкала резильентности

В настоящее время термин «резильентность» (от лат. resilire — «прыгнуть обратно»), приобрело широкое распространение и активно применяется в самых разных областях знания. Первоначально оно описывало физическую способность материала восстанавливать свою форму после деформации под воздействием внешней силы. В медицине, политике, экономике, технике и социологии резильентность понимается как способность системы (будь то человек, организация, общество или даже экосистема) восстанавливаться после стресса, кризиса или потрясения, адаптироваться к изменяющимся условиям и успешно справляться с трудностями [3].

Психологическая резильентность – относительно новое понятие в психологической науке, появившееся в 70-е годы 20 века. По этой причине исследование данного феномена является одним из приоритетных направлений в зарубежной и отечественной психологии.

Зарубежные специалисты Э. Вернер и Р. Смит, проводившие первое масштабное исследование резильентности, описывают ее как процесс эффективной адаптации в неблагоприятных условиях, или умение быстро приходить в норму после травмирующих событий, негативного влияния или угроз [3].

Отечественные авторы определяют резильентность как «способность успешно претерпевать давление со стороны негативных факторов и демонстрировать гибкость в стрессовой ситуации», «способность достигать успеха в трудных условиях, вопреки обстоятельствам», «достижение успеха социально одобряемым путём, который согласуется с общепризнанными моральными нормами» [7].

А.В. Махнач считает, что наиболее адекватным переводом английского термина «резильентность» (resilience), полностью отражающим его

содержание, является такое понятие в отечественной психологии как «жизнеспособность». Отметим, что термин «жизнеспособность» в нашей науке появился благодаря Б.Г. Ананьеву, который рассматривал ее в числе основных потенциалов развития человека. А.В. Махнач, развивая идеи Б.Г. Ананьева, отмечает, что жизнеспособность – это умение человека преодолевать трудные жизненные ситуации, восстанавливаться и использовать для этого как внутренние, так и внешние ресурсы, «способность к жизни во всех ее проявлениях, базирующейся на воли к жизни» [3, с. 92].

Е.А. Рыльская также считает, что аналогом резильентности в русском языке может выступать понятие жизнеспособности. При этом автор считает, что в российской науке сложилась следующая ситуация с изучением жизнеспособности: «Вариативность качества, обозначаемого понятием «жизнеспособность», весьма широка и, вместе с тем, весьма аморфна» [4, с. 102]. Таким образом, по мнению автора, описательский способ валидизации данного понятия недостаточен. Е.А. Рыльская определяет жизнеспособность как сложную смысловую конструкцию, состоящую из таких факторов как самоактуализация, жизнелюбие, психическое здоровье, материальная и социальная поддержка, межличностная гармония, энергетический потенциал, деловая активность, разумный оптимизм [4].

В отечественной психологической литературе встречаются попытки уподобления понятия резильентности (resilience) понятию жизнестойкости (hardiness), однако эти понятия не идентичны.

С. Мадди, первый предложивший использовать в психологии понятие «жизнестойкость» (hardiness), описывает этот феномен как комплекс представлений о себе, об окружающем мире и о взаимодействии с миром [6]. Д.А. Леонтьев перевёл понятие «hardiness» на русский язык как жизнестойкость, и утвердил в отечественной психологии это понятие как «меру преодоления личностью заданных обстоятельств и, в конечном счете, меру преодоления личностью самой себя» [1, с. 260].

Зарубежные специалисты разделяют понятие резильентности от понятия жизнестойкости. Резильентность – это психическая реакция на трудные жизненные ситуации, а жизнестойкость – это черта личности, а также один из факторов, отвечающих за развитие и поддержание резильентности [3].

Некоторые отечественные авторы также разводят понятия жизнестойкости и резильентности. Резильентность, по мнению И.А. Хоменко, «выступает средством для развития жизнестойкости и является системообразующим фактором в структуре жизнестойкости личности» [7, с.31].

Е.А. Байер считает, что сначала формируется жизнестойкость, а затем постепенно, в специально созданных образовательных условиях можно развить у ребенка жизнеспособность, т.е. умение существовать, развиваться и приспосабливаться к быстро меняющимся условиям современной жизни.

Как зарубежные, так и отечественные психологи рассматривают резильентность как способность: 1) быстро восстанавливать эмоциональные и физические ресурсы; 2) сохранять психологическое равновесие в периоды

потенциально опасных и трудных жизненных ситуаций; 3) успешно адаптироваться к изменяющимся и непредвиденным обстоятельствам. Кроме того, резильентность рассматривают в контексте копинг-стратегий и защитных реакций, которые помогают справляться с негативными факторами окружающей среды [7, 6].

В.И. Маркова, Л.А. Александрова и А.А. Золотарева приводят данные зарубежных исследователей, согласно которым резильентность тесно связана с физическим и психическим здоровьем. Кроме того, резильентность напрямую связана с высокими показателями психологического благополучия и качества жизни, связанного со здоровьем. Зарубежные исследователи включают диагностику резильентности в скрининговые и мониторинговые программы для людей с суицидальными намерениями, онкологическими заболеваниями, а также для тех, кто проходит реабилитацию после физических травм [2].

Как правило отечественные исследователи для диагностики резильентности используют такие методики как опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С.С. Гончарова, методика «Модели преодолевающего поведения (шкала SACS)» (адаптация Н. Водопьяновой, Е. Старченковой), Шкала самоуважения М. Розенберга в адаптации Д.В. Лубовского, Шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека, опросник «Способы совладающего поведения» (копинг-тест) Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Л. И. Вассермана) и другие. Довольно часто исследователями используется «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой.

Большое научное значение представляет работа Л. А. Александровой, А. А. Золотаревой и В. И. Марковой, представленная в 2022 г. Авторы перевели и адаптировали краткую шкалу резильентности (Brief Resilience Scale, BRS). Данная методика разработана в начале 2000-х годов под руководством Б. Смита и успешно используется в клинических и популяционных исследованиях во многих странах (Германия, Франция, Испания, Китай, Бразилия, Мексика и др.). Адаптация методики была проведена на четырех выборках, состоящих из родителей детей-инвалидов и молодых людей с инвалидностью, многодетных родителей и студентов. Русскоязычная версия краткой шкалы BRS состоит из 6 вопросов, предполагающих ответы по пяти бальной от «категорически не согласен» до «полностью согласен» шкале от 1 до 5. Чем выше суммарный показатель, тем более выражена резильентность [2].

Как отмечают авторы, русскоязычная версия краткой шкалы BRS имеет два ограничения: отсутствие данных о гендерной специфике резильентности, так как в исследовании преимущественно участвовали женщины, и невозможность стандартизации и генерализации данных в силу того, что многодетных родителей и родителей с детьми с инвалидностью нельзя отнести к популяционным выборкам.

Таким образом, анализ имеющихся зарубежных и отечественных литературных источников, позволил нам выделить такие структурные компоненты резильентности как:

1) осознанная саморегуляция (управление сильными эмоциями, способность строить реалистичные планы и воплощать их в жизнь);

2) позитивное самоотношение (вера в собственные силы и способности);

3) навыки конструктивного взаимодействия с людьми при решении личностно значимых проблем;

Указанные компоненты резильентности не являются врожденными и могут быть прижизненно развиты человеком.

Выделенные компоненты резильентности станут предметом нашего будущего эмпирического исследования, результаты которого послужат отправной точкой для разработки программы по развитию резильентности у подростков.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагополучными обстоятельствами: от защиты к применению // Психология стресса: материалы III Международной научно-практической конференции. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 258-261.

2. Маркова В.И., Александрова Л.А., Золоторева А.А. Русскоязычная версия краткой шкалы резилентности: психометрический анализ на примере выборок студентов, многодетных родителей и родителей детей с инвалидностью // Национальный психологический журнал. – 2022. – № 1. – С. 65-75.

3. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 6. – С. 84-98.

4. Рыльская Е.А. Жизнеспособность человека в представлениях обыденного сознания // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». - 2008. - № 3. - С. 100–105.

5. Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы// Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 09.03.2025).

6. Суннатова Р.И., Сидорова Я.С. Особенности личностного ресурса, определяющие жизнестойкость в юношеском возрасте. V Традиционная Международная научно-практическая онлайн-конференция «Инновации в системе образования: новые горизонты для молодежи в науке, технологиях и бизнесе», посвященная 270-летию МГУ имени М.В. Ломоносова. Ташкент, 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12632765

7. Хоменко И.А. К вопросу о формировании резильентности у детей в условиях образовательной практики // Вестник Герценовского университета. – 2018. – №9. – С.30-35.

Афанасьев А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
afanasevaa356@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ ПОДРОСТКА С СИМПТОМАМИ ДИСТРЕССА И ЕГО РОДИТЕЛЕЙ

Проблема стрессовых расстройств у подростков вызывает особую озабоченность специалистов. Несформированная психика подростка делает его уязвимым к дистрессу из-за социального давления, информационной перегрузки, проблем в отношениях и с самооценкой. Часто подростки не обращаются за помощью ввиду определённых барьеров, что повышает риск деструктивных последствий. Изучение этих препятствий важно для разработки эффективных мер профилактики подросткового дистресса.

Ключевые слова: подростковый дистресс, родители, сопротивление психологическому консультированию

Тяжёлые формы стрессовых расстройств, являясь своего рода кульминацией продолжительного дистресса, более 50 лет находятся в фокусе внимания специалистов в области психического здоровья. Рост числа детей с симптомами стресса (тревожность, апатия, агрессия, нарушения сна), необходимость психологической помощи и барьеры, связанные с сопротивлением консультированию, актуализируют важность профилактики психосоматических расстройств у подростков. Исследование Е.В. Медведевой показало высокий уровень стресса у большинства подростков: 44% испытывают стресс, 36% находятся в состоянии сильного стресса, 18% близки к истощению адаптационных ресурсов, у многих подростков наблюдаются выраженные симптомы дистресса, особенно связанные с эмоциональной и физиологической системами [3].

Г. Селье понимал под стрессом неспецифичный ответ организма на любое предъявленное ему требование, выражающий потребность в разрешении возникшей ситуации и адаптации к новым условиям. Дистресс – это опасный для психического и физического здоровья человека неприятный и продолжительный хронический стресс. Актуально и важно исследовать социально-психологические причины сопротивления психологическому консультированию у подростков с симптомами дистресса, так как он приводит к терминальным формам стрессовых расстройств и осложнён общей тенденцией населения к самостоятельному решению личных психологических проблем, что подтверждается актуальными исследованиями ВЦИОМ. Психика подростка, ввиду своих особенностей, уязвима к дистрессу, вызванному ситуациями, которые взрослые личности могут переживать без развития значимых негативных последствий для их психического здоровья. Ряд стрессовых факторов, воспринимаемых взрослыми как неопасных, могут быть высоко травматичными для формирующейся личности подростка.

Высокий уровень хронического стресса характерен для жизни современного подростка и обусловлен воздействием ряда факторов, среди которых образовательные нагрузки, социальное давление и информационная перегрузка считаются наиболее распространёнными из непрерывно воздействующих [4]. Исследование И. Аутаевой, Ж.А. Кармановой, Р.М. Айтжановой и Н.Н. Седач среди учеников 9–10 классов, выявило несколько ключевых стресс-факторов: стресс от экзаменов, нечестность оценок с точки зрения детей и отсутствие возможности быть услышанным учителем, неподготовленность к урокам и чувство стыда перед одноклассниками, конфликты с одноклассниками, замечания учителей, переживания по поводу внешности и отношений с противоположным полом [1].

А.А. Токарева и Е.В. Соловьева в качестве причин подросткового дистресса выделяют возрастные особенности, ускоренный темп жизни, высокую конкуренцию, недостаток личного пространства, зависимость от гаджетов, кибербуллинг, информационную перегрузку, социальную изоляцию и трудности в установлении доверительных отношений [5].

К возрастным особенностям подростка можно отнести уязвимость эмоциональной сферы, напряжённость гипер-мотивации, тревожность, конфликтность, застенчивость, эмоциональную лабильность, сдержанность, неврастению, предрасположенность к переживанию вины. Индивидуально-личностные особенности подростка коррелируют с силой и характером протекания стресса. Согласно исследованиям А.А. Токаревой и Е.В. Соловьёвой 40% подростков отметили раздражительность или гнев, 36% – усталость, 35% – тревогу, 31% – подавленность; 25% подростков отметили изоляцию от семьи и друзей; чуть более 50% опрошенных отметили наличие периодов переживания стресса не менее одного раза в месяц [5].

Результаты анализа литературы указывают на то, что интенсивность стрессогенных факторов непосредственно влияет на результативность работы психолога с подростками в состоянии стресса, а интервенция в области памяти, хранящие опыт взаимодействия с указанными факторами, приводят к необходимости преодолевать сопротивления психологическому консультированию. Как правило, подростки, проявляющие симптомы дистресса, редко приходят к психологу по собственной воле. Инициатива зачастую исходит от взрослых (родителей, педагогов и т.п.), так как сами дети часто не могут сознательно переживать и озвучивать ряд своих актуальных проблемы. Поэтому мы считаем, что первостепенную роль в сопротивлении психологическому консультированию у подростков играют личные причины. Анализ работ Н.В. Тарабриной позволяет заключить, что на сопротивление психологическому консультированию при стрессовых расстройствах различных форм и тяжести могут влиять различные факторы.

Нежелание обсуждать травматический опыт ввиду сильных негативных эмоций, переживания боли и страдания, а также из-за недоверия к психологу. Считается, что именно страх перед повторной активацией травматических воспоминаний является одной из основных причин сопротивления психологическому консультированию, проявляющегося, как правило, в

избегающем поведении. Если же специфика травмы связана с нарушением доверия, это может существенно повлиять на способность подростка доверять психологу и формировать дополнительные опасения осуждения со стороны сверстников и взрослых.

Длительное пребывание в состоянии стресса и напряжения, хроническая усталость могут привести к физическому и эмоциональному истощению, что снижает мотивацию к активной работе с психологом, а эмоциональная нестабильность и трудности с контролем своих эмоций провоцируют подростка к реагированию на слова психолога гневом, тревогой или страхом. Страх перед изменениями, способными вызвать дополнительные стресс и тревогу, непонимание того, что такое работа с психологом и как она может помочь, а также психологические защиты, такие как отрицание, избегание или проекция, защиты от определённых мыслей или чувств. Нежелание признавать наличие проблем из-за страха показаться «слабым» или «не таким, как все» наряду с низкой самооценкой и страхом неудачи или критики со стороны психолога, могут приводить к тому, что подросток будет считать, что не заслуживает помощи, или что работа с психологом не поможет ему, что также может снижать мотивацию к обращению за помощью к психологу и усиливать сопротивление изменениям.

Чувства вины и стыда, возникающие в результате травмирующих событий, связанных с насилием или другими морально тяжёлыми ситуациями, могут препятствовать открытому обсуждению травмы и участию в работе с психологом. Отказ признать наличие проблемы и необходимость работы с психологом, стремление минимизировать значимость своих симптомов.

Когнитивные искажения, транслируемые значимыми взрослыми, такие как катастрофизация («все плохо») или мышление в стиле «всё или ничего», могут влиять на восприятие общения с психологом и его эффективность.

Психологическое консультирование подростков тесно связано с родительской позицией, поэтому установление доверительных отношений с родителями – важная и сложная психотерапевтическая задача, так как родители часто могут отрицать или вытеснять факты отклонений в поведении детей, изменений их психического статуса.

Существует ряд наиболее частых причин сопротивления родителей психологическому консультированию. Личное чувство вины, возникающее из стереотипного представления о том, что факт обращения к специалисту может указывать на их «родительскую несостоятельность» и защитная реакция на страх осуждения семьи за работу с психологом и стигматизации семьи как «неблагополучной» [2]. Отмечается, что если обращение за психологической помощью инициировано психологом, педагогом, социальным работником и т.п., то эффективность работы психолога значительно снижается [6].

Нежелание или неготовность одного или обоих родителей принимать «некомфортную» информацию о развитии и воспитании ребёнка ввиду того, что психологические трудности подростка могут являться «скрепой» для родительских взаимоотношений и фактором «благополучного семейного климата» [2].

Перенасыщенность СМИ рекомендациями медийных психологов на любой случай жизни, приводящая к восприятию образа психолога как неавторитетного специалиста, транслирующего бесполезную информацию. Недостаточная осведомлённость родителей о симптомах дистресса у детей и важности своевременного вмешательства. Пассивная установка на работу с психологом. Когда инициатива обращения за помощью исходит не от самих родителей, а от третьих лиц – психолога, воспитателя, друзей и т.д., – родитель часто приходит на консультацию с непониманием целей: «У моего ребёнка (проблема), меня отправили к Вам», «Мне сказали обратиться…».

Дефицит ресурсов. Когда родитель осознает, что решение проблем не ограничивается работой в стенах кабинета, а требует его личных регулярных активных усилий и ресурсов (воспитательных, личностных или материальных), мотивация родителя резко снижается. Страх «навязывания проблемы». Убеждённость в том, что психолог может «придумать проблему там, где её нет», что повлечёт за собой необходимость изменений в семейной системе, включая привычки и установки ребёнка. Личные психологические проблемы. Психологическая незрелость, инфантильность, наличие симптомов психических расстройств родителя являются существенными препятствиями эффективной психологической работы.

Существуют также другие группы барьеров, отнесённые в целях данной работы к прочим причинам сопротивления психологическому консультированию у подростков с симптомами дистресса, требующие учёта и углублённого исследования: социальные и культурные барьеры, такие как стигматизация психологической помощи (восприятие консультирования как «признака неудачи и инаковости»), культурные установки, призывающие справляться с трудностями самостоятельно, недостаток позитивных примеров обращения за психологической помощью в обществе; организационные и методические проблемы в числе которых низкая доступность качественных психологических услуг для подростков, недостаточная подготовка специалистов для работы с детьми, испытывающими дистресс, отсутствие интеграции психологической помощи в образовательные учреждения.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что ввиду возрастных особенностей и средовых причин многие подростки не обращаются за помощью, что усугубляет их состояние и может привести к тяжёлым расстройствам, а сопротивление консультированию является существенной помехой в борьбе с подростковым дистрессом и связано с личностными, родительскими и прочими барьерами.

Список литературы

1. Аутаева И., Карманова Ж.А., Айтжанова Р.М., Седач Н.Н. Дневниковый метод исследования факторов стресса у подростков в образовательном процессе школы // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2024, 29, 3(115). С. 137–146.

2. Даирова Р.А. Особенности психотерапии детей и подростков // Познание и переживание. 2021. Т. 2. № 2. С. 81–87.

3. Медведева Е.В. Влияние стресса на здоровье подростков старшего возраста // LI итоговая студенческая научная конференция. Издательство: Удмуртский государственный университет. 2023 г. С. 399–401.

4. Суннатова Р.И., Сидорова Я.С. Особенности личностного ресурса, определяющие жизнестойкость в юношеском возрасте. V Традиционная Международная научно-практическая онлайн-конференция «Инновации в системе образования: новые горизонты для молодежи в науке, технологиях и бизнесе», посвященная 270-летию МГУ имени М.В. Ломоносова. Ташкент, 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12632765

5. Токарева А. А, Соловьёва Е.В. Психологические особенности переживания стресса подростками в условиях учебной деятельности // Социальное развитие детей в мультикультурном мире. Материалы международной научно-практической конференции. Елец, 2023. С. 148–153.

6. Филиппова С.А., Филиппова Л.Г. Причины сложностей психологической работы с родителями // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. Издательство: ООО «Издательский дом «Среда». С. 395–398.

Герасимова Ю.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: dolgikhya191@mgpu.ru ,
Егоров И.В.
Кандидат психологических наук,
доцент департамента психологии
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: EgorovIV@mgpu.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЙ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА И РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО ОТНОШЕНИЯ ОТЦА В СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЕ

С момента появления сети интернет мир развивается очень быстро и отражение этих изменений видно не только в новых технологиях, но и в моделях семей, в распределения ролей между родителями и количестве внимания уделенное ребенку от обоих родителей. В совокупности это влияет на эмоциональные связи ребенка с родителями и если раньше по большей части изучалась связь матери и ребенка в разных ее проявлениях, то сейчас преобладает изучение связи отца и ребенка. Несмотря на множественные труды, проблема актуальна и сейчас.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, детско-родительское отношение, семья, семейная система, отец.

Проблематика исследований взаимосвязи развития эмоционального интеллекта ребенка и родительско-детского отношения отца в семейной системе является многогранной и требует комплексного подхода. Понятие эмоциональный интеллект рассматривается в работах Д. А. Беляевой, которая ссылается на то, что — это способность управлять собственными эмоциями и правильно взаимодействовать с другими людьми, распознавая и правильно интерпретируя их эмоции. В основе эмоционального интеллекта понимание своих и чужих чувств [1, с. 200]. Развивается эмоциональный интеллект в самом раннем возрасте и имеет огромное значение для социализации детей.

Эмоциональный интеллект, по мнению А. И. Котовой, играет ключевую роль в социальной адаптации, успешности и психологическом благополучии личности [4, с. 200]. Влияние родителей на развитие эмоционального интеллекта ребенка является одной из центральных тем в современной психологии.

Согласно Т. А. Серебряковой, эмоциональный интеллект играет ключевую роль в формировании личности, социальной адаптации и успешности в жизни, включает такие компоненты, как самосознание, саморегуляция, эмпатия и управление отношениями [7, с. 154].

Эмоциональный интеллект — это способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Он включает такие компоненты, как самосознание, саморегуляция, эмпатия и управление отношениями. Влияние родителей на эмоциональное развитие ребенка широко изучается, однако роль отца в этом процессе часто остается недооцененной. В то время как материнское влияние традиционно связывают с эмоциональной поддержкой и привязанностью, отцы играют важную роль в формировании навыков саморегуляции, уверенности и социальной адаптации.

Таким образом, можно заключить, что эмоциональный интеллект играет ключевую роль в формировании личности, социальной адаптации и успешности в жизни. Исследования показывают, что эмоциональный интеллект ребенка во многом зависит от качества отношений с родителями, особенно с отцом. Влияние отца на развитие эмоционального интеллекта ребенка становится все более значимой темой в психологии и педагогике.

О.И. Нарышкина считает, что семья является важнейшим институтом человеческих отношений, который влияет на становление личности, сопровождает человека на протяжении всей его жизни [5, с. 340]. Как показывают результаты современных исследований, связанных с периодом пандемии, «в семьях, стабильно совладающих с ситуацией пандемии, подростки отличаются эмоциональным благополучием, социальной активностью, психологически адаптивным поведением» [3, с.21]. То есть, можно утверждать, что семья служит человеку опорой, моральным стержнем и стимулом, духовно-нравственным ориентиром и ограничителем, поддерживая и вдохновляя его.

В настоящее время широко изучается влияние типа семейного воспитания родителей на развитие личности и эмоционального интеллекта ребенка. Так, например, изучая факторы риска в развитии инфантильности в

юношеском возрасте ученые называют «одним из факторов риска развития инфантильных черт в юношеском возрасте является негармоничный тип семейного воспитания, под которыми мы понимаем гиперпротекцию и потворствование» [2, с.137].

Однако, роль отца в этом процессе часто остается недооцененной. В то время как материнское влияние традиционно связывают с эмоциональной поддержкой и привязанностью, отцы играют важную роль в формировании навыков саморегуляции, уверенности и социальной адаптации. Отец, выполняет важную роль в жизни ребенка, влияет на его эмоциональное развитие, создает определенные модели взаимодействия.

Важно отметить, что для проведения исследований влияния отца на развитие эмоционального интеллекта ребенка, необходимо учитывать такие факторы, как пол ребенка, его возраст, социально-экономический статус семьи. Благодаря активному участию отца в жизни ребенка, у детей наблюдаются более высокие показатели эмоционального интеллекта, что способствует их социальной адаптации и успехов в учебной деятельности.

Т. А. Серебрякова утверждает, что стиль взаимодействия отца с ребенком может варьироваться и отражать как традиционные, так и прогрессивные подходы к родительству [7, с. 156]. Отец, который проявляет эмоциональную отзывчивость и активно вовлечен в жизнь ребенка, способствует развитию у него навыков эмпатии, самосознания и саморегуляции. Отношения между родителями также оказывают влияние на взаимодействие отца и ребенка. Конфликты или гармония в отношениях родителей могут изменять эмоциональную атмосферу в семье и эмоциональное развитие ребенка. Отцы, которые активно работают над своими отношениями с партнером и обеспечивают стабильную эмоциональную среду, способствуют развитию у детей большей эмоциональной устойчивости и способности конструктивно взаимодействовать с другими.

Анализ научной литературы в сфере формирования эмоционального интеллекта у детей позволил определить роль отца в его развитии:

Отец является моделью эмоционального поведения. Эмоциональный интеллект включает как внутриличностные (понимание и управление своими эмоциями), так и межличностные (понимание и управление эмоциями других) компоненты. Отцы, демонстрирующие высокий уровень ЭИ, способны передавать эти навыки своим детям через моделирование поведения и прямое взаимодействие.

Формирование уверенности и самооценки. Поддержка и одобрение со стороны отца помогают ребенку чувствовать себя уверенно. Отец, который проявляет интерес к жизни ребенка, хвалит его достижения и поддерживает в трудных ситуациях, способствует развитию здоровой самооценки.

Внимание, забота и проявление любви с отцовской стороны, способствует развитию эмпатии у детей, которые учатся проявлять внимание к эмоциям других людей. Эмпатия — ключевой компонент эмоционального интеллекта, и она формируется через взаимодействие с родителями. Отец,

который умеет слушать и сопереживать, становится важным примером для ребенка.

Отцы, активно участвующие в воспитании, способствуют развитию у детей навыков саморегуляции и эмпатии. Например, отцы, которые открыто выражают свои эмоции и обсуждают их с детьми, помогают последним лучше понимать и управлять своими чувствами. Кроме того, отцы часто играют ключевую роль в обучении детей разрешению конфликтов и управлению стрессом, что является важным аспектом эмоционального интеллекта.

Исследования показывают, что отцы, которые сочетают в воспитании разумную строгость с эмоциональной поддержкой, способствуют более гармоничному развитию эмоционального интеллекта у ребенка. Такой подход помогает детям научиться соблюдать правила, но при этом чувствовать себя любимыми и защищенными.

В своих исследованиях Е. С. Панкрашина рассматривает связь эмоционального интеллекта отца и ребенка и констатирует, что отцы, демонстрирующие высокий уровень эмоционального интеллекта, способны передавать эти навыки своим детям через моделирование поведения и прямое взаимодействие [6, с. 213]. Исследования подтверждают, что существует значимая связь между уровнем эмоционального интеллекта отца и ребенка. Например, отцы с высоким уровнем ЭИ чаще демонстрируют поддерживающее поведение, что способствует развитию у детей навыков эмпатии и саморегуляции.

Стоит отметить, что современные отцы часть принимают на себя ответственность за эмоциональное состояние своей семьи, принимают тот факт, что отцовское поведение влияет на состояние и личность детей. Вовлеченность в жизнь детей «отцов нового типа» намного выше традиционных отцов. Многие современные отцы хотят быть эмоционально ближе к своим детям, исправляя тем самым ошибки своих отцов.

Таким образом, можно сделать вывод, что связь эмоционального интеллекта отца и ребенка является важным аспектом психологического развития. Отцы, активно участвующие в воспитании и демонстрирующие высокий уровень эмоционального интеллекта, способствуют формированию у детей навыков саморегуляции, эмпатии и социальной адаптации. Практические рекомендации, такие как эмоциональная открытость и моделирование поведения, могут помочь отцам эффективно развивать эмоциональный интеллект у своих детей.

Список литературы

1. Беляева Д. А. Связь эмоционального интеллекта и характера отношений с матерью в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2023. № 24 (471). С. 199–201.

2. Егорова А. И. Исследование риска развития инфантильных черт в юношеском возрасте / А.И. Егорова, И.В. Егоров // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2013. № 3 (30). С. 129–138.

3. Егоров И.В. Семья как ресурс социально-адаптивного поведения подростков в период пандемии: постановка проблемы / И.В. Егоров, Г.Ю. Мартьянова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 61. С. 11–25.

4. Котова А. И. Роль отца в воспитании ребенка / А. И. Котова // Академическая публицистика. 2023. № 8-2. С. 211–213.

5. Нарышкина О. И. Роль отца в воспитании девочки в традиционной семье / О. И. Нарышкина // Шестые Пюхтицкие чтения: Материалы международной научно-практической конференции, Куремяэ, Эстония, 11–12 декабря 2017 года. Куремяэ, Эстония: Пюхтицкий Успенский ставропигиальный женский монастырь, 2017. С. 338–348.

6. Панкрашина Е. С. Детско-родительские отношения: жизненно важная роль отцов в воспитании детей / Е. С. Панкрашина, С. В. Саламчева // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях, Новосибирск, 01–03 ноября 2023 года. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. С. 212–213.

7. Серебрякова Т. А. Роль семьи в развитии эмоционального интеллекта ребенка / Т. А. Серебрякова, С. В. Дворянцева // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 7(54). С. 154–163.

Журкина А.Д.
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: zhurkinaad@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ

В данной работе отражены основные положения исследования, которое представляет собой разработку и реализацию комплекса занятий для уроков физической культуры. Цель этих занятий- помочь младшим школьникам развить навыки эмоциональной саморегуляции для эффективного освоения учебной деятельности и преодоления сложностей в обучении. Также, в работе представлен краткий обзор основных показателей исследования и описание содержания комплекса упражнений для развития навыков эмоциональной саморегуляции на уроках физической культуры.

Ключевые слова: самооценка, дисциплина, учебная деятельность, поведение, эмоции.

Введение

Современные образовательные стандарты требуют от школы не только передачи знаний, но и развития у детей гибкости мышления, эмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции [2, 3, 6].

Эмоциональная саморегуляция представляет собой важный аспект личностного развития, который значительно влияет на социальную адаптацию, успешность учебной деятельности и общее благополучие младших школьников. Уроки физической культуры, как одно из ключевых звеньев образовательного процесса, могут служить эффективной платформой для формирования навыков эмоциональной саморегуляции [4, 5].

Актуальность

Эмоциональные проявления и их регуляция играют важную роль во внутренней жизни ребенка и его поступках. Проблема эмоционального развития детей является одной из основных в современной школьной педагогике и психологии. Своевременное эмоциональное развитие обеспечивает условия для роста ребенка в других сфер жизни, таких как интеллектуальная и социальная. Низкий уровень эмоциональной саморегуляции может стать причиной снижения качества образовательного процесса, а также способствовать формированию конфликтных ситуаций.

Именно поэтому данная тема носит актуальный характер и нуждается в обогащении новыми педагогическими средствами, которые позволят заинтересовать детей и достигнуть психолого-педагогической цели.

Цель: настоящее исследование посвящено разработке и внедрению комплекса специальных упражнений, направленных на развитие навыков саморегуляции у младших школьников на уроках физической культуры.

Предметом исследования будут являться условия развития навыков эмоциональной саморегуляции младших школьников на уроках физической культуры.

Методология

В ходе исследования использовались такие методы, как педагогический эксперимент, анкетирование и количественный анализ данных. Основной категорией для исследования стали ученики третьего класса общеобразовательной школы. Эксперимент проводился в течение семестра, включал в себя два этапа:

На первом этапе (три недели) учащиеся проходили стандартную программу уроков физической культуры. На втором этапе (пять недель) в занятия были внедрены специально разработанные комплексы упражнений, направленные на развитие навыков эмоциональной саморегуляции.

Упражнения включали в себя:

1. Динамические группы упражнений для формирования командного духа.

2. Упражнения на развитие осознания своих эмоций (дыхательные практики, визуализация и медитация).

3. Игровые ситуации для разрешения конфликтов и развития сопереживания.

Для оценки эффективности разработанного комплекса использовались такие инструменты, как:

1. методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, целью которой является оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания, возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка;
2. шкала эмоционального самочувствия Ю.Л. Нуллер;
3. Опросник для родителей «Опросник Ахенбаха»

Результаты

В результате проведенного эксперимента удалось получить следующие данные:

1. Общее количество учащихся, у которых наблюдалось улучшение эмоциональной саморегуляции, составило 76%.
2. 84% родителей отметили положительное изменение в поведении своих детей во время учебы и вне учебного процесса.
3. Увеличение уровня уверенности в себе зафиксировано у 70% учащихся, что подтверждается их желанием участвовать в коллективных физкультурных мероприятиях.

Рисунок 1 иллюстрирует изменения в уровне эмоциональной саморегуляции до и после внедрения комплекса упражнений.

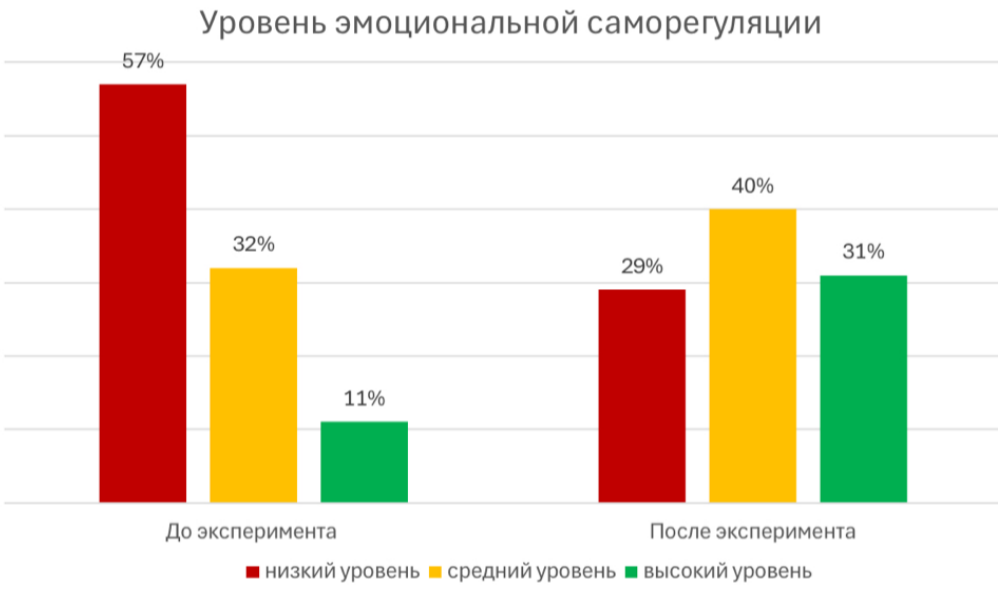

Рис.1 Уровень эмоциональной саморегуляции до и после эксперимента.

Кроме того, наблюдения за участниками продемонстрировали, что учащиеся стали более устойчивыми к стрессовым ситуациям на уроках, что проявлялось в уменьшении числа конфликтов и повышении уровня взаимопомощи.

Выводы и заключение

Изучение навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников на уроках физической культуры является актуальной задачей,

требующей особого внимания. Результаты нашего исследования продемонстрировали, что внедрение специализированного комплекса упражнений может существенно изменить эмоциональное состояние детей и повысить их готовность к социальному взаимодействию.

В заключении можно отметить, что данный подход может находить применение не только в рамках физического воспитания, но и в других образовательных дисциплинах, что будет способствовать гармоничному развитию личности ребенка. Будущие исследования могут быть направлены на более детальное изучение долгосрочного эффекта таких воздействий на эмоциональное развитие школьников.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психология и педагогика развития. Москва: Издательство “Академия”, 2017.

2. Курганова Е.А., Листик Е.М. Социально-психологическая адаптация детей старшего дошкольного возраста в детском оздоровительном лагере // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. №4. С. 36-39.

3. Лебедев, В.Л. Эмоциональная саморегуляция: теория и практика. Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2020.

4. Петрова, Н.П. Влияние физической активности на эмоциональное состояние детей // Журнал педагогических исследований. 2018 – 5(3), 45-53.

5. Овчарова, И.С. (2021). Комплексные упражнения для развития эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста // Вестник психологии и педагогики. 2021 – 9 (2), 67-74.

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.

Зеликсон А.А.
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: zeliksonaa777@mgpu.ru

КАК СЛЕДУЕТ НАЗЫВАТЬ КОМПЛЕКС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ, НЕГАТИВНО ВЛИЯЮЩИХ НА РЕАЛИЗАЦИЮ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ?

Актуальность исследования заключается в том, что в современном мире, где высокая конкуренция во многих профессиональных сферах, все больше людей сталкиваются с так называемым «синдромом самозванца».

Синдром самозванца проявляется в совокупности проблем человека, которые мешают самореализации и удовлетворенности в профессиональной деятельности. Основными дезадаптивными аспектами профессиональной деятельности являются невозможность адекватной оценки собственной компетенции, принятия достижений и заслуг, фокусировка на неудачах.

Ключевые слова: синдром самозванца, воспринимаемое мошенничество, перфекционизм

Термин «феномен самозванца» (Impostor Phenomenon)» впервые появился в науке в 1978г. в работах Паулины Кланс [4]. Как отмечает Шевелева М.С. в своем анализе зарубежных исследований, феномен самозванца представляет собой сочетание эмоциональных, интеллектуальных и поведенческих паттернов. Его ключевая особенность заключается в том, что индивид искренне считает свои достижения результатом везения, ошибки или личной харизмы, а не реальных способностей. Даже при наличии весомых профессиональных успехов и внешнего признания такие люди не могут внутренне принять собственную состоятельность. Сотрудники, подверженные этому синдрому, демонстрируют искаженное восприятие своих компетенций, убеждены в завышенных требованиях со стороны окружения и постоянно испытывают тревогу перед возможным "разоблачением". Парадоксально, но даже обладая высокой квалификацией и значимыми результатами, они продолжают сомневаться в своем праве занимать текущую позицию [4, с.117]. «Люди с синдромом самозванца не могут усвоить свой статус и успех, что вызывает значительный уровень эмоционального стресса» [6, с.1].

Синдром самозванца часто проявляется в период профессиональной адаптации — например, при смене рабочей роли или во время активного карьерного продвижения. Это состояние развивается, когда индивид сознательно корректирует свои действия, стремясь соответствовать ожиданиям коллег или добиться признания в новом окружении. Научные данные свидетельствуют, что подобные переживания нередко обусловлены трансформацией социальной позиции или нестабильностью условий труда. Следовательно, синдром самозванца можно считать значимым барьером профессионального развития, который не только ограничивает карьерный рост, но и провоцирует развитие деструктивных психоэмоциональных состояний в трудовой деятельности [4, с. 117].

Люди, подверженные синдрому самозванца, сталкиваются с рядом негативных переживаний в профессиональной сфере: хронический стресс и эмоциональное истощение, ведущие к профессиональному выгоранию; склонность к прокрастинации из-за страха не оправдать чужих и своих ожиданий; снижение карьерной мотивации — они редко стремятся к повышению и избегают ответственных ролей; разочарование в результатах своего труда, даже при наличии объективных достижений. Примечательно, что даже безупречное выполнение работы не приносит им удовлетворения и не укрепляет уверенность в себе. Этот механизм, называемый также "ловушка самозванца", проявляется в том, что каждый успех лишь усиливает страх перед

возможным провалом в будущем. В результате сотрудник попадает в замкнутый круг: чем лучше он справляется с заданиями, тем больше усилий прикладывает для поддержания имиджа компетентного специалиста, что неизбежно ведет к нарастанию тревожности, эмоциональному выгоранию и хроническому стрессу [4, с. 117-118]. В результате такие люди часто сознательно тормозят своё профессиональное развитие, предпочитая оставаться в «зоне комфорта».

В ряду зарубежных исследований, посвященных анализу взаимосвязи между перфекционизмом и синдромом самозванца, отмечается существенное сходство в психологических проявлениях этих феноменов. А именно, для людей с такими характеристиками типичны: постановка заведомо нереалистичных целей, выраженная боязнь совершить ошибки, неспособность испытывать удовлетворение от успешно выполненной работы, тенденция к откладыванию важных задач, чрезмерно критичное отношение к собственным результатам [4, с.119]. В работе под руководством К. Ванга, показано, что дезадаптивный перфекционизм и синдром самозванца имеют общие черты, заключающееся в завышенных требованиях к самому себе и склонности сосредотачиваться на своих недостатках [6].

Синдром самозванца негативно сказывается на психическом здоровье, снижая самооценку и качество жизни. Люди с этим синдромом часто сталкиваются с тревогой, депрессией и сомнениями в себе, что ограничивает их карьерный рост и удовлетворение, провоцирует конфликты и подрывает академическую самооценку. Страх неудачи и склонность к трудоголизму, перфекционизму и трудности с делегированием усугубляют ситуацию. Такие люди чаще воспринимают сложные задачи как угрозу, а не мотивацию, испытывают негативные эмоции (тревогу, вину, унижение) и сильнее переживают неудачи, что усиливает связь синдрома с тревожностью и депрессией [6].

К. Ванг предполагает, «что люди с дезадаптивными перфекционистскими тенденциями склонны сосредотачиваться на своих недостатках и с большей вероятностью чувствуют себя мошенниками» [6, с.4]. Автор пишет, что мошенничество в данном контексте, это самоощущение человека как недостаточно компетентного в какой-либо сфере – в работе, в жизни, в учебе и т.д. Также это ощущение может усугубляться отсутствием позитивного подтверждения достижений или успехов [6].

Дж. Коллигиан и Р. Стернберг, называют синдром самозванца «воспринимаемым мошенничеством» [5, с. 308], так как считают, что это термин более точно передает смысловое значение, чем другие. Авторы отмечают, что понятие синдром самозванца предполагает, что «переживание следует рассматривать как распространенное психическое заболевание или категориальное расстройство личности» [5, с.309]. В статье воспринимаемое мошенничество рассматривается «не как всепроникающий синдром или феномен, а как специфическое самовосприятие или самореферентная идея, включающая как когнитивные, так и аффективные компоненты. Самовосприятие мошенничества также можно рассматривать как

нормативную реакцию на определенные ситуационные факторы и ограничения окружающей среды» [5, с. 308]. «Воспринимаемое мошенничество — это субъективный опыт воспринимаемой интеллектуальной фальшивости, которым обладают некоторые успешные взрослые люди, которые, несмотря на свои объективные успехи, не могут усвоить эти успехи», с. [5, 309]

По мнению Дж. Коллигиана и Р. Стернберга, люди, регулярно испытывающие чувство мнимой некомпетентности, не относятся к конкретной диагностической категории и не формируют единого психологического синдрома, но среди них наиболее часто наблюдаются следующие симптомы: генерализованная тревожность, низкая самооценка, депрессивные состояния и фрустрация, вызванные несоответствием собственным завышенным стандартам или достижениям [5].

Люди с высоким уровнем этого синдрома склонны к искаженной атрибуции, низкой самооценке и дисфорическому аффекту. Хотя они не признают своих успехов, часто устанавливают высокие стандарты и испытывают давление со стороны окружающих, что усиливает страх неудачи. Также для них характерна социальная тревожность, проявляющаяся в боязни негативной оценки и разоблачения [5].

Обращаясь к «Толковому словарю русского языка», мы найдем следующие толкования: «Самозванец, -нца, м. Тот, кто выдает себя за другого человека, присвоив его имя, звание» или «Самозваный, -ая, -ое. 1. Являющийся самозванцем. 2. Взявший на себя какие-н. обязанности без назначения, самовольно» [2]. «Мошенник, -а, м. Человек, к-рый занимается мошенничеством, плут, жулик» или «Мошенничество, -а, ср. Обман, жульнические действия с корыстной целью» [2].

Даже на основе такого краткого анализа, обнаруживается достаточная несостыковка в понятии синдрома самозванца, воспринимаемого субъектом деятельности мошенничества и теми реальными переживаниями, которые может испытывать человек, при самореализации в профессиональной сфере. Толкование отдельных слов в терминах «синдром/феномен самозванца» и «воспринимаемое мошенничество» придает негативную коннотацию основной проблеме описываемого явления.

Человек, который затрудняется адекватно оценить свою компетентность, принять собственные достижения и заслуги, фокусируется на своих слабых сторонах, не должен называться самозванцем или мошенником. Переживания, свойственные человеку на этапе творческого поиска или становления профессионализма не могут характеризоваться исключительно позитивными качествами. Более того опыт преодоления себя, личностного роста, вполне возможно, характеризуется такими чувствами, как сомнение и неуверенность [1, 3].

Поэтому в нашем дальнейшем исследовании мы ставим задачей определить научно-обоснованный термин для продолжения изучения и эмпирического исследования.

Список литературы

1. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс] / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева. М.: Известия ИППО, 2020. 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-_dolgoletie-27.06.20.pdf (Свидетельство о регистрации СМИ - Эл № ФС77-68116) 9

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, 2007

3. Суннатова Р.И. Вера в себя, как личностный ресурс саморазвития (на примере обучающихся средней и старшей школы). Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: монография / отв. ред. д-р пед. наук В.С. Чернявская; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. – С.168-177.

4. Шевелева М.С. Феномен самозванца: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 2. С. 116—124. DOI: https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120211 ISSN: 2304-4977

5. Kolligian Jr J., Sternberg R.J. Perceived Fraudulence in Young Adults: Is There an “Imposter Syndrome”? // Journal of Personality Assessment. 1991. Vol. 56. № 2. P. 308—326. DOI:10.1207/s15327752jpa5602_10

6. Wang K.T., Sheveleva M.S., Permyakova T.M. Imposter syndrome among Russian students: The link between perfectionism and psychological distress // Personality and Individual Differences 143 (2019) 1–6 https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.005

Иващенко И. А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: ivashchenkoia@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТИПОЛОГИИ ЮНГА

Данная статья посвящена развитию когнитивных навыков младших школьников на основе типологии Юнга с целью повышения качества образовательного процесса. Теория типов Юнга дает практический инструмент для определения склонности учащихся младших классов к различным познавательным стилям мышления: экстравертному или интровертному, сенсорному или интуитивному, логическому или эмоциональному. Это позволяет преподавателю более эффективно строить образовательный процесс, повышая качество обучения, вовлеченность учащихся и удовлетворенность родителей.

Ключевые слова: когнитивные навыки, индивидуальные особенности детей, типология Юнга, PLSI, индекс удовлетворенности, младшие школьники.

Annotation. This article is devoted to the development of cognitive skills of younger schoolchildren based on Jung's typology in order to improve the quality of the educational process. Jung's theory of types provides a practical tool for determining the propensity of elementary school students to different cognitive styles of thinking: extroverted or introverted, sensory or intuitive, logical or emotional. This allows the teacher to build the educational process more effectively, increasing the quality of learning, student engagement, and parent satisfaction.

Keywords: cognitive skills, individual characteristics of children, Jung's typology, PLSI, satisfaction index, primary school students.

Для повышения эффективности учебного процесса преподавателю начальных классов крайне важно опереться на индивидуальные характеристики личности младших школьников. В контексте изучения познавательных стилей в последнее время исследователи уделяют внимание изучению эпистемологических стилей, являющихся стилями высокого порядка и отражающих особенности познавательной картины мира (J. Royce, D. Wardell, Ch. Nosal). Кроме того, возникают предположения, в частности, представленные в работе М.А. Холодной [1, с. 244], о том, что типологию личности К.Г. Юнга можно рассматривать в качестве эпистемологических стилей - индивидуально-своеобразных форм познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности. В работе О.В. Рудыхиной и О.С. Шемелиной были выявлены связи характеристик психологического типа Юнга с показателями выраженности интеллектуальных стилей, представленными в подходе А. Харрисона и Р. Брэмсона [2]. Были получены значимые результаты, свидетельствующие о возможности и целесообразности рассмотрения психологических типов К.Г. Юнга в качестве эпистемологических стилей, отражающих особенности познавательной картины мира.

В своей работе «Психологические типы» (1923) К.Г. Юнг выделил экстравертированные (E) типы, ориентированные на внешний мир, и интровертированные (I), ориентированные на свой внутренний мир [3]. Исследуя эти две группы, Юнг выявил внутри них большие отличия, которые можно охарактеризовать двумя парами признаков, названных им «психическими функциями», которые сегодня известны как когнитивные процессы. Это «мыслительная – чувствующая» и «ощущающая – интуитивная» функции. Современные исследования в области психофизиологии высшей нервной деятельности подтверждают гипотезы Юнга. По мнению Ганса Айзенка, известного британского ученого-психолога, природа экстраверсии и интроверсии усматривается во врождённых свойствах центральной нервной системы, которые обеспечивают уравновешенность процессов возбуждения и торможения [4]. Психическая «мыслительно (T) – чувствующая (F)» функциональная дихотомия, более известная в современной

психологии как «логика - этика», тесно связана с межполушарной асимметрией мозга, где левое полушарие отвечает за логическое мышление, а правое — за образное мышление и эмоциональность. А. Р. Лурия рассматривал межполушарную асимметрию как продукт эволюционного развития, проявляющийся в высокой степени дифференциации головного мозга [5]. «Ощущающая (S) – интуитивная (N)» психологическая функция в современной психологии известна как дихотомия «сенсорика - интуиция», идентичная понятиям «прагматик – фантазер» и тесно связана гипотоламико-лимбической системой человека, играющей важную роль в физиологических механизмах воображения. Исследователями дополнительно выделяется дихотомия «рационалы (J) – иррационалы (P)», как производная от описанных выше когнитивных стилей. Наблюдений показывают, что для лиц, у которых ведущей является дихотомия «мыслительно-чувствующая» («рационалы), характерна легкость в принятии решений, способность четко следовать плану и регламенту. Для респондентов с преобладающей дихотомией «ощущающая – интуитивная» («иррационалы») более характерны долгие колебания в принятии определенного решения, высокая степень адаптации к переменчивым внешним условиям.

На основе описанных Юнгом психологических функций в настоящее время выделяют несколько стилей обработки информации и обучения [6]. Экстраверты (E) - этот стиль обучения основан на том, как учащиеся активно взаимодействуют с внешним миром. Экстравертным учащимся нравится получать энергию и идеи от других людей, они предпочитают общаться и работать в группах. Занятия, которые приносят пользу экстравертам, включают обучение других решению проблем, совместную работу и проблемно-ориентированное обучение. Они любят работать в группах, делиться идеями и задачами, часто размышляя вслух. Интроверты (I) – учащиеся этого типа могут быть общительными, но они предпочитают решать проблемы самостоятельно. Им нравится генерировать энергию и идеи из внутренних источников, таких как мозговой штурм, личные размышления и теоретические исследования. Интровертам, как правило, нравятся уединенное обучение и индивидуальная работа. Сенсорики (S) - Юнг описывал таких людей как интересующихся внешним миром, поскольку они сосредоточены на физической окружающей среде. Люди с сенсорным типом обучения, как правило, реалистичны и практичны, они предпочитают опираться на проверенные, устоявшиеся методы решения проблем. Интуиты (N) – такие ученики больше сосредоточены на мире возможностей. В отличие от сенсорных учеников, которых интересует то, что происходит здесь и сейчас, интуитивным нравится размышлять об идеях, возможностях и потенциальных результатах. Таким ученикам нравится абстрактное мышление, они любят мечтать и представлять будущее. Этики (F) - люди с этическим стилем обучения управляют информацией, основываясь на первоначальных эмоциях, которые она вызывает. Они интересуются личными отношениями, чувствами и социальной гармонией. Люди с чувственным стилем обучения принимают решения, основываясь на том, что чувствуют в глубине души. Логики (T) -

люди с мыслительным стилем обучения уделяют больше внимания структуре и функциям информации и объектов. Мыслящие учащиеся используют факты и логику при решении проблем и принятии решений. Такие учащиеся часто принимают решения, основываясь на личных представлениях о правильном и неправильном, честности и справедливости. Рационалы (J) - ученики такого типа предпочитают порядок и структуру, поэтому они часто очень тщательно планируют занятия и расписание. Они также очень организованны, внимательны к деталям, имеют твердое мнение, легко принимают решение. Иррационалы (P) - такие учащиеся импульсивно принимают решения в ответ на новую информацию и меняющиеся ситуации, уделяя больше внимания удовлетворению своего любопытства, чем принятию решений. Такие учащиеся предпочитают оставлять свои варианты открытыми. В своей деятельности нацелены на процесс.

В целях изучения влияния различных методов обучения на учащихся нами было проведено первичное исследование учеников начальной школы класса искусств для определения преимущественных познавательных стилей. В качестве инструмента исследования использовался адаптированный тест Paragon Learning Style Inventory (PLSI) для наблюдения учителя за активностью учащихся, их реакцией на различные типы упражнений и виды занятий. В течении первой четверти на основе наблюдений за проявлением активности учеников 1 класса Школы №1370 (г. Москва) в урочной и внеурочной деятельности был составлен профиль познавательных стилей ребят класса. Исследование показало значимые различия по шкалам экстраверты (83%) / интроверты (17%) (UЭмп = 116, $p \leq 0.01 / p \leq 0.05$) и этики (80%) / логики (20%) (UЭмп = 145). По шкалам сенсорика (47%) / интуиция (53%) (UЭмп = 406), рациональность (40%) / иррациональность (60%) (UЭмп = 348) значимых различий не было выявлено. С учетом полученных результатов в методологию обучения были внесены изменения, учитывающие доминирующие когнитивные стили учащихся: расширена групповая работа, добавлены разнообразные командные задания, упражнения по математике с опорой на образное мышление, ритмические скороговорки, задания в среде "School Live in Minecraft" (SLiM) для развития логического мышления, креативности и вовлеченности учащихся. Поскольку в первом классе не ставят оценки за работу учеников, то для контроля на начальном этапе исследования был проведен опрос удовлетворенности родителей качеством обучения по методике NPS (Net Promoter Score). Данная методика активно используется в маркетинге для определения уровня лояльности клиентов и снискала популярность благодаря простоте и релевантности результатов. Родителей просили ответить на вопрос - на сколько по 10-ти бальной шкале они готовы рекомендовать своим знакомым обучение в данном классе. Формула индекса выглядит так: NPS = % Сторонников (9-10 баллов) — % Критиков (1-6 баллов). Индекс NPS на начальном этапе составил 25%, что считается не очень высоким показателем. Измерения второго этапа проводились в конце учебного года, по итогам обучения с корректировкой методологии в соответствии с учетом познавательных стилей учащихся. Данные изменения отразились на

повышении уровня вовлеченности ребят в учебный процесс, качественного усвоения материала. В результате опрос родителей по методике NPS показал рост их удовлетворенности до 53%, т.е. практически вдвое.

Выводы

Понимание ведущего стиля мышления учеников помогает преподавателю учитывать потребности не только успешных ребят, но и учеников с низкой мотиваций к обучению, а также лучше осознавать свою собственную манеру преподавания, ее сильные и слабые стороны. Использование разных познавательных стилей на основе типологии Юнга в обучении позволяет не только повысить вовлеченность детей в учебный процесс, улучшить восприятие и понимание материала, но и заметно поднять уровень удовлетворенности родителей.

Список литературы

1. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учеб. пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

2. Рудыхина О.В., Шемелина О.С. Соотношение интеллектуальных стилей и психологических типов в структуре личности студентов вуза. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова 264, № 3, 2011.

3. Юнг К. Г. Психологические типы (1923) // Психологические типы. — М. : Университетская книга, 1998. — 625 с.

4. Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики /Mind watching. Why we behave the way we do / пер. А. Озерова. — М : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 480 с.

5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: МГУ, 1973

6. Извольская И. В., Афанасьева И. Ю. Модель К. Юнга и современные стили обучения. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 8(50). С. 27–37.

Кишиева М.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
KishievaMA@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Актуальность исследования обусловлена наличием социально-психологических проблем адаптации студентов-иностранцев. Описываются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты в неродной стране и этапы их адаптации. Предлагаются меры психолого-педагогического сопровождения указанной категории лиц посредством проведения тренингов.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, психологическая поддержка, интеграция

Современный мир – это мир непрерывных изменений. С каждым днем все больше иностранных студентов получает возможность учиться. Студенты отправляются за рубеж для получения образования на иностранном языке и опыта жизни в незнакомой культуре. Однако процесс адаптации иностранных студентов к новой среде представляет собой непростую задачу, требующую значительных усилий.

Р. Кудашева, А.А. Баранова рассматривают адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [3, с. 2].

По мнению О. А. Береговой «социокультурная адаптация – это процесс и результат внутреннего самоизменения иностранных студентов, их внешнего приспособления к новой среде (языку, культуре, менталитету, социальным нормам, особенностям быта, к жизни в университете)» [1, с. 156-165].

Современные аналитические обзоры адаптации демонстрируют, что психофизиологические, педагогические и социально-психологические показатели определяют этот процесс взаимосвязанным и многоуровневым.

Иностранные студенты сталкиваются с множеством трудностей, которые способствуют усложнению их адаптации в неродной стране. К ним относятся:

– жизнь иностранного студента в новом климате и условиях быта, адаптация к новым традициям, нормам и взаимодействию с окружающими в неродной стране;

– выраженность этнокультурных стереотипов и предубеждений;

– положения учебной, социокультурной и бытовой ситуации, которые приводят к социальным и психологическим трудностям и влекут за собой неспособность осуществления личностных мотивов, а также к познавательным, эмоциональным и поведенческим трудностям;

– реакции дезадаптации, приводящие к ухудшению физического и психологического самочувствия, повышение уровня тревожности, отчужденностью студентов от учебной группы, внутри-личностными и межличностными конфликтами. Это приводит к снижению успеваемости, утраты интереса и смысла учебной деятельности.

Г.П. Иванова выделяет следующие этапы адаптации:

1. Познавательный этап — на этом этапе осуществляется передача важной информации, касающейся учебного процесса в вузе и особенностей новой этнокультурной среды.

2. Этап реализации потенциала вуза — суть этого этапа заключается в создании межкультурного общения между иностранными студентами и организации доброжелательной атмосферы.

3. Этап вовлечения в социально значимую деятельность — этот этап предполагает участие иностранных студентов в различных культурных мероприятиях и ознакомительных экскурсиях.

4. Этап индивидуального сопровождения социокультурной адаптации — заключается в оказании психологами и психотерапевтами индивидуальной

поддержки иностранным студентам, испытывающим серьезные трудности в процессе адаптации [4, с. 137].

Изучение социально-психологических проблем адаптации иностранных студентов является важным стержневым моментом для понимания того, каким образом оказывать психологическую поддержку данной категории лиц. Приезжая в неродную страну, иностранные студенты нередко испытывают напряжение, которому способствует адаптация к новой культуре, языку и среде. В этой связи, представляется важным внедрение психологических тренингов, направленных на обучение техникам совладания со стрессом, а также предоставление доступа к психологической консультации с психологом или психотерапевтом.

Психологические тренинги помогут иностранными студентам успешно адаптироваться к новой образовательной среде и будут способствовать:

– снятию стресса и напряжения;

– уменьшению проявлений культурного шока;

– личностному росту студентов;

– уверенности в себе и умению разрешать ситуации конфликта;

– формированию навыков самоуправления и управления учебной деятельностью;

– развитию лидерских качеств, интеллектуального потенциала, коммуникативности, креативности и навыкам самопрезентации;

– усилению учебной мотивации и профессионального самосознания;

– созданию сплоченности в коллективе и.т.д.

А. Д. Бухалко выделяет следующие этапы в модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов:

– предадаптационный этап. Предполагает оценку исходного уровня адаптации. Исходя из полученных результатов создается план индивидуального психолого-педагогического сопровождения;

– подготовительный этап. Включает в себя развитие компетенций, необходимых для успешного освоения учебных программ;

– интеграционный этап знаменуется началом непосредственного взаимодействия студента с образовательной средой вуза;

– коррекционный этап включает в себя диагностику и устранение личных трудностей, которые мешают успешной адаптации иностранных студентов. В рамках этого этапа проводятся такие мероприятия, как индивидуальное психологическое консультирование, тренинги, а также поддержка в разрешении конфликтных ситуаций и преодолении культурного шока.

– рефлексивный этап является заключительным. Проводится оценка степени адаптации иностранного студента к обучению в вузе [2, с. 123].

В заключении следует отметить, что проблема адаптации иностранных студентов является актуальной и требует особого внимания. Ресурс, обеспечивающий адаптацию студентов-иностранцев, заключается в проведении психологических тренингов, направленных на преодоление

культурных различий и стресса, связанного с переездом в другую страну. Психологический тренинг служит эффективным методом оптимизации адаптационного процесса студентов-иностранцев.

Список литературы

1. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе / С.С. Лопатина, Н.В. Отургашева // Высшее образование в России. 2020. № 1. С. 156-165.

2. Бухалко А.Д. Основные характеристики модели психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / А.Д. Бухалко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. №4. С. 118-127.

3. Гараева М.В. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах / М.В. Гараева, Уткина А.В. // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. No 3 (129). С. 1-4.

4. Иностранный студент в российском вузе: моногр. / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, О. К. Логвинова. М.: Русайнс, 2022. 137 с

5. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика: моногр. / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. М.: МПГУ, 2022. 524 с.

Корина А. Д.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: korinaad144@mgpu.ru

КОГНИТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СУБЪЕКТИВНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

В данной статье предпринята попытка комплексного анализа когнитивных показателей субъективного неблагополучия как одного из значимых направлений современной психологической науки. Автором рассмотрены ключевые компоненты когнитивной сферы, влияющие на переживание человеком неудовлетворённости собственной жизнью, включая устойчивые когнитивные схемы, интерпретационные установки, стратегии совладания и механизмы социального сравнения. Описаны результаты отечественных и зарубежных эмпирических исследований, в которых продемонстрирована значимость мышления, установок и интерпретаций как детерминант субъективного неблагополучия. Делается акцент на необходимости междисциплинарного подхода к изучению данного феномена.

Ключевые слова:

Субъективное неблагополучие, когнитивные искажения, когнитивные схемы, интерпретация, стратегии совладания, субъективная оценка.

Введение

Современное общество характеризуется высокой степенью неопределенности, ростом индивидуализации, а также изменением социальных ориентиров, что закономерно приводит к повышению интереса исследователей к феномену субъективного неблагополучия. В условиях нарастающей психологической нагрузки особую важность приобретает рассмотрение когнитивных механизмов, определяющих восприятие и интерпретацию индивидом окружающей действительности.

Психологическая наука традиционно связывает субъективное неблагополучие с личностной и эмоциональной сферой. Однако в последние десятилетия наблюдается смещение фокуса к познавательным основаниям этого состояния. Одним из наиболее авторитетных исследователей данной области является Эдвард Динер, который в своих фундаментальных трудах настаивает на когнитивной природе субъективного благополучия, определяя его как совокупность устойчивых когнитивных оценок человеком собственной жизни и переживания позитивных и негативных эмоций [6]. По мнению Динера, когнитивная структура субъективного неблагополучия включает в себя представления, установки, убеждения и интерпретации, лежащие в основе жизненных выборов и аффективных реакций [3].

Когнитивные схемы как ментальная основа субъективного неблагополучия

Когнитивные схемы представляют собой глубинные структуры сознания, формирующиеся в онтогенезе под воздействием внешних и внутренних факторов. Они определяют способ восприятия реальности, интерпретации событий, а также выстраивания отношения к себе и к другим. В условиях психической нестабильности или социального стресса негативные когнитивные схемы активируются, усиливая ощущение фрустрации и деструктивные эмоциональные реакции.

Эмпирические исследования, проведённые Брук Ж.Ю., Игнатжевой С.В., Волосниковой Л.М. и Семеновских Т.В., продемонстрировали, что у детей с заниженной самооценкой и выраженными негативными установками преобладают схемы некомпетентности и социальной отчуждённости [1]. Эти когнитивные шаблоны способствуют устойчивому формированию субъективного неблагополучия, проявляющегося как в поведении, так и в эмоциональном самочувствии.

Авторы акцентируют внимание на том, что даже при благоприятных объективных условиях жизнедеятельности негативные когнитивные конструкции могут сохраняться и воспроизводиться, закрепляясь в ментальных процессах индивида и снижая уровень субъективного благополучия [1; 4]. Следовательно, именно когнитивная переоценка и реконструкция установок являются ключевыми в процессах профилактики и коррекции неблагополучия.

Роль социального сравнения в когнитивной структуре неблагополучия

Социальное сравнение, как познавательный механизм, задействуется в процессе самооценки и оценки своего положения в обществе. По мнению Шведовой Ю.В., подростки склонны оценивать собственное благополучие не

столько через фактические показатели, сколько через соотнесение себя с референтной группой [5].

В её исследовании отмечено, что учащиеся, особенно девушки, живущие в условиях социальной нестабильности, значительно чаще испытывают когнитивное неблагополучие по причине негативной интерпретации своей социальной позиции.

Таким образом, фактор социального сравнения становится неотъемлемой частью когнитивной системы субъекта и выполняет роль медиатора между внешней ситуацией и внутренним переживанием неудовлетворённости. Именно поэтому интерпретационная гибкость и осознание относительности социальных стандартов являются важными ресурсами когнитивного благополучия.

Когнитивные искажения: ошибки, порождающие субъективное страдание

Когнитивные искажения, как систематические отклонения от рационального анализа информации, выступают значимыми предикторами субъективного неблагополучия. Согласно Даниэлю Канеману и Амосу Тверски, человеческое мышление подвержено влиянию множества искажений, включая эффект привязки, селективного внимания и подтверждения [2]. Их экспериментальные исследования выявили, что люди склонны игнорировать контекст и опираться на первые попавшиеся суждения, особенно в ситуациях неопределенности. Эти ментальные ловушки приводят к формированию устойчивого ощущения безысходности, недоверия к себе и искаженной картины мира, которая в свою очередь провоцирует тревогу и эмоциональное выгорание.

Особенно ярко это проявляется у подростков, чья познавательная сфера ещё не сформировала устойчивые критические фильтры, а эмоциональная реактивность высока. Таким образом, когнитивные искажения становятся не просто ошибками мышления, а настоящими детерминантами субъективного дистресса.

Оценивание стрессовых ситуаций и когнитивные копинг-стратегии

Ричард Лазарус в своей транзакционной модели стресса выделяет первичную и вторичную когнитивную оценку как ключевые звенья в цепочке переживания стрессового события [7]. Первичная оценка определяет, насколько значимым и угрожающим представляется событие, а вторичная — определяет наличие у субъекта ресурсов для совладания.

По Лазарусу, стресс как таковой существует не в объективной реальности, а в субъективной интерпретации индивидом происходящего [7]. Поэтому когнитивные копинг-стратегии, включающие в себя переоценку, планирование, позитивное мышление и когнитивное дистанцирование, становятся важными защитными механизмами, снижающими уровень субъективного неблагополучия.

Субъективное неблагополучие у подростков: эмпирические данные

Муслимова Р.М., Мельникова Н.А. и Халикова Л.Х. в своих исследованиях, направленных на изучение субъективного благополучия

подростков, подчёркивают важность когнитивных компонентов в его формировании [3]. Авторы выявили, что подростки с высоким уровнем когнитивной рефлексии, способные к конструктивному самоанализу и переосмыслению жизненных ситуаций, демонстрируют устойчивость к депрессивным и тревожным переживаниям.

Более того, наличие таких качеств, как когнитивная гибкость, ментальная подвижность и внутренняя целостность, обеспечивает подросткам возможность противостоять неблагоприятным внешним воздействиям, оставаясь в состоянии психологического равновесия. Это ещё раз подчёркивает значимость когнитивной составляющей как центрального звена в механизме субъективного неблагополучия.

Заключение

Таким образом, когнитивные показатели субъективного неблагополучия представляют собой сложную систему взаимосвязанных психических процессов, охватывающих интерпретации, установки, схемы и стратегии совладания. Современные теоретико-эмпирические исследования убедительно демонстрируют, что именно когнитивные процессы выступают медиаторами между внешними обстоятельствами и внутренним состоянием личности.

Отсюда следует, что профилактика и психокоррекция субъективного неблагополучия должны включать когнитивно-ориентированные подходы: формирование рефлексии, развитие критического мышления, обучение когнитивным копинг-стратегиям и переоценке деструктивных установок. Только в этом случае возможна эффективная поддержка психического здоровья и субъективного благополучия индивида.

Список литературы

1. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 85–100.

2. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31−42.

3. Муслимова Р.М., Мельникова Н.А., Халикова Л.Х. Субъективное благополучие подростков: концептуализация и измерение. 2020.

4. Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю. А., Смирнова П.В. и др. Рекомендации по разработке комплекса мер по преодолению дефицитов в функционировании (поддержке) институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современном мегаполисе // Известия ИППО. 2022. № 2. С. 6-20 // https://elibrary.ru/contents.asp?id=43025360&selid=43025361

5. Шведова Ю.В. Факторы субъективного благополучия у подростков в условиях социальной нестабильности. 2021.

6. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95(3). P. 542–575.

7. Lazarus R.S. Emotion and Adaptation. Oxford University Press, 1984.

Корчинская М.Э.
магистрантка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: korchinskayame260@mgpu.ru

ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема потери интереса к обучению и изучение феномена школьной вовлеченности являются актуальными темами в современной педагогике и психологии образования. В статье представлены ключевые аспекты учебной вовлеченности, включая эволюцию понятия, различные модели и подходы к ее изучению, а также различия между зарубежными и отечественными исследованиями. Приводится сравнение основных моделей и актуальные задачи исследований.

Ключевые слова: мотивация, саморегуляция, академическая успеваемость.

Проблема потери интереса к обучению является ключевой в работах современных исследователей на тему академической успеваемости. Сложность изучения проблемы состоит в разнородности поколения нынешних школьников, взросление которых приходится на повсеместное появление технологий и развитие Интернета. Вопреки этому почти невозможно выделить общие черты характера, присущие современному школьнику. Поэтому исследователям пришлось отталкиваться не от общего портрета обучающегося, а от положительных эффектов вовлеченности в учебную деятельность.

В 1990-е (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, Fernandez; Skinner, Wellborn, Connell; Newmann, Wehlage, Lamborn) появились первые исследования о школьной вовлеченности [5]. Изначально определение вовлеченности основывалось на усилиях в учебном процессе и психологическом вкладе ученика в овладение школьным материалом. Уже в 2000-ые (Audas, Willms; Kuh; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, Bakker) понятие вовлеченности включало в себя степень участия обучающегося в школьной и внеклассной деятельности и его идентификации с ценностями и целями обучения [6]. Немаловажным стало дополнение о позитивном эффекте вовлеченности.

Сейчас существует несколько моделей школьной вовлеченности: от уровневого до структурного подхода. Уровень вовлеченности оценивается на основании принятия значимости обучения и его ценности. Другая модель основана на двух компонентах: поведенческом (непосредственное участие в деятельности) и аффективном (чувство принадлежности к классу, школе и ценность обучения). Наибольшую популярность имеет модель трехкомпонентная, включающая в себя такие критерии, как поведенческая, когнитивная и эмоциональная вовлеченность.

Поведенческая вовлеченность характеризуется не только участием в школьной и внеклассной деятельности, но и следованием и поддержкой школьных норм и правил. Для академической успеваемости она является

критически важной, поскольку включает в себя затраченные усилия, активность на занятиях в классе и школьных мероприятиях, степень концентрации внимания.

Эмоциональная вовлеченность основана и на позитивных, и на негативных реакциях на участников процесса обучения и обучения в целом. Сюда также включают энтузиазм обучающегося и идентификацию со школьной средой.

Когнитивная вовлеченность характеризуется в первую очередь усилиями для достижения успеха в академической деятельности. Она основана на готовности обучающегося вкладываться в получение знаний и навыков, а также стратегиях для достижения целей, саморегуляции, адекватных копинг-стратегиях. Интенсивность вовлеченности и ее компонентов может быть разной в определенный период времени и зависеть от внешних факторов.

Мы провели анализ работ автора Дж. Эпплтона, он вместе со своими коллегами разработали модель, которую обозначили как «четырехкомпонентная». Как объясняют сам автор, школьная вовлеченность бывает внешней (характеризуется двумя факторами - поведенческим и академическим, проявление которых особенно заметно во время выполнения домашнего задания, а измеряется временем, затраченным на их выполнение), внутренняя.

Основа данной модели - школьная вовлеченность, включает в себя следующие компоненты:

1. Поведенческий;
2. Когнитивный;
3. Академический;
4. Психологический.

Автор раскрывает их подробнее - например когнитивная вовлеченность соответствует другим моделям, в то время как психологическая включает в себя отношения с внешним миром (например, взаимоотношения с учителями или одноклассниками) и чувство принадлежности [6].

Развитие данной темы в исследованиях зарубежных ученых привело к появлению еще одного критерия в данной системе – «невовлеченности» (disengagement) или, как в своих работах Фомина Т. Г. предлагает называть это явление, «безучастность» [6]. Невовлеченность не предполагает полное противопоставление компонентам вовлеченности, а включает в себя дезапаптивные процессы и состояния, которые к этому приводят.

Что касается отечественной психологии, понятие «школьная вовлеченность» еще малоизучена. Как правило исследования школьников связаны с изучением взаимосвязей между личностными особенностями, академической успешностью и мотивацией. Так, в исследованиях выявлены «взаимосвязи академической успешности и стиля объяснения, а также взаимосвязь академической успешности и уровня сформированности мотивации. … у младших школьников с высокой академической успешностью преобладает оптимистический стиль объяснения успехов и неудач и уровень

сформированности мотивации выше, чем у младших школьников с низкой академической успешностью, у которых преобладает пессимистический стиль объяснения» [2, с. 97].

Однако, основные исследования направлены на изучение студенческой вовлеченности и ее взаимосвязи с профессиональными целями обучения. Вовлеченность понимается как погруженность обучающегося в процесс обучения, сопровождающаяся высокой продуктивностью и активностью [1].

Киселева Н.В. выделяет следующие компоненты вовлеченности [3]:

1. Когнитивный: самоэффективность, рациональная выгода, творчество, уверенность в профессиональном будущем.
2. Эмоциональный: положительные и отрицательные эмоции, связанные с обучением, степень удовлетворенности обучением, увлеченность.
3. Поведенческий: активность, готовность прилагать дополнительные усилия, взаимодействие с участниками учебного процесса.
4. Мотивационный: внутренняя и внешняя мотивация, стремление к достижениям.
5. Ценностный: значимость образования, профессиональная идентичность.

Другие исследователи подчеркивают, что вовлеченность зависит также от личностных особенностей и ранее достигнутых учебных результатов (Легостаева, Оконечникова, Денисова) [4].

Существуют также теории, включающие социальную вовлеченность. Так, Малошонок Н.Г. говорит об академической и социальной вовлеченности [5]. Академическая вовлеченность оценивается количеством усилий и времени, направленных на получение академических результатов. Социальная вовлеченность включает в себя интеграцию обучающегося в среду образовательного процесса, взаимодействие с участниками обучения.

Таким образом, отечественные исследователи еще не пришли к созданию собственной концепции школьной вовлеченности. Во многом это связано с вниманием к отдельным аспектам данного феномена: мотивации, саморегуляции, академической успеваемости в общем.

Существующие модели школьной вовлеченности отражают те факторы, которые были актуальны для исследователей своего времени. Двухкомпонентная модель фокусируется на двух критериях: поведенческом, то есть внешней вовлеченности, и аффективном – внутренним характеристикам обучающегося. Трехкомпонентная модель также включает поведенческий фактор, но разделяет эмоциональную и когнитивную вовлеченность – эмоциональный фон обучения и навыки, важные для академической успеваемости. Концепция Дж. Эпплтона уже целенаправленно делит факторы на внешние, поведенческий и академический, и внутренние, психологический и когнитивный.

Отечественные ученые исследуют психологические и социальные факторы учебной вовлеченности, уделяя особое внимание отдельным характеристикам личности, помогающим достичь успеха в академической деятельности.

Список литературы

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / И.Р. Абитов, П.Н. Устин, Л. В. Артищева // Казанский педагогический журнал. 2022. №3 (152). С. 218–225.
2. Егоров И.В. Психолого-педагогическое исследование академической успешности младших школьников с разными типами атрибуции / И. В. Егоров, Л. Н. Жукова // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 4 (25). С. 87–98.
3. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса / Н.В. Киселева // Психология и Психотехника. 2017. № 4. С.74-81. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
4. Легостаева Е.О., Оконечникова Л.В., Денисова Д.С. Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 149-156.
5. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность как социальное явление: теория и методология исследования. Дисс. ... канд. социол. наук. М., 2014.
6. Фомина Т.Г. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом/ Т. Г. Фомина, А. М. Потанина, В. И. Моросанова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. №3. С. 390–410.

Луцкова А.И.
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: LutskovaAI@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ И ИХ СВЯЗЬ С КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В процессе взросления старший подросток может столкнуться с трудностями, а при неблагоприятном стечении обстоятельств есть риск возникновения ряда проблем, среди которых можно выделить депрессивное состояние. Нами было проведено исследование, в ходе которого удалось выяснить, что выявленная группа риска чаще прибегает к использованию неконструктивных копинг-стратегий, удовлетворенность отношением значимых близких в меньшей степени связано с возникновением депрессивного состояния, пессимистичный субтип депрессивного состояния чаще встречается у девочек, а мальчики чаще прибегают к положительной переоценке как копинг-стратегии.

Ключевые слова: подростковый возраст, субдепрессивные состояния, стратегии совладания.

Общепризнанное понимание депрессивного состояния в психологической литературе характеризуется как аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения. Различают функциональные состояния депрессии, возможные у здоровых людей в рамках нормального психического функционирования. Ряд исследователей указывает, что депрессивное состояние может быть предиктором социальной дезадаптации как из-за внешних причин в виде проблемных отношений со значимыми людьми, так и внутренних – несформированность реального образа «Я», чувства одиночества, при этом эти факторы также могут быть предикторами депрессивного состояния [1]. Отмечаются и гендерные различия развития и проявления депрессивных состояний. Девушки в большей мере предрасположены к развитию данных состояний, это связано с социально-экономическими, религиозными и культуральными факторами [5]. В свою очередь, юноши чаще скрывают эмоциональные переживания, а депрессивное состояние часто проявляется в девиантном поведении, увлечении экстремальными видами спорта [5]. Стрессогенные жизненные события также могут быть предикторами депрессивного состояния [3]. Можно предположить, что не столько само наличие подобных событий влияет на состояние, сколько способы совладания с ними, которые также можно назвать копинг-стратегиями – «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных стратегий, адекватных личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [2].

Проблема исследования: какие копинг-стратегии используют старшие подростки, находящиеся в депрессивном состоянии?

Цель исследования: изучение связей социально-психологических предикторов (самоотношение, удовлетворенность отношением значимых людей), депрессивных состояний и копинг-стратегий у мальчиков и девочек старшего подросткового возраста.

Гипотезы исследования:

1. Возможно, социально-психологические особенности старших подростков связаны с развитием депрессивных состояний;
2. Возможно, подросткам в депрессивном состоянии будут свойственны неконструктивные копинг-стратегии;
3. Возможно, будут выявлены различия в субтипах депрессивных состояния и копинг-стратегиях у девочек и мальчиков старшего подросткового возраста.

Организация и методы исследования.

Исследование проводилось в общеобразовательной школе города Москвы. В эксперименте приняло участие 46 человек, из них 26 мальчиков и 20 девочек – учащиеся 10-х классов.

Для диагностики было использовано 4 методики:

1. Тест-опросник самоотношения (ОСО) (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев).

2. Опросник «Депрископ» (П.Г. Хейманс, адапт. А.И. Подольский, О.А. Идобаева).

3. Опросник «Способы совладающего поведения (Р. Лазарус, адапт. Л.И. Вассерман и соавт.).

4.Методика «Личностный ресурс становления субъектности», шкала «Удовлетворенность школьника отношением значимых людей» (Р.И. Суннатова) [4].

Результаты.

В результате анализа данных методики «Депрископ» была выявлена группа риска из 11 человек (8 девочек и 3 мальчика). Также были получены данные о высоком уровне выраженности самокритического и пессимистичного субтипов и у мальчиков, и у девочек.

При исследовании особенностей самоотношения было выявлено, что у девочек преобладает низкий уровень самоотношения и самопринятия, самообвинение находится на высоком уровне, вместе с этим самоинтерес в половине случаев находится на высоком уровне. В свою очередь у мальчиков наблюдаются более стабильные и позитивные результаты по всем шкалам, кроме отношения других людей и самопоследовательности – они находятся на низком уровне.

Анализ опросника «Способы совладающего поведения» показывает, что девочки в основном используют бегство-избегание, дистанцирование, конфронтацию, принятие ответственности в качестве основных копинг-стратегий. Мальчики часто прибегают к дистанцированию, поиску социальной поддержки, бегству-избеганию, положительной переоценке. Из результатов можно сделать вывод о разнообразии применяемых копинг-стратегий и как следствие относительной адаптированности по отношению к стрессовым ситуациям.

Результаты методики Р.И. Суннатовой показывают низкую удовлетворенность отношением значимых людей, в особенности педагогов. При этом девочки в меньшей степени удовлетворены отношением родителей, у мальчиков наблюдается диаметрально противоположная картина.

Статистический анализ полученных результатов проводился по коэффициенту корреляции Пирсона при $p<0,01$, $p<0,05$.

Корреляционный анализ по методикам «ОСО» и «Депрископ» показывает большое количество обратных связей у эндогенного и пессимистичного субтипов (от -0,761 до -0,927). То есть потеря чувства удовлетворенности жизнью, которое также отрицательно коррелирует с самоуверенностью, чувство грусти, апатия связаны с негативным образом «Я», ожиданием негативного отношения со стороны окружающих. Также тревога по поводу социального окружения связано с ощущением собственной непредсказуемости. Потеря интереса к получению удовольствия связана с неуверенностью в себе, непринятием себя.

Анализ корреляций между субтипами депрессивного состояния и копинг-стратегий приводит к следующим выводам. Потеря чувства удовлетворенности жизнью с нежеланием поиска социальной поддержки (-0,886), и стремлением сбежать от проблем (0,743). Тревога по поводу социального неприятия связано, с одной стороны, с принятием ответственности за сложившуюся ситуацию (0,833), с другой, стремлением дистанцироваться от проблемы (0,779). Потеря интереса к получению удовольствия, к людям связано с желанием избегать проблем (0,860). Ожидание неудачи, самообвинение связано с нежеланием планировать решение проблемы (-0,735) или попросить помощи у окружающих (-0,665). Апатия и чувство грусти связано, с одной стороны, с принятием ответственности (0,651), с другой, с трудностью посмотреть на ситуацию с положительной стороны (-0,729).

Корреляции между субтипами депрессивного состояния и степенью удовлетворенности отношением близких людей в основном оказались незначимым, кроме пессимистичного субтипа, который связан с неудовлетворенностью отношения педагогов (-0,723).

При помощи непараметрического U-критерия Манна-Уитни при $p<0,050$ проводился анализ сравнения по гендерному признаку внутри группы риска. Чаще всего пессимистичный субтип встречается у девочек, что может подтвердить теорию о том, что девочки в большей степени предрасположены к большему чувству подавленности и предрасположенности к пессимистичным состояниям. Результаты анализа сравнения применяемых копинг-стратегий среди мальчиков и девочек показал, что мальчики чаще всего применяют положительную переоценку, что может быть связано с низкой предрасположенностью к пессимистичному состоянию.

Обсуждение.

Депрессивное состояние связано с такими психологическими особенностями как негативный образ «Я» и негативное ожидаемое отношение других. Среди применяемых копинг-стратегий чаще всего используется бегство-избегание, дистанцирование и принятие ответственности, меньше всего – поиск социальной поддержки, это может быть связано со страхом негативного отношения окружающих. Корреляция между пессимистичным состоянием и неудовлетворенность отношением со стороны педагогов может показывать важность роли учителя в поддержке подростка. Среди девочек чаще всего встречается пессимистичный субтип, а положительная переоценка – среди мальчиков.

Выводы.

– Группе риска преобладает использование неконструктивных копинг-стратегий – бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация, среди конструктивных – поиск социальной поддержки, положительная переоценка.

– Удовлетворенность отношением значимых близких в меньшей степени связана с наличием депрессивного состояния.

– Гипотеза зависимости от гендера субтипа депрессивного состояния и применяемых копинг-стратегий частично подтвердилась: пессимистичный субтип чаще встречается у девочек, а положительная переоценка – у мальчиков.

Список литературы

1. Дурасова Е.А. Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения / Е.А. Дурасова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – №6. [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/depressivnoe-sostoyanie-podrostkov-prichiny- ego-vozniknoveniya (Дата доступа: 07.03.2025)

2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Крюкова Татьяна Леонидовна. – М., 2005. 48 с. [Электронный ресурс]: URL: https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-sovladayushchego- povedeniya-v-raznye-periody-zhizni/read (Дата доступа: 07.03.2025)

3. Подольский, А.И. Диагностика подростковой депрессивности: учебное пособие для вузов / А.И. Подольский, О.А. Идобаева, П.Г. Хейманс. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 174 с. [Электронный ресурс]: URL: https://urait.ru/bcode/514285 (Дата доступа: 07.03.2025)

4. Суннатова Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися / Р. И. Суннатова // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. – №3 (35). [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-i-kommunikativnye-kachestva-pedagogov-predopredelyayuschie-subekt-subektnoe-vzaimodeystvie-s-obuchayuschimisya (дата обращения: 07.03.2025).

5. Тювина, Н.А. Гендерные особенности депрессивных расстройств у женщин / Н. А. Тювина, В. В. Балабанова, Е. О. Воронина // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2015. – Т. 7, № 2. [Электронный ресурс]: URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23803679 (Дата доступа: 07.03.2025)

Любишкина Е.Г.
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail:lyubishkinaeg411@mgpu.ru

АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена теоретическому анализу стратегий совладания молодежи с психологическими проблемами. Целью теоретического исследования было выявление эффективных способов совладания со стрессовыми ситуациями у студентов, связанными с учебной деятельностью, социальными отношениями и личностным развитием. В ходе теоретического анализа был рассмотрен ряд стратегий совладания, используемых студентами, включая проблемно-фокусированный и

эмоционально-фокусированный подходы. Теоретический анализ показал, что студенты используют широкий спектр стратегий, но наиболее предпочитаемые ими стратегии направленны на решение конкретных проблем и улучшение эмоционального состояния. Данное исследование подчеркивает важность разработки программ поддержки, направленных на повышение психологической устойчивости и адаптивных навыков студентов.

Ключевые слова: психологические проблемы, совладание, стресс, копинг-стратегии.

В современном мире происходит постоянное ускорение темпа жизни человека, происходит увеличение количества информации, которую нужно постоянно анализировать, в разы сложнее становится построение общественных отношений. Это неизбежно приводит к тому, что у человека возникает чувство внутреннего напряжения и дискомфорта. Способности субъекта противостоять эмоциональному стрессу определяются особенностями функционирования его адаптационных механизмов. Одними из самых уязвимых категорий как раз являются молодые люди подросткового и юношеского возраста. Именно они больше других ощущают на себе нестабильность и непредсказуемость жизни, что способствует частому состоянию потерянности и тревоги [7]. Самыми распространёнными психологическими проблемами являются тревожность, стресс, депрессия, эмоциональное выгорание, сложности адаптации к новому окружению, проблемы в межличностных отношениях, а также низкая самооценка и неуверенность в собственных силах [7].

Данные психологические проблемы имеют разную степень выраженности и зависят от индивидуальных черт характера, уровня социальной поддержки, интенсивности учебного процесса и иных внешних обстоятельств. Для того, чтобы эффективно бороться с этими проблемами необходимо узнавать и применять различные стратегии совладания — такие как грамотное распределение времени, техники снятия напряжения, развитие социальных связей и использование помощи профессиональных консультантов.

Цель теоретического исследования заключается в том, чтобы проанализировать эффективность копинг-стратегий среди молодежи при различных психологических характеристиках, таких как уровень стресса, тревожность, депрессия и психическая устойчивость. Нами был осуществлен анализ отечественной и зарубежной литературы, которая касается стресса у студентов и стратегий совладания с ним с учетом эмоциональных и личностных особенностей. Кроме того, в рамках данного исследования также будут рассмотрены различные источники стресса и основные стрессогенные факторы, которые влияют на студентов, а также мы проанализируем особенности стресса и копинга с точки зрения психопатологии и формирования стрессовых расстройств.

Такое понятие как «совладающее поведение» в переводе с английского звучит как «to cope» («справляться, преодолевать»). Еще в начале 60-х гг. XX

в. понятие копинг-стратегий начинает достаточно активно применяться для изучения поведения личности в ситуациях, определяемых человеком как критические и «трудные» [7].

Многие авторы дают свое определение понятию копинг-стратегий. Так, например, Т. Л. Крюкова определяет копинг как целенаправленное поведение личности, устраняющее или уменьшающее вредное воздействие стресса, адекватными личностным и ситуационным особенностям способами [6].

В свою очередь Р. Лазарус в книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» (1966) описал копинг как стратегию совладания с тревогой и стрессом: «непрерывно меняющиеся попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [5].

За основу мы возьмем определение автора В. А. Бодрова, который в своих работах исследовал взаимосвязь личностных свойств человека и особенностей зарождения, развития и преодоления психологического стресса [6].

По мнению данного учёного, процесс «совладающего поведения», «поведения преодоления» заключается в том, чтобы проявлять индивидуальные способы взаимодействия с окружающим миром. Как раз в этом процессе проявляются особенности субъекта и характеристики ситуации, отражённые в его сознании в категориях ценности, значимости, сложности и последствий конкретного события.

Иногда стратегии совладания со стрессом являются достаточно эффективными. Они способствуют адаптации к окружающим условиям, тогда как другие, наоборот, могут быть неадаптивными. Не все студенты способны легко и успешно справляться со стрессом и применять подходящие стратегии копинга. Чаще всего это будет обусловлено индивидуальными различиями в эмоциональных и личностных качествах.

Черты личности и демографические факторы, такие как пол и возраст, могут достаточно сильно влиять на выбор эффективных или неэффективных способов преодоления стресса [1]. Действительно важными аспектами являются уровень тревожности, наличие депрессивных симптомов и психическая устойчивость, которые как раз и определяют предпочтения в использовании определенных стратегий. Именно по этой причине при исследовании методов преодоления стресса важно не только обнаружить типы стратегий, применяемых молодежью, но и учитывать их эмоциональные и личностные характеристики, что позволит нам более полноценно подойти к данной проблеме.

Когда мы занимаемся изучением эффективности и неэффективности стратегий преодоления стресса с учетом эмоционально-личностных характеристик студентов, мы тем самым можем выявлять слой молодежи, находящейся в неадаптивных группах, а также получать понимание того, как оказывать психологическую помощь таким молодым людям.

Давайте рассмотрим какие стратегии совладания выделяют авторы. Так, например, В.А. Бодров выделяет следующие стратегии, такие как рефлексивное совладание, оно включает в себя оценку различных стрессоров, анализирует проблемы и имеющиеся ресурсы. Еще одним вариантом является превентивное совладание. Оно в свою очередь представляет собой предвосхищение потенциальных стрессоров и подготовку действий по нейтрализации их негативных последствий [6].

Поиск социальной поддержки, также является одним из видов стратегий совладающего повеления. В этом случае индивид будет обращаться за различного рода помощью к окружающим, близким и родственникам. Данная стратегия позволяет задействовать внешние ресурсы в разрешении проблемы [4].

Еще одним автором, который описал стратегии совладания над психологическими проблемами, является Н. А. Сирота. Именно он выделяет три базисные стратегии совладания. Первая из них - «разрешение проблем», где рассматривается процесс поиска необходимой информации о данной проблеме, изучение опыта других людей, разрешение аналогичных проблем. Далее Н.А. Сирота предлагает рассмотреть вариант «Поиска социальной поддержки». А именно, задействовать социальные связи при невозможности личности самостоятельно преодолеть проблемную ситуацию. Функцию социальной поддержки тут как раз таки будут выполнять окружающие люди (родственники, друзья, коллеги). И самый последний вариант «Избегание проблем». Здесь мы видим стремление не дать окружающим увидеть, что дела идут плохо, ограничение общения с окружающими людьми, предпочтение одиночества, переключение на другой вид деятельности, занятие хобби, домашними делами [6].

Далее проанализируем с какими именно психологическими проблемами сталкиваются студенты и как их описывают авторы. Одной из наиболее распространенных психологических проблем среди студентов является стресс. Студенческий стресс может возникать из-за различных факторов: от высокой нагрузки в учебе до проблем в личной жизни. Студенты часто могут испытывать давление со стороны родителей, преподавателей и общества в целом, что может приводить к состояниям тревожности и депрессии. Сложные экзамены, необходимость сдачи различных научных работ, конкуренция среди сверстников и стремление к достижению высоких результатам создают условия, в которых студенты начинают чувствовать себя перегруженными. Нередко они оказываются в ситуации, когда не могут справиться с трудностями, что приводит к чувству беспомощности и неуверенности в своих силах. Восприятие стресса здесь будет зависеть от того, как индивид оценивает уровень угрозы и свои способности справляться с ней [2].

Еще одной достаточно распространенной проблемой у молодежи является тревожность. Тревожные расстройства могут проявляться в различных формах: от общего чувства беспокойства до панических атак. Студенты могут испытывать тревогу перед важными событиями, такими как экзамены или публичные выступления. Эта тревога может быть настолько

сильной, что мешает им нормально функционировать, что, в свою очередь, приводит к снижению успеваемости и ухудшению общего состояния здоровья.

Стоит отметить, что существуют также и внутренние факторы, которые могут способствовать возникновению психологических проблем. Личностные особенности, такие как перфекционизм, низкая самооценка, чувствительное отношение к критике со стороны окружающих, повышают риск развития психических расстройств. Студенты с низкой самооценкой часто испытывают трудности в общении и самовыражении, что может приводить к социальной изоляции и депрессии. С другой стороны, перфекционизм может заставлять студентов устанавливать для себя стандарты, которые сложно достичь, что также приводит к постоянному чувству неудовлетворенности и стресса [2].

Развитие технологий и социальных сетей также оказывают большое влияние на психологическое состояние студентов. Онлайн-взаимодействие делает их особенно уязвимыми для внешнего воздействия. А в условиях столь легкого доступа к виртуальной реальности ученых тревожит усиление отстраненности молодежи от родителей и сверстников, отсутствие концентрации внимания на образовательной деятельности, уход в мир компьютерных игр и виртуального игрового взаимодействия [4, с. 108].

Многие исследования подчеркивают значимость именно академического стресса [3]. Типичными провокаторами стресса для студентов являются экзаменационные стрессоры. Влияние стрессовых факторов в сочетании с чувством неполноценности и достаточно низкой самооценкой учащегося может привести к тому, что студент столкнётся с трудностями в обучении, что требует разработки и внедрение эффективных мероприятий, направленных на снижение роли влияющих стрессовых факторов и повышение академической эффективности.

Список литературы

1. Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В. и др. Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. исследования. 2024. том С. 3-29. doi: 10.17759/psyedu.202416020

2. Белецкая А.А., Вагизова В.М. Взаимосвязи характеристик профессиональной идентичности и копинг-поведения у студентов-психологов разных курсов // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. Российского славянского университета. 2024. том С. 157-164.

3. Кукушкина, Ю. А. Особенности профессионального самоопределения старших подростков в современных условиях предпрофессиональной подготовки / Ю. А. Кукушкина, Д. А. Сорокина // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса: сборник научных трудов. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "САНТРЕМ", 2023. – С. 64-71.

4. Кукушкина, Ю. А. Увлечение компьютерными играми: возможности и ограничения психологической помощи подросткам / Ю. А. Кукушкина // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности : сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 14–16 апреля 2020 года / Институт общественных наук РАНХиГС; НИУ ВШЭ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2020.–С.107-110.

5. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс – физиологические и психологические реакции / под ред. Л. Леви. – Л.,1970.

6. Сакнаева, М. С. Копинг-стратегии: понятие, подходы к изучению, классификация / М. С. Сакнаева // Актуальные исследования. – 2024. – № 25-2(207). – С. 89-92.

7. Томорович, Т. В. Совладающее поведение студентов как психологическая проблема / Т. В. Томорович, Е. И. Бараева // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2013. – № 2(94). – С. 63-65.

Петрова А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: sukhanovaaa@mgpu.ru

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме кризиса профессиональной идентичности в условиях современного ритма жизни. Анализируя теоретические подходы Э. Эриксона, Дж. Марсии и Л.Б. Шнейдер, авторы раскрывают механизмы возникновения кризиса и его связь с процессами идентификации и отчуждения. Особое внимание уделяется роли рефлексии в преодолении кризиса, подтверждая ее важность для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, кризис профессиональной идентичности, рефлексия.

Современный ритм жизни, характеризующийся высоким темпом изменений в экономике, технологиях и социальной сфере, оказывает значительное влияние на профессиональное самоопределение личности. Как отмечает Э. Эриксон, кризис представляет собой поворотный момент или критический период повышенной ранимости человека, связанный с разрушением прежней идентичности и формированием новой, что особенно актуально в условиях нестабильности рынка труда [8]. Такой процесс может затронуть любого человека вне зависимости от возраста или этапа карьеры. Он начинается уже на стадии выбора профессии в старших классах школы,

продолжается во время обучения в вузе и может проявляться на этапе профессиональной самореализации. Поэтому тема кризиса профессиональной идентичности является на сегодняшний день очень актуальной.

Э. Эриксон считал, что кризис во многом определяется «предшествующими событиями и влияет на многие из последующих», «любой кризис становления личности связан с разрушением прежней идентичности и формированием новой». Это своего рода «поиск идентичности» [8].

В развитие идей Э. Эриксона, Л.Б. Шнейдер трактует идентичность как синтез тождественности, целостности и определенности, где ключевую роль играют смыслы, ценности и хронотипы, закрепленные в самосознании [7]. Кризис возникает при дисбалансе между идентификацией (единством с профессиональной группой) и отчуждением (разрывом с прежними нормами) [7]. Например, попадая в новую среду с иными ценностями, человек сталкивается с конфликтом между устаревшими установками и требованиями реальности, что усиливает тревожность и неопределенность [4, 5].

Дж. Марсия выделяет четыре статуса идентичности, где стадия моратория соответствует кризису: личность находится в состоянии выбора между альтернативами, что сопровождается внутренним конфликтом и высокой тревожностью [9]. Однако, данный этап не является тупиком, кризис актуализирует рефлексию и переосмысление профессиональных перспектив, что в итоге может способствовать личностному росту. Джон Локк ввёл термин «рефлексия», описывая его как процесс, благодаря которому человек накапливает новые идеи наблюдая за собой и за своей деятельностью [3].

Рефлексия играет ключевую роль в процессе выхода из кризиса профессиональной идентичности. По мнению Кочневой Е.М. и Блохиной М.М. [2], высокий уровень рефлексии позволяет личности осознать свои ценности, способности и предпочтения, что способствует преодолению состояния неопределенности. В их исследовании среди студентов педагогического вуза и молодых специалистов (объем выборки – 70 человек), было выявлено, что развитая рефлексия сопровождается уверенностью в себе, осмысленностью жизненных целей и способностью справляться с трудностями. В то же время низкий уровень рефлексии ассоциируется с состоянием «моратория», когда личность испытывает внутреннюю напряженность и тревожность из-за неопределенности своих профессиональных предпочтений. Таким образом, развитие рефлексивных навыков является важным условием профилактики и преодоления профессиональных кризисов.

В заключении, кризис профессиональной идентичности — неотъемлемая часть развития личности в динамичном мире. Интеграция теоретических подходов (Э. Эриксон, Дж. Марсия, Л.Б. Шнейдер) с эмпирическими данными о роли рефлексии и поддержки позволяет разрабатывать эффективные стратегии по выходу и предупреждению кризиса на разных профессиональных этапах.

Список литературы

1. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. - М., 2001. - С. 54 –82.
2. Кочнева Е.М., Блохина М.М. Кризис профессиональной идентичности молодых специалистов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. - №3. - https://mirnauki.com/PDF/71PSMN320.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
3. Лукашенко Д.В. Субъектная витальность и рефлексия: пути к психологическому благополучию и адаптации личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 3А. С. 101-108.
4. Смирнова П.В. Профессиональная идентичность. Психологические характеристики становления, Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 273 с.
5. Смирнова П.В. Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). – дис. на с. ст. к. психол. н., М, 2006.
6. Тлеужанова Г. К., Палина А. А. К вопросу кризиса профессиональной идентичности //Modern scientific challenges and trends. – 2021. – С. 119.
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. - 128 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.
9. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // J. of Personality. – 1966. - p. 551-558.

Позднякова А.Р.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
pozdnyakovaar598@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлен теоретический обзор особенностей проявления агрессивного поведения подростков в современной образовательной среде. Актуальность обусловлена возрастающей напряжённостью в межличностных отношениях школьников и необходимостью систематизации существующих подходов к проблеме подростковой агрессии и разработки эффективных методов её профилактики в условиях трансформации образовательной среды. Цель работы – провести комплексный анализ теоретических исследований агрессивного поведения подростков, выявить основные тенденции и закономерности его проявления

в образовательной среде. В результате проведённого теоретического анализа установлено, что проблема агрессивного поведения подростков требует комплексного подхода. Агрессивное поведение подростков обусловлено комплексом социально-психологических факторов, включая особенности семейного воспитания, влияние медиаконтента и специфику образовательной среды. Теоретическая значимость исследования заключается в сборе и обработке научных представлений об агрессивном поведении подростков в образовательной среде.

Ключевые слова: агрессивность, учебный процесс, совладание педагогов.

На поведение подростков влияют различные факторы: семейная обстановка, взаимоотношения родителей, средства массовой информации, интернет, атмосфера в образовательном учреждении и школьном коллективе. На формирование у подростка представлений о социальных нормах и правилах во многом зависит от оценки, которую дают взрослые [4]. Ключевую роль играет способность преподавателя своевременно идентифицировать признаки агрессивного поведения и предотвратить его эскалацию. Также важную функцию выполняет работа школьных психологов по выявлению потенциально деструктивного поведения среди учащихся [4; 5].

При поиске решения проблемы проявления агрессивности учителя и психологи должны учитывать, что такое поведение является особой формой ответа на вызовы современности [5]. Важно понимать, что агрессивные реакции учеников представляют собой своеобразный механизм адаптации к существующим социальным требованиям. Это комплексная реакция на психологические и социальные нагрузки, с которыми сталкиваются подростки в процессе взросления [4; 5].

Педагогический подход к решению этой проблемы должен исходить из признания того, что агрессивное поведение хоть и является неблагоприятной реакцией на окружающую действительность, но может восприниматься подростками как способ решения возникающих перед ними задач. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого подростка в контексте его способности справляться с жизненными требованиями и различными нагрузками. Это позволит разработать эффективную стратегию поддержки, направленную на развитие конструктивных способов реагирования на внешние вызовы [5].

Исследования показывают, что частым фактором возникновения агрессивности у подростков является тревожность, вызванная неуверенностью в себе и отсутствием ожидаемых учебных успехов. Агрессивность чаще выражается в проявлении враждебности и гнева. Дети бояться неудачи и сталкиваются с нерешительностью и неспособностью действовать [4;5]. Также большое внимание в современных исследованиях уделяется возможности влияния на детей и подростков через интернет пространство. Онлайн-взаимодействие делает их особенно уязвимыми для внешнего воздействия. А в условиях столь легкого доступа к виртуальной реальности ученых тревожит усиление отстраненности подростков от

родителей и сверстников, отсутствие концентрации внимания на образовательной деятельности, уход в мир компьютерных игр и виртуального игрового взаимодействия [3, с. 108].

Особенную озабоченность вызывает растущая проблема кибербуллинга – преднамеренных агрессивных действий, совершаемых с помощью электронных средств коммуникаций группой лиц или индивидуально, носящих систематический характер и направленных против жертвы, которая ограничена в возможностях самозащиты [4].

Кибербуллинг представляет собой более серьёзную угрозу, чем традиционная травля, по нескольким причинам. Главная особенность заключается в том, что атаки в цифровом пространстве не имеют временных и географических ограничений. Агрессор может преследовать жертву круглосуточно, из любой точки мира используя различные платформы и устройства [1].

В отличие от обычной травли, где агрессивное поведение ограничено конкретными местами и временем, кибербуллинг создаёт постоянное ощущение угрозы. Жертва не может найти безопасное место, где она была бы защищена от нападок. Кроме того, анонимность в интернете позволяет агрессору действовать более агрессивно и беззастенчиво. Он может создавать новые аккаунты, использовать поддельные профили и вовлекать других участников в онлайн травлю [1; 2].

Важно понимать, что такая форма агрессии может привести к серьёзным психологическим последствиям для жертвы, включая тревожность, депрессию и снижение самооценки. При этом остановить нападки бывает крайне сложно, так как они могут распространяться по сети с невероятной скоростью, затрагивая все большее количество людей и усиливая онлайн травлю [1].

Одной из острых проблем в общеобразовательных учреждениях является запугивание и травля среди учеников. Эта деструктивная тенденция не только повышает риск суицидальных настроений, но и создаёт токсичную атмосферу в учебных заведениях, что неизбежно отражается на успеваемости учащихся и их психологическом благополучии [4; 6].

Анализ феномена травли позволяет сделать важные выводы о его природе и методах противодействия. Ключевым аспектом является понимание психологических профилей участников: агрессоры демонстрируют высокий уровень агрессивности, в то время как жертвы испытывают повышенный уровень тревожности. Подростки, склонные к вовлечению в травлю (как в роли агрессора, так и жертвы), характеризуются выраженной эмоциональной неустойчивостью, что делает их особенно уязвимыми в социальной среде [6].

Важно отметить, что многие подростки воспринимают травлю как легитимный способ достижения популярности и влияния в группе. При этом значительная часть агрессоров демонстрирует низкий уровень эмоционального интеллекта и неспособна осознать глубину страданий жертвы, а также долгосрочные последствия своих действий [1; 6].

Трудно переоценить роль семьи в формировании агрессивного поведения подростка. Именно значимые взрослые становятся первым

примером для формирующейся личности ребёнка. Родители становятся первыми людьми, с которыми ребёнок устанавливает контакт и учится социальным взаимодействиям.

Р. Бэрон и Д. Ричардсон выявили связь между стилем родительского воспитания и агрессивным поведением подростков. По их мнению, когда ребёнок активно пытается разрешить конфликт, а также ожидает наказание или вспоминает о прошлых наказаниях, это вызывает враждебную реакцию с его стороны. Особенно это проявляется у подростков, чьи родители придерживаются жёстких правил и не оказывают достаточной поддержки. В таких семьях проблемы с поведенческими расстройствами становятся более заметными по сравнению с семьями, где практикуется поддерживающее воспитание. Пренебрегающий стиль воспитания вызывает у подростка потребность в привлечении внимания. Обесценивание родителями проблем ребёнка приводит к агрессивным реакциям на безразличие значимого взрослого, что становится причиной проявления агрессивного поведения как способа привлечения внимания отстранённого взрослого [2].

Нередким явлением становится и агрессивное поведение учащихся в адрес педагогов и наоборот. Со стороны учеников чаще всего встречаются такие проявления агрессивности как: игнорирование, высмеивание, повышение голоса, оскорбление. Реже встречается физическое воздействие, кибербуллинг и домогательства.

Учителя в свою очередь демонстрируют игнорирование, изолирование ученика от одноклассников, излишне высокие требования [4;5]. Большое значение имеет реакция педагога на агрессивное поведение учеников подросткового возраста и умение с ним совладать.

Современная педагогическая деятельность характеризуется повышенным эмоциональным фоном, обусловленным множеством воздействующих факторов. Учителя ежедневно находятся под влиянием как инновационных тенденций в образовательной среде, так и традиционных особенностей профессиональной деятельности, что существенно отражается на их психоэмоциональном состоянии [4].

Способность педагога справляться с агрессивным поведением учащихся тесно связана с его профессиональным восприятием и пониманием особенностей подросткового поведения, что определяется ключевыми факторами: индивидуально-личностными характеристиками педагога, включая уровень его собственной агрессивности и способность к эмоциональной регуляции и профессиональными компетенциями педагога в области управления классом, профилактики конфликтов и работы с агрессивными учащимися.

Эффективность педагога в работе с агрессивным поведением напрямую зависит от его готовности применять активные стратегии реагирования, а не замыкаться в пассивной позиции. При этом важно учитывать, что успешное совладение с проблемной ситуацией требует своевременного вмешательства, применение конструктивных стратегий, вовлечение родителей и школьного

психолога, создания поддерживающей среды для всех участников образовательного процесса [5;1].

Таким образом, способность педагога эффективно работать с агрессивным поведением учащихся формируется на пересечении его личностных качеств, профессиональных навыков и адекватности восприятия ситуации [4;5].

На основании теоретического анализа мы можем сделать следующие выводы – для создания гармоничной обстановки в образовательной среде, а также для контроля и профилактики агрессивного поведения подростков требуется активная вовлеченность взрослых. Педагогам и школьным психологам необходимо проявлять заинтересованность в жизни обучающихся, оказывать психологическую поддержку и своевременно реагировать на проявления деструктивного поведения. Важно создать доверительные взаимоотношения с подростками и демонстрировать свою заинтересованность в их проблемах и поисках решений. Привлечение родителей обучающегося к учебной деятельности, вовлечение в жизнь ребёнка также ведёт к снижению рисков проявления агрессивности как попытки привлечения внимания значимых взрослых. Важным аспектом предупреждения проявления агрессивного поведения подростка является профилактика детско-родительских отношений, отношений со сверстниками и педагогами. Создание благоприятных отношений внутри образовательного пространства важно как для формирования личности обучающихся, так и для нормализации учебного процесса. Благоприятная психологическая атмосфера внутри коллектива влияет на успеваемость подростка и его субъективное благополучие.

Список литературы

1. Бочкарева, Е.В., Стренин, Д.А. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга // Всероссийский криминологический журнал. 2021. №1. [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-pravovye-aspekty-kiberbullinga (дата обращения: 04.04.2025).

2. Каблукова, К.М., Лупенко Н.Н. Связь стилей родительского воспитания и типов агрессивного поведения подростков: к постановке проблемы // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №12 (104). [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-stiley-roditelskogo-vospitaniya-i-tipov-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-k-postanovke-problemy (дата обращения: 04.04.2025).

3. Кукушкина, Ю. А. Увлечение компьютерными играми: возможности и ограничения психологической помощи подросткам / Ю. А. Кукушкина // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности : сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 14–16 апреля 2020 года / Институт общественных наук РАНХиГС; НИУ ВШЭ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2020. – С. 107-110.

4. Реан, А.А., Коновалов, И.А., Кошелева, Е.С. Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов // ИТС. 2022. №4 (109). [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovladanie-pedagoga-s-destruktivnym-povedeniem-uchaschihsya-reaktsiya-na-agressiyu-uchaschihsya-i-agressivnost-pedagogov (дата обращения: 04.04.2025).

5. Родин, О.Ф. О роли школы в предупреждении агрессивности несовершеннолетних // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-4. [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-roli-shkoly-v-preduprezhdenii-agressivnosti-nesovershennoletnih (дата обращения: 04.04.2025).

6. Романова, М.В., Фролкина, А.В. Особенности проявления школьного буллинга у подростков // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. №3. [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-shkolnogo-bullinga-u-podrostkov (дата обращения: 01.04.2025).

Ромашова Е.В.
Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
romashovaev534@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО СОЗДАНИЮ БЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 1-го КЛАССА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Адаптация детей к школьной жизни — это один из ключевых аспектов начального образования, который может быть сложным для учителей и вызывать беспокойство у родителей. В широком смысле адаптация к школе означает, что ребёнок привыкает к новым социальным условиям, требованиям, видам деятельности и режиму жизни.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, готовность первоклассника к учебной деятельности

Первый год обучения в начальной школе – крайне непростой, сложный, этап в судьбе маленького ученика. Начало обучения начальных классов — это весьма трудный этап, даже можно сказать необычный шаг в жизни первоклассника. Чтобы учёба принесла и пользу, и удовольствие, школьник должен быть подготовленным к занятиям [5].

Адаптация – это процесс установления оптимального соответствия личности требованиям окружающей среды в ходе деятельности, свойственной человеку. Это позволяет индивиду удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая максимальное соответствие деятельности и поведения человека требованиям среды. Чтобы ребёнок успешно адаптировался к школьной жизни, ему необходимо не только физическое и социальное развитие, но и определённый уровень интеллектуального и эмоционально-волевого развития [1].

Для решения адаптации первоклассников необходимо устранить детскую тревожность перед обучением, помогать первоклассникам, испытывающим особенные трудности, а также провести ряд диагностических работ, которые помогут определить уровень дезадаптации у школьников. Также стоит бесспорно непростая задача перед организацией учебно-познавательной деятельности. В первом классе начальной школы следует придерживается «ступенчатому режиму» пошагово наращивать объёмы учебного процесса, это необходимо для того что бы первоклассник постепенно втягивался в комфортный и понятный ему учебный процесс, а также для смягчения процесса адаптации к требованиям школьного обучения и общему регламенту школьного процесса. Таким образом объём работы, темп и нагрузки первоклассников требуется наращивать постепенно.

Первоклассникам необходимо проводить занятия в форме игры. Это необходимо для того, чтобы сделать учебный процесс более необычным и эффективным. Вот несколько причин почему это так важно: повышение мотивации учеников, так как задачи и цели, поставленные в игровой форме, могут стать мощным стимулом для достижения лучших результатов в учёбе. Повышение уровня вовлеченности школьников что бы учащиеся чувствовали себя более уверенно и комфортно в развлекательной среде, что способствует более глубокому и эффективному усвоению материала. Развитие различных навыков, в процессе которых игры учатся сотрудничать, решать проблемы, развивать логическое мышление и творческий подход. Снижение стресса и тревожности, связанных с учёбой в тот момент, когда ученики воспринимают обучение как игру, они чувствуют себя менее напряжённо и более расслабленно [1].

Хотя игровые занятия – это увлекательный способ обучения, они не способны полностью заменить традиционные методы. Для достижения наилучшего результата их следует применять в комплексе с другими педагогическими подходами и средствами. Важным элементом учебного процесса в начальной школе является совместная работа в парах. Она способствует развитию навыков общения и взаимодействия между учениками, учит их находить компромиссы и конструктивно выражать свои мысли. Такая деятельность полезна как при изучении нового материала, так и при обобщении полученных знаний, мотивируя ребят придерживаться обсуждаемой темы.

Ключевое значение имеет поддержание двигательной активности у первоклассников. Это достигается посредством регулярных утренних зарядок, коротких физических пауз во время занятий, активных игр на перерывах и прогулок, запланированных после второго урока. Комплекс этих мер способствует успешной адаптации детей к новым условиям школьной жизни [1]. Оценка метапредметных навыков позволяет определить степень готовности учеников к развитию универсальных учебных действий.

Тем не менее, у детей с высоким уровнем готовности при неправильной организации процесса адаптации также может возникнуть дезадаптация. Школьный психолог использует различные методы мониторинга и проводит

тренинги для работы с учениками начальной школы. Логопед и дефектолог проводят коррекционные занятия.

Важно на раннем этапе определить особенности адаптации первоклассников, выявить причины возможных трудностей и разработать план коррекционной работы с детьми, который будет наиболее эффективным и своевременным [3]. В этот период ученик начальной школы может испытывать эмоциональное напряжение и стресс. Это состояние можно охарактеризовать как внутреннее напряжение, бдительность. Если такое состояние будет сохраняться длительное время, оно может привести к школьной дезадаптации, что негативно скажется на психологическом и физическом здоровье ребёнка.

Цель адаптационного периода в школе — сделать процесс адаптации первоклассников более интенсивным и коротким. Это поможет им быстрее привыкнуть к новым условиям и избежать возможных проблем в будущем.

Особенно важную роль в период адаптации распределяется со всем объёмом на классного руководителя, например, это сохранение физического, психического и социального здоровья первоклассников.

Усвоение обучающимися навыками учебной деятельности, объяснение понятия оценки, самооценки и различных ее критериев. Классный руководитель может в значительной степени смягчить и ускорить процесс адаптации первоклассников к школе.

Дезадаптация – это психическое состояние, возникающее в результате несоответствия психосоциального или психофизиологического статуса человека требованиям изменившейся, возможно критической социальной ситуации. Это процесс и результат отсутствия у индивида умения приспосабливаться и гибко реагировать на изменения внешней среды, в том числе социальной.

Процесс дезадаптации – это определённый ход внутри психических процессов и поведения, который приводит не к разрешению проблемной ситуации, а к усугублению её, к усилению трудностей и вызывающих её неприятных переживаний.

Установлено, что школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, неуспеваемости, деформации межличностных отношений, развитию невротических состояний. Проблема адаптации детей к школе существенно обострилась. Ежедневно у детей начальных классов значительно усугубилось привыкание к школьному процессу. Это может быть связано с потерей общих программ обучения и с усложнением учебных условий.

В общем смысле школьная дезадаптация — это совокупность признаков, которые указывают на то, что ребёнок не может приспособиться к требованиям школьной жизни. Это может быть связано с его психофизическим состоянием или с тем, как он воспринимает социальную среду.

Признаки школьной дезадаптации могут проявляться по-разному. Например, ребёнок может быть подавленным, пассивным, ранимым,

беспокойным, беззащитным, тревожным или даже испытывать панику. Также это может проявляться в низкой успеваемости, конфликтах с одноклассниками и учителями, проблемах со сном, частых простудах и обострении хронических заболеваний [3, 6].

Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность обучения первоклассников, является адаптация к школьным условиям. Начало обучения в школе, смена обстановки предъявляют высокие требования к психике ребёнка и требуют активного приспособления к новой социальной среде. Далеко не у всех школьников начальных классов этот процесс проходит гладко, что может быть связано с состоянием ребёнка и его психологической готовностью к освоению школьной программы [2].

Учитель, выполняя определённые действия, может предотвратить проблемы с адаптацией у учеников первого класса. Для этого необходимо создать в классе атмосферу доброжелательности и эмоционального комфорта. Важно учитывать особенности характера и личностные качества детей [6].

В начальной школе необходимо, чтобы преобладало в первую очередь обучение навыкам учебного взаимодействия школьника с классным руководителем и конечно же с одноклассниками. Учебное сотрудничество предполагает наличие таких умений ребёнка, как умение придерживаться учебным задачам, излагать свои мысли и правильно задавать вопросы, изложить своё мнение, выбирать форму и вид деятельности, анализировать итоги, измерять достижения.

Для того что бы научится правильно развивать эти навыки необходимо организовывать командные, коллективные работы. Такое обучение приходится по нраву даже самым маленьким школьникам, уроки и занятия проходят в доброжелательной обстановке. Школьники чувствуют себя комфортно. В ходе командной или групповой работе, школьники не только учатся конкретным навыкам и знаниям, но и учатся коммуникабельности, найти общий язык с другими детьми и взрослыми, выслушивать их точку зрения и высказать свою, находить общие решения путём согласия, не ссорясь и не обижаясь других. Такой подход будет актуален и в каждодневном общении школьников между собой. Ответственным является и составление пар детей, которые будут сидеть рядом на уроках. Так как это не на один день, и поэтому для этого необходимо подобрать соответствующую пару каждому ребенку, для эффективного и качественного обучения. Среди психолого – педагогических мер, направленных на помощь адаптации детей к учебному процессу, важное место принадлежит формированию учебного процесса [4].

Что бы дети привыкли к школьным требованиям необходимо определенное количество времени для каждого школьника. Школьнику надо адаптироваться к требованиям школьного процесса и регламенту школы.

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. - М.: «АСТ», 2017г.

2. Гин С., Прокопенко И. Первые дни ребенка в школе. – М.: Вита-Пресс, 2017.– 80 с

3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Питер, 2004. - 208 с: ил. - (Серия «Учебное пособие»).

4. Ефимова С.П. Как помочь первокласснику хорошо учиться. - М.: «АСТ», 2018г.

5. «Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход)», «Культурно-историческая психология», 2018, том 14, №2, с. 116-128.

6. Суннатова, Р. И. Субъектность педагога как условие субъект-совместного взаимодействия в образовательной среде / Р.И. Суннатова // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей, Москва, 17–18 марта 2020 года. – Москва: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2020. – С. 539-543. – DOI 10.24411/9999-044A-2020-00124. – EDN PIHDAA.

Семиврагова И. Ю.
методист института содержания, методов и технологий образования ГАОУ ВО МГПУ
semivragovaiyu@mgpu.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Проблематика влияния цифровой трансформации системы образования на компьютерную тревожность педагогов особенно актуальна в современном школьном образовании. Обзор субстанциальных свойств и специфических черт понятия компьютерной тревожности позволяет рассмотреть различные аспекты феномена компьютерной тревожности на основе анализа исследований зарубежных и отечественных авторов. Феномен компьютерной тревожности, обусловленный возрастающими профессиональными требованиями, дефицитом цифрового опыта (особенно у педагогов старшего поколения), низкой мотивацией и страхом несоответствия, ведет к снижению уверенности в своих профессиональных навыках, отказу от использования цифровых инструментов, усилению стресса, что, в свою очередь, негативно влияет на качество образовательного процесса. Данное явление может проявляться на когнитивном, эмоциональном, поведенческом и соматическом уровнях. Феномен компьютерной тревожности рассматривается с точки зрения двух подходов: как вид ситуативной тревожности и технофобия. Анализируются ключевые факторы, усиливающие тревожность: низкая самоэффективность, возрастные барьеры и недостаточная цифровая грамотность, низкая самооценка и интернальность. Оценивается влияние эмоциональных факторов на адаптацию к цифровым инструментам и на психологическое здоровье педагогов.

Ключевые слова: компьютерная тревожность, цифровизация образования, технофобия, ситуативная тревожность, педагоги

В современном мире цифровизация образовательной среды становится неотъемлемой частью процесса обучения. Внедрение цифровых технологий в образование открывает новые возможности для педагогов и обучающихся. Однако, одновременно с этим, возникает ряд психологических проблем, связанных с адаптацией учителей к современным техническим условиям и ИКТ-технологиям. Оной из ключевых психологических проблем, препятствующей эффективной адаптации к технологическим изменениям становится компьютерная тревожность (КТ) педагогов.

Появление понятия компьютерной тревожности связано с исследованиями зарубежных авторов, проводимыми с 90-х годов XX века. Американские ученые Rosen и Weil (1995) провели анализ причин компьютерной тревожности среди учителей государственных школ и выявили, что КТ коррелирует с общим уровнем тревожности личности и может усиливаться в ситуациях, связанных с оценкой или контролем (Rosen, Weil, 1995, с.13). Впоследствии Venkatesh (2000) установил, что эмоциональные факторы**,** такие как страх и тревога, играют важную роль в принятии новых технологий. Он разработал модель принятия технологий (Technology Acceptance Model, TAM), которая учитывает не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты взаимодействия с компьютером [7].

Одной из ключевых работ в области изучения КТ стало исследование Beckers и Schmidt (2001); на его основе авторы разработали шестифакторную модель компьютерной тревожности, включающую такие компоненты, как компьютерная грамотность, самоэффективность, физические реакции, аффективные состояния и позитивные/негативные убеждения относительно использования компьютеров [4]. Позже исследователи Thatcher, Gunfleich, McKnight и Sitte (2007) предложили концепцию индивидуальной компьютерной самоэффективности **и** компьютерной самоэффективности с участием человека [6]. Авторы установили, что люди с внутренними атрибуциями демонстрируют более высокий уровень уверенности при выполнении задач на компьютере, чем те, кто полагается на внешнюю помощь.

На основе систематизации литературы по теме можно выделить два подхода к рассмотрению феномена компьютерной тревожности: как вид ситуативной тревожности, как вид технофобии [1]. Большинство исследователей рассматривают компьютерную тревожность как эмоциональное состояние, характеризующееся страхом, тревогой и дискомфортом, возникающими при взаимодействии с компьютером или при мысли о необходимости его использования [4].

В то же время, в Большой Российской энциклопедии компьютерная тревожность (компьютерофобия) характеризуется как особая форма тестовой тревожности. Исследователи С.А. Векилова., И.С. Клецина, И.Б. Терешкина

рассматривают компьютерную тревожность как частный случай технофобии — иррационального страха перед новыми технологиями [2]. По нашему мнению, в современной цифровой образовательной среде это состояние не столь распространено среди педагогов, но, при возникновении, может негативно сказываться на процессе обучения, снижая мотивацию педагогов и их способность эффективно использовать цифровые инструменты. С нашей точки зрения, компьютерную тревожность педагогов следует рассматривать как вид ситуативной тревожности, связанной, прежде всего, с необходимостью непрерывного освоения новых профессиональных инструментов в условиях цифровизации образования.

Компьютерная тревожность проявляется в различных формах и может быть структурирована по нескольким категориям: когнитивный компонент (негативные мысли и убеждения относительно компьютеров, такие как страх перед потерей данных, боязнь сделать ошибку или неспособность освоить новые программы); эмоциональный компонент (тревога, страх, раздражение, возникающие при работе с компьютером, может сопровождаться физиологическими реакциями, такими как учащенное сердцебиение или головокружение); поведенческий компонент (избегание работы с компьютером, откладывание задач, связанных с использованием технологий, или даже саботаж таких задач); соматический компонент (физические проявления тревоги, такие как головная боль, усталость или напряжение, возникающие при работе с компьютером).

В образовательной среде компьютерная тревожность имеет некоторые особенности проявления. В частности, у педагогов при работе с компьютером преобладают психические симптомы тревоги над соматическими. В тоже время следует отметить, что «соматические симптомы тревоги при работе на компьютере в большей степени характерны для мужчин, в то время как у лиц женского пола наблюдаются преимущественно психические симптомы тревоги ($p < 0{,}01$)» [1]. В этой связи, психологическое здоровье педагогов выступает важным фактором, влияющим на их способность адаптироваться к цифровой среде. Как отмечают исследователи, тревожность **и** агрессивность являются одними из генеральных показателей нарушения психологического здоровья. Важно отметить, что у педагогов, испытывающих высокий уровень тревожности, чаще наблюдаются такие симптомы, как эмоциональное истощение, снижение самооценки и мотивации [3].

Анализ данного феномена в зарубежных и отечественных исследованиях позволил выделить в обобщенном виде несколько аспектов, влияющих на компьютерную тревожность: **у**ровень владения компьютером (низкий уровень компьютерной грамотности усиливает тревожность); пол (женщины чаще испытывают компьютерную тревожность); возраст (преподаватели старшего возраста более склонны к компьютерной тревожности); психологические особенности (высокий уровень общей тревожности, низкая самооценка и интернальность). Исследования показывают, что женщины-педагоги чаще испытывают тревожность,

связанную с профессиональной деятельностью [3]. Это связано с тем, что женщины, как правило, более склонны к самокритике и чаще испытывают страх перед ошибками при работе с новыми технологиями. С другой стороны, мужчины-педагоги могут испытывать тревожность, связанную с необходимостью соответствовать высоким стандартам профессионализма в условиях цифровизации и ожиданиями общества относительно их компетентности в технических вопросах [3].

Согласно кросс-культурным исследованиям, проведенным в разных странах, от 25% до 65% людей, получающих высшее образование, испытывают симптомы компьютерной тревожности. В настоящее время в нашей стране проводится крайне мало исследований компьютерной тревожности педагогов образовательных организаций, лишь исследования уровня компьютерной тревожности у студентов [1].

Наш опыт поддержки педагогов, испытывающих затруднения в цифровой образовательной среде, показывает, что 68 % обращений в той или ной степени выраженности отражает проблему компьютерной тревожности, которую можно определить по косвенным признакам. Выделим наиболее типичные проблемы педагогов-пользователей образовательно-цифровой платформы МЭШ: – большой объем информации в высокотехнологичной образовательной среде; боязнь «нажать не ту клавишу»; – неуверенность в своих цифровых компетенциях и негативное мнение о своих цифровых навыках по сравнению с другими, более молодыми педагогами; – неготовность к постоянному обновлению знаний в работе с цифровыми ресурсами; – растерянность из-за опасения не справиться с новыми цифровыми образовательными технологиями; – напряжение в условиях дефицита времени и высокой рабочей нагрузки в цифровой среде.

Таким образом, педагоги сталкиваются со значительными стрессовыми факторами, которые могут оказывать деструктивное влияние на профессиональную деятельность и психологическое здоровье. Таким образом, перспективы дальнейшего исследования лежать в области изучения проявления компьютерной тревожности у педагогов разного пола и возраста, разработке психолого-педагогических условий деятельности в цифровой среде, а также преодоления психологических барьеров педагогов и профессиональной адаптации к работе в цифровой среде, что позволит снизить уровень тревожности, укрепить уверенность педагогов в работе с цифровыми ресурсами и обеспечить эффективную трансформацию образовательного процесса.

Список литературы

1. Васильева, И.А., Пащенко, Е.И., Петрова, Н.Н., Осипова, Е.М. (2004) Психологические факторы компьютерной тревожности. Вопросы психологии, 2004, 5, 56–62.

2. Векилова, С.А., Клецина, И.С., Терешкина, И.Б. (2019) Компьютерная тревожность и опыт использования преподавателями дистанционных образовательных технологий. Нижегородское образование, 2019, (2), 135–139.

3. Винокурова, Г.А., Ключко, О.И., Сухарева, Н.Ф. (2015) Гендерный подход к изучению психологического здоровья участников образовательного процесса. *Вестник МГПУ.* Серия «Педагогика и психология», 2015, 1, 46–59.

4. Шмелев, А.Г., Резапова, Д.Б. (2013) Компьютерная тревожность как фактор успешности прохождения студентами компьютерного экзаменационного тестирования. Психологические исследования, 2013, 6 (29), 10.

5. Rosen, L.D., Weil, M.M. (1995) Computer availability, computer experience and technophobia among public school teachers. *Computers in Human Behavior*, 1995, 11(1), 9–31.

6. Thatcher, J.B., Gunfleich, M., McKnight, D.H., Sitte M. Individual and human-assisted computer self-efficacy: An empirical examination. *Computers in Human Behavior*, 2007, 23(3), 841–858.

7. Venkatesh, V. (2000) Determinants of Perceived Ease of Use: Integrating Control, Intrinsic Motivation, and Emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research*, 2000, 11(4), 342–365.

Смирницкая Д.Б.
ООО «Мостик»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: SmirnitskayaDB413@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Данная статья освещает рассмотрение особенностей агрессивных форм поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В работе раскрывается сущность понятия «расстройства аутистического спектра», определены различные виды нежелательного поведения и объясняются причины, которыми они могут быть вызваны. Обозначены результаты сбора эмпирических данных по выявлению агрессивного поведения у дошкольников с РАС.

Ключевые слова: агрессия, коррекция поведения, уровень агрессивности, старший дошкольный возраст.

В настоящее время происходит рост числа детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Этиология данного нарушения развития не определена точным образом, типологии видов постоянно варьируются, взгляды отечественных и зарубежных исследователей в отношении РАС являются достаточно противоречивыми [5]. Это значительно осложняет диагностику нарушения, его дальнейшую классификацию и разработку целесообразной коррекционной программы помощи детям и их семьям.

Под расстройствами аутистического спектра Симашкова Н.В. и Макушкин Е.В. рассматривают «группу комплексных дезинтегративных

нарушений психического развития», отличающихся сложностями взаимодействия с окружающими людьми, неадекватными поведенческими реакциями в процессе коммуникации, ограниченностью круга интересов и предрасположенностью к стереотипным действиям [6, с. 6]. Указанные признаки детей данной категории нарушений нередко сопровождаются нестабильными эмоциональными состояниями (страх, тревога, раздражительность, агрессия, негативизм, эмоциональная лабильность и др.).

Изучением поведения детей с РАС занимались разные отечественные исследователи: О. С. Никольская, С. А. Морозов, О. Б. Богдашина, К. С. Лебединская, В. П. Осипов, В. М. Башина и др.

Портнова А. А. в своей работе отмечает, что агрессия и самоагрессия у детей с расстройством аутистического спектра являются одними из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги. Согласно исследованиям, около 70% детей с диагнозом РАС демонстрируют агрессивное поведение в той или иной форме (словесная агрессия, конфликты, отказ от деятельности, враждебное отношение к другим, негативизм). Эти проблемы возникают вследствие множества факторов, связанных с особенностями восприятия мира, когнитивными трудностями и сложностями в социальной адаптации [4, с. 99].

Доминирующими формами агрессивного поведения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра выступают физические и вербальные формы агрессии, аутоагрессия, негативизм, раздражение, ненаправленная косвенная агрессия, проявляющаяся в виде криков и истерик. Нежелательное поведение может быть нацелено как на себя, так и на окружающих. Предметы, находящиеся рядом, также нередко попадают под агрессивное влияние детей с РАС. Они могут разбрасывать, ломать, кидать игрушки и другие объекты, находясь в агрессивном состоянии. Важно понимать, что агрессия может сохраняться и развиваться, переходя в устойчивую черту личности. В результате личностное развитие ребенка деформируется, межличностное общение с окружающими становится затруднительным [2, с. 78].

Провоцировать такое поведение могут различные факторы, среди которых на первый план выступают трудности социального взаимодействия, потребность в поиске новых сенсорных ощущений, сенсорная перегрузка, перемены в привычном режиме и распорядке дня, сложные требования со стороны взрослого, предрасположенность к яркому выражению чувств, тревожность и страхи. Недостаточно развитые речевые функции детей с РАС затрудняют выражение их собственных желаний и потребностей. Самоагрессия или агрессия, которая направлена на окружающих, предстает для них в качестве выбора как один из способов обращения на себя внимания.

На базе дошкольного отделения общеобразовательной автономной некоммерческой организации «Школа Подсолнух» был проведен сбор эмпирических данных в целях выявления особенностей агрессивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. В исследовании принимали участие 5 детей с РАС (4 мальчика и 1 девочка). Возраст

испытуемых – 5-7 лет. В содержание исследования входили следующие диагностические методики: «Примерная схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка» Н. М. Платоновой и экспресс-анкета для родителей «Признаки агрессивности» К. К. Лютовой и Г. Б. Мониной [1, с. 105; 3, с. 121].

Первой была проведена методика Н. М. Платоновой, результаты которой представлены на рисунке 1. В нем демонстрируется распределение проявлений агрессивных признаков у детей с расстройствами аутистического спектра исходя из суммы баллов, полученных по каждой шкале.

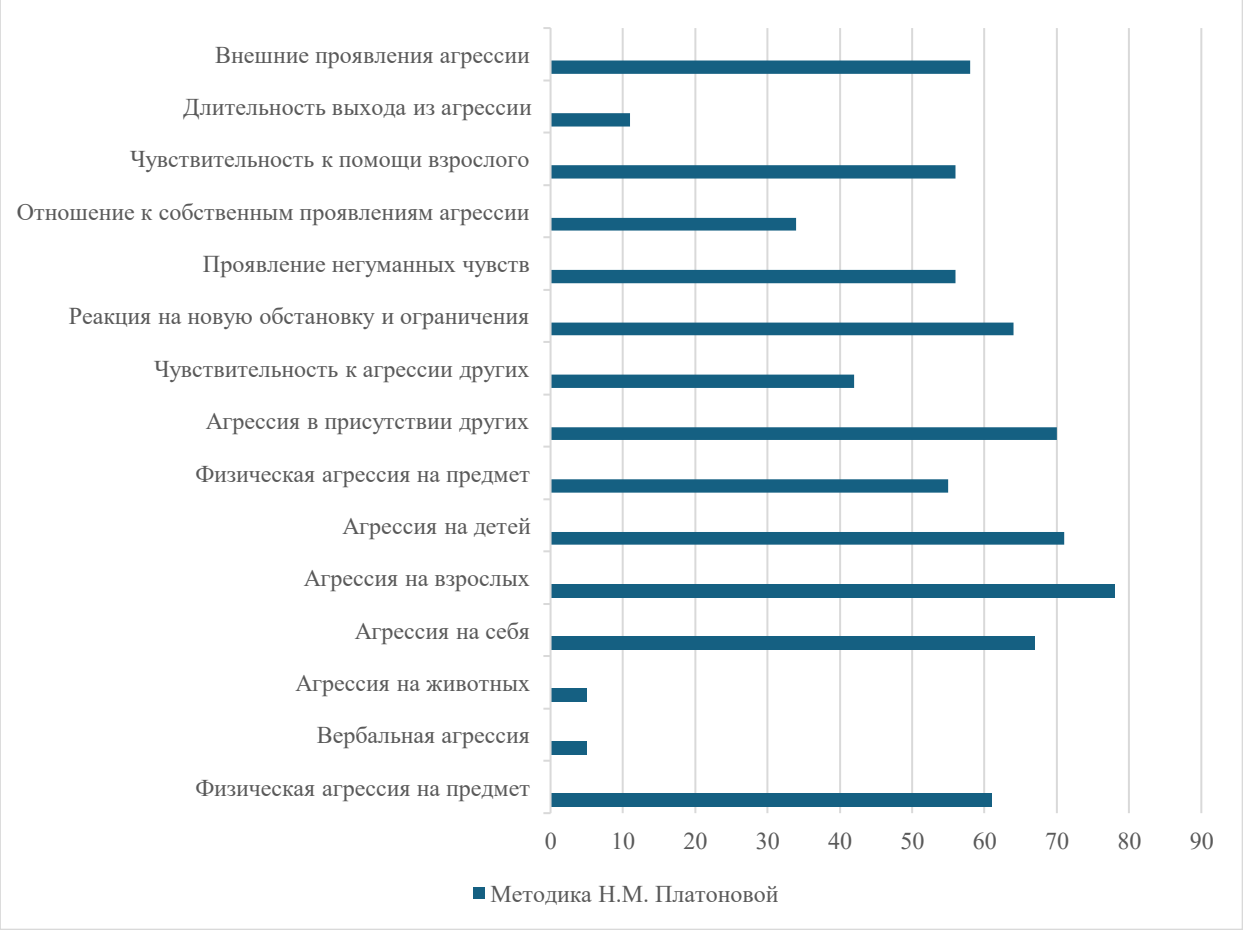

Рис. 1. Распределение проявлений агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с РАС

Анализ данных рисунка 1 позволяет сделать вывод о том, что среди всех признаков у испытуемых наиболее проявляются следующие – физическая агрессия (в том числе направленная на предмет), агрессия на детей и взрослых, аутоагрессия, резкая реакция на незнакомую обстановку, трудности торможения своего агрессивного состояния без помощи взрослого, негативизм и яркие внешние признаки агрессии в виде покраснения, сжимания кулаков, кусания губ.

40% детей от общего количества показали уровень агрессивности ниже среднего, что характеризуется возможным закреплением агрессивных реакций в будущем и их проявлении в качестве патохарактерологических. Дети не проявляли вербальной агрессии, однако у них преобладала физическая агрессия, направленная на других (взрослых и сверстников). Также они не

были провокаторами агрессии у других ребят, их отрицательная реакция проявлялась исключительно в ответ на вербальную или физическую агрессию. Негативизма не наблюдалось. В этом случае дети нуждаются в овладении своим деструктивным поведением, что может быть осуществлено с помощью специалиста.

Средний уровень агрессивности был выявлен у 60% детей. Данный уровень отличается от предыдущего тем, что поведение определяется как патологическое. Дети не относили свои агрессивные действия к негативным. В новой обстановке и при ограничении активности оказывали устойчивое сопротивление. Некоторые из них были провоцировали других детей на проявление агрессии. Их разрушительное поведение было направлено не только на окружающих, но и на предметы, которые находились рядом. Также наблюдался негативизм в виде отказа от выполняемой деятельности, криков в ответ на вербальную или физическую помощь со стороны взрослого. Помимо этого, была замечена аутоагрессия в состоянии раздражения либо без видимых причин. Главной задачей в коррекционном процессе будет являться оказание психолого-педагогической помощи для преодоления агрессивности как расстройства эмоций и поведения.

Сведения, полученные в ходе сбора данных по первой методике, позволяют сделать вывод о том, что группа обследуемых детей демонстрирует различные проявления агрессивности. Преобладающая часть детей склонна разрушительному поведению, которое направлено на себя, окружающих людей и предметы. Оно характеризуется негативизмом, физической и вербальной агрессией. Такие же наблюдения прослеживаются и у меньшей части детей. Однако от первых они отличаются отсутствием негативизма и вербальных формы агрессии.

В ходе проведения второй диагностической методики была осуществлена беседа с родителями, каждый из которых заполнил экспресс-анкету. Собранные сведения привели к следующим результатам: 20% детей показали высокий уровень агрессивности, средний уровень был выявлен у 80%. В процессе проведения беседы с родителями было отмечено, что не все из них объективно оценивают агрессивные признаки поведения своих детей. Это может быть связано с недостаточным знанием и пониманием распознавания признаков агрессии, а также с проявлением субъективности и завышенными ожиданиями от своих детей.

Часть данных отличалась от наблюдений, которые были получены в ходе первого этапа диагностики - высокий уровень агрессии был отмечен у большего количества детей. В вопросах экспресс-анкеты, касаемых проявлений негативизма, большинство родителей делали отметки в шкале «Нет». Оценка признаков физической агрессии была достаточно схожа с результатами первой методики. Родителями часто отмечали «Да» в шкалах, относящихся к проявлению вербальной агрессии, что не соответствовало наблюдениям педагогов. На аутоагрессию обращали внимание меньшее число родителей. Информация, полученная от родителей, учитывалась при

обобщении результатов эмпирического исследования, но основной расчет делался с опорой на первую методику.

На основе вышеизложенного, можно сделать заключение о том, что в ходе сбора эмпирических данных удалось увидеть разницу в оценке уровней агрессивности детей с РАС между родителями и педагогами. Не все родители способны давать реальную оценку происходящего, поэтому следует опираться на качественную диагностику специалистом. Одним из ярких симптомов нежелательного поведения у детей данной категории нарушений выступает агрессивное поведение. Его негативное влияние накладывает отпечаток на качественное взаимодействие с окружающими людьми. Результаты данного исследования можно использовать для создания коррекционной программы по преодолению агрессивного поведения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. -СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
2. Лященко И.Ю. Коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста с помощью игротерапии //Актуальные исследования. – 2024. – С. 78.
3. Монина Г. Б., Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми //Комплексная программа. СПб.: Издательство «Речь. – 2005. – Т. 190.
4. Портнова А.А., Сединкина Э.Е. Нарушения поведения у детей с расстройством аутистического спектра //Социальная и клиническая психиатрия. – 2021. – Т. 31. – №. 4. – С. 99-102.
5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. и др. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 4. С. 29 – 37.
6. Симашкова Н.В., Макушкин Е.В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение //Клинические рекомендации (протокол лечения). – 2015. – Т. 50.

Смогунова А.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: smogunovaaa362@mgpu.ru
Суннатова Р.И.
доктор психологических наук,
профессор ГАОУ ВО МГПУ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИК «ЧЕТВЕРТЫЙ ЛИШНИЙ» И «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ СОБЫТИЙ» ДЛЯ ОЦЕНКИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 7 ЛЕТ

В работе представлен сравнительный анализ результатов применения методик "Четвертый лишний" и "Последовательность событий" для оценки когнитивных способностей детей 7-летнего возраста. Исследование направлено на выявление специализации каждой методики в оценке логического и причинно-следственного мышления, а также на определение их диагностической ценности для обучающихся первого класса.

Ключевые слова: когнитивные способности, первоклассники, наглядно-образное мышление, последовательность событий

Актуальность изучения когнитивных способностей детей младшего школьного возраста определяется следующими факторами: а) – младший школьный возраст (особенно первоклассники) является критическим периодом для развития когнитивных функций, таких как логическое мышление, способность к классификации, обобщению, понимание причинно-следственных связей и временной последовательности. Своевременная и адекватная оценка уровня развития этих функций имеет важное значение для успешной адаптации к школе и дальнейшего обучения [2]. Б) – существует потребность в надежных и валидных инструментах для оценки когнитивных способностей детей младшего школьного возраста, которые позволяли бы выявлять как сильные стороны, так и потенциальные трудности в развитии когнитивных функций школьников. Выбор оптимальных методов диагностики позволяет педагогам и психологам разрабатывать эффективные стратегии обучения и коррекции [3]. В) – несмотря на широкое использование методик "Четвертый лишний" и "Последовательность событий" в практике психодиагностики, сравнительные исследования, посвященные анализу их возможностей и ограничений для оценки различных аспектов мышления у детей младшего школьного возраста, остаются недостаточно представленными в научной литературе. Г) – сравнительный анализ результатов применения методик "Четвертый лишний" и "Последовательность событий" позволит: – определить, какие когнитивные функции лучше оцениваются каждой из методик; – выявить преимущества и недостатки каждой методики для младшего школьного возраста; – разработать рекомендации по оптимальному использованию методик в практике психодиагностики и психолого-педагогического сопровождения детей

младшего школьного возраста; – уточнить диагностические критерии и повысить точность оценки когнитивного развития; – оптимизировать процесс выбора диагностического инструментария для конкретных целей и задач [4].

Методика “Четвертый лишний” нацелена на выявление особенностей наглядно-образного мышления, сформированность логического мышления, способности к классификации и обобщению, в то время как методика “Последовательность событий” на: понимание причинно-следственных связей и временной последовательности событий у детей младшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие 51 ребенок 7-ми лет общеобразовательного учреждения города Москвы. В эмпирической части исследования были использованы методика «Четвертый лишний», которая является широко применяемым психодиагностическим инструментом для оценки различных аспектов логического мышления у детей. Простота в применении, наглядность и высокая степень стандартизации делают методику эффективным средством выявления особенностей наглядно-образного мышления, способности к обобщению, классификации, абстрагированию и установлению отношений между понятиями. Процедура работы с методикой – ребенку предлагается набор из четырех изображений (предметов, фигур, животных и т.д.), три из которых объединены общим признаком, а четвертый – является «лишним», не соответствующим этому признаку. Задача респондента заключается в том, чтобы определить “лишний” объект и объяснить свой выбор, указав на признак, по которому он отличается от остальных [1, 5, 6].

Методика “Последовательность событий” представляет собой ценный инструмент в арсенале психодиагностики, направленный на исследование понимания детьми причинно-следственных связей, временной организации событий и способности к построению логических повествований. Она позволяет оценить уровень развития мышления, планирования и прогнозирования, а также выявить особенности восприятия и интерпретации окружающей действительности. Процедура работы с методикой – ребенку предъявляется серия карточек, на каждой из которых изображен отдельный эпизод какой-либо истории. Карточки предъявляются в произвольном порядке, и задача ребенка – выстроить их в логическую последовательность, чтобы получился связный рассказ с началом, развитием и завершением. После выстраивания последовательности, ребенку предлагается рассказать историю, опираясь на разложенные карточки [1].

Перейдем к анализу полученных результатов по методике «Четвертый лишний». По итогам диагностики высокий уровень показали 74,5 % (38 учеников). Младшие школьники свободно выбирают предметы по какому-то отличительному признаку, отвечая правильно практически на все задания. Средний уровень выявлен у 21,6 % (11 учащихся). У младших школьников сформированы определенные представления по отличительным признакам предметов, но они испытывают небольшие затруднения в выполнении заданий. Низкий уровень показали 3,9 % (2 учащихся) – не могут найти

отличительные признаки предметов, просят помощи педагога-психолога или отказываются от выполнения задания.

По методике «Последовательность событий» практически половина детей 45,1% (23 ребенка) показала низкий уровень, первоклассники не смогли найти последовательность картинок и отказались от рассказа. 33.3% (17 детей) правильно нашли последовательность, но не смогли составить полноценный рассказ самостоятельно, но с помощью наводящих вопросов экспериментатора выполнили задание. Высокий уровень показали 21,6% (11 детей), самостоятельно смогли найти последовательность картинок и составить логический рассказ.

Используя непараметрический метод корреляции Спирмена, нами выявлен статистический значимый коэффициент корреляции между последовательностью событий и показателями по методике «Четвертый лишний», который равен ,300 при уровне значимости 0,05.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

– Обе методики продемонстрировали свою эффективность в оценке когнитивных способностей. Методика «Четвертый лишний» позволила выявить способности детей к логическому мышлению и анализу, тогда как методика «Последовательность событий» более акцентировала внимание на памяти и способности к воспроизведению.

– Методика «Четвертый лишний» сфокусирована на абстрактном мышлении и выявлении закономерностей, что способствует развитию критического мышления. «Последовательность событий» демонстрирует, как дети воспринимают и запоминают последовательности, что важно для общего когнитивного развития и обучаемости.

На основе полученных данных можно предположить, что в возрасте 7 лет дети лучше справляются с задачами, связанными с логикой и анализом, нежели с задачами по запоминанию и воспроизведению последовательностей. Это может свидетельствовать о предшествующем этапе когнитивного развития, когда логические операции начинают доминировать над механической памятью. Результаты исследования показывают, что обе методики могут быть полезными в образовательных учреждениях для диагностики и дальнейшей коррекции образовательного процесса. Так, результаты «Четвертый лишний» могут помочь в определении направлений развития логического и творческого мышления, в то время как данные по «Последовательность событий» могут быть использованы для создания индивидуальных программ по развитию мышления. Для более высокой оценки когнитивных возможностей детей следует применять обе методики в совокупности. Это позволит получить полную картину когнитивных возможностей детей, а также выявить их сильные и слабые стороны. Таким образом, сравнительный анализ методик «Четвертый лишний» и «Последовательность событий» подчеркивает их использование как важного инструмента для оценки и развития когнитивных способностей детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184с.
2. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А.И. Савенков, С.И. Карпова, В.М. Поставнев, Е.В. Фролова [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4.
3. Приоритетные направления современной психологии и педагогики: Коллективная монография / Л.А. Абросимова-Романова, А.В. Антоновский, Е.В. Астапенко, Лукина А.С. [и др.]. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – 223 с. – ISBN 978-5-7609-1875-8. – EDN JECRVO.
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. Суннатова Р.И., Адаскина А.А. Подготовка бакалавров к практической работе с трудностями в обучении младших школьников в ходе прохождения производственной практики // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» 2019. Том 11. № 2. С. 74–82. doi: 10.17759/psyedu.2019110207 ISSN: 2587-6139 (online) http://psyedu.ru | http://psyjournals.ru/psyedu_ru
6. Хохлов, Н. А. Методика "Исключение предметов": возрастные нормативы и диагностическое значение для нейропсихологического обследования детей 4-17 лет / Н. А. Хохлов, М. В. Балашова // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 165-186. – DOI 10.26907/esd.17.4.13. – EDN LERRRT.].

Попов М.В.
студент Института общественных наук
Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной
Службы при Президенте Российской Федерации, г.Москва
E-mail: area.team771@gmail.com
Фролова Е.В.
кандидат психологических наук, доцент,
доцент департамента психологии ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: frolova1@mgpu.ru

АНАЛИЗ ОПЫТА БУЛЛИНГА У СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В данной работе представлены результаты исследования опыта буллинга у современной студенческой молодежи. В рамках работы была разработана авторская анкета для выявления опыта буллинга и его преобладающих форм. Исследование реализовано на выборке 387 человек (58 мужчин и 329 женщин) в возрасте 18-25 лет. Выявлена достаточно высокая частота молодых людей (70,54%), которые имеют опыт буллинга, пережитый в подростковом возрасте. Основным видом пережитого буллинга является вербальный буллинг, менее распространёнными являются социальный и физический виды буллинга.

Ключевые слова: психологический буллинг, современная молодежь

Буллинг, как психологический и социальный феномен, является распространенным явлением как среди студенческой молодежи, так и в подростковом возрасте. По данным Pisa, буллингу подвергаются 37 % всех учеников школ. В исследовании Новиковой М.А., Реана А.А., Коновалова И.А. установлено, что буллингу подвергаются 13% учеников не реже раза в неделю, а 18% опрошенных сталкиваются с буллингом несколько раз в месяц и реже [4]. Приведенные статистические данные отражают ситуацию буллинга в России, что показывает масштабность этого феномена не только в рамках мировых исследований, но также и в нашей стране. Важность исследования этого феномена определяют негативные последствия буллинга, которые проявляются не только в момент самого буллинга или в ближайшее время, но и в течение значительного периода времени после переживания опыта буллинга. Исследователи (Wolke, Lereya, 2015) указывают, что люди, которые подвергались буллингу в подростковом возрасте, могут иметь в будущем проблемы со сном, головные боли и многие другие физиологические проблемы, которые кажутся совершенно не связанными с данной ситуацией. К более серьезным последствиям можно отнести развитие депрессии и тревожного расстройства. Действия агрессоров могут привести даже к суицидальному состоянию. Поэтому исследование этого феномена и его распространённости среди молодежи имеет высокую актуальность на сегодняшний день.

Буллинг – агрессия одних людей против других. Основным фактором является неравенство сил в момент между сторонами [5]. С развитием технологий этот феномен принимает совершенно различные виды. Например, новой формой становится кибербуллинг, который распространен среди молодежи повсеместно. Интернет-пространство позволяет свободно коммуницировать даже с незнакомыми людьми, находясь за экраном компьютера, в связи с чем буллингу можно подвергнуться не только в условиях реального взаимодействия, но ив виртуальном пространства. Среди буллинга выделяют несколько видов [1].

1. Психологический буллинг – любое насилие, направленное на психику жертвы. Игнорирование и изолирование от группы.
2. Вербальный буллинг – оружием является слово. Словесное насилие над человеком с применением оскорблений, угроз, подколов.

3. Физический буллинг – применение физической силы в совершенно различной форме: пинки, удары; часто подростки применяют подножки или портят одежду.

4. Денежный буллинг – вымогательство денег. Попытка склонить кого-то украсть что-то.

5. Имущественный буллинг – вымогательство чужого имущества. Попытка склонить украсть что-то материально ценное у кого-то.

6. Сексуальный – действия сексуального характера. Различные виды домогательств против желания жертвы.

7. Кибербуллинг – виртуальный террор. Возможность травли в сети интернет посредством анонимности.

Некоторые виды буллинга более узкие, поэтому в исследовательских работах в основном обсуждают более распространенные его формы: социальный буллинг, предполагающий изоляцию человека, вербальный буллинг, орудием которого является слово и физический буллинг, основывающийся на физическом насилии.

В ситуации буллинга выделяют [1] ролевые позиции: жертва, агрессор, последователи, наблюдатели, защитники. Буллеры (агрессоры) – зачинщики, которые могут меняться из ситуации в ситуацию и сами примерять на себя роль жертвы или наблюдателя. Последователи – люди, входящие в близкий круг агрессора, приближение к буллеру может объясняться желанием заслужить одобрение лидера (зачинщика) буллинга. Наблюдатели – люди, знающие о буллинге, но которые в него не вмешиваются. Защитники – лица, препятствующие возникновению буллинга и стремящиеся его прекратить. Обычно они также обладают лидерскими качествами и имеют высокий уровень интеллекта. Жертвы – лица, подвергающиеся буллингу. Им свойственна тревожность, низкая самооценка, трудности с самоутверждением.

В настоящее время буллинг является предметом интенсивных исследований, активно изучаются последствия, которые он оказывает на психологическое состояние, физическое здоровье, успешность человека в будущем. Активно исследуется его распространённость среди разных возрастов.

Цель нашей работы – выявить частоту и специфику пережитого опыта буллинга у студенческой молодежи в подростковом периоде развития.

В исследовании приняло участие 387 человек из них 58 мужчин и 329 женщин, возраст респондентов составляет от 18-25 лет.

В качестве метода исследования в работе была использована авторская анкета. Вопросы анкеты были составлены на основании работы Ганузина В. М [2]. Разработанная анкета включала в себя вопросы социально-демографического характера и ряд вопрос, проясняющих наличие опыта буллинга пережитого раннее (в подростковом возрасте) и его специфику. Например, вопросы о специфике ситуации, ролях, последствиях опыта буллинга.

Результаты исследования. Для обработки данных нами была вычислена частота встречаемости пережитого в подростковом возрасте буллинга в общей

выборке, а также с учетом пола исследуемых (результаты приведены в таблице 1).

Таблица 1. Частота встречаемости пережитого буллинга

Вид буллинга	Общая выборка	Мужчины	Женщины
Вербальный	84,62%	72,73%	86,84%
Социальный	29,3%	25,0%	30,26%
Физический	11,72%	20,45%	10,09%

Примечание: общий показатель по выборке может превышать 100% поскольку один респондент мог сообщить о наличии опыта двух и более видов буллинга одновременно.

Как следует из данных таблица, сталкивались с буллингом 273 человека (70,54%), а 114 человек не имели такого опыта. Из 329 женщин 229 сообщили, что сталкивались с буллингом (69, 6%), а 100 не сталкивались (30, 4%). У мужчин ситуация отличается. Из 58 мужчин 44 сталкивались с буллингом (75,5%), а 14 не сталкивались (24,5%). Наши данные достаточно заметно отличаются от исследования Pisa, где указано с буллингом сталкивались 37% всех учеников.

По результатам мы можем увидеть преобладание вербального вида буллинга. Из этого можно сделать вывод, что наиболее часто в качестве буллинга использовалась именно вербальная агрессия, реже наблюдается социальный или физический вид буллинга. Сравнивая распространённость каждого из видов буллинга у мужчин и женщин, можем отметить, что женщины чаще сообщают о опыте вербального буллинга, а у мужчин более распространен опыт пережитого физического буллинга. Аналогичные результаты приведены в исследовании Нестеровой А. А. и Гришиной Т. Г. [3]. Самым распространенным видом буллинга среди сверстников 10–13 лет у мальчиков является вербальная виктимизация. Физический буллинг является вторым по распространённости, однако результаты отличаются с нашим исследованием, где вторым по распространённости является социальный вид. Он же стоит на третьем месте, являясь более распространенным, чем нападение на собственность (имущественынй буллинг). У девочек ситуация иная. Самым распространённым, как и у мальчиков, является вербальный буллинг. Следующим идет социальная виктимизация и нападение на собственность, имея примерно равную распространенность [3]. Реже всего у девочек встречается физический буллинг, что соотносится с результатами в нашем исследовании. Однако по данным исследования, буллингу подвергались 18% мальчиков со стороны одноклассников, что сильно контрастирует с нашими данными, где буллингу подвергались 75,5% мальчиков в подростковом возрасте.

Подводя итог проведенному анализу, можем отметить, что частота психологического буллинга выше, чем это описывается в официальных статистических данных. Наше исследование выявило значительную часть студенческой молодежи (75,5% юношей и 69,6% девушек) которые имеют опыт буллинга, пережитый в подростковом возрасте. Наиболее

распространенной формой является вербальный буллинг, социальный занимает второе место по распространённости, на третьем месте – физический, который встречается чаще у юношей. Критическая распространенность данного феномена показывает важность проведения психопрофилактической и коррекционной работы с детьми в образовательных организациях.

Список литературы

1. Буллинг как особый вид конфликта в детской и подростковой среде/ Ю.С. Вторушина, С.В. Митрухина, Е.Н. Власова, В.П. Антонов // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2022. №. 4 (42). С. 90-99.
2. Ганузин В. М. Влияние психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте на их жизненную парадигму (обзор) // ПМ. 2021. №6. [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-psihotravmiruyuschih-faktorov-v-detskom-i-podrostkovom-vozraste-na-ih-zhiznennuyu-paradigmu-obzor (дата обращения: 14.02.2025).
3. Нестерова А. А., Гришина Т. Г. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2018. №3. С.97-114.
4. Новикова М. А., Реан А. А., Коновалов И. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. №3. С.62-90.
5. Череватая Ю. Н. Основные причины и последствия возникновения буллинга среди подростков // Вестник науки. 2021. Т. 2. №. 3 (36). С. 42-47.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ И МЕДИА СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Машарова Т.В.
доктор педагогических наук, профессор
ИППО ГАОУ ВО МГПУ
masharovatv@mgpu.ru

АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В современной школе отношения педагогов и обучающихся основываются в большей степени на цифровой платформе, однако не в непосредственном взаимодействии, а дистанционно. Сейчас сравнительно редко применяются традиционные педагогические понятия педагогической поддержки и педагогического сопровождения. Чаще всего, эти требования

педагогов обучающиеся воспринимают опосредованно, и не всегда как необходимые, как руководство к действию. Следовательно, возникает проблема адекватной оценки поведения обучающихся, которое иногда бывает деструктивным. Поэтому сегодня в педагогическом сообществе, как ответ на вызовы времени, появился и укрепляется новый термин «педагогический аккомпанемент».

Педагогический аккомпанемент предполагает совместную деятельность педагогов и обучающихся для достижения поставленной воспитательной цели – «архетипного» образа социализации конгруэнтной личности, при этом воспитанник идет чуть впереди своего наставника.

«Архетипного», то есть – исключительного, неповторимого, индивидуального. Конгруэнтной – то есть личности, соответствующей запросам окружающего социума и государства в целом.

Ключевые слова: агрессия, деструктивные реакции, прикладной анализ поведения.

Переживаемое нами время требует абсолютно новых форм взаимодействия педагогов и обучающихся. Уходят в прошлое доверительные беседы (педагогическая поддержка), обсуждение поведения обучающихся в классе, на родительских собраниях, записи в дневниках (педагогическое сопровождение). Современные (клиповые) дети на это просто не реагируют, замыкаются в себе, и находят выход в «зависании» в социальных сетях, где спрятан внутренний мир ученика: его увлечения, интересы, образовательные запросы, причины деструктивного поведения. Поэтому, зная особенности ученика, цифровые воспитательные технологии могут способствовать педагогам в решении проблемы адекватной оценки поведения школьников.

Сегодня все большее число педагогов реализуют общение с ребенком и родителями с помощью социальных сетей. К организационным целям, решаемым с помощью социальных сетей, относится организация учебной и внеурочной деятельности учащихся. Для выполнения этих целей создаются специальные «группы» в социальных сетях «В Контакте» или «публичная страница», на которых в режиме «онлайн» можно обмениваться необходимой информацией, получить доступ к домашним заданиям, электронным учебникам и другим образовательным и воспитательным ресурсам.

При этом педагогам критически необходимо учиться взаимодействию со своими подопечными в дистанционном режиме. Конечно, здесь не должно быть никаких нравоучений, менторства, нотаций и внушений. Педагог в социальных сетях сам должен отличаться тактичностью, максимальной интеллигентностью, предоставляя воспитаннику действовать самостоятельно, но под наблюдением [3]. В этом и заключается настоящий педагогический аккомпанемент.

Цифровые педагогические технологии положительно воспринимаются современными школьниками, поэтому эти технологии относятся к незаменимым ресурсам воспитательной работы в школе. Сегодняшние дети – это аборигены цифрового общества: они взаимодействуют, общаются, живут

в этом виртуальном мире. Однако, интернет, как говорят, не знает берегов, поэтому педагоги должны уметь направлять деятельность своих подопечных в нужное русло. То есть – уметь моделировать индивидуально-личностное развитие школьников в информационно-образовательной среде учебного заведения [4].

При этом должно быть широко привлечены возможности 3-D технологий для развития инновационного мышления не только школьников, но и учителей [5]. 3D-технологии предоставляют новые возможности в области создания прототипов и визуализации абстрактных дефиниций. Ученики могут создавать физические модели объектов и ситуаций, что помогает им более глубоко понимать и изучать предметы и природные явления.

К положительным аспектом применения данной технологии относится то, что это воздействие на расстоянии действует довольно продолжительное время. В любой момент ученик можно открыть советы наставника и сравнить по ним траекторию своего движения. К недостаткам можно отнести то, что подростки часто путают реальный и виртуальный миры, не всегда дают отчет об объективности происходящего и своих действий.

Поэтому для адекватной оценки поведения школьников в современном образовательном учреждении (его информационно-образовательной среде) должны быть разработаны четкие критерии оценки, по которым можно было бы однозначно определить, «да» или «нет». То есть в каждой школе должен быть составлен свой своеобразный «моральный кодекс поведения». Руководствуясь этим кодексом школа, оценивает поведение обучающихся и выставляет оценку за поведение, которая должна иметь значительно больший вес, чем другие предметные оценки, поскольку она определяет тот самый «архетипный» образ социализации конгруэнтной личности [1].

В целях разработки адекватных критериев оценки за поведение школьников существенную помощь может оказать такой инструмент как «Прикладной анализ поведения» – оригинальная разработка, предполагающая согласование современной педагогической технологии для изменения социально значимого в обществе поведения обучающихся [2].

Прикладной анализ поведения – это инновационный подход к пониманию и коррекции поведения обучающихся, основанный на принципах поведенческой психологии. Цель прикладного анализа поведения – увеличить желательные формы поведения (например, навыки общения, учебы) и снизить нежелательные (агрессию, деструктивные реакции).

В этой теории принципы бихевиоризма последовательно применяются для улучшения социально оцениваемого поведения обучающихся посредством экспериментального определения связанных между собой переменных деятельности. В этих условиях педагоги обращают внимание на объективно наблюдаемые устойчивые зависимости поведения обучающихся и явлений окружающей среды, например, действий одноклассников, учителей, класса, образовательного учреждения. При этом следует отметить, что методы этого подхода могут применяться для изменения поведения учащихся только

после оценки выявленных устойчивых связей между поведением школьника и внешними событиями. Например, его реакция на уроки литературы или физкультуры.

Прикладной анализ поведения был разработан на основе разработок американского ученого Б. Скиннера. В 60-е годы XX века, группа исследователей во главе с Иваром Ловаасом (Ивар Ловаас (1927 – 2010) – норвежско-американский психолог и профессор Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе) первоначально применили методы Скиннера для обучения детей с аутизмом. За прошедшие десятилетия АВА-терапия оснастились многими принципиально новыми приемами и технологиями.

Одним из известных отечественных менторов АВА-методики считается Марина Азимова, магистр педагогических наук, доцент МГППУ, сертифицированный поведенческий аналитик. Из современных авторов, работающих в данном направлении, можно отметить также И.А. Нигматуллину, О.А. Иванову, А.Ю. Сазонову, И.В. Диярову.

Прикладной анализ поведения – это верный способ определить проблемных учащихся. Для этого надо оценить их действия по семи позициям. Эти семь аспектов – (dimensions) помогут объективно оценить программу воспитания, учащегося, школу, класс. Рассмотрим эти аспекты более подробно.

Прикладной – проводимая работа по повышению качества воспитательного процесса в школе должна содержать социальную значимость: данный аспект изучает социальные модели поведения ученика. При этом цели и педагогические действия выбираются таким образом, что они отражали потребности и желания ученика и/или заинтересованных сторон (учителей, родителей). То, что важно для ученика, должно быть связано с целями программы. Поэтому педагогическое воздействие происходит в наиболее естественной среде для ученика – дома, на улице, в некоторых случаях – в классе.

Поведенческий – этот метод занимается поведением, то есть в результате его применения изменяются ведущие принципы поведения и деятельности ученика. Для специалиста-аналитика приоритетной целью считается изменение самого проблемного поведения учащихся. В этой связи принципы АВА также должны быть направлены на то, чтобы мотивировать учащегося публично демонстрировать свое новое поведение, которое может быть объективно измерено. Например, уступать место старшим в транспорте.

Аналитический – в работе должна быть достижима точная, адекватная и достоверная оценка за поведение. Выставленные оценки заметным образом влияют на принятие решений, поскольку они собираются и анализируются на регулярной основе.

Технологический – привлекаемые процедуры должны быть четко определены и идентифицированы. Технологии и стратегии должны быть настолько просто, детально и ясно прописаны, чтобы каждый желающий мог однозначно понять их смысл и сообразить, что в этой ситуации надо делать.

Если другой аналитик возьмет эту программу, то он сможет в точности ее воспроизвести с теми же результатами.

Эффективный – предлагаемые процедуры должны улучшать поведение учащихся в практической деятельности. Кто же определяет, была ли программа успешной? Вероятно, тот, кто инициировал данную методику, например, родители, школьные учителя.

Концептуальный – в этом и заключается разница между Поведенческим аналитиком, реализующим стратегии, основанные на теории поведенческого анализа, и Специалистом, находящимся в поисках эффективной методики воспитания учащихся. Все, что делается в программе прикладного анализа поведения, должно быть связано с формированием функциональных навыков школьников, практическим их применением.

Обобщаемый (генерализованные изменения в поведении). Достигнутые изменения в результате применения данной теории распространяются на длительное время, формирующую среду и поведение обучающихся. Таким образом, Поведенческие аналитики должны ставить такие цели педагогического влияния, навыки по которым можно применять в большом количестве разнообразных ситуаций.

Таким образом, возвращаясь к названию статьи мы считаем, что технологической основой для адекватной оценки поведения учащихся могут служить рассмотренные два фактора (на самом деле их, конечно, намного больше): цифровые педагогические технологии и прикладной анализ поведения. Эти факторы позволяют выработать алгоритм действий педагогов по раннему выявлению и реагированию на деструктивное поведение школьников.

Список литературы

1. Алгоритм действия для педагогов по раннему выявлению и реагированию на деструктивное поведение несовершеннолетних, проявляющееся под воздействием информации негативного характера, распространяемой в сети Интернет. / АНО «Центр изучения и сетевого мониторинга молодежной среды», ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей» – Москва, 2020. – 32 с.

2. Википедия. Прикладной анализ поведения. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Прикладной_анализ_поведения.

3. Машарова Т.В. Интеллигентность как ведущее качество будущего специалиста / Т.В. Машарова, Е.Л. Сырцова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006, 99 с.: ил.; 21 см.

4. Машарова Т.В. Педагогическое моделирование индивидуально-личностного развития школьника в информационно-образовательной среде / Машарова Т.В., Ходырева Е.А., Харунжев А.А., Киров, : Вят. гос. гуманитар. ун-т (ВятГГУ), 2004, 106 с. : ил., табл.; 20 см.

5. Машарова Т.В. Использование 3D-технологий для развития инновационного мышления / Т.В. Машарова, М.С. Перевозчикова,

Н.А. Бушмелева, И.Ю. Хлобыстова // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 426-440.

Дюкина Н.Г.
к.п.н., доцент кафедры математики и информатики,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов
E-mail: dyukinang@mail.ru
Казаринов А.С.
д.п.н., профессор кафедры математики и информатики, профессор,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов
E-mail: anatolii.kazarinov@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО И МЕГАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДОВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Необходимость применения метапредметного подхода усиливается появлением новых профессий и специальностей. Эти новые направления не только требуют разработки уникальных учебных предметов, но и подчеркивают необходимость интеграции знаний. Одним из ключевых инструментов для реализации метапредметного подхода в образовании является мегапредметность. В статье анализируется методологический потенциал мегапредметного подхода, его возможности, описаны примеры его применения.

Ключевые слова: школа, учебные предметы, метапредметный подход, мегапредметный подход, обучающиеся.

Сегодня каждый обучающийся должен применять метапредметные умения в различных предметных областях и в жизненных обстоятельствах. Это усугубляется существующими реалиями, поскольку выпускник образовательной организации должен быть мобилен, креативен, и способен использовать полученные знания в практической деятельности.

Новые ФГОС ООО и СОО учитывают применение системно-деятельностного подхода в процессе обучения всем школьным дисциплинам. Сегодня образовательная парадигма сосредоточена именно на формирование разумно мыслящей личности, способной быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям среды и применять предметные знания и умения в условиях цифровой реальности. Отсутствие интеграции дисциплин, их обособленность, лишенность практиконаправленности становятся причинами разрозненности знаний, умений сегодняшних школьников [1, с.283].

Методы, способы, приемы, используемые обучающимися и в процессе обучения, и при разрешении повседневных задач в практической деятельности с учетом знаний, умений нескольких дисциплин составляют метапредметные результаты образовательной деятельности. Разумный подход к организации

процесса обучения с учетом принципа метапредметности в сочетании с другими позволит сформировать у школьника представление об изучаемой предметной линии, как о части целостной системы знаний об окружающем нас мире, выраженной количественными отношениями (предметная линия Математика), физических явлениях (предметная линия Физика), химических преобразованиях (Предметная линия Химия) и т. д. [1, с.286].

Одним из последователей метапредметности, зародившейся в конце XX века, представитель мыследеятельной педагогики Н.В. Громыко считает, что «…метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узко-предметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, но, напротив, предполагает развитие ее на рефлексивных основаниях» [2, с.47] Например, значимость метапредметного подхода в формировании экологической культуры школьников состоит в преодолении взаимного отчуждения учебных предметов «Экология» и «Математика» на уроках математики, в возможности формирования культуры целостного мировоззрения учащихся в процессе обучения математике [2, с.47].

Необходимость применения метапредметного подхода усиливается появлением новых профессий и специальностей. Эти новые направления не только требуют разработки уникальных учебных предметов, но и подчеркивают необходимость интеграции знаний. В этом процессе метапредметность позволяет структурировать знания по отдельным дисциплинам, сохраняя восприятие мира целостным и обозначая взаимосвязи между различными областями знаний.

Идеи о межпредметных связях зародились еще в XVII в. Я. А. Коменским и имеют немаловажное значение в настоящее время. В XIX в. о связях в преподавании учебных дисциплин размышляли И. Гербарт, А. Дистерверг. В XX в. в своих трудах И.Д. Зверев, В.Н. Максимова межпредметные связи изучали как комплексную дидактическую проблему. Интеграция в образовании изучалась В.С. Безруковым, М.Н. Берулава, В.Д. Семеновым и др. В настоящее время научная школа А.Н. Захлебного, Е.Н. Дзятковской рассматривает интеграцию естественно-научных и социально-гуманитарных в экологическом образовании. Интеграция как проблема объединения школьных предметов проанализирована В.В. Гузеевым, Н.Н. Деменевой, и как проблема в системе профессионального образования А.М. Новиковым, Ю.Н. Семиным. Проблему интеграции как целостности построения образовательного пространства урочной и внеурочной работы в образовательной организации изучали Е.Б. Евладова, В.И. Казаренков, З.А. Каргина, Н.А. Морозова. Современные исследователи межпредметных связей определяют интеграцию как дидактический принцип, но исторический опыт показывает, что она тесно связана с предметным обучением и не может существовать отдельно от него.

Интеграция и метапредметный подход являются важными компонентами современного образовательного процесса и могут быть связаны между собой для достижения более глубоких и значимых результатов обучения.

Одним из ключевых инструментов для реализации метапредметного подхода в образовании является мегапредметность. В современных условиях модернизации образования этот концепт приобретает более значимую роль в создании интегрированных образовательных программ, которые объединяют различные предметные области, позволяя обучающимся осваивать знания более целостно и глубоко.

Мегапредметность и метапредметность мы рассматриваем как два разных, но взаимосвязанных подхода в образовании.

Если метапредметность направлена на формирование целостного восприятие мира, общих познавательных умений, развитие способности обучающегося применять знания из разных предметов, то мегапредметность сосредоточена на взаимоиспользовании педагогических методик, сконцентрирована на обмене образовательными технологиями между предметами, позволяет адаптировать успешные практики из разных дисциплин. Освоение новых предметов и формирование универсальных учебных действий несравненно сложнее освоения старых, основанных на метапредметном подходе. Становится затруднительным выстроить учебный процесс успешным для всех обучающихся. Взаимосвязь этих подходов заключается в том, что мегапредметность может служить инструментом реализации метапредметного подхода. Например: проектные технологии из одного предмета помогают развивать метапредметные компетенции, игровые методики способствуют формированию универсальных учебных действий

Организационно-педагогические условия применения мегапредметного подхода способствуют избежанию узкопредметной специализации, что очень положительно может повлиять на осознанную профессиональную ориентацию выпускника школы.

В условиях роста требований к «портрету выпускника школы» формирование умения мобильности и адаптации к быстро изменяющимся жизненным условиям, осознанного выбора профессии в образовательном процессе не должно быть параллелизма между социально-гуманитарным и естественно-научным знанием. Это означает, что в содержании образования необходимо предпринять попытки интеграции предметов в единую структуру для показа обучающимся целостной картины и её внутренних функциональных взаимосвязей. Важно объединить предметы так, чтобы обучающимся стало понятно, как знания из разных наук интерпретируются в реальных профессиях. Например, для профессионального самоопределения в области «Человек и окружающая среда» - модуль Биология+Химия+География; в области «Энергия и технологии будущего» - модуль Физика+Информатика+Экология. Возможно, ввести практикумы, комплексные экспедиции, встречи с учёными и т.п. Например, организация экскурсии на предприятия для ознакомления с работой специалистов, деятельность которых связана с математическими расчетами в профессиональной экологической деятельности. Оценку эффективности такого подхода можно получить, например, через портфолио проектов или обратную связь от учеников.

Анализируя представленную структуризацию содержания образования гибкость образовательной программы должна позволять обучающимся выбирать направления, соответствующие их интересам. Это поможет школьнику осознанно выбрать профессию с учётом собственных интересов, склонностей и ценностях. Сложные новые профессии требуют привлечения новых методов профориентации на основе межпредметных линий. Процесс профессионального самоопределения тесно связан с образованием, так как именно через образовательные программы происходит получение знаний и отработка навыков, необходимых для их будущей профессиональной деятельности.

При таком выстраивании образовательного процесса важно убедиться, что модульная или блочная структура образовательной программы логично решает вопрос об индивидуализации обучения с добавлением междисциплинарности и профессионального самоопределения, исключая противоречия между дифференциацией обучения и метапредметным подходом.

Таким образом, в условиях стремительных изменений на рынке труда именно мегапредметный подход поможет подготовить специалистов, способных адаптироваться к новым вызовам и объединять знания из разных предметных областей для решения комплексных задач. Профессиональное самоопределение и мегапредметность взаимосвязаны через содержание образования, методы и формы обучения. В итоге создаёт более полное представление о профессиональном мире и помогает учащимся уверенно выбирать свой путь. Мегапредметный подход постепенно превращает естественнонаучные дисциплины из набора разрозненных фактов в инструмент профессионального самоопределения, формируя у школьников компетенции, актуальные для науки и технологий XXI века.

Список литературы

1. Дюкина, Н. Г. Метапредметность в процессе обучения математике в школе / Н. Г. Дюкина // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – № 2. – С. 282-287. – EDN MKNGCB.

2. Дюкина, Н. Г. Формирование экологической культуры школьников в процессе обучения математике: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дюкина Наталья Геннадиевна, 2018. – 154 с. – EDN FSOSIP.

УДК 378.147

Рупасова Я.Е.
старший преподаватель Финансового университета
при Правительстве РФ, г. Москва,
преподаватель Российской академии народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ, г. Москва,
E-mail: YERupasova@fa.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 38.03.01 «ЭКОНОМИКА»)

В статье уточняется необходимость использования междисциплинарного подхода в образовательном процессе высшей школы. Подчеркивается значимость междисциплинарных знаний и навыков для будущих управленцев с целью развития не только их профессиональных компетенций, но и социально-психологических свойств. Раскрыта теория и сущность междисциплинарного подхода, представлены способы его реализации в современном вузе. Особое внимание уделяется образовательным программам двух дипломов, в рамках которых междисциплинарность надолго становится образовательной средой для обучающихся

Ключевые слова: метапредметные навыки, профессиональное обучение, самоопределение, управленцы

Сегодня в мире усиливающихся тенденций, направленных на актуализацию междисциплинарного знания в профессиональной деятельности будущих управленцев и развитие междисциплинарных навыков будущих специалистов, становится важной цель высшей школы обеспечить реализацию междисциплинарного подхода в образовательном процессе. Понимание методологии и методов междисциплинарного подхода является важным условием для организации современного профессионального обучения, в ходе которого студенты, будущие управленцы, не только могут с успехом осваивать профессиональные компетенции, но и развивать в себе важные социально-психологические свойства: лидерство, инициативность, открытость к риску, новшествам, интеллигентность, ценностные ориентации. Плоды корректной реализации междисциплинарного подхода педагогом в профессиональном образовании могут проявляться в высокой мотивации и заинтересованности студентов управленческих профилей в учебной деятельности, которая в какой-то степени имитирует будущую профессиональную деятельность. Мы с надеждой смотрим на перспективы применения такого подхода в педагогике высшей школы, который может гарантировать востребованность будущих специалистов на рынке труда и открывает новые возможности для самореализации студентов бакалавриата.

Потенциальный сдвиг в теоретизации междисциплинарного подхода осуществила Е.И. Снопкова. Мы считаем, что ее понимание и осмысление концепта имеет решающее значение для педагогической науки. В первую очередь автор делает акцент на тесном и системном взаимодействии дисциплин как для анализа научных понятий и категорий, так и для совместной работы педагогов в практической плоскости с целью решения конкретных задач педагогической деятельности.

Кандидат педагогических наук Е.И Снопкова (г. Могилев, Беларусь), автор ряда работ по междисциплинарности и педагогическому сопровождению, считает, что междисциплинарность актуальна прежде всего для педагогики и постнеклассического этапа развития познавательной деятельности. В понимании автора междисциплинарный подход – это своевременный ответ педагогов на требование социокультурной ситуации. Исследователь убеждает нас в том, что естественно-научные, гуманитарные, технологические рациональности пересекаются в педагогической работе и повышают качество и результативность педагогической практики, позволяя достичь целостности знаний об исследуемом педагогическом явлении. Междисциплинарный подход позволяет использовать понятийный синтез для решения педагогических задач и может являться своего рода методологическим диалогом при сохранении целостности педагогической науки, которая обладает собственными средствами и известными механизмами развития [4].

Педагог Т.В. Крепс также развивает данные идеи и рассматривает междисциплинарный подход как взаимообусловленную систему интеграции знаний из разных научных отраслей, находящую выражение в процессе преподавания и исследованиях [1].

Мы выражаем уверенность, что методология междисциплинарного подхода будет развиваться гладко и устойчиво, а вместе с ней и практика его применения. Уже сейчас этот процесс ознаменован движением в сторону поиска способов реализации междисциплинарного подхода в современной высшей школе. Каковы же они?

1. Во-первых, это так называемые программы двух дипломов, реализация которых происходит совместно двумя вузами – партнерами. Например, подготовка студентов бакалавриата по программе «Цифровизация финансовых продуктов и услуг» может осуществляться в рамках двух направлений подготовки – 38.03.01 «Экономика» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Междисциплинарность становится образовательной средой для студентов в долгосрочной перспективе. Исходя из результатов анкетирования студентов бакалавриата 1-го курса финансового факультета Финуниверситета при Правительстве РФ, проведенного в 2025 г., цель которого была выяснить отношение студентов к перспективности такой программы для будущей карьеры и личную значимость подобной программы для каждого, все 45 респондентов уточнили, что они с оптимизмом смотрят не только на возможность получить два диплома ведущих российских университетов – экономиста и ИТ-специалиста,

но и на уникальную возможность масштабно развить свои профессиональные и метапредметные навыки.

Одним из способов реализации междисциплинарного подхода в данном случае является актуализация педагогами своего разностороннего педагогического опыта, специфических методологических знаний. Благодаря тому, что педагоги могут применять разные средства и формы взаимодействия со студентами, реализуя непосредственную дидактическую цель – формирование, развитие, воспитание, педагоги еще и предлагают разные стили научного познания, которые определяются собственными методиками, собственными научными исследовании и т.д. Данные факторы усиливают инновационный, мировоззренческий потенциал студентов, обеспечивая существенное развитие когнитивного, деятельностного ресурса будущих специалистов.

2. Вторым способом реализации междисциплинарного подхода может стать организация совместного обучения студентов бакалавриата в рамках вузов-партнеров двух стран. Такая архитектура образовательных программ представляет по сути расширение социокультурного понимания своей профессии, внешнеполитической обстановки. Студенты сталкиваются с широким кругом вопросов экономического, гуманитарного толка, вынуждены всеобъемлюще мыслить, анализировать первопричины, идеологию, политику, ценностные ориентиры. Это развивает новые устремления будущих специалистов, открывает новые горизонты для самореализации, самоопределения.

3. Программы студенческого обмена в контексте академической мобильности – важный элемент междисциплинарности. Корея, Мексика, Италия, Китай принимают студентов России. Исходя из контент-анализа отзывов студентов МГУ им. М.В. Ломоносова, находящихся на сайте университета в открытом доступе [URL: https://international.msu.ru/outgoing-mob-feedback], можно сделать вывод, что учебный план иностранного вуза-партнера отличается от родного университета. Смежные дисциплины включены в образовательную программу, а также происходит социокультурное погружение студента в иную среду.

4. Локальная разработка методологических основ для реализации учебных форм деятельности в контексте смежных дисциплин внутри вуза. Работа преподавателей разных кафедр над совместными проектами студентов как в учебной так и внеучебной деятельности.

5. Организация учебной и производственной практик студентов в смежных отраслях с привлечением разных специалистов широкого профиля.

Важно напомнить, что все данные интеграционные процессы на основе междисциплинарного педагогического подхода развивают не только профессиональные компетенции, но и усиливают потенциал универсальных навыков или метапредметных навыков. Развивается интерес к профессионально-инновационной деятельности, основам формирования которого автор данной статьи посвящает один из своих трудов [3], происходит

развитие интеллигентности [2], сотрудничества, коммуникативных навыков, ответственности за результат.

Использование междисциплинарного подхода в профессиональном образовании открывает окно возможностей для достижения самой главной задачи высшей школы – подготовить конкурентных специалистов для нашей экономики, с развитым инновационным мышлением, духовно-нравственными ориентирами, способных на созидательную деятельность, на преобразование окружающей действительности.

Список литературы

1. Крепс Т. В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т.В. Крепс // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. №1. С. 115-120.

2. Машарова Т. В. Интеллигентность как ведущее качество будущего специалиста / Т. В. Машарова, Е. Л. Сырцова; Т. В. Машарова, Е. Л. Сырцова; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования Вятский гос. гуманитарный ун-т, Волго-Вятский региональный науч.-образовательный центр РАО. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – 99 с.

3. Рупасова Я. Е. Формирование интереса к профессионально-инновационной деятельности в контексте компетентностного подхода к подготовке студентов бакалавриата / Я. Е. Рупасова // Проблемы школьного и дошкольного образования: Материалы XI региональной научно-практической конференции, Глазов, 23–27 марта 2020 года. Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2020. С. 348-352.

4. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е. И. Снопкова // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 1. С. 111–117.

Мушков О. А.
старший преподаватель АНО ВО МосГУ
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: olegmushkov@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК ЛАБОРАТОРИЯ ДЛЯ ЭКСПЕРИМЕНТОВ: РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЖУРНАЛИСТОВ

Статья посвящена анализу социальных медиа как экспериментальной лаборатории, способствующей развитию креативности и формированию профессиональной дисциплины у студентов-журналистов. В материале рассматривается трансформация медийного пространства за последние 15–20 лет – от традиционных СМИ к динамичным цифровым платформам, где

социальные сети играют ключевую роль в распространении новостей и создании контента. Особое внимание уделено практическим аспектам обучения на примере дисциплины «Спортивная журналистика», в рамках которой студенты осваивают разнообразные форматы журналистского творчества, используя современные цифровые инструменты и платформы. Анализируется роль преподавателя-практика в формировании творческого мышления и профессиональных навыков, что позволяет адаптироваться к требованиям быстро меняющейся цифровой среды.

Ключевые слова: социальные медиа, экспериментальная лаборатория, креативность, профессиональная дисциплина, журналистское образование, спортивная журналистика, цифровые медиа

Abstract: The article examines social media as an experimental laboratory that fosters creativity and instills professional discipline in journalism students. It discusses the transformation of the media landscape over the past 15–20 years—from traditional media to dynamic digital platforms, where social networks play a pivotal role in news dissemination and content creation. Special attention is given to the practical aspects of training, illustrated by a "Sports Journalism" course in which students engage with various journalistic formats using modern digital tools and platforms. The article also emphasizes the crucial role of practitioner-instructors in developing creative thinking and professional skills, enabling students to adapt to the rapidly evolving digital environment.

Keywords: social media, experimental laboratory, creativity, professional discipline, journalism education, sports journalism, digital media

Примерно 15–20 лет назад медийный мир выглядел иначе: традиционные СМИ (газеты, телевидение) доминировали, а Интернет использовался в основном для поверхностного поиска информации и общения. Социальные сети, существовавшие тогда, служили преимущественно для поддержания контактов.

За последнее десятилетие медиасреда изменилась: социальные медиа стали платформой для мгновенного распространения новостей, где знаменитости, политики и спортсмены делятся достижениями и личными событиями. Аудитория стала ближе к публичным личностям, а журналисты — посредниками качественного контента. Несмотря на подписки на телеграм-каналы, профессиональные журналисты остаются «буфером качества», создавая ответственный контент, отбирая темы с учетом интересов аудитории и соблюдая высокие стандарты объективности, что важно для формирования «социальной тематики».

Современная медиасреда и высокая конкуренция требуют от авторов грамотного оформления и визуальной привлекательности материалов. Но наблюдается и тенденция так называемой «новой искренности», когда эмоциональный отклик перевешивает содержательную глубину. Это отмечает своей работе "Проявление новой искренности в медиатекстах соцсетей: интенции, эффекты и речевое воплощение" исследователь Татьяна Каминская: *"Помимо специализированных пабликов «обычных» людей, где обсуждаются*

интимные проблемы, в соцсетях можно встретить, хотя и значительно реже, исповедальные посты на личных страницах медийных личностей в форме автокоммуникации (но, по сути, обращенные к собственным подписчикам), целью которых чаще всего является творческое самовыражение." [1, с.53]

Это в большей степени касается блогеров, которые практически не несут ответственность за содержание своих материалов, поэтому кто-то из них плачет перед камерами, другие провоцируют обсуждение "горячих", не не обязательно важных тем, а третьи - устраивают разного рода шоу на грани фола, а иногда и за гранью - вспомним трэш-стримеров. Исследователи Екатерина Рахманова, Андрей Берестовой и Павел Цветков в своей работе "Треш-стрим – форма сетевой агрессии: уголовно-правовой анализ" выделяют важный момент, касающийся подобных эфиров: "...социальная и общественная опасность такого рода деяний состоит в том, что главными зрителями и главными, по существу, потерпевшими являются несовершеннолетние и молодёжь, которые приучаются к подобным формам противоправного поведения, что не может не сказаться на их нравственном развитии и воспитании." [2, с.140]

"Анализируя готовые медиаматериалы, а затем включаясь в созидание авторского медиаконтента, школьники вступают в диалог с экраном, друг с другом, в диалог поколений, культур и жаров. Эстетика восприятия и создания медиатекстов базируется на комплексе знаний по истории науки, культуры, композиции, цветоведению, гармонии, развитию навыков межнациональной, кросс-культурной разноуровневой медиакоммуникации" - разъясняют в своей статье исследователи Татьяна Машарова и Маргарита Кузьмина [3, с.156].

Как можно отметить из примеров выше - первичный акцент часто направлен на эмоциональную реакцию. В то же время отдельная часть блогерского сообщества продолжает создавать качественный контент, и для профессионального развития будущему журналисту важно опираться на примеры таких опытных специалистов, как Дмитрий Губерниев, Ксения Собчак и Александр Плющев. Они сохранили стандарты качества сквозь годы, но адаптировались и к новому медийному миру. Есть и другие примеры. Как же развивать эту креативность и адаптацию к современным реалиям?

Мы проанализировали ключевые аспекты развития креативности студентов-журналистов, используя социальные медиа как экспериментальную платформу на примере дисциплины «Спортивная журналистика» для второго курса факультета журналистики Московского гуманитарного университета. Рассмотрены процессы создания материалов, их оценка и визуальное представление, а также практические примеры обучения. Цифровые платформы обладают высоким потенциалом для формирования профессиональных навыков, дисциплины и ответственности у будущих журналистов, моделируя реальную рабочую среду.

В рамках дисциплины «Спортивная журналистика» для студентов второго курса разработана комплексная система работы, охватывающая 12

различных форматов журналистского творчества. Они включают текстовый репортаж, сюжет, текстовую трансляцию спортивного события, спортивный комментарий, превью, аналитику и другие виды материалов. Еженедельный выбор форматов производится с учётом актуальности тематики и наличия спортивных событий, что позволяет студентам адаптировать учебный процесс к постоянно меняющемуся динамическому контексту спортивной среды. Это способствует развитию оперативности мышления и гибкости, необходимых для успешной работы в современном медийном пространстве.

Специфика спортивного контекста диктует строгие временные рамки подготовки: футбольные матчи проходят в выходные или вечерами пятницы, а другие соревнования – в конце недели, что требует тщательного планирования и соблюдения дедлайнов. Форматы заданий варьируются от командной работы (сюжет, стрит-ток) до индивидуальных (текстовой репортаж, превью), требуя освоения текстовых, видеосъёмочных и аудиоредакторских навыков. Эти направления легли в основу разработанной системы работы по дисциплине.

При переходе к практическим аспектам обучения следует отметить существенные ограничения при выполнении заданий на реальных событиях. Подготовка превью или аналитических материалов может ограничиваться сбором и грамотным представлением информации, тогда как съёмки требуют значительно больших усилий. Студенты, работающие на крупных спортивных мероприятиях, сталкиваются с ограничениями ТВ-прав (например, аккредитация в РПЛ или КХЛ), что затрудняет полный охват событий. В таких условиях они часто выбирают любительские соревнования или менее формализованные виды спорта, где требования к аккредитации и защите авторских прав снижаются, сохраняя основной принцип работы. В итоге молодым журналистам необходимо проявлять творческий подход, вести переговоры и искать альтернативные пути реализации идей для развития своего профессионального потенциала.

Процесс подготовки материалов начинается с создания рабочих версий в Google-документах, где каждому студенту предоставляется личная папка с теорией и примерами практических работ. Готовые материалы затем публикуются в группе «Медиацентр МосГУ» во VK, что позволяет оценить их качество в реальной медийной среде и получить обратную связь. Такой подход объединяет теоретические знания с практическими навыками, давая возможность экспериментировать с форматами и совершенствовать стиль подачи. Исследователь Ирина Фатеева, анализируя журналистское образование в России, подчеркивает важность практических навыков в этой профессии и отмечает: “традиционное его базирование на филологических факультетах приводит к проблеме недостаточной профессионализации современного журналистского образования – приспособление к требованиям филологических факультетов сказывается на содержании учебных планов: сугубо журналистских дисциплин здесь значительно меньше, чем филологических”. [4, с,270]. Но при этом в статье Т. В. Машаровой, Н. А. Бушмелевой, М. С. Перевозчиковой и И. Ю. Хлобыстовой вполне справедливо

отмечается, что “современное образовательное пространство обладает потенциалом, чтобы поддерживать формирование умения моделировать и развивать инновационное мышление” [5, с.428].

Чтобы проиллюстрировать эффективность подхода, приведем практический пример. Студентка Ксения выбрала формат аудиоподкаста, что позволило ей продемонстрировать навыки интервью и креативность в пост-продакшене. Её интерес к батутному спорту и профессиональные контакты стали отправной точкой для организации интервью с тренером, многократным победителем турниров. Ксения составила план беседы, структурировала вопросы по блокам и записала 10-минутный материал, адаптированный под современную аудиторию. Дополнительно она провела саунд-дизайн, используя бесплатные аудиоресурсы и нейросетевые технологии для улучшения звука, а также разработала оригинальную обложку для публикации в VK и написала аннотацию. Этот пример демонстрирует комплексный и всесторонний характер её подхода к созданию материала.

Аналогичный пример демонстрирует работа студентки Софьи, занимавшейся подготовкой превью к соревнованиям по бегу, приуроченным к празднованию Международного женского дня. Софья оперативно собрала информацию из различных источников, включая паблики в VK и архивные материалы, чтобы обеспечить своевременную публикацию материала до начала мероприятия. После получения рекомендаций от преподавателя она быстро уловила основы качественного оформления текста: добавила изображения с указанием авторства и источника, структурировала материал с помощью подводок, разделителей, выделила ключевые подзаголовки и оформила маркерные списки для удобства восприятия. Однако изначально всего это Софья не добавляла. Системный подход (второй курс работает так с каждым материалом) позволил ей не только выполнить поставленное задание, но и существенно повысить качество представленного материала, что свидетельствует о высоком уровне подготовки и развития понимания принципов современной журналистики.

Роль преподавателя-практика имеет особое значение: опытный журналист, владеющий теорией и нюансами медийной среды, эффективно передаёт навыки и развивает креативное мышление студентов. Он оказывает всестороннюю поддержку — от консультаций по оформлению до разработки индивидуальных методик, позволяющих адаптировать знания к реальным условиям работы.

Если обобщить все вышеизложенные аспекты, важно подчеркнуть: актуальная методика обучения журналистике базируется на комплексном подходе, объединяющем теоретическую подготовку, практические навыки и творческое мышление. И всё это можно применить, используя работу с социальными медиа.

Ключевую роль в развитии креативности студентов через использование социальных сетей продолжает играть преподаватель-практик, обладающий не только глубокими теоретическими знаниями, но и реальным опытом работы в отрасли. Специалист организует процесс обучения таким образом, чтобы

студенты осваивали навыки реальной журналистики и одновременно могли проявлять свой творческий потенциал, что является важнейшим условием успешного профессионального становления в условиях современной цифровой эпохи.

Список литературы

1. Каминская Т. Л. Проявление «новой искренности» в медиатекстах соцсетей: интенции, эффекты и речевое воплощение // Т.Л. Каминская - Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2024. – Т. 23, № 2. – С. 46–56. – DOI: https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2024.2.4
2. Рахманова Е. Н., Берестовой А. Н., Цветков П. В. Треш-стрим – форма сетевой агрессии: уголовно-правовой анализ // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 1 (97). – С. 137–143; doi: 10.35750/2071-8284-2023-1-137-143.
3. Машарова Т.В., Кузьмина М.В. Особенности медиадеятельности участников образовательного сообщества в студиях детского и юношеского творчества // Т.В. Машарова, М. В. Кузьмина – Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 156-163.
4. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации. // И.А.Фатеева, Челябинск: Чел. гос. ун-т, 2007. 270 с.
5. Машарова Т.В., Перевозчикова М.С., Бушмелева Н.А., Хлобыстова И.Ю. - Использование 3-D технологий для развития инновационного мышления // Т.В. Машарова, М.С. Перевозчикова, Н.А. Бушмелева, И.Ю. Хлобыстова - Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 426-440.

Юдкина А.В.
методист КГАПОУ "КМТ имени В.П. Астафьева",
E-mail: alena_vladimirovna_yudkina@vk.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА И ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методическая работа в учреждениях среднего профессионального образования играет главную роль в организации и оценке качества образовательного процесса. В условиях быстрого развития цифровых технологий возрастает потребность в применении социальных медиа и цифровых платформ, что становится приоритетным направлением методической деятельности. В статье исследуются современные тенденции использования указанных инструментов, включая создание образовательных сообществ, онлайн-курсов, вебинаров, виртуальных лабораторий и системы мониторинга. Рассматриваются преимущества и трудности данного подхода, а также факторы, влияющие на успех внедрения цифровых

технологий. Особое внимание уделяется подготовке педагогов к работе в цифровой среде, развитию цифровой грамотности и обеспечению доступности образовательных ресурсов. В заключении даны рекомендации по разработке эффективных стратегий использования социальных медиа и цифровых платформ для улучшения качества методического сопровождения.

Ключевые слова: методическая работа, среднее профессиональное образование, социальные медиа, цифровые платформы, образовательный процесс, повышение квалификации, инновационные технологии, взаимодействие, обмен опытом, учебные материалы, обратная связь

Annotation. Methodical work in institutions of secondary vocational education plays a major role in the organization and assessment of the quality of the educational process. In the context of the rapid development of digital technologies, the need for the use of social media and digital platforms is increasing, which is becoming a priority area of methodological activity. The article examines current trends in the use of these tools, including the creation of educational communities, online courses, webinars, virtual laboratories and monitoring systems. The advantages and difficulties of this approach are considered, as well as the factors influencing the success of the introduction of digital technologies. Special attention is paid to the preparation of teachers for work in a digital environment, the development of digital literacy and ensuring the availability of educational resources. In conclusion, recommendations are given on the development of effective strategies for using social media and digital platforms to improve the quality of methodological support.

Keywords: methodical work, secondary vocational education, social media, digital platforms, educational process, professional development, innovative technologies, interaction, exchange of experience, educational materials, feedback

Методическая работа в среднем профессиональном образовании играет ключевую роль в построении образовательного процесса в техникумах и колледжах, поскольку она обеспечивает основу для эффективного планирования, реализации и оценки образовательного процесса. Она включает в себя комплекс мероприятий, направленных на повышение эффективности процесса обучения и воспитания в целом, совершенствование профессиональных компетенций педагогов, а также внедрение современных образовательных технологий в образовательные программы.

Изучение методической работы и дискуссии о функциональной значимости и распределении деятельности между отделами образовательной организации становятся всё сложнее в современных реалиях. Как функцию управления качеством учебно-воспитательной работы в педагогических системах понимает методическую работу Л.И. Фалюшина. Л.М. Волобуева считает, что методическая работа — это часть системы непрерывного образования педагогов, направленная на углубление и актуализацию знаний, навыков и умений на основе передового опыта и научных достижений.

Ю.К. Бабанский рассматривал методическую работу как целостную систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение квалификации

педагогов, развитие творческого потенциала коллектива и совершенствование учебно-воспитательного процесса. Т.И. Шамова определяла методическую работу как «динамическую, сложную, цельную систему работы с педагогическими кадрами». К.Ю. Белая характеризовала методическую работу как основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства педагогов, развитие творческого потенциала коллектива и повышение качества и эффективности педагогического процесса.

М.М. Поташник считает, что методическая работа — это деятельность, способствующая обеспечению организации педагогического процесса с использованием организации и контроля, руководства, планирования и обеспечивающая достижение образовательных целей. В.М. Лизинский утверждает, что методическая работа — это деятельность, направленная на успешную организацию учебного процесса, состоящая из научно-теоретической, общекультурной, психолого-педагогической систематической коллективной и индивидуальной деятельности педагогов.

Методисты в учреждениях среднего профессионального образования занимаются разработкой и совершенствованием учебных планов и программ, которые соответствуют современным требованиям рынка труда и Федеральным государственным образовательным стандартам по профессиям и специальностям. В данной работе важно учитывать потребности работодателей и тенденции развития отрасли, чтобы выпускники, пройдя курс обучения, становились конкурентоспособными специалистами.

Выбор подходящих педагогических методов и технологий зависит от специфики предмета, уровня подготовки студентов и целей обучения. Методические разработки включают в себя как традиционные формы обучения, так и современные подходы, такие как проектное обучение, игровые технологии, обеспечение применения цифровых ресурсов и платформ. Это помогает сделать образовательный процесс более интересным и продуктивным для обучающихся, повышая их мотивацию и вовлеченность.

Постоянное повышение квалификации педагогов — одна из важнейших задач методической службы. Регулярные семинары, мастер-классы, курсы повышения квалификации помогают педагогам оставаться в курсе последних тенденций в области образования и совершенствовать свои профессиональные навыки. Обучение преподавателей новым технологиям, методикам и инструментам позволяет обеспечивать высокое качество образования.

Регулярный мониторинг успеваемости студентов и анализ эффективности используемых методик позволяет своевременно вносить коррективы в учебный процесс. Это помогает поддерживать высокий уровень образования и соответствовать установленным стандартам. Анализ результатов учебных достижений студентов, проведение внутренних проверок и внешних аудитов позволяют выявлять слабые места и разрабатывать стратегии для их устранения.

Методическая работа также направлена на внедрение инновационных подходов и технологий в образование, например, использование цифровых ресурсов, онлайн-платформ, VR/AR-технологий и других инструментов, которые делают обучение более интересным и продуктивным

В контексте системы среднего профессионального образования, методическая деятельность занимает ключевую позицию, выступая фундаментом для организации и реализации образовательного процесса. Данная деятельность характеризуется рядом существенных факторов:

1. Комплексность методической работы отражается в целым ряде направлений и задач, начиная от разработки образовательных программ и методик, и заканчивая систематическим мониторингом и оценкой результатов обучения, что предполагает интеграцию различных компонентов образовательного процесса и их согласованное функционирование.
2. Актуальность методической заботы заключается в обеспечении соответствия содержания образовательных программ современным требованиям рынка труда и последним достижениям в области науки и техники.
3. Качество образования непосредственно зависит от эффективности методической работы и гарантирует, при адекватном планировании и результативности, высокий уровень подготовки специалистов.
4. Инновационность достигается благодаря методическим разработкам, внедряющим новые технологии и методы обучения, что делает образовательный процесс более современным и привлекательным.

Методическая работа служит фундаментом, на основе которого строится весь образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования. Она объединяет теорию и практику, обеспечивает непрерывное совершенствование системы образования и подготовку квалифицированных кадров для различных отраслей экономики. Процесс взаимодействия, коммуникации в современной организации осуществляется при помощи цифровых платформ и различных чатов и мессенжеров. Образовательные организации – как основа развития и применения технологий, не отстают, а даже являются площадками апробации различных информационных и цифровых технологий.

Социальные медиа и цифровые платформы играют важную роль в развитии методической работы в учреждениях среднего профессионального образования. Они позволяют повысить эффективность взаимодействия между педагогами, студентами и внешними партнерами, улучшить качество образовательного процесса и сделать его более доступным и гибким.

Изучением влияния социальных сетей на образовательный процесс занимаются ученые, исследователи и педагоги. Е.И. Самофалова рассматривает социальные сети как инструмент изучения высшего образования в статье «Социальные сети как инструмент для изучения структуры высшего образования и образовательной миграции: социологический анализ феномена».

Е.И. Захаров в статье «Использование интерактивности социальной сети в системе дистанционного обучения» рассматривает формы интерактивности, возможные для применения в социальных сетях. А.В. Проскуряков рассматривает использование социальных сетей в образовательном процессе в статье «Образование в условиях глобализации. Использование социальных сетей в образовательном процессе». О.А. Клименко изучая «Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса» рассматривает социальные сети как средство обучения.

Н.Н. Чалдышкина в статье «Педагогические потенциалы виртуальных социальных сетей в работе с детьми и молодёжью» рассматривает использование социальных сетей в работе с детьми и молодёжью. Р.Р. Артемьянов и А.В. Баширов предлагают использовать социальные сети как инструмент для создания информационной базы об участниках данной сети. И.С. Евсюков делает акцент на использования социальных сетей для формирования отдельных компетенций.

Рассмотрим несколько ключевых аспектов использования социальных медиа и цифровых платформ в среднем профессиональном образовании.

Обмен опытом и знаниями между педагогами и методистами. Социальные сети и профессиональные сообщества предоставляют возможность преподавателям обмениваться идеями, материалами и лучшими практиками. Это помогает обновлять образовательные программы, внедрять инновационные методики и улучшать качество преподавания. Например, учителя могут делиться своими уроками, планами занятий, презентациями и учебными пособиями через такие платформы, как ВКонтакте, Сферум, специализированные образовательные форумы и блоги.

Создание виртуальных учебных материалов как одним педагогом, так и педагогическим сообществом. Цифровые платформы позволяют создавать интерактивные учебные материалы, которые делают процесс обучения более увлекательным и эффективным. Онлайн-курсы, вебинары, электронные учебники и симуляции — всё это способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс. Платформы вроде Moodle, Яндекс.Документы и Сферум помогают организовать дистанционное обучение и взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Коммуникация и обратная связь между педагогами, обучающимися. Социальные сети облегчают коммуникацию между преподавателями и студентами, обеспечивая быструю и удобную обратную связь. Студенты могут задавать вопросы, получать разъяснения и обсуждать темы уроков вне аудиторий. Преподаватели, в свою очередь, могут оперативно информировать учащихся о расписании, изменениях в программе и предстоящих мероприятиях.

Развитие и расширение профессиональных компетенций педагогов происходит благодаря изучению и использованию новых технологий. Использование цифровых технологий требует от преподавателей постоянного обновления знаний и навыков. Методическая работа в этом контексте включает в себя обучение педагогов использованию новых инструментов и

платформ, проведение тренингов и семинаров по цифровизации образования, что способствует повышению квалификации педагогов и улучшению качества образовательного процесса, создает возможности для его индивидуализации.

Взаимодействие с работодателями и партнерами, а также с родителями (законными представителями) и иными заинтересованными лицами. Социальные медиа и цифровые платформы позволяют учреждениям среднего профессионального образования налаживать внешние связи. Активный постинг в социальных сетях информации о проводимых мероприятиях и внутренней жизни в техникуме дает понимание о качестве образования, о специфике корпоративной культуры, закладываемой на ступени получения образования. Совместные проекты, стажировки и онлайн-конференции помогают студентам получить практические навыки и подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Платформы и специализированные профессиональные сообщества упрощают установление контактов и сотрудничество.

Организация мероприятий и проектов. С помощью социальных сетей и цифровых платформ можно эффективно организовывать различные мероприятия, такие как конференции, мастер-классы, конкурсы и олимпиады. Эти события способствуют развитию творческих способностей студентов и стимулируют их интерес к учебе. К примеру, в рамках конкурса можно предложить участникам создать видеоролики, презентации или другие мультимедийные проекты.

В рамках образовательного процесса Краевое государственное автономное профессиональное образовательное учреждение "Красноярский многопрофильный техникум имени В.П. Астафьева" активно используются современные цифровые платформы и сервисы, такие как Сферум, СДО (система дистанционного обучения) и облачные технологии. Эти инструменты обеспечивают тесную взаимосвязь между всеми участниками учебного процесса: преподавателями, студентами и родителями.

Платформа Сферум служит основным пространством для оперативного взаимодействия и коммуникации. В ней созданы: группа для педагогического коллектива, группы студентов, общая группа для родителей всего техникума, а также отдельные чаты для родителей каждой учебной группы. Это позволяет оперативно обсуждать важные вопросы и решать возникающие проблемы. Кроме того, платформа предоставляет возможность проводить конференции, что особенно полезно при организации дистанционных занятий и консультаций. Педагогический коллектив активно использует интерактивные функции Сферума, включая интерактивную доску, для улучшения качества образовательных и воспитательных мероприятий.

На сайте 24kmt.ru размещены учебные курсы по всем дисциплинам, которые студенты могут изучать в удобное для них время. Использование этой системы помогает студентам, проходящим обучение по индивидуальным учебным планам (ИУП), не отставать от программы благодаря доступности всех необходимых материалов и постоянной связи с преподавателем. Курсы на платформе систематически применяются на очных занятиях, что

способствует созданию четкой структуры изучаемого материала. А также материал сохраняется в течении года, что обеспечивает возможность повторного обращения к нему в любое время.

Для организации коллективной работы над документами используется облачная структура (например, Яндекс.Диск). Она позволяет нескольким пользователям одновременно редактировать документы онлайн, что значительно ускоряет процессы анализа данных, выполнения расчетов и создания визуальных отчетов. Например, преподаватели могут совместно вести отчеты по успеваемости групп, таблицы достижений за месяц и другие сводные ведомости.

Система 1С Колледж используется для хранения личных данных студентов и абитуриентов. В ней полностью организован процесс учета информации о студентах, включая их ФИО и другие персональные данные. Эта система позволяет эффективно управлять учебным процессом и обеспечивать безопасность персональных данных участников образовательного процесса. Сократилось время на выполнение стандартных административных задач, таких как составление расписаний, учет посещаемости. Все данные об учащихся, преподавателях и учебном процессе хранятся в одном месте, что упрощает доступ и обработку информации, повышается прозрачность, упрощается контроль. 1С Колледж легко интегрируется с другими продуктами компании "1С", а также с внешними информационными системами.

Использование социальных медиа и цифровых платформ в работе учреждений среднего профессионального образования открывает новые возможности для улучшения качества образования, повышения мотивации обучающихся, а также укрепления связей с родителями обучающихся, потенциальными работодателями и другими заинтересованными участниками образовательного процесса.

Но не стоит забывать о соблюдении этических норм и безопасности при работе с такими инструментами. В этом контексте особое внимание следует уделить разработке четких правил поведения в сети, которые помогут как преподавателям, так и студентам ориентироваться в огромном потоке информации и избегать возможных рисков.

Кроме того, важно обучать всех участников образовательного процесса критическому мышлению, чтобы они могли самостоятельно оценивать достоверность источников и использовать социальные медиа не только для общения, но и для поиска полезной и актуальной информации, которая способствовала бы их профессиональному росту и развитию.

Список литературы

1. М.В. Кирилина Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности/Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки

2. Е.А. Метленко Взаимодействие со студентами в социальной сети как эффективный способ педагогического воздействия
3. С.В. Герасименко Управление научно-исследовательской деятельностью субъектов инновационного процесса в педагогическом колледже
4. Т.В. Машарова Развитие педагогических взглядов на сущность самообразования, самообразование как феномен современной отечественной педагогики
5. Полушкина Г.Ф., Машарова Т.В. В сборнике: Современная педагогика: теория, методика, практика. Сборник материалов международной научной конференции. Под редакцией Д.Ю. Ануфриевой. 2014. С. 38-42. Использование 3d-технологий для развития инновационного мышления
6. Машарова Т.В., Перевозчикова М.С., Бушмелева Н.А., Хлобыстова И.Ю. Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 426-440. Использование технологий дистанционных образовательных проектов для оценки уровня сформированности универсальных учебных действий подростков
7. А.В. Юдкина Методическая поддержка разработки Цифрового образовательного контента в рамках Федерального проекта "Профессионалитет "»// в сборнике «Современное образование - новые вызовы и лучшие практики: материалы III межрегиональной научно-практической конференции»

Панкратова Е.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: pankratovaea748@mgpu.ru

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена основным вопросам формирования экологической культуры младших школьников. Выделены основные проблемные моменты, с которыми сталкивается педагог, разрабатывая программу по экологическому воспитанию учеников младшего школьного возраста.

Ключевые слова. Экологическое воспитание, экологическая культура, младшие школьники.

В современном обществе наблюдается множество серьезных вызовов и рисков.

Происходит широкомасштабная трансформация в мировом порядке, касающаяся политических, экономических и социальных аспектов жизни общества на глобальном уровне.

В условиях этих перемен крайне важно охранять фундаментальные этические принципы, укрепленные историческими достижениями,

культурным наследием, духовными ценностями и народной мудростью каждой страны.

Охрана природы, сохранение ее для подрастающего и будущего поколениям представляет собой основополагающую миссию современного общества. Природа является ключевой частью нашего наследия.

Следовательно, развитие индивидуальности в современном обществе предполагает привитие уважения к природе. Это процесс укрепляется через выработку экологической культуры.

Термин «экологическая культура» включает в себя сложную систему составляющих, таких как знания об экологии, бережное отношение к природе, ответственные экологические практики, осмысленное экологическое восприятие и экологическое самосознание. Эта система подразумевает активную деятельность индивидуума, направленную на понимание своего взаимодействия с природным миром, разумное распоряжение естественными ресурсами и поиск эффективных методов оздоровления и сохранения окружающей среды.

Понятие экологической культуры охватывает широкий спектр составляющих.

Е.В. Везетиу утверждает, что экологическая культура охватывает:

- развитие культуры исследовательской работы среди учащихся, направленной на изучение исторического опыта общества в связи с использованием природы как источника ресурсов, фундамента для экосистем и объекта эстетических ощущений. Эффективность такого процесса зависит от формирования этического отношения к окружающей среде и способности к анализу и выбору альтернативных путей действий.

- трудовую культуру, складывающуюся через деятельность, с учетом экологических, эстетических, социальных норм при работе в сферах использования природных ресурсов;

- культуру духовного единения с природой. Здесь ключевым является развитие эстетического восприятия, способность к оценке эстетических качеств как неприкосновенной, так и антропогенно модифицированной природы □1: с. 12□.

По мнению В.Д. Тужикова, экологическая культура охватывает ключевые элементы, включающие в себя энтузиазм по отношению к природе; обширные познания о природных процессах и способах их защиты; развитие эстетических и моральных отношений к окружающей среде; активное участие в природоохранной деятельности; а также мотивации, влияющие на выбор действий детей в естественной среде [4: с. 5.]. Схожая точка зрения прослеживается в исследованиях А.А. Фортунатова, посвященных теоретическим подходам формирования экологической культуры обучающихся [6: с. 115].

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, формирование экологической культуры является важной ценностью и смысловой ориентацией, которая находит отражение в различных личностных универсальных образовательных действиях, в том числе:

- способность согласовывать свои действия в отношении окружающей среды с установленными этическими стандартами, осознание и соблюдение моральных правил экологической направленности;

-позиционирование в социальных функциях (функции защиты, сохранения или вредительства по отношению к окружающей среде);

- восприятие и понимание природы как фундаментальной ценности, равной таким понятиям, как «отечество», «благо», «гармония».

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) на начальном и основном уровне школьного образования, интеграция экологического обучения осуществляется через введение экологических аспектов в программы базовых дисциплин, а также через его включение как одной из ключевых сфер в Программе духовного и нравственного развития учеников. Кроме того, экологическое воспитание активно продвигается и в рамках внеурочной деятельности.

Формирование экологической культуры осуществляется через экологическое образование.

Эти концепции тесно переплетены, поскольку развитие экологической культуры представляет собой конечный искомый исход, достигаемый через систематическое экологическое обучение и воспитание.

Экологическое воспитание включает в себя экологическое образование как неотъемлемую часть, стремясь создать у человека глубокое понимание и ответственное отношение к окружающему миру. Это означает воспитание осознанного отношения к природной среде, формирование устойчивой мотивации к её сохранению и восстановлению, осведомленности о методах разумного использования природных ресурсов, и вовлеченности в экологические инициативы и проекты по сохранению природы.[3: с. 17]

Статья направлена на выявление ключевых аспектов развития экологической осознанности у учащихся начальных классов.

После анализа теоретической и практической литературы выявлены проблемные вопросы, возникающие перед учителем в ходе экологического образования учащихся младших классов.

Основной сложностью становится подбор методики и создание программы для формирования экологической культуры у учащихся начальных классов.

Развитие первоначальных принципов экологической культуры среди учащихся начальных классов подразумевает интеграцию эффективных подходов и методик обучения, в дополнение к организации соответствующей среды, способствующей непрерывному взаимодействию детей с элементами природы.

Экообразование учеников проводится как в рамках школьной программы, так и в дополнительных образовательных проектах.

Учебные занятия предоставляют обширные знания, тогда как внеклассные активности привлекают школьников своей неформальной и уникальной формой.

Чтобы пробудить любознательность учеников, необходимо обогатить образовательный процесс креативными методами, делая его разносторонним, захватывающим и познавательным.

Обычно в образовательной деятельности используются различные подходы и техники обучения. Важно, чтобы школьники не только воспринимали информацию пассивно, но также и активно включались в процесс обучения во время занятий.

Для достижения высоких результатов в процессе обучения, применение многофункциональных методов обучения, таких как экспедиционные уроки, образовательные игры, познавательные экскурсии, дискуссии на экологические темы, синтезирующие лекции, играют ключевую роль.

При использовании этих форм используются различные приёмы: инсценировка, чтение стихотворений, сказок, викторины, загадки, что способствует поднятию интереса к живому, пониманию гармонии и красоты природы.

Анализ деятельности педагогов по организации экологического воспитания младших школьников показал существенное преобладание классно урочных форм.

Для учащихся начальной школы наиболее значимыми видами деятельности признаются игровая и учебная, причем в младшем школьном возрасте происходит переход от игровой к учебной деятельности и целостное формирование последней.

Курс "Окружающий мир" на начальном этапе образования представляет собой сложную дисциплину, поскольку ученики получают обширный комплекс знаний, развивают разнообразные умения и навыки, однако он также оказывается захватывающим и способствующим расширению кругозора.

Чтобы поддерживать высокий интерес к изучаемому материалу, урок должен быть наполнен творческими и увлекательными элементами. Осознание важности экологического образования на этапе начального обучения критически важно для формирования у детей такой компетенции, как инициативность.

Это проявляется через активное и осмысленное взаимодействие с окружающей средой, способствующее её сохранению и уважительному отношению к природе [2: с. 127].

Другой сложной задачей становится задействование родителей в активное включение и прямую роль в развитии экологической культуры у детей начальной школы.

Активное вовлечение родителей в процессы экологического образования у детей начальных классов играет ключевую роль, поскольку именно в семейной среде закладывается основа мировоззрения ребёнка, формируются его первоначальные понятия о мире вокруг, различии между добром и злом, понимании любви, эстетики, справедливости, а также осознании своей ответственности и обязанностей перед природой.

Различные способы вовлечения родителей:

— Организация семейного воспитания часто предусматривает походы на свежем воздухе, игровые мероприятия с экологическим уклоном, викторины на знание природы, а также спортивные состязания, акцентирующие внимание на экологической тематике.

— Образовательные учреждения могут реализовывать программы по экологическому воспитанию и формированию экологической культуры, тогда как родители способствуют углублению знаний дома, ассистируя своим детям в выполнении экологически направленного домашнего задания, поиске дополнительных материалов, а также в создании экологических проектов, таких как строительство кормушек для птиц, составление гербариев, изготовление изделий из природных ресурсов.

— Разработка экопроектов. Коллективное участие в разработке и внедрении экологических инициатив, проведении исследований и участии в мероприятиях по сохранению окружающей среды дает возможность детям использовать на практике накопленные знания.

— Активное участие родителей позволяет детям включаться в экологические проекты и мероприятия, углубляя их понимание экологических вопросов.

— Обмен данными. Постоянный поток информации между образовательной учреждением и семьей о проводимых акциях, лекциях, успехах в экологической сфере позволяет родителям оставаться осведомлёнными и способствовать учебному процессу дома.

— Развитие экологически устойчивой среды. Образовательные учреждения и семья могут сотрудничать в направлении культивирования экологически благоприятного и безвредного окружения как внутри своего дома, так и в быту, воспитывая осознанное отношение к окружающей природе.

Чтобы выстроить основы экологической культуры у учеников начальных классов, крайне важно обеспечить тесное сотрудничество между семьей и образовательным учреждением. В условиях ограниченности времени, которое характерно для современного общества, крайне важно находить время для общения в пределах семьи.

Взаимодействие родителей и детей через общие увлечения и интересы представляет собой эффективный метод для укрепления семейных уз и взаимопонимания.[5: с. 34].

Третий аспект, не уступающий по значимости, касается патриотического воспитания, как неотъемлемой части процесса формирования экологической культуры у учеников начальных классов.

В настоящее время наша страна стремится к защите своей политической независимости, подтверждению истинности исторических фактов, а также к сохранению морально-этических и духовно-культурных ценностей.

В этом контексте крайне необходимо иметь общество, которое обладает устойчивыми гражданским убеждениями, а также глубокими знаниями истории и культуры своей страны. Именно поэтому так актуально

поднимается вопрос о необходимости патриотического формирования молодых умов.

Главная миссия обучения - формирование высокоморального, креативного, квалифицированного представителя России, который считает судьбу своей страны своей судьбой, осознает свою роль в развитии и благополучии нации, и является неотъемлемой частью её духовных и культурных основ. Формирование системы ценностей является многоаспектной и деликатной задачей.

Данная задача должна решаться на протяжении всего образовательного процесса. Прививать любовь к Родине следует, начиная с бережного отношения к своему месту жительства: от двора и поселка до города и региона. Интеграция таких элементов, как изучение местной флоры и фауны, истории и культуры региона, в обучение экологии способствует развитию всесторонней личности у учащихся начальных классов.

Краеведение, занимаясь исследованием локальных уголков природы, непосредственно ведет к повышению экологической культуры. Это глубокое погружение в природные процессы и особенности своего края влияет на развитие сознательного отношения к окружающей среде. Обширное изучение территории в рамках краеведения охватывает историю, биологию и экологию, способствуя формированию устойчивых экологических принципов в обществе.

В этом исследовании основное внимание уделено ключевым проблемам развития экологической культуры у учащихся начальных классов, представлены их конкретные особенности и значение. В заключительной части можно сделать основные выводы, сформулированные на основании анализа данных материалов.

— Цель экологического воспитания заключается в формировании экологической культуры у учащихся начальных классов. Этот процесс предполагает построение долгосрочной образовательной стратегии, применение комплексного подхода в разработке обучающей программы, содержащей ряд актуальных методов, педагогических приемов и образовательных ресурсов. Эффективность подобных образовательных инициатив напрямую связана с тщательным отбором и организацией занятий и мероприятий, нацеленных на экологическое воспитание. Принципиально важно переориентировать внимание детей с цифрового пространства на взаимодействие с живой природой и межличностное общение.

— Активное участие родителей в формировании экокультуры школьников начальных классов рассматривается как ключевой элемент обучения. Преимуществом этого взаимодействия становится улучшение экологического воспитания взрослых.

— Формирование экологической культуры у младших школьников тесно связано с развитием патриотических чувств. Через знакомство с уникальностью природы своего региона, осознанием значимости его истории и культурного наследия, закладывается фундамент любви к Отечеству.

Список литературы

1. Везетиу Е.В. Основы теории развития экологической осознанности у учащихся начальных классов / Е.В. Везетиу // Universum: психология и образование. - 2018. - № 4 (46). - С. 11-13.
2. Лапонькина Т.А. Развитие экологической осведомлённости у учащихся начальных классов через обучение курсу «Окружающий мир» / Т.А. Лапонькина // Вестник института образовательной педагогики и психологии. - 2018. - Вып. 4. - Стр. 126-129.
3. Машарова Т.В. представила автореферат диссертации на тему "Развитие экологического сознания у младших подростков через обучение биогеографическим дисциплинам". Данный труд защищен на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 в Московском государственном педагогическом университете, Москва, 1991 год. Документ содержит 17 страниц.
4. Тужикова В.Д. разрабатывает аспекты экологического обучения для младших школьников // В статье Тужиковой, опубликованной в издании "Инновации в науке" 2018 года, выпуск 11, страницы 4-6, обсуждаются методы и подходы к формированию экологической осведомленности у детей начальных классов.
5. Формирование экологической грамотности и воспитание у учащихся начальных классов / О.А. Савватеева, Е.В. Авдошкина, Я.А. Горячева, Е.М. Храпунова / International Journal of Experimental Education. - 2019. - Issue 6. - Pp. 32-36.
6. Фортунатов, А. А. Теоретические подходы к формированию экологической культуры студенческой молодежи / А. А. Фортунатов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 5(63). – С. 114-117.

Штаб А.А.
МБУДО ДМШ п.Боголюбово, г. Владимир,
магистр ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: shtabaa132@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА И МАЛОГО НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА

В статье рассматривается сравнительный анализ особенностей сопровождения творчески одарённого ребёнка в условиях мегаполиса и малого населённого пункта. Раскрываются основные аспекты формирования федеральной системы работы с одаренными детьми и талантливой молодежью в разных субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: одарённые дети, дополнительное образование, работа педагога с одарёнными детьми, творческая одарённость

В эпоху неопределённости особое значение приобретает воспитание будущих поколений для построения продвинутого общества. Выявление и развитие одаренных детей становится актуальной педагогической задачей. В Концепции общенациональной системы выявления молодых талантов [2] была поставлена приоритетная задача для страны – выявление и поддержка талантливых детей и подростков, формирование качественной образовательной среды для раскрытия их потенциала, а также обеспечение условий для самостоятельной реализации вне зависимости от географического расположения, социально-экономического статуса и материального достатка семей.

Огромное внимание уделяется развитию разных способностей детей: не только интеллектуальный и физических, но и художественных. Отражение данных мыслей можно найти в нормативных документах, которые утверждались Президентом и Правительством РФ 10 лет назад: Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 гг., Программа развития системы российского музыкального образования РФ на период с 2015 по 2020 год и другие. В настоящее время приоритетным является государственная программа «Развитие образования», в которую входит Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года [4]. Основные направления данной программы закреплены в указах «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [5].

Одарённые дети рождаются, как в мегаполисе, так и в малых населенных пунктах. Определенно, что различия между мегаполисом и малым населенным пунктом существенно влияют на условия и методы поддержки таких детей. Стоит отметить, что осуществление этих требований в разных субъектах РФ будет по-разному. В малых городах, как показывает практика, стоит острая нехватка высококвалифицированных специалистов, которые могут создать условия, знают методики по выявлению и развитию одарённых детей.

Развития творческих способностей требуют от себя адресный характер, который заключается в мотивации в образовательной и исполнительской деятельности. По мнению А.И. Савенкова: «художественная деятельность должна создавать условия для осознанием ребёнком собственного творческого опыта как способа жизнедеятельности. Речь идет об особой способности «строить отношения с собственным опытом». Учиться умению его трансформировать и проявлять, таким образом, в самых разных сферах собственной жизнедеятельности» [3, с. 306]

В малых городах мало культурных достопримечательностей, событий, качественных коллективов, которым можно подражать, вдохновляться, учиться новому. Это приводит к тому, что обучающиеся не могут понять собственный исполнительский уровень, где, с одной стороны, может возникнуть неуверенность в творчестве, а, с другой стороны, могут дать

толчок для поиска собственных путей саморазвития, что помогает формированию лидерских качеств и навыков планирования.

Также мегаполисы известны своим высоким уровнем конкуренции, что может быть как преимуществом, так и вызовом. С одной стороны, это стимулирует детей стремиться к совершенству и достигать высоких результатов; с другой стороны, может вызывать стресс и давление, если не будет должной психологической поддержки.

К сожалению, проживание, обучение в больших городах не гарантируют полноценного раскрытия и развития способностей одарённых детей. Чаще всего способные ребята, которые претендуют на звание «одарённый» учатся в обычной общеобразовательной школе, а в большом городе это означает, что образование происходит в классе с большим количеством учеников. Это может повлиять негативно на раскрытие способностей. В малых населенных пунктах меньше учеников и больше личного взаимодействия между детьми и учителями. Это создает атмосферу доверия и поддержки, позволяющую развивать индивидуальные способности без излишней конкуренции.

Основным вызовом является ограниченность доступных учебных заведений и специалистов. Родители могут столкнуться с необходимостью самостоятельного поиска и организации дополнительных занятий, а также использования дистанционных форм обучения. С другой стороны, в больших городах обычно встречаются завышенные требования к себе. Это появляется в связи с окружающей средой, которая находится в состоянии постоянного изменения, в постоянном движении. В малых городах темп жизни иной, спокойней. Поэтому в таких местах больше шансов находить новые идеи, мотивацию к какой-либо деятельности.

В условиях мегаполиса важно учитывать возможные проблемы с адаптацией и социализацией. Высокая плотность населения и темп городской жизни могут привести к перегрузке и эмоциональной усталости у ребенка.

Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что нужно, опираясь на местные особенности, факторы, выстраивать систему, а также важно учитывать многоплановый подход к обучению талантливых детей, вне зависимости от географического расположения.

Такие системы, которые учитывают многоплановый подход в обучении одарённых детей, за последние 10 лет, стало значительное количество и такие образовательные организации можно встретить в разных субъектах нашей страны. Из них можно выделить: центр «Сибирское», Центр при Уральском музыкальном колледже, в Кемеровской области, «Центр поддержки одарённых детей «Платформа 33» и другие.

Во всех этих моделях подразумевается наличие наставника, тьютора, который будет не только помогать изучать интересующий предмет, но и будет примером для подражания. Такой концепции в работе с одарёнными детьми придерживается В.С. Запалацкая [1].Она разрабатывала такую модель, при которой можно добиться преемственности и непрерывности сопровождения одаренной личности на разных этапах образования, тоесть обращалась к многоуровневой системе.

Подводя итог вышесказанному сопровождение творчески одаренного ребенка в мегаполисе и в маленьком населенном пункте имеет свои уникальные преимущества и вызовы.

Следует отметить, что в мегаполисе творческая одаренность ребенка может быть стимулирована широким спектром культурных мероприятий, доступностью специализированных школ и кружков, а также возможностью общения с профессионалами различных сфер искусства. Однако интенсивная городская среда порой требует от родителей дополнительных усилий по обеспечению эмоционального комфорта и отдыха ребенка, чтобы избежать перегрузки и стресса.

В небольших населенных пунктах, напротив, тесное общение с природой и более спокойный ритм жизни способствуют развитию интуиции и творческого мышления, но могут ограничивать доступ к специализированным ресурсам и наставникам. Здесь важно организовать дополнительные образовательные программы и выездные мастер-классы, привлекая экспертов из крупных городов.

Важно выбирать путь, наиболее подходящий для конкретного ребенка, учитывая его индивидуальные потребности, интересы и характер. Независимо от места жительства, следует развивать у ребенка навыки самостоятельности и критического мышления, учить его самостоятельно искать информацию и не бояться экспериментировать. Эффективным решением может стать дистанционное обучение или онлайн-курсы, позволяющие получать знания и опыт вне зависимости от географического расположения.

Следует отметить то, что родители и педагоги должны гибко подходить к планированию образовательного процесса, сочетая лучшие практики обоих типов среды для полноценного развития талантливых детей. Кроме того, важно поддерживать связь с другими семьями, имеющими детей с подобными талантами, организовывая совместные мероприятия, фестивали и выставки. Это способствует обмену опытом, укреплению социальной сети поддержки и создает ощущение принадлежности к сообществу единомышленников.

В заключение успех в воспитании творчески одаренного ребенка зависит от комплексного подхода, включающего индивидуальный план развития, постоянное взаимодействие между семьей, школой и внешкольными учреждениями, а также открытость новым методам обучения и воспитания. Именно такое сочетание факторов позволит каждому ребенку раскрыть свой уникальный творческий потенциал и реализовать себя в выбранной сфере деятельности.

Список литературы

1. Запалацкая В.С. Проектирование региональных моделей работы с одарёнными детьми / В.С. Запалацкая // Вестник Российской международной академии туризма. Серия «Социальные науки, Гуманитарные науки». 2020., №2. С.91-95.

2. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых

талантов (утверждена Президентом РФ 03.04.2012) № Пр-827 [Электронный ресурс]: URL: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/ (Дата доступа 06.03.2025)

3.Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для вузов / А. И. Савенков. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 334 с.

4. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (утв. постановлением Правительства РФ от 07.10.2021) № 1701 [Электронный ресурс]: URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffc11772942395c6357491e784f/ (Дата доступа 09.03.2025).

5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]: URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015 (Дата доступа 09.03.2025).

Правкина Д.Ю.
магистрант ГАОУ ВО. МГПУ
E-mail: pravkinady@mgpu.ru

ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОЦЕССА

Актуальность исследования обусловлена необходимостью цифровой трансформации системы образования, в том числе посредством внедрения электронного документооборота, который выступает одним из ключевых элементов её модернизации. Сегодня становится очевидным тот факт, что использование информационно-коммуникационных технологий ускоряет все аспекты работы организации, делая процессы управления учебной и административной деятельностью более гибкими и прозрачными. Не менее важен и аспект оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса в электронной образовательной среде образовательной организации. Опыт цифровизации и внедрения электронного документооборота столичного образования начался с создания инфраструктурной базы и цифровой среды учебного процесса, где главным инструментом стала «Московская электронная школа», которая со временем объединила в себе самые необходимые сервисы для учащихся, их родителей и учителей. В управленческой деятельности московский регион также демонстрирует успешные практики внедрения ЭДО.

Ключевые слова: цифровизация в образовании, электронный документооборот, электронная образовательная среда, цифровая экосистема школы, «Московская электронная школа»

Национальные приоритеты развития Российской Федерации, обозначенные Президентским указом, определяют стратегическую необходимость форсированного применения цифровых технологий во всех социально-экономических сферах государства [8].

Комплексная реализация цифровой модернизации образовательной системы осуществляется под руководством Правительства РФ через согласованные действия профильных ведомств [6]. Министерство Просвещения совместно с региональными органами власти и муниципальными структурами реализует следующие стратегические направления:

- модернизация операционных процессов образовательных учреждений для достижения максимальной результативности;
- обеспечение равноправного доступа всех категорий учащихся к проверенным цифровым образовательным материалам и сервисам на территории РФ;
- разработка унифицированной платформы образовательных сервисов для повышения цифровой грамотности населения через единую точку доступа;
- унификация взаимодействия существующих и создаваемых информационных систем Министерства Просвещения с региональными платформами на основе стандартизированных классификаторов, реестров и протоколов обмена данными.

В частности, для эффективного решения этих задач следует развивать систему электронного документооборота в том числе и в системах образования, так как одним из механизмов, регулирующих качество деятельности любой образовательной организации является грамотно выстроенный документооборот. Стратегические направления модернизации российского образования находят отражение в комплексе взаимосвязанных федеральных инициатив, включающих государственную программу «Развитие образования», масштабный национальный проект «Образование» и образовательную инициативу «Наша новая школа».

В связи с этим актуальность исследования обусловлена необходимостью цифровой трансформации системы образования, в том числе посредством внедрения электронного документооборота, который выступает одним из ключевых элементов её модернизации. Сегодня становится очевидным тот факт, что использование информационно-коммуникационных технологий ускоряет все аспекты работы организации, делая процессы управления учебной и административной деятельностью более гибкими и прозрачными. Важную роль в этом играет поддержка со стороны государственных стратегий и нормативных документов, направленных на активное внедрение цифровых

систем во все уровни образовательных организаций, от дошкольных, до высших учебных заведений [2].

Вопрос организации электронного документооборота (ЭДО) в образовательных организациях в условиях цифровизации активно исследуется современными отечественными учеными. Согласно исследованиям В. Л. Назарова, Д. В. Жердева и А. В. Буйначевой, процесс цифровой трансформации образовательной среды стимулирует активное взаимодействие между всеми участниками педагогического сообщества, способствуя укреплению механизмов общественного надзора и повышению образовательной значимости для учащихся. Современные цифровые технологии создают благоприятные условия для развития многоуровневых коммуникационных каналов в образовательной системе, обеспечивая результативную обратную связь и своевременное принятие эффективных административных решений [10, с. 45].

Некоторые проблемы, касающиеся процесса организации электронного документооборота в образовании рассмотрены в работах Л.В. Исаковой, В.А. Тармина, Ю.И. Лобанова, Т.В. Шпагиной, В.П. Егорова, Н.И. Балахонцева. Авторы выделяют такие проблемы как недостаточная техническая оснащенность образовательных организаций, низкая скорость интернета, отсутствие локальной сети, недостаточная компетентность управленцев и работников в системе образования. Особое внимание уделено потенциалу и проблемам цифровизации образовании уделено в работах С.В. Чекалиной., Е.В. Гордеевой [4].

Ученые высшей школы экономики Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и другие в аналитическом докладе «Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней» рассматривают вопросы формирования цифровой образовательной среды, включая аспекты внедрения ЭДО в образовательных учреждениях. По данным опроса, проводимого в рамках данного исследования, указано, что «большинство (67%) учителей считают цифровое оборудование и высокоскоростной интернет наиболее важными компонентами материально-технического оснащения школ для достижения высоких образовательных результатов» [1, с. 134]. В исследованиях Р.Т. Аймалетдинова, С.В. Львовой, М.В. Пустовойтенко, Ю.А. Семеняченко, А.А. Фортунатова рассматриваются особенности использованием гибридной модели обучения в условиях высшего образования [9; 1]. В работах Ю.А. Машевской, Т.К. Смыковской, А.Н. Сергеева утверждается, что в настоящее время созрела необходимость автоматизации процесса проектирования образовательных программ с использованием инструментальной основы электронной образовательной среды образовательной организации, (в том числе образовательной организации высшего образования), которая включает элементы ЭДО» [7, с. 202]. В своих исследованиях А.А. Шумилова, А.Р. Гапсаламов делятся опытом анализа системы управления образовательной организацией, включая внедрение современных технологий, таких как ЭДО, для повышения эффективности управления [3].

Различные аспекты организации электронного документооборота рассмотрены также в работах таких авторов как Е. В. Терентьева, Е. В. Иванова, Е. А. Шелепин, Я. М. Де Гроф, С. В. Янкевич, М. Л. Агранович, А. А. Беликов, В. А. Болотов, Н. В. Бысик, Н. С. Волкова, А. Де Амбросис Винья, О. Ю. Еремина.

Модернизация образовательной сферы под воздействием цифровых технологий представляет собой комплексную перестройку процессов управления и взаимодействия между участниками образовательного пространства. Масштабные изменения затрагивают методологические подходы, организационные модели и образовательные продукты, формируя новую архитектуру системы образования на основе цифровых решений. Революционные преобразования управленческих парадигм за последнее десятилетие привели к распространению экосистемного мышления и клиентоцентричных моделей across различных секторов экономики и социальной сферы [11]. Многоотраслевые цифровые платформы становятся фундаментальным звеном современной экономики, обеспечивая технологическую основу для построения интегрированных образовательных экосистем.

Системы электронного документооборота рассматриваются сегодня все чаще и чаще в контексте цифровых экосистем учреждений образования. Масштабное внедрение концепции цифровой экосистемы образовательных учреждений отражает современные тенденции глобальной трансформации общественных институтов. Многогранность интерпретации данного феномена обусловлена различными подходами экспертного сообщества к определению сущностных характеристик цифрового образовательного пространства. По мнению ряда специалистов, внедрение отдельных цифровых инструментов достаточно для отнесения учреждения к категории цифровых, тогда как альтернативная позиция предполагает комплексную интеграцию информационных технологий во все организационные процессы [5].

Многоаспектность трактовок цифровой трансформации образования определяется спецификой практического применения технологических решений. Современное понимание цифрового образовательного пространства требует системного подхода к организации взаимодействия между технологическими и педагогическими компонентами. Концепция цифровой экосистемы наиболее точно характеризует сложную архитектуру взаимосвязей между образовательной средой и цифровой инфраструктурой учебного заведения.

Современная образовательная экосистема отличается гибкостью и многоаспектностью, где цифровая инфраструктура становится фундаментальным элементом взаимодействия. Медиатехнологии и информационные компоненты формируют новые связи между участниками образовательного процесса, создавая адаптивную среду развития. Цифровая трансформация образовательных учреждений определяет конкурентоспособность и эффективность взаимодействия всех элементов

системы, требуя глубокого осмысления данного феномена при построении современной образовательной экосистемы.

Е.В. Неборский рассматривает образовательную экосистему через призму цифровой трансформации университетской среды, подчеркивая инструментальный характер цифровой экосистемы в процессе реконструкции академического пространства и формирования новой идентичности высшего учебного заведения.

Таким образом, комплексный анализ научных источников выявил ключевые характеристики процесса цифровизации документооборота современных образовательных организаций. Масштабное внедрение электронных образовательных сред, базирующихся на передовых цифровых решениях, стало неотъемлемой частью функционирования учебных заведений. Активное развитие цифровых технологий открывает широкие возможности для оптимизации административных процессов при создании электронного документооборота, одновременно требуя тщательной оценки возможных рисков при внедрении подобных систем.

Современная концепция электронного документооборота неразрывно связана с формированием цифровых экосистем образовательных учреждений. Цифровая экосистема школы или университета представляет собой адаптивный организационно-технологический комплекс. Фундаментальной особенностью данной структуры выступает интеграция цифровой инфраструктуры с программными компонентами, где взаимодействие всех элементов обеспечивается посредством информационно-медийных технологий.

Список литературы

1. Аймалетдинов Р.Т., Львова С.В., Пустовойтенко М.В., Семеняченко Ю.А., Фортунатов А.А. Особенности обучения студентов с использованием гибридной аудитории // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 3 (61). С. 58-73

2. Демидов А. А., Захаров Ю. Н. Информационно-аналитические системы поддержки принятия решений в органах государственной власти и местного самоуправления: Основы проектирования и внедрения. – СПб.: НИУ ИТМО, 2012. – 64-66 с.

3. Климов А.А., Заречкин Е.Ю., Куприяновский В.П. О цифровой экосистеме современного университета // Современные информационные технологии и ИТ-образование. - 2019. - № 4. - С. 815-824. - doi: 10.25559/SITITO.15.201904.815-824.

4. Лукша П., Спенсер-Кейс Дж., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/ obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya (дата обращения: 09.02.2025).

5. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Буйначева А. В. Актуальные проблемы цифровой трансформации среднего образования // Образование и

наука. 2023. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-tsifrovoy-transformatsii-srednego-obrazovaniya (дата обращения: 19.02.2025).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2021 г. № 3427-р «Об утверждении стратегических направлений цифровой трансформации образования» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 23.02.2025).

7. Смыковская Т. К., Машевская Ю. А., Махонина А. А. Развитие гибких компетенций как показатель качества прохождения будущими учителями педагогической практики в условиях формирования цифрового следа // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 9. – С. 201–206. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39333 (дата обращения: 10.02.2025).

8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Официальный интернет-портал правовой информации http://pravo.gov.ru, 07.05.2024.

9. Фортунатов А.А. Психолого-педагогический портрет студента в условиях гибридной аудитории // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 4 (66). С. 126-141. DOI: 10.25688/2072-9014.2023.66.4.10.

10. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней : аналитический доклад / Н. Б. Шугаль, Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова и др ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023.

11. Чекалина С. В. Московская электронная школа как средство повышения эффективности и качества образования // Молодой ученый. – 2019. – № 2 (240). – С. 385-388. – URL: https://moluch.ru/archive/240/55411/ (дата обращения: 13.02.2025).

12. Шумилова А. А. Современные действенные методы управления образовательной организацией / А. А. Шумилова // Молодой ученый. – 2022. – № 19 (414). – С. 206–207. URL: https://moluch.ru/archive/414/91353/ (дата обращения: 10.02.2025).

Главатских А.П.
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов.
E-mail: annetglav@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТОВ КНИГИ И РОДНОГО СЛОВА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

В статье раскрывается педагогический потенциал культов книги и родного слова, положенных в основу системы воспитания В. А.

Сухомлинского. Выявляется ряд сущностных характеристик культа, применение которых способствует развитию у подрастающего поколения системы духовно-нравственных ценностей. Особое внимание уделяется книге как средству духовного воспитания, а также обрядам и традициям Павлышской средней школы, призванным установить глубокую эмоциональную связь с предшествующими поколениями.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, развитие личности, эмоционально-нравственное воспитание, В. А Сухомлинский.

Формирование у подрастающего поколения системы духовно-нравственных ценностей является одной из важнейших задач современного образования. Литература как вид искусства отражает специфику национального самосознания и является источником формирования представлений о культурно-историческом процессе и духовной жизни человечества, что делает ее эффективным средством воспитания личности. Еще Д.С. Лихачев писал: «Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание — понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми» [2].

В связи с этим актуализируется педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, который полагал, что чтение правильно подобранных произведений может стать для ребёнка школой эмоционально-нравственного воспитания. Нужно отметить, Что В. А. Сухомлинский не только считал книгу одним из важных средств воспитания, но и положил культы книги и родного слова в основу своей системы воспитания наряду с культами родины и человека: «школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда, когда в ней царят 4 культа: культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова» [4, с. 107].

Целью нашего исследования является выявление педагогического потенциала культов книги и родного слова в формировании у подрастающего поколения системы духовно-нравственных ценностей в системе воспитания В. А. Сухомлинского.

Важно отметить, что понятие культа может быть применено к разным аспектам общественной жизни (неслучайно в общественном сознании сложились представления о понятии культа личности, разума, материальных благ). Однако в первую очередь его принято относить к религиозной сфере. По мысли М. А. Захарищевой, обращение В.А. Сухомлинского к понятию культа неслучайно, поскольку он предлагает использовать культ Родины, человека, матери, труда, книги, родного слова в противовес культу личности и ставит сущностные характеристики культа на службу воспитания человека: «Если внимательно присмотреться не к букве, а к сути культа воспитания по Сухомлинскому, он очень точно и педагогически грамотно поставил на службу воспитания настоящего человека сущностные характеристики культа [1, с. 405].

В ходе исследования мы проанализировали ряд словарей разного типа, в которых содержится определение термина «культ». Проведённый анализ позволил нам прийти к заключению, что любой культ предполагает наличие комплекса ритуалов, обрядов и традиций, связанных с почитанием конкретного божества или иного объекта культовой реальности и позволяющих последователям культа вывести религиозные чувства за пределы индивидуальных переживаний, разделить их с единомышленниками и ощутить глубокую эмоциональную связь с предшествующими поколениями.

Так, одним из ключевых объектов культовой реальности в системе воспитания В.А. Сухомлинского является книга. Она становится не просто средством получения информации об окружающем мире, но наделяется антропоморфными чертами и выступает в качестве духовного наставника, друга и мудрого учителя. По мнению педагога, именно с книги начинается индивидуальная духовная жизнь ребёнка и процесс его самовоспитания: «Чтобы подготовить человека духовно к самостоятельной жизни, надо ввести его в мир книг» [4, с. 107].

Важной частью работы В.А. Сухомлинского по формированию у подрастающего поколения общечеловеческих ценностей являются обряды и традиции, призванные не только сплотить детский коллектив, но и укрепить связь каждого ребёнка с семьёй, развить у детей чувство уважения к представителям старшего поколения. Так, традиционными в Павлышской средней школе стали ежегодные праздники родного слова, общешкольный праздник книги, Ленинские чтения, на которых росло и укреплялось чувство взаимного уважения и духовного обогащения между школьниками и приглашёнными на праздник старейшими жителями села, колхозниками, коммунистами и ветеранами Великой Отечественной войны.

Впоследствии проведение этих праздников привело к тому, что детьми было организовано несколько кружков любителей и почитателей родного слова, участниками которых становились уважаемые жители села.

Традиционными стали домашние чтения во многих семьях учеников В.А. Сухомлинского: «Постоянное общение со старшими — отцами, матерями, дедушками и бабушками — пробудило к жизни еще одну интересную традицию — лучшие наши чтецы стали читать Дома своим родителям, в школу начали приходить взрослые, чтобы послушать, как читают дети» [4, с. 107].

Уже в первом классе «школы радости» В. А. Сухомлинского была создана детская библиотека, куда вошли как произведения отечественных и зарубежных классиков, так и рассказы русских и украинских писателей, повествующих о проблемах современности. В их числе «Тимур и его команда» А. Гайдара, «Сказание о Кише» Дж. Лондона, «Приключения Тома Сойера» М. Твена; рассказы Л. Воронковой, М. Горького, Л. Кассиля, А. И. Куприна, Н. Н. Носова, А. П. Чехова; стихи С. Маршака, С. Михалкова и А. С. Пушкина; Сказки Г. К. Андерсена, братьев Гримм, мифы древней Греции и множество других произведений, содержащих важнейшие уроки доброты, человеческого достоинства и нравственности. Сам В. А. Сухомлинский написал хрестоматию

«Мысли о человеке, в которую вошли небольшие рассказы и сказки, призванные вызывать в детском сознании «раздумья о человеке, сочувствие к его горю и несчастью».

По мысли В. А. Сухомлинского, в книге ребёнок может найти источник нравственного идеала и образец мужества и духовной стойкости, который заронит в его сердце представления о том, какими моральными качествами должен обладать настоящий человек, и поможет ребёнку научиться противостоять очерствению души и цинизму: «Трудно представить полноценное воспитание без того, чтобы ребенок не зачитывался до полуночи книгой о нравственном величии, чтобы его сердце не забилось учащенно от чувства восторга. Нравственный идеал рождается в сердце тогда, когда человек как бы всматривается в самого себя, сравнивает себя с тем, кто является в его представлении образцом моральной красоты — верности убеждениям, мужества, стойкости, непоколебимости перед трудностями. <…> человек, для которого понятие о красоте человеческой выражается прежде всего в уважении человеческого достоинства, в утверждения самых справедливых — коммунистических — отношений между людьми, — такой человек не может стать грубияном циником» [4, с. 124].

Кроме того, с точки зрения педагога, развитие любви к книге и осознание красоты и величия родного слова уже в детские годы будет способствовать сохранению и развитию у подрастающего поколения представлений об общечеловеческих ценностях в тот период, когда ребёнок становится подростком, поскольку заложенная в детстве духовная потребность в чтении станет опорой, позволяющей сгладить трудности воспитательной работы с подростками: «В подростке «исчезает» все доброе в том случае, если оно не создавалось, если воспитателе считал, что доброе дается ребенку от природы. Если с детства у ребенка не воспитана любовь к книге, если чтение не стало его духовной потребностью на всю жизнь, — в годы отрочества душа подростка будет пустой, на свет божий выползает как будто неизвестно откуда взявшееся плохое» [4, с. 108].

В свою очередь подросток, вступающий в пору юности, гораздо более вдумчиво и осознанно подходит к решению волнующих его нравственных вопросов, если в детстве и отрочестве его научили искать духовную опору в книге. Такой подросток, по мнению В. А. Сухомлинского, «умеет думать о своей взрослости и зрелости, умеет сознательно строить планы на будущее» [3, с. 26].

Итак, в ходе исследования нами было установлено, что культы книги и родного слова, положенные в основу системы воспитания В. А. Сухомлинского, приобретают особую значимость в формировании системы духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения и являются основой для воспитания гармонично развитой, социально активной личности. Обряды и традиции, направленные на реализацию культов книги и родного слова в Павлышской средней школе, не только закладывают в сознание ребёнка представления о том, какими моральными качествами должен обладать настоящий человек, но и позволяют создать опору для решения

сложных нравственных вопросов в ходе его взросления. На наш взгляд, обращение к педагогическому наследию В. А. Сухомлинского может стать основой для разработки и внедрения эффективных воспитательных практик в настоящее время.

Список литературы

1. Захарищева, М. А. Культовое воспитание по Сухомлинскому / М.А. Захарищева // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции - XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Оренбург, 28–30 сентября 2023 года. – Оренбург: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования "Волгоградская государственная академия последипломного образования", 2023. – С. 402-406 (дата обращения: 08.09.2024)

2. Лихачёв, Д.С. Письма к молодым читателям [Электронный ресурс] // ЛитМир.РУ – Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=49366&p=1 (дата обращения: 25.02.2025)

3. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. М.: Педагогика 1989. – 286 с.

4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям – 4-е изд. – Киев: Радянська школа, 1973. – 154 с.

Султанова Н.Т.

КГКП "Костанайский высший педагогический колледж" УОАКО

e.mail: sultanovant338@mgpu.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются современные подходы к совершенствованию образовательного процесса в Костанайском высшем педагогическом колледже. Особое внимание уделяется рассмотрению методов и подходов к внедрению научно-исследовательской и проектной деятельности на учебных занятиях в педагогическом колледже. Описывается, какую важную роль играет участие обучающихся, в научном обществе студентов, его роль в развитии научного потенциала обучающихся. Приведены примеры успешных исследовательских и проектных работ студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс, современный педагог, профессиональное развитие, творческие навыки.

Современная система среднего профессионального образования требует новых подходов к подготовке будущих педагогов. Изменяющиеся социальные, технологические и образовательные условия диктуют необходимость внедрения активных методов обучения, которые позволяют студентам не только усваивать знания, но и применять их на практике. Одним из ключевых направлений совершенствования образовательного процесса является интеграция научно-исследовательской и проектной деятельности в учебный процесс. Такая деятельность способствует формированию у студентов аналитического мышления, умения работать с информацией, самостоятельности в принятии решений и готовности к профессиональной деятельности.

Кроме того, научно-исследовательская и проектная деятельность позволяют студентам познакомиться с современными педагогическими технологиями, разрабатывать авторские методики и апробировать их в реальных условиях. Это особенно важно в контексте подготовки будущих педагогов, так как дает им возможность развивать практические навыки, необходимые для работы в образовательных учреждениях [1].

Научно-исследовательская деятельность в педагогическом колледже включает в себя разнообразные формы работы, направленные на изучение и анализ актуальных проблем образования. Среди ключевых направлений можно выделить:

- Выполнение курсовых и дипломных исследовательских работ. Эти работы позволяют студентам углубленно изучать выбранные темы, анализировать научные источники и разрабатывать собственные предложения по совершенствованию образовательного процесса. В течение всего периода обучения в колледже студенты участвуют со своими работами в конференциях по направлению и апробируют на учебной практике в школе
- Участие в научных конференциях и семинарах. Презентация собственных исследований на конференциях помогает студентам приобретать навыки публичных выступлений, аргументированного доказательства своих идей и обмена опытом с коллегами.
- Проведение педагогических экспериментов и наблюдений. Будущие педагоги могут изучать образовательные процессы в школах и детских садах, тестировать инновационные методики и анализировать их эффективность.
- Участие в грантовых конкурсах и исследовательских проектах. Работа над научными проектами способствует развитию исследовательских навыков, учит работать в команде и привлекает студентов к решению актуальных образовательных задач [3].

Для эффективной реализации научно-исследовательской и проектной деятельности в педагогическом колледже на учебных занятиях используются следующие методы:

- Проблемное обучение. Создание учебных ситуаций, требующих анализа и поиска решений, позволяет студентам развивать критическое мышление.
- Метод проектов. Работа над проектами помогает студентам научиться планировать, организовывать деятельность и достигать поставленных целей.
- Кейс-методы. Разбор реальных педагогических ситуаций способствует формированию навыков анализа и принятия решений.
- Активные и интерактивные формы работы. Дискуссии, ролевые игры и мозговые штурмы позволяют студентам лучше усваивать материал и применять знания на практике.

Проектная деятельность является неотъемлемой частью подготовки будущих педагогов и охватывает [2, с. 304]:

- Разработку и реализацию образовательных проектов. Это могут быть как индивидуальные, так и групповые проекты, направленные на создание инновационных методик, разработку новых форм взаимодействия с учащимися и применение цифровых технологий в образовании.
- Создание методических пособий и дидактических материалов. Студенты разрабатывают учебные и методические материалы, которые могут быть использованы в практике преподавания, тем самым совершенствуя свои педагогические компетенции.
- Проведение внеклассных мероприятий и педагогических акций. Организация различных образовательных и культурных мероприятий помогает студентам развивать коммуникативные навыки и приобретать опыт взаимодействия с учащимися.
- Использование цифровых технологий для реализации педагогических проектов. Современные технологии открывают новые возможности для обучения, и студенты могут разрабатывать интерактивные курсы, мультимедийные презентации, рабочие тетради, инструкционные карты, авторские пособия, образовательные сайты и другие цифровые образовательные ресурсы [4].

Для успешного внедрения исследовательских методов в учебный процесс в колледже были предприняты следующие шаги:

- Разработка методических рекомендаций к выполнению курсовых работ (https://eduvkpk.edu.kz/rus/studentu/pamyatki.html);
- Включение элементов исследовательской деятельности в учебные занятия по педагогике, психологии, методикам преподавания;
- Проведение мастер-классов и семинаров по научному исследованию и проектированию;
- Своевременное предоставление положений для участия в научно-исследовательских и проектных работах, отражающих актуальные проблемы образования.

Одним из значимых этапов работы стало формирование научного общества студентов (НОС) “Ұлағат”, которое выполняет следующие функции:

- Организация научных конференций, круглых столов и конкурсов;

- Проведение совместных исследований преподавателей и студентов;
- Публикация студенческих работ в сборниках и научных журналах (https://eduvkpk.edu.kz/rus/nauka-i-innovatsii/metodicheskaya-kopilka-7.html);
- Взаимодействие с другими учебными заведениями и научными организациями.

В рамках деятельности НОС студенты выполняют различные исследовательские и проектные работы. Например:

1. Исследование «Влияние цифровых технологий на образовательный процесс в начальной школе» – работа студентов второго курса, в ходе которой были проведены опросы учителей и учеников, а также даны рекомендации по эффективному использованию ИКТ.
2. Проект «Создание интерактивных методических материалов для дошкольников» – разработка дидактических игр и электронных пособий, внедренных в учебный процесс на базе колледжа.
3. Социальный проект «Наставничество в системе среднего профессионального образования» – исследование и апробация модели наставничества среди студентов младших и старших курсов.

Заключение

Внедрение исследовательской и проектной деятельности в образовательный процесс педагогического колледжа способствует развитию аналитических и творческих способностей студентов, формированию навыков самостоятельного научного поиска. Создание научного общества студентов позволило организовать системную работу в этом направлении, мотивируя обучающихся к научной деятельности и профессиональному росту. А также повышает самооценку студентов и престиж колледжа в целом.

Список литературы

1. Звонников В. И. , Челышкова М. Б. (2013) Современные средства оценивания результатов обучения — 5-е изд., перераб. — М.: Издательский центр «Академия», 304 с

2. Машарова Т.В., Перевозчикова М.С., Бушмелева Н.А., Хлобыстова И.Ю. Использование 30-технологий для развития инновационного мышления Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 426-440.

3. Машарова Т.В. Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 6-12.

4. Машарова Т.В., Пивоваров А.А. Метапредметность как стратегический принцип в условиях реализации требований ФГОС Образование в Кировской области.

Маркелова А.С.
МБОУ «Лицей №3» им. Главного маршала авиации А. Е. Голованова,
E-mail: reerylrac@gmail.com

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СФЕРЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Действующее законодательство Российской Федерации дает нормативно-правовую основу для обеспечения социального партнерства между семьей и школой в рамках гражданского воспитания, однако для достижения поставленных целей в контексте воспитания подрастающего поколения, включенными в гражданское сообщество, обладающими активной гражданской позицией, необходимы конкретные шаги и формы практической реализации стратегии и программы воспитательной работы, направленной на укрепление социального партнерства семьи и школы в вопросах гражданского воспитания.

Ключевые слова: воспитание, гражданственность, гражданская позиция.

Роль семьи как первичного агента социализации ребенка невозможно отрицать, в семье ребенок усваивает первые социальные навыки и знакомится с базовыми нормами поведения. Семья как социальный институт имеет ряд важных функций, где одной из них является воспитательная функция. В педагогической науке принято выделять несколько направлений воспитания: гражданское, духовно-нравственное, эстетическое, физическое и т.д. Направлений воспитательной работы много и с ходом взросления ребенка в его социализацию включаются и другие социальные институты, например, школа, которые становятся партнерами семьи в воспитании ребенка, что закреплено в законах Российской Федерации и в Федеральном государственном образовательном стандарте. В соответствии со статьей 44 Федерального Закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» в обязанности школы как общеобразовательного учреждения, предполагающего неоднородный состав обучающихся и семьи этих ребят, которые могут находится в разных жизненных ситуациях, входит оказание поддержки родителям в воспитании их детей и работу по сохранению детского физического и психологического здоровья, при этом стимулируя их личностное развитие [2], а также помогая в коррекционном обучении и устранении препятствий для полноценного развитии и становления [3]. Современный ФГОС ООО, как обязательный нормативно-правовой документ для всех общеобразовательных учреждений, также указывает на важность обеспечения условий, которые будут способствовать реализации образовательных программ, предоставлять разнообразие направлений и форм психолого-педагогического поддержки всех участников образовательного процесса, где семья играет важную роль на ровне со школой [4].

В условиях меняющегося мира, геополитической обстановки, рыночных отношений, большого влияния СМИ на подрастающее поколение возрастает

общественная потребность в гражданском воспитании личности. Воспитание чувства гражданственности и общности с гражданским сообществом, в котором проживает человек, также прописывается в ФЗ №273 наравне с чувством патриотизма и любви к Родине, уважении к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества [3]. В период освоения обучающими основной общей программы в школе, что является конституционной обязанностью каждого гражданина РФ, ФГОС ООО выделяет личностные и метапредметные результаты, которыми должны обладать учащиеся по завершении прохождении курса, где среди прочего указывается на то, что результаты освоения основной образовательной программы должны включать российскую гражданскую идентичность, чувство ответственности за свою страну, уважение к ее государственной символике, законы и правопорядок, умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей [4]. Однако обучение не единственная задача школы как социального института, школа осуществляет образовательный процесс, где наравне с обучением идет воспитание школьников, на основании существующих воспитательных программ, требования к которым также были выдвинуты современными ФГОС, где снова подчеркивается важность формирования российской гражданской идентичности [4]. Гражданственность и гражданская идентичность, декларируемые ФЗ №273 и ФГОС ООО , как результат гражданского воспитания понимается как нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, церковь, профессиональная или иная общность, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств её права и интересы [1]. Характеристикой гражданственности является также гражданская позиция, которая отражает отношение личности к обществу, человеку, государству, Родине, народу, семье и т.д., формирование которой закреплено как обязанность для педагогических работников в отношении обучающихся школ [3], и которое должно осуществляться целенаправленно и системно на каждой из ступеней школьного образования в прочном социальном партнерстве с семьей. На этого можно сделать вывод о том, что гражданское воспитание – это одна из главных задач, которая встает перед школой и семьей, однако она не должна быть навязана и осуществляться по принуждению, а наоборот партнерсов должно строится на принципах добровольности, заинтересованности обоих сторон, их ответственности, а также открытости взаимодействия.

Социальное партнерство семьи и школы в сфере гражданского воспитания школьников требует работы в рамках определенной стратегии, которая должна включать в себя конкретные формы интеграции семьи и школы, для обеспечения которой должно быть осуществлена работа с родителями по их привлечению путем информирования, подготовки специальной нормативно-правовой базы образовательного учреждения в сфере социального партнерства и взаимодействия с семьями обучающихся. Ввиду того, что все семьи разные и ученический контингент

общеобразовательных учреждений складывается неоднородный, формирование стратегии социального партнерства школы [2] и семьи административной аппарат школы, должен начать с изучения семей обучающихся своей школы. Реализация данного этапа формирования стратегии во многом ложиться на плечи классных руководителей, т.к. именно они имеют непосредственный контакт с родителей учащихся своих классов и могут составить психологический портрет учащихся и их семей по средствам наблюдения, бесед и т.д. Кроме классного руководителя, отмечается большая роль психолога и социального педагога на данном этапе по причине того, что именно они работают с теми категориями учащихся, семьям которых требуется квалифицированная педагогическая, психологическая помощь и сопровождение ввиду разных жизненных обстоятельств, что не может быть проигнорировано стратегией социального партнерства семьи и школы в рамках воспитательной работы в том числе касаемо гражданского воспитания, т.к. семья – это первичная среда, которую впитывает ребенок и работая с семьей школа имеет возможность эффективнее влиять на обучающегося [2].

Изучив семьи, выявив их потребности и дефициты, начав работать над принципом взаимной заинтересованности школа должна стать инициатором педагогического просвещения родителей в области гражданственности, гражданского самосознания, гражданской позиции, общественной важности гражданского воспитания и личной значимости его для каждого члена общества вне зависимости от его возраста. Работа должна вестись по средствам визуализации информирования – стенды в школе, папки для родителей, брошюры, школьные газеты, сайт, профили в социальных сетях, и индивидуального консультирования родителей с целью выявления способов взаимодействия в рамках гражданского воспитания и воспитательной работы, не забывая о принципе добровольности. Важность этого этапа в том, что всегда есть семьи, готовые посвятить себя участию в школьной жизни, однако им не хватает практических форм работы в этом направлении. Обучение родителей как союзников нужно начинать с формирования у них субъектной позиции в рамках социального партнерства.

Осуществив эти два этапа формирования стратегии социального партнерства семьи и школы в рамках гражданского воспитания школьников возможно будет перейти, соблюдая все декларируемые выше принципы во главе с принципом добровольности, к совместной деятельности в рамках воспитательной программы гражданского воспитания и социального партнерства семьи и школы. На этом этапе формами реализации стратегии могут быть временные творческие коллективы, проектные объединения, учительско-родительские клубы, советы и т.д. В сфере гражданского воспитания совместно педагогами и родителями могут быть реализованы различные виды социально-образовательных проектов. Например, «Книга памяти» на сайте школы, совместная подготовка тематических стендов «Государственные символы», «Я – гражданин России» [2], организация кинолектория, уроки мужества с ветеранами ВОВ и участниками боевых действий в горячих точках, солдатами СВО, встречи с представителей

различных ведомств и общественных организаций, которые могут быть также из числа родителей, семейное участие в городских мероприятиях и использования образовательных возможностей района, общешкольные акции по сбору гуманитарной помощи, благотворительные ярмарки, работа школьного музея и библиотеки, викторины, коллективные творческие дела, конкурсы, выставки, соревнования, также экскурсии, поездки, походы, трудовые дела, тренинг, знакомство с историческим прошлым малой родины и Отечества и т.д.

Еще одним важным этапом в работе по осуществлению социального партнерства школы и семьи будет организация сбора обратной связи и рефлексии, которую важно будет получать от задействованных педагогов, сотрудников школы, семей, привлеченных лиц и обучающихся по улучшению работы в рамках гражданского воспитания и проработка выявленных дефицитов для повышения эффективности проводимых мер. Возможна организация анкетирования, онлайн-опросов, постразговора для сбора данных рефлексии.

Таким образом нами была раскрыта актуальность организации и ведения работы в направлении социального партнерства семьи и школы в рамках гражданского воспитания школьников, важность со стороны реализации основополагающих нормативно-правовых документов, действующих в сфере образования в Российской Федерации, раскрыто понятие гражданского воспитания предложены шаги и формами практической реализации по разработки стратегии и программы воспитательной работы социального партнерства семьи и школы в сфере гражданского воспитания школьников.

Список литературы

1. Гришаков Д. Ю. Условия и средства воспитания у школьников и молодежи гражданственности и патриотизма //Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Т. 7. – №. 4-2. – С. 345-349.

2. Гурбанова Р. С., Крылова М. А. Социальное партнёрство школы и родителей в условиях развития образования //Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт. – 2020. – С. 232-239.

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Дата обращения: 22.03.2025].

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 287. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ [Дата обращения: 22.03.2025]

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пономарёва В.А.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
Соколова Н.В.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРЕССИВНЫМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Статья посвящена исследованию личности агрессивного ребенка. В статье рассматриваются ключевые характеристики личности, предрасполагающие к агрессии, такие как импульсивность, проблемы с самооценкой и др. Анализируются возможные факторы, влияющие на формирование склонности к агрессии, включая семейное окружение, травматический опыт и социальное влияние. Подчеркивается важность выявления и понимания психологических особенностей агрессоров для разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции их девиантного поведения.

Ключевые слова: агрессия, причины агрессии в младшем школьном возрасте, педагогическая поддержка.

Эмоциональная регуляция — это навык, которому все должны научиться, и некоторым детям просто требуется немного больше времени, чтобы овладеть самоконтролем, чем другим. Агрессивные дети демонстрируют более высокий уровень агрессивности в течение длительного периода времени, их агрессивное поведение становится все более заметным и все более усиливается [7, 9]. У агрессивных детей возможны истерики, оскорбления, физические травмы, вплоть до членовредительства. Проблемы с поведением у детей, особенно вызывающее и агрессивное поведение, вызывают мало сочувствия, но вместо того, чтобы агрессивно реагировать на ребенка и наказывать его гневом, криками или шлепками, следует попытаться отреагировать на это перенаправлением этих чувств или отвлечением.

Существует стойкое убеждение, что эти поведенческие проблемы у детей отражают плохое воспитание детей и лишение родительской любви, но это не обязательно так [7, 9]. Агрессивное поведение имеет сильный биологический компонент, что также было научно доказано, и родители, сталкивающиеся с таким поведением, часто оказываются в тупике. Когда ребенок – даже маленький – эмоционально выходит из-под контроля и становится агрессивным, он может представлять серьезную опасность для себя и других, включая родителей, братьев и сестер.

Дети, у которых возникают проблемы с управлением своими эмоциями, нередко теряют контроль и направляют свой гнев на непосредственного собеседника, кричат и ругаются, бросают или бьют и кусают опасные

предметы. Полезно понять, что поведение — это тоже своего рода общение. Ребенок, который настолько подавлен, что дуется, — это отчаявшийся ребенок. Такие дети не способны справляться со своими чувствами и выражать себя более зрело. Возможные причины этого могут заключаться в том, что ребенок еще не умеет говорить, в отсутствии импульсивного контроля или способности решать проблемы. Иногда взрослые рассматривают этот тип взрывного поведения как манипулятивный [1, 2, 3, 7].

Но дети, которые бьют, обычно не способны эффективно справляться с разочарованием или гневом, например, разговаривая и выясняя, как добиться того, чего они хотят. Вызывающее поведение, сопровождающееся вспышками гнева, - вполне нормальная фаза в раннем детстве. Конечно, это раздражает, когда ребенок бьет, кусает или пинает даже в младшем школьном возрасте.

Несмотря на недопустимость агрессивного поведения у младших школьников, следует отметить, что с возрастом и созреванием ребёнка эта проблема, вероятно, станет менее выраженной. Для эффективного решения вопроса необходимо выявить первопричину агрессии.

Усталость, голод, жажда или плохое самочувствие значительно повышают вероятность проявления агрессии у ребёнка. Наблюдение за поведением в периоды после продолжительных занятий или перед едой может оказаться полезным. В таких случаях важно минимизировать стрессовые факторы, обеспечив ребёнку своевременное питание и отдых. Важно также избегать ситуаций и мест, которые могут спровоцировать агрессию у ребёнка.

Агрессия может быть связана с чувством подавленности, разочарования или пребывания в незнакомой обстановке, например, при переходе в новую школу. Это все возможные сценарии, при которых ребенок может действовать агрессивно, если он не может найти слов, чтобы выразить свои сильные чувства в тот момент. Есть также случаи, когда агрессия является средством привлечения внимания.

Если ребенок всегда получает от «резкую реакцию», когда ведет себя агрессивно, то вскоре он поймет, что агрессивное поведение - хороший способ привлечь внимание. Однако не следует беспокоиться, если у него нет модели поведения, потому что почти все дети время от времени ведут себя агрессивно, причем некоторые из них проходят длительный период агрессивности, а другие - нет.

Существует несколько форм агрессивного поведения у детей, которые зависят от возраста. В младшем школьном возрасте наблюдаются гендерно-типичные паттерны расстройства поведения [5]. Мальчики склонны к физической форме агрессивности, в то время как девочки склонны к скрытой или словесной форме агрессивного поведения, используя ложь и интриги, чтобы навредить другим детям или попытаться исключить их из группы [6].

Даже в дошкольном возрасте дети проявляют склонность к агрессивному поведению. Родители и другие взрослые, ставшие свидетелями этого агрессивного поведения, могут испытывать беспокойство, но часто надеются, что маленький ребенок «перерастет его» [7, 9].

К агрессивному поведению у ребенка в любом возрасте всегда нужно относиться серьезно. Это не следует отвергать как «просто этап, через который вы проходите» [8]. Возможно, родители даже не подозревают, что их ребенок агрессивен, и его поведение приписывают к фазе неповиновения. Чего взрослые также не знают, так это того факта, что они, скорее всего, невольно способствуют агрессивному поведению ребенка.

Ребенок учится каждый день, и поведение, при котором он успешно добивается своего, также представляет для ребенка эффект обучения, который он повторит в следующий раз, потому что это сработало раньше, так что все получится снова. В этих ситуациях все дело в том, что ребенок просто хочет навязать свою волю, привлечь полное внимание и заставить выполнять его задания. Дети гарантированно захотят повторить отработанное агрессивное поведение и будут игнорировать альтернативные варианты поведения, пока им удается навязать свою волю. Вот почему «нет» должно оставаться «нет», какой бы неловкой ни была ситуация.

Непоследовательный образец поведения и уступчивость в определенных ситуациях еще больше запутают ребенка, поэтому всегда необходимо реагировать одинаково, чтобы ребенок понял, что агрессивное поведение не может привести его к желаемой цели.

Агрессивное поведение у детей и подростков может включать в себя различные формы насилия: взрывные истерики, различные формы физического насилия (толкание, дергание за волосы, расчесывание), драки, угрозы, попытки причинить вред другим (в том числе мысль о желании убить других), использование оружия, жестокое обращение с животными, поджог, умышленное уничтожение имущества и вандализм [1, 3, 4, 7].

При выявлении агрессивного поведения у детей первостепенную важность имеет определение причин, вызвавших такое поведение. На агрессию у ребенка могут влиять разнообразные факторы: окружающая среда, стиль воспитания родителей и индивидуальные особенности самого ребёнка. Фаза неповиновения является естественным этапом развития и не всегда свидетельствует о серьёзных проблемах. Тем не менее, исследования показывают прямую корреляцию между агрессивным поведением родителей (насилие, наказания) и агрессией у детей. Если ребёнок растёт в атмосфере постоянной агрессии, вероятность того, что он сам станет агрессивным, значительно возрастает [4, 5, 6, 7].

Важно отметить, что генетические предрасположенности и психологические особенности также играют важную роль. Ребёнок может испытывать агрессию как способ самоутверждения и достижения желаемого. Влияние медиаконтента с агрессивными элементами также не стоит недооценивать. В сочетании с другими факторами он может стать катализатором агрессивного поведения у детей.

Для эффективного решения проблемы необходимо учитывать возраст ребёнка, степень выраженности агрессии, индивидуальные особенности и опыт обучения [1, 2, 3]. В каждом конкретном случае требуется индивидуальный подход. Например, если ребёнок проявляет агрессию по

отношению к животным, важно объяснить ему неприемлемость такого поведения и предложить альтернативные способы взаимодействия.

Необходимо помнить о врождённом темпераменте ребёнка. Некоторые дети от природы более импульсивны и имеют низкий порог фрустрации. Им сложнее контролировать свои эмоции, и им требуется дополнительная помощь в обучении управлению гневом. Однако с возрастом их неврологическое развитие становится более развитым, что заставляет их сначала думать, а затем действовать.

Следует тщательно обследовать детей с множественными факторами риска и следующими формами поведения: сильный гнев. более частые истерики или взрывы, крайняя раздражительность, крайняя импульсивность, дети, которые легко расстраиваются.

Повторяющиеся приступы гнева и истерик, а также частые разочарования и крайняя раздражительность всегда являются факторами, которые должны вызывать тревогу. Необходимо своевременно распознавать предупреждающие признаки агрессивного поведения и реагировать на них. Если агрессивное поведение превращается в образец поведения и повторяется ежедневно или даже несколько раз в день, это обязательно будет четким предупреждающим знаком.

Таким образом, нередко случается, что ребенок больше не может функционировать вне дома, например, в детском саду или школе, и игра с другими детьми также становится невозможной.

Рассмотрим, как быть с агрессивным ребенком:

Быстро реагировать на агрессивное поведение. Лучше всего, если взрослый сразу покажет ребенку, что его агрессивное поведение неприемлемо. Если ребенок бьет другого ребенка, можно вывести его из ситуации на «период охлаждения». Сесть рядом с ребенком или оставить его в безопасном месте, пока он не успокоится. Часто это занимает всего несколько минут. Когда взрослый выводит ребенка из ситуации, в которой он ведет себя агрессивно, он понимает, что такое агрессивное поведение имеет последствия.

Никогда не отвечать агрессией на агрессивное поведение. Может возникнуть соблазн позволить ребенку попробовать его собственное лекарство, ударив ребенка, когда он сам кого-то ударил, или повысив голос и отреагировав на его поведение криком. Тем не менее, такая реакция не убедит ребенка не повторять это или успокоиться. Вместо этого у него просто сложится впечатление, что можно агрессивно реагировать, если ему что-то не нравится. Также будет казаться, что каждый раз, когда он так себя ведет, взрослый привлекает к нему много внимания. Обязательно возникнут ситуации, которые поставят взрослого на грань, и он сам будет злиться и смущаться. Тем не менее, в подобных ситуациях лучше всего уделить минуту, сделать глубокий вдох и попытаться стать образцом для подражания, спокойно реагируя на его агрессивное поведение.

Показать ребенку, что правильно. Показать ребенку, как можно справляться с собственными разочарованиями хладнокровно и как в итоге справиться с этими негативными чувствами.

Быть последовательным. Наличие предсказуемого способа реагирования на агрессивное поведение даст ребенку четкое представление о том, чего от него ожидают. Согласованные правила должны применяться не только дома, но и во время однодневных поездок в гостях и т. д., потому что различные правила могут не только сбить с толку ребенка, но и заставить его думать, что все, что ему нужно делать, это вести себя хорошо дома.

Говорить о чувствах вместе. Очень важно поговорить с ребенком о его чувствах. Как только ребенок успокоится, самое время обсудить с ним возникшую ситуацию мягко и дружелюбно. Лучше всего спросить ребенка, может ли он объяснить, почему он так разозлился. Можно сказать, ему, что совершенно нормально злиться на кого-то другого, но совсем не нормально причинять боль, толкать, бить, пинать или кусать кого-то другого, когда так себя чувствуете. Можно попытаться вместе с ребенком придумать лучшие способы, с помощью которых ему будет легче справляться с будущими истериками, и научиться справляться с ними. Объяснить ему, как это помогает взрослым, когда они считают до 10 и делают глубокие вдохи, а иногда даже уходят от ситуации, потому что агрессивное поведение недопустимо.

Если ребенку не нравится рассказывать об инциденте или он не может найти слов, чтобы объяснить его, то не стоит заставлять его делать это. Можете рассказать ребенку историю, в которой объясните ему, каково это - чувствовать злость или раздражение, а также способы справиться с этим.

Научите ребенка брать на себя ответственность. Если ребенок вызывает хаос или портит чью-то игру, то следует дать ему понять, что теперь он должен это исправить. Он должен снова собрать блоки, которые он бросил на пол, или собрать головоломку заново. При этом необходимо объяснить ребенку, что это не наказание, а скорее то, что таким образом он исправит свою ошибку. Всегда следует побуждать ребенка извиняться. Важно, чтобы ребенок знал, как извинения действуют на обиженного человека и что это имеет значение, потому что тогда этот человек почувствует себя лучше. Важно научить ребенка признавать обиду, которую испытывают другие люди. Объяснить ему, что важно искренне извиниться. Объясните ребенку, что он несет единоличную ответственность за свои действия и что каждое его действие также влечет за собой последствия.

Наказания не приносят пользы при агрессивном поведении, гораздо больший успех приносит обсуждение проблемы и того, какие последствия может иметь агрессивное поведение ребенка. Наказания пагубны, потому что они редко приводят к изменению поведения детей, и в некоторых случаях наказания даже перерастают в фантазии возмездия, где ребенок начинает думать о том, как он мог бы отомстить за наказание.

Вместо того, чтобы наказывать ребенка, можно попытаться приблизить его к логическим последствиям. Если игра/телефон повреждены намеренно, то в будущем они будут недоступны для использования. Если агрессивное поведение проявляется в магазине из-за шоколадного батончика, то ребенка нельзя брать с собой в следующий магазин. Агрессивен ли ребенок по отношению к братьям и сестрам или он так сильно ссорится с друзьями, что

не может примириться? Тогда лучшее решение - разделить их в пространстве, чтобы защитить других детей. Друзей можно отправить домой раньше и снова оставить подольше при следующем посещении, при условии, что не будет ссор.

Если ребенок категорически не хочет надевать куртку, то на морозе он просто замерзнет и обязательно захочет надеть куртку в следующий раз. Здесь можно взять с собой куртку и, если он попросит, отдать куртку, чтобы не замерз. Если уборка или уроки занимают слишком много времени, значит, любимое шоу уже закончилось. В следующий раз уборка или уроки обязательно будут проводиться более оперативно. Если ребенок ворчит из-за еды за обеденным столом вместо того, чтобы есть, то пусть он встанет и останется голодным.

Независимо от ситуации, кричать, злиться или бить кулаками нельзя, и все правила всегда следует обсуждать тихими словами. Если установленные правила не соблюдаются ребенком, то автоматически должно вступить в силу (обговоренное ранее) последствие. Таким образом, ребенок может самостоятельно решить, хочет ли он смириться с последствиями или все-таки придерживаться соглашения. Необходимо избегать ироничных комментариев о поведении ребенка. Такие утверждения, как «вини себя» или «вот что ты получил от этого сейчас», являются своего рода скрытой словесной агрессией, которая подрывает самооценку ребенка и в любом случае не улучшает ситуацию.

Похвала спокойного поведения. Помимо исправления агрессивного поведения, важно помнить о тех случаях, когда ребенок ведет себя спокойно и дружелюбно. Лучше всего хвалить такое поведение.

Повышение самооценки ребенка. Пострадавшие дети, проявляющие агрессивное поведение, обычно указывают на низкую самооценку. Они прибегают к агрессивным моделям поведения, потому что им не хватает уверенности в себе, и они хотят любой ценой выделиться. В этом случае они скорее проявят негатив, чем вообще не проявят его. Задача взрослого - создать здоровую основу самооценки и уверенности в себе, чтобы обеспечить ребенку основу для счастливой жизни. У детей самооценка не зависит от мнения других, как у большинства взрослых. Необходимо указать на проступок, объяснить ребенку, почему такое поведение неприемлемо, и следует «двигаться дальше». Проблема не должна оставаться в центре внимания в течение длительного времени, и не стоит снова и снова возвращаться к одной и той же теме.

Таким образом, агрессивный ребенок требует определенных и хорошо продуманных подходов к поведению, которые будут иметь решающее значение при воспитании детей. Необходимо оставаться уверенными, спокойными и последовательными, потому что только так помочь ребенку успешно развивать навыки, необходимые для регулирования поведения.

Список литературы

1. Арапова П. И., Борисова М. М., Воропаев М. В., Куприянов Б. В., Львова А. С., Любченко О. А., Муродходжаева Н.С., Никитина Э.К., Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Рекомендации по разработке комплекса мер по преодолению дефицитов в функционировании (поддержке) институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современном мегаполисе. М.: «Известия ИППО», 2022. 128 с.
2. Афанасьев В. В., Афанасьев И. В., Фортунатов А. А. Компетентностно-методическая модель лидерства // Педагогика. 2024. Т. 88. № 6. С. 80–91.
3. Борисова М. М., Десяева Н. Д., Каитов А.П., Любченко О. А., Львова А. С., Никитина Э. К., Савенков А. И., Серебренникова Ю. А., Степанов С. Ю. Программы подготовки специалиста по работе с временным детским коллективом (вожатого). Учебно-методическое пособие. М.: Перо. 2018. 360 с.
4. Захарова Е. М. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / Е. М. Захарова, А. С. Рылеева. - Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2023. 163 с.
5. Козлова С. А., Кожокарь С.В., Ганичева А. Н., Флегонтова Н. П., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е. и др. Социализация детей в дошкольном возрасте. М.: Юрайт, 2020. 195 с.
6. Полковникова Н. Б. Аксиологические составляющие процесса формирования отношений детей и взрослых. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. М. : МГПУ. 2010. 21 с.
7. Полковникова Н. Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ детской личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 11–17.
8. Реан А.А., Ставцев А.А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков //Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11. №. 2. С. 137–149.
9. Фортунатов А. А., Кузьмина Е. С. Исследование компонентов школьной дезадаптации у обучающихся старших классов // Bulletin of the International Centre of Art Education. 2020. № 4. С. 11–15.

Ермина А.А.
ОАНО «Ника»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: ErminaAA022@mgpu.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

В статье рассматривается роль игровых технологий в развитии коммуникативных умений младших школьников в разновозрастных группах.

Анализируется значение игры как средства социализации, способствующего формированию навыков взаимодействия и сотрудничества. Особое внимание уделяется играм с правилами, которые создают условия для равноправного общения, учат детей договариваться, учитывать точку зрения других и эффективно взаимодействовать в коллективе. Подчеркивается роль игровых методик в развитии речевой активности, эмоционального интеллекта и способности адаптироваться в социальных ситуациях. В статье представлены практические рекомендации по использованию игровых методик в образовательном процессе для повышения уровня компетентности младших школьников.

Ключевые слова: игровая деятельность, коммуникативный барьер, общение, кооперация.

Современная образовательная практика активно использует игровые технологии как эффективное средство развития коммуникативных умений у младших школьников. Особенно актуальным этот подход становится в разновозрастных группах, где взаимодействие между детьми требует дополнительных механизмов адаптации и кооперации. Игра не только облегчает процесс социализации, но и способствует формированию таких навыков, как активное слушание, аргументация, умение договариваться и работать в команде.

Коммуникативные умения младших школьников формируются в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В этом возрасте дети активно осваивают речевые формы выражения мыслей, учатся строить диалог, понимать интонацию и мимику собеседника. Однако естественная разница в уровне речевого развития и социальной адаптации между детьми младшего школьного возраста может становиться препятствием для полноценного общения. Особенно остро это проявляется в разновозрастных группах, где взаимодействуют дети с разными уровнями когнитивного, эмоционального и физического развития. Игровые технологии позволяют смягчить эти различия, создавая комфортную среду для общения и обучения.

Игровые технологии в образовании включают различные приемы и методы, направленные на развитие познавательной активности, творческого мышления и коммуникативных умений учащихся. Среди наиболее распространенных игровых технологий можно выделить следующие:

1. Ролевые игры. Основная задача таких игр – примерить на себя различные социальные роли, имитируя реальные ситуации.

2. Деловые игры. Такие игры моделируют профессиональные или общественные процессы, требующие анализа ситуаций, принятия решений.

3. Дидактические игры. Игры дидактические типа специально разработаны с образовательной целью. Они помогают закрепить знания и навыки в игровой форме.

4. Имитационные игры. Они приближены к реальным ситуациям и позволяют детям изучать определенные процессы, тренировать навыки принятия решений и взаимодействия.

В младшем школьном возрасте игра утрачивает ведущую роль, уступая место учебной деятельности, однако по-прежнему оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Поэтому в этот период немаловажно обеспечить ученикам достаточное разнообразие игр в школе. [4] В отличие от традиционных методов обучения, игра не навязывает жестких правил взаимодействия, а предоставляет детям возможность экспериментировать с различными моделями общения. Через игру ребенок осваивает социальные роли, учится выражать свои мысли и понимать других. [3] Особенно важную роль играют сюжетно-ролевые и дидактические игры, которые моделируют реальные коммуникативные ситуации.

Специалист в области социальной семиотики Л.Ж. Кальве рассматривал игру как ключевой элемент социальной коммуникации и подчеркивал, что через игру человек учится жить в обществе. По его мнению, игра позволяет индивиду чувствовать себя самостоятельным и свободным в выборе пути, однако на самом деле он лишь следует уже установленным моделям и неизбежно становится частью общего процесса, даже если стремится к уникальности. [2, с.123]

В разновозрастных группах игровые технологии выполняют несколько функций. Во-первых, они помогают преодолеть коммуникативные барьеры между детьми разного возраста. Младшие дети перенимают речевые модели у старших, учатся новым формам выражения мыслей и подражают способам взаимодействия. Старшие, в свою очередь, развивают лидерские качества, учатся доступно объяснять, учитывать мнение младших партнеров и проявлять терпение. Такое взаимодействие способствует развитию эмпатии и толерантности.

Во-вторых, игры способствуют развитию кооперации. В совместных играх дети учатся договариваться, распределять роли, решать конфликтные ситуации. Например, игры с правилами требуют соблюдения определенного порядка действий, что развивает навыки аргументации и понимания точки зрения других участников. В ролевых играх дети учатся адаптироваться к различным социальным ролям, что формирует гибкость мышления и коммуникативную компетентность.

В-третьих, игровая деятельность позволяет сделать процесс общения более естественным. В игровой форме дети легче преодолевают страх ошибки, поскольку в игре нет жестких оценочных критериев, как в традиционном обучении. Это особенно важно для застенчивых детей или тех, кто испытывает трудности в общении. Через игру они приобретают уверенность в себе, пробуют новые речевые конструкции и способы выражения эмоций.

Игра как вид деятельности часто требует соблюдения определенных правил, а также может предполагать наличие партнера, что делает в таком случае взаимодействие между учениками в разновозрастной группе необходимым условием. В процессе таких игр дети учатся договариваться, учитывать мнение друг друга, соблюдать установленные правила и находить компромиссы. В процессе игры формируются особые виды общения, основанные на равноправных отношениях внутри команды. Это позволяет

детям перейти от ролевого взаимодействия к более личностному, способствуя развитию чувства сплоченности. [1] Особенно важно, что такие игровые отношения постепенно переносятся в повседневную жизнь, влияя на поведение и общение детей за пределами игры.

В процессе игрового взаимодействия у младших школьников также развивается эмоциональный интеллект. Дети учатся распознавать чувства и настроение других людей, реагировать на различные ситуации, общаться и достигать взаимопонимания. Все эти навыки особенно важны в разновозрастной группе, где интересы, увлечения, уровень подготовки и эмоциональная устойчивость могут существенно отличаться.

Исследования в области педагогики и психологии также подтверждают эффективность применения игровых технологий для развития коммуникативных умений. В частности, подчеркивается, что применение игровых методик в образовательном процессе способствует расширению лексического запаса, улучшению связной речи, вырабатыванию навыков аргументации и активного слушания. Также отмечается положительное влияние игровых технологий на снижение уровня тревожности младших школьников и повышение мотивации к общению.

При использовании игровых технологий в обучении важно учитывать ряд аспектов:

- игры должны соответствовать возрасту и индивидуальным особенностям детей, чтобы быть эффективными и интересными;
- необходимо создавать условия, при которых каждый ребенок сможет активно участвовать в игре, независимо от уровня его коммуникативных навыков;
- педагогу важно не просто наблюдать за игровым процессом, но и вовлекаться в него, показывая примеры правильного общения и поддерживая позитивное взаимодействие между детьми. [5]

Таким образом, игровые технологии представляют собой эффективный способ развития коммуникативных навыков у младших учеников в разновозрастных коллективах. Они стимулируют речевое развитие, взаимодействие, эмоциональный интеллект и социальную адаптацию. Применение игр в учебном процессе создаёт благоприятные условия для общения, повышает интерес и результативность обучения, а также содействует гармоничному развитию детей.

Список литературы

1. Валиева З. И. Подвижная игра как средство формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста / З. И. Валиева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2011. – № 2. – С. 93-96.

2. Кальве Л.-Ж. Игры в обществе // Апокриф: культурологический журнал. 2002. № 2. С. 117-124.

3. Казанова Н.В. Игра и социальная деятельность/ Н.В. Казанова, В.А. Храпова// Манускрипт. 2018. №12-2 (98). [Электронный ресурс]: URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/igra-i-sotsialnaya-deyatelnost (дата доступа 09.03.2025).

4. Казанцева Т. В. Дидактические игры как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности / Т. В. Казанцева, Е. В. Бузунова // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей LV Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2021. №7. С. 199-201.

5. Tomyuk O. N. The understanding of creativity and its criterions in classical and non-classical philosophy // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 7. № 7. С. 1128–1136.

Бейсегул Д.Т.
магистрант Института искусств Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан,
E-mail: muz.ikt104-2@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЁННОСТЬ» И ЕЁ СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассмотрено понятие «музыкальная одаренность», его структурные составляющие. На основе предварительного анализа научной литературы данного феномена дано авторское определение как многомерного психологического феномена, а также выявлено структурное содержание музыкальной одаренности, которое включает такие основные компоненты как: интеллект, креативность, музыкальные способности, мотивационно-личностные особенности человека, позволяющие достигать особых успехов в различных видах музыкальной деятельности.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, музыкальные способности, интеллект, креативность.

Annotation. The article considers the concept of "musical giftedness" and its structural components. On the basis of preliminary analysis of scientific literature of this phenomenon the author's definition as a multidimensional psychological phenomenon is given, and also the structural content of musical giftedness is revealed, which includes such basic components as: intelligence, creativity, musical abilities, motivational and personal characteristics of a person, allowing to achieve special success in various types of musical activity.

Keywords: m usical giftedness, musical ability, intelligence, creativity.

В условиях современных образовательных стандартов и быстро развивающихся технологий особое внимание уделяется индивидуальным способностям детей и подростков, в том числе музыкальной одарённости, которая часто становится ключевым фактором в успешном обучении и творческом развитии. Музыкальная одарённость всегда привлекала внимание

ученых, педагогов и музыкантов. Её роль в развитии личности трудно переоценить, поскольку способность воспринимать, создавать и исполнять музыку является важным элементом, как в культурной, так и в личной сфере жизни.

В ходе нашего исследования будут рассмотрены основные аспекты музыкальной одарённости, раскрывающие системную закономерность её составляющих, что может служить фундаментальной основой для разработки дальнейших методов и подходов, способствующих её выявлению и развитию.

Целью данного исследования является глубокий анализ сущности понятия «музыкальная одарённость», а также определение, прежде всего, структурного содержания как основы дальнейшего исследования для развития данного феномена. Тем самым, наша основная задача в данной работе рассмотреть ключевые компоненты музыкальной одарённости, их взаимосвязь, а также выявить влияние различных факторов на развитие музыкальных способностей у детей и студентов.

Понятие «музыкальная одарённость» является многогранным и включает не только врожденные особенности восприятия и создания музыки, но и результаты длительного обучения, которое может раскрыть и развить потенциальные музыкальные способности. Существует мнение, что музыкальная одарённость — это уникальное сочетание природных данных и развивающихся навыков, которое проявляется в разных формах: от восприятия и интерпретации музыки до её создания и исполнения на высоком уровне.

Научные исследования в области музыкальной психологии и педагогики подчеркивают, что музыкальная одарённость — это не только сумма отдельных способностей, но и их органичное взаимодействие. Этим определяется её сложная структура и многогранность. Развитие музыкальной одарённости связано с целым рядом факторов, включая наследственность, воспитание, образовательную среду, а также социокультурные условия, в которых развивается ребенок. Несмотря на активное изучение этого феномена, вопрос о структурном содержании музыкальной одарённости остается открытым, и дальнейшие исследования в этой области могут существенно улучшить методы музыкального образования и воспитания. Остановимся на некоторых взглядах ученых в данном вопросе.

Родоначальником исследований в данном направлений является изветсный психолог Б.М.Теплов, который музыкальную одаренность определял как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [1, с.19].

Из современных ученых посвятили свои работы феномену музыкальной одаренности: Д.К.Кирнарская [2], С.Н. Лосева [3], М.С. Старчеус [4], Таллибулина М.Т. [5] др.

На основании аналдиза этих исследований мы можем сказать, что «музыкальная одарённость» - это психологический феномен, представляющий сложное и многоаспектное явление. Она включает в себя целый ряд

компонентов, тесно между собой взаимосвязанных, где каждый компонент играет важную роль в восприятии, исполнении и создании музыки, отражая индивидуальность и неповторимость музыканта.

Резюмируя в целом предварительный анализ литературы, мы считаем, что наиболее значимые компоненты музыкальной одарённости, как правило, включают следующие аспекты:

1. Слуховая способность. Музыкальный слух — это способность воспринимать музыкальные звуки и различать их по высоте, длительности, тембру и громкости. Музыкальный слух бывает двух видов: абсолютный (способность точно определять или воспроизводить ноту без опоры на другие звуки) и относительный (умение распознавать интервалы между звуками). Оба вида слуха играют ключевую роль в музыкальной одарённости. Развитый музыкальный слух позволяет не только воспринимать музыку, но и точно интерпретировать её.

2. Ритмическое восприятие. Ритм — одна из основ музыки, требующая координации и точности восприятия. Музыкально одарённые люди обладают способностью чувствовать ритм, понимать структуру произведений и исполнять их, строго соблюдая ритмические закономерности.

3. Тембровая чувствительность. Важной составляющей музыкального восприятия является различение тембров — уникального окраса звучания инструментов и голосов. Это особенно важно для композиторов, дирижёров и ансамблевых исполнителей, так как позволяет правильно подбирать сочетания инструментов и добиваться гармоничного звучания.

4. Мелодическое восприятие и интонирование. Мелодия представляет собой последовательность звуков, воспринимаемых как единое целое. Способность точно интонировать и передавать эмоциональное содержание мелодии играет важную роль как в исполнительском, так и в композиторском мастерстве.

5. Музыкальная память и внимание. Музыкальная память делится на кратковременную (запоминание музыкальных фрагментов при прослушивании) и долговременную (способность удерживать в памяти целые произведения). Внимание в процессе исполнения музыки помогает фокусироваться на нюансах интерпретации, точности исполнения и взаимодействии с другими музыкантами.

6. Творческий потенциал. Музыкальная одарённость неразрывно связана с творчеством. Она проявляется как в умении интерпретировать существующие произведения, так и в способности к сочинению музыки, импровизации и поиску новых форм музыкального выражения.

Все перечисленные аспекты музыкальной одарённости тесно взаимосвязаны, усиливая друг друга и создавая благоприятные условия для творческого развития. Однако помимо врождённых способностей немаловажную роль играет окружающая среда — уровень музыкального образования, поддержка семьи и педагогов. Эти факторы существенно влияют на раскрытие потенциала одарённого человека.

Подводя итоги, можно выделить ключевое понятие — «одарённость», которое мы рассматриваем как комплексное личностное качество. Оно включает высокий уровень интеллектуального и творческого потенциала, позволяя человеку достигать выдающихся результатов в одной или нескольких сферах деятельности.

Опираясь на нашу точку зрения о том, что одаренность в целом включает такие компоненты как: интеллект, креативность, специальные способности и мотивация, мы считаем, что любой вид специальной одаренности безусловно включает интеллект и креативность как общие способности и основа одаренности в целом, так и специфические специальные способности в зависимости от осуществляемого вида деятельности (в нашем случае музыкальной деятельности, следовательно музыкальные способности), а также мотивацию личности как главной движущей силы развития данного феномена.

Исходя из этого, «музыкальную одаренность» мы трактуем как «синтез общих и специальных способностей, позволяющий достигать особых успехов в музыкальной деятельности».

В заключение отметим, что музыкальная одарённость включает такие компоненты как: слух, ритм, память, когнитивные способности, а также творческие навыки. Развитие каждого из этих компонентов в значительной степени зависит от внешней среды, уровня музыкального образования, а также от личных стремлений и усердия обучаемого.

Таким образом, структуру музыкальной одаренности мы можем представить следующим образом ниже в виде таблицы.

Структура музыкальной одаренности

Компоненты	Критерии
Интеллект	Когнитивные способности, отражающие в следующих видах: - вербальные способности; - числовые способности; - пространственные способности.
Творческие способности (креативность) (на основе концепции П.Торренса)	- оригинальность; - гибкость - беглость - разработанность идеи.
Музыкальные способности	- музыкальный слух; - чувство ритма; - музыкальная память; - эмоциональная отзывчивость к музыке.
Мотивация	- увлеченность музыкой; - высокая трудоспособность в музыкальной деятельности.

Исследование сущности музыкальной одарённости и её структуры открывает новые возможности для совершенствования методов музыкального образования, выявления и поддержки талантливых детей. Создание благоприятных условий для развития музыкальной одарённости, начиная с раннего возраста, может значительно повысить уровень музыкального искусства и помочь раскрыть потенциал каждого учащегося. Музыка, в свою очередь, становится мощным инструментом развития личности, способствуя не только культурному, но и личностному росту.

Список литературы

1. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей - М.: Наука, 2003. - 379 с.
2. Лосева С.Н. Взаимосвязь структуры музхыкальной одаренности и синтезии //Вестник музыкальной науки. №2. Новосибисркая Гос.Консерватория им.М.И.Глинки:URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35154000
3. Кирнарская Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: Дис. .. д-ра психол. наук. - М., 2006. - 373 с.
4. Старчеус М. С. Слух музыканта: Психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2005. - 433 с.
5. Таллибулина М.Т. Музыкальная одарен-ность: Структура, гендерные и возрастные особенности проявления: Дис. ... канд. пси-хол. наук. - Пермь, 2003. - 181 с.

Шакирова Е.А.
ГКОУ СКШ Школа №571
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: shakirovaea346@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важной задачей современной педагогики. Коммуникация играет ключевую роль в развитии личности, обеспечивая социальное взаимодействие и успешное обучение. Однако дети с ОВЗ часто сталкиваются с трудностями в освоении этих навыков, что затрудняет их интеграцию в общество и образовательные процессы. В этом контексте исследование методов и подходов к развитию коммуникативных способностей у данной категории учащихся приобретает особую актуальность.

В настоящей работе рассмотрены особенности формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Так же в статье представлены

методы и подходы развития коммуникативных навыков у детей с особенностями в учебной деятельности.

Ключевые слова: обучение учащихся с ОВЗ, учебная деятельность, методы обучения коммуникации детей с ОВЗ.

Коммуникативные навыки представляют собой совокупность умений и способностей, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми. Они охватывают как вербальные, так и невербальные аспекты общения, включая использование языка, жестов и мимики, а также способность к активному слушанию и проявлению эмпатии. Эти навыки играют важную роль в социальной адаптации и успешной интеграции индивида в общество. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее-ОВЗ) развитие коммуникативных навыков имеет особое значение, поскольку они сталкиваются с дополнительными барьерами в общении. Малкарова А.Т. и Шогенова-Маирова З.А. отмечают, что «коммуникативные умения и навыки обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей; умение слушать и вступать в диалог; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми». Это подчеркивает необходимость разработки специализированных подходов к обучению таких детей для преодоления трудностей в общении и взаимодействии [3].

Структура коммуникативных навыков включает в себя несколько ключевых компонентов. Во-первых, это вербальные навыки, которые охватывают использование речи для передачи информации, выражения мыслей и чувств. Во-вторых, невербальные навыки, включающие жесты, мимику и язык тела, которые дополняют вербальное общение. Важным элементом является способность к активному слушанию, которая позволяет понимать собеседника и эффективно взаимодействовать с ним. Наконец, эмпатия и умение работать в группе являются важными социальными аспектами, обеспечивающими успешное взаимодействие в коллективе. Эти элементы в совокупности формируют базу для эффективной коммуникации, что особенно важно для детей с ОВЗ [2].

Коммуникативные навыки играют ключевую роль в социальной адаптации и образовательном процессе каждого ребёнка, включая детей с ОВЗ. Развитие этих навыков у детей с особенностями развития имеет свои специфические особенности, связанные с физическим, психическим или сенсорным состоянием. Исследования показывают, что обучающиеся данной группы сталкиваются с различными трудностями в коммуникации, что требует индивидуального подхода к обучению. «Коммуникативные навыки выступают как необходимые универсальные способности, характеризующие целостное развитие младшего школьника. Они являются важным показателем готовности обучающегося к участию в образовательном процессе» [4]. Осознание этих особенностей является необходимым шагом для разработки эффективных методик и стратегий обучения.

Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ зависит от множества факторов. К ним относятся: степень и характер нарушения, уровень развития когнитивных способностей, а также наличие или отсутствие поддержки со стороны родителей и педагогов. Кроме того, важную роль играет образовательная среда и доступность адаптированных методик обучения, которые учитывают индивидуальные потребности ребёнка. Важно отметить, что «образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации» [3].

Для улучшения коммуникативных навыков у детей с ОВЗ применяются различные адаптивные стратегии. Среди них можно выделить использование визуальных подсказок, обучение через игру, использование жестового языка или альтернативных средств коммуникации, таких как карточки с изображениями. Программа «Доступная среда» в России направлена на создание условий для инклюзивного образования, что включает адаптацию учебных материалов и методов. Такие стратегии помогают детям с ОВЗ развивать навыки общения, что способствует их успешной интеграции в общество [3].

Рассмотрим некоторые методы и подходы к развитию коммуникативных навыков у школьников с ОВЗ.

Интерактивные методы обучения представляют собой подходы, в которых акцент делается на активное участие обучающихся в процессе усвоения знаний через взаимодействие с педагогами и сверстниками. Для детей с ОВЗ такие методы особенно важны, так как они способствуют не только усвоению учебного материала, но и развитию социальных и коммуникативных навыков. Благодаря интерактивным методам дети с ОВЗ могут лучше адаптироваться к учебной среде, развивать навыки сотрудничества и укреплять уверенность в своих способностях. Эти методы включают в себя групповую работу, обсуждения, проектную деятельность и другие формы взаимодействия, которые способствуют активному вовлечению детей в учебный процесс [1].

Среди интерактивных методов, применяемых в обучении детей с ОВЗ, выделяются групповые дискуссии и ролевые игры. Эти методы создают условия для естественного общения, помогая детям развивать навыки выражения своих мыслей и идей. Кроме того, такие подходы способствуют укреплению социальных связей между детьми, что является важным аспектом их развития [4].

Игровые технологии играют важную роль в обучении детей с ОВЗ, поскольку они создают условия для естественного и увлекательной коммуникации. Игровая деятельность способствует развитию социальных навыков, позволяя детям взаимодействовать в безопасной и мотивирующей среде. Это особенно важно для младших школьников с ОВЗ, так как игровой формат снижает уровень стресса и способствует более активному участию в учебной деятельности. Кроме того, игры помогают детям развивать навыки общения, такие как умение слушать, выражать свои мысли и работать в

команде. Таким образом, игровые технологии становятся неотъемлемой частью инклюзивного образования [6].

Существует множество игровых методик, доказавших свою эффективность в обучении детей с ОВЗ. Например, настольные игры, требующие взаимодействия между участниками, способствуют развитию навыков сотрудничества и коммуникации. Ролевые игры также находят широкое применение, поскольку они позволяют моделировать различные социальные ситуации, что помогает детям освоить правила поведения и общения. Эти методики не только способствуют обучению, но и делают процесс более доступным и интересным для детей с ОВЗ [3].

Мультимедийные средства играют важную роль в обучении детей с ОВЗ, обеспечивая доступность и интерактивность учебного процесса. Использование таких технологий, как интерактивные доски, помогает привлечь внимание учащихся, облегчает восприятие сложного материала и способствует активному взаимодействию между педагогом и учеником. Таким образом, мультимедийные средства становятся неотъемлемой частью современного образовательного процесса для детей с ОВЗ [4].

Современные специализированные программы и приложения открывают уникальные возможности для обучения детей с ОВЗ, адаптируя процесс к индивидуальным потребностям каждого ученика. Вместе с тем, в последние годы особое внимание уделяется работе педагогов и школьных специалистов с обучающимися с ОВЗ, что подчеркивает необходимость анализа и обобщения профессионального опыта в этой области. Применение специализированного программного обеспечения делает обучение более доступным и эффективным для детей с различными типами ОВЗ [3].

Адаптация учебных материалов для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья основывается на принципах доступности, индивидуализации и учета специфических потребностей детей. Доступность предполагает создание таких условий, при которых каждый ученик, независимо от типа и степени ограничений, может успешно освоить учебный материал. Индивидуализация требует гибкости в подходах, чтобы учитывать уникальные особенности каждого ученика. Эти принципы обеспечивают эффективное вовлечение всех детей в учебный процесс.

Методики адаптации учебных материалов варьируются в зависимости от типа ОВЗ у детей. Для детей с нарушениями зрения применяется использование шрифта Брайля, аудиоматериалов и тактильных пособий, что значительно улучшает их восприятие информации. Для детей с нарушениями слуха используются визуальные средства, такие как жестовый язык и субтитры. Методика «Сказкотерапия» доказала свою эффективность для детей с речевыми нарушениями, помогая им развивать коммуникативные навыки через взаимодействие с текстами и персонажами сказок. Таким образом, выбор методик должен основываться на тщательном анализе потребностей каждого ученика [3].

Педагоги играют ключевую роль в адаптации учебных материалов и методик, а также в создании инклюзивной образовательной среды. Они

должны обладать специальными знаниями и навыками для работы с детьми с ОВЗ, чтобы эффективно адаптировать материалы и использовать подходящие методики. Кроме того, педагоги выступают в роли наставников, поддерживая детей в процессе обучения и способствуя их интеграции в коллектив. Таким образом, их профессионализм и подходы существенно влияют на успех обучения.

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего адаптацию образовательной среды, применение интерактивных и игровых методов, а также использование современных технологий. Важную роль играет подготовка педагогов к работе в инклюзивной среде, что предполагает обучение их методам индивидуального подхода и дифференцированного обучения. Особое внимание следует уделить созданию условий для взаимодействия детей в группе, что способствует развитию их социальных навыков и укреплению связей с окружающим миром.

Список литературы

1. Гончарова Е.Ю. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством интерактивных технологий // Современное педагогическое образование. 2021. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-ovz-posredstvom-interaktivnyh-tehnologiy (дата обращения: 26.03.2025).

2. Данилевич Т. А. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ средствами социально-культурной деятельности (на примере детского фольклорного ансамбля «Лунница») // XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Доказательный подход в сфере образования. — Москва:М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — С. 333-339.

3. Малкарова А.Т., Шогенова-Маирова З.А. Особенности формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ОВЗ // материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. - г. Нальчик: – М.: ИКЦ «ЭКСПЕРТ», 2023. - С. 487-491.

4. Муцаева Р. Х. Использование современных образовательных технологий на уроках русского языка и литературы при обучении слепых и слабовидящих детей с интеллектуальными нарушениями // Актуальные проблемы и приоритетные направления отрасли образования. - г. Астрахань: Издательство ГАПОУ АО «АСПК», 2022. - С. 122-123.

5. Павлова Н. П. Интегрированный подход в образовательной деятельности // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании: материалы научно-практической конференции с международным участием / Ученый совет Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. - М., 2016. - С. 133-139.

6. Толкова Н.М. Формирования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством применения игровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-posredstvom-primeneniya-igrovyh-tehnologiy (дата обращения: 26.03.2025).

Шебаршова Ю.М.
ГБОУ Школа №902 «Диалог»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail:she.umi@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса младших школьников в процессе обучения. Познавательный интерес играет ключевую роль в учебной деятельности, способствуя самостоятельности, когнитивной активности и мотивации учащихся. Автор анализирует понятие «интерес» в психологическом контексте, рассматривает труды ведущих ученых и обсуждает методы развития устойчивого интереса к обучению, особенно в изучении иностранного языка. Особое внимание уделяется необходимости адаптации проверенных педагогических подходов к современным условиям образовательного процесса.

Ключевые слова: мотивация обучения, когнитивная активность, педагогические методы, эмоциональная вовлеченность, иностранный язык.

С научно-педагогической точки зрения, познавательный интерес играет ключевую роль в совершенствовании учебного процесса. Это связано с тем, что он может стимулировать учеников к самостоятельности, познавательной активности, к изучению нового материала.

Для того, чтобы глубже разобрать сущность понятия «познавательный интерес», нужно проанализировать основное понятие «интерес». В психологическом контексте интерес можно определить как избирательное отношение индивида к объекту, обусловленное его значимостью для жизни и эмоциональной привлекательностью. Интересы возникают на основе потребностей. Потребность отражает необходимость, а интерес же демонстрирует склонность к определенной деятельности. Закрепленный в детстве и утвердившийся интерес может трансформироваться в потребность.

Интерес (от латинского «быть внутри») – эмоциональный процесс, который охарактеризован положительной окраской и пристальным вниманием к объекту или процессу. Потребность узнавать новую информацию об интересующем явлении также является признаком интереса.

Для более глубокого понимания сущности понятия «познавательный интерес», мы проанализируем основное понятие «интерес». В психологическом контексте интерес можно определить как избирательное отношение индивида к объекту, обусловленное его значимостью для жизни и эмоциональной привлекательностью. Интересы возникают на основе потребностей. Потребность отражает необходимость, а интерес же демонстрирует склонность к определенной деятельности. Закрепленный в детстве и утвердившийся интерес может трансформироваться в потребность.

Обилие взглядов и научных работ, привели к созданию более целостной теории познавательного интереса, которая была представлена лишь во второй половине XX века. Нельзя не отметить ленинградского педагога-ученого Г.И. Щукина, которая внесла огромный вклад в изучение познавательного и интереса. Помимо исследований на тему познавательного интереса, Галина Ивановна активно участвовала в исследованиях теории и практики обучения и воспитания. Именно на понимание познавательного интереса Щукиной мы и будем опираться в своей работе.

Многие образовательные и научные учреждения в своих методах преподавания и исследованиях, связанных с познавательным интересом, опираются на научно-теоретический базис, разработанный Г.И. Щукиной.

В современном мире, где технологии и средства развлечения вышли на новый уровень, перехватив все внимание современных школьников, особенно остро стоит вопрос привития детям познавательного интереса. Для этого необходимо по-новому рассмотреть многие вопросы теории обучения и воспитания. Учитывая богатейший пласт идей и теорий, над которыми трудились педагоги-ученые прошлого века, нужно адаптировать уже зарекомендовавшие себя способы, основываясь на современным педагогических условиях и интересах школьников.

Познавательный интерес выступает важнейшим побудитель активности личности, а также ее познавательной деятельности. В наши дни, обилие гаджетов, упрощающих жизнь и обучение, одновременно заставляя детей усомниться в нужности обучения. Поэтому с ранних лет перед педагогами и родителями стоит задача воспитания активной, деятельной, творческой личности, которая будет стремиться к изучению нового материала. Особенно на уроках английского языка, где многое для ребенка кажется новым и непонятным, важно пробудить жажда самостоятельно решать познавательные задачи. Устойчивый познавательный интерес, смена видов деятельности, жажда освоения новых способов познания, помогут ребенку в столь трудном изучении иностранного языка.

Познавательный интерес учащихся может и должен стать устойчивой чертой личности, если при педагогическая деятельность правильно организована. Обучающиеся должны подвергаться систематической, целенаправленной воспитательной работе. Развитый познавательный интерес оказывает невероятно важное влияние на развитие личности, особенно в юном возрасте.

Познавательный интерес часто описывают в научных исследованиях как комплекс человеческих эмоциональных состояний, направленных на активность и включающих в себя элементы как увлечение, так и любопытство. Это понятие имеет множество интерпретаций.

Формирования познавательного интереса у школьников младшего возраста стало острейшей проблемой в современной педагогики, так как именно в этот период у детей закладывается основа для успеха в учебной деятельности. Также в первые годы обучения появляется гуманитарная или техническая предрасположенность ребенка. Именно поэтому важность этого периода важна для педагогов начальной школы [1].

Необходимость теоретической и практической работы над этой проблемы очевидна всему психолого-педагогическому сообществу. Каждому учителю понятно: без развитого познавательного интереса невозможно освоить материал. Равнодушие к знаниям и к предмету не позволить далее успешно обучаться и прогрессировать в знаниях. С ранних лет нужно приложить усилия для того, чтобы успешно развить познавательный интерес.

На начальном этапе обучения формирование познавательного интереса имеет свои особенности. Так, одной из них является зарождение познавательного интереса и формирование самосознания. Ребенок начинает воспринимать себя в новой социальной роли — ученика («Я — ученик!»). Именно на этом этапе формируются первые представления о мире, человеке и его деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС ООО) решается вопрос о сформированной мотивации к обучению и интереса к познанию. Ценностно-смысловые установки обучающихся отражают их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества. Это так же способствует развитию личности ученика.

Многие педагоги, психологи и ученые занимались проблемой познавательного интереса, например, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Г.И. Щукина, В.Ф. Одоевский.

Познавательный интерес необходимо формировать с самых первых уроков, особенно это касается преподавания иностранного языка. Важно, чтобы изначально новый язык у ребенка ассоциировался с чем-то интересным. Негативная установка, трудности и сложные задания в начале, могут навсегда сформировать связь иностранного языка с негативными эмоциями. Любопытством, любознательностью и включением механизмов внимания напрямую имеет отношение к развитию познавательного интереса. У ребенка формируется потребность приобретать новые знания и умения только тогда, когда он связывает эмоции от положительных результатов своей деятельности с процессом обучения [2].

Невозможно сформировать познавательный интерес, не беря в учет личностные качества и характеристик ребенка. Осознание значимости обучения школьника не только во благо самого ученика, но и для пользы общества . Важно принимать во внимание возрастные и индивидуальные

особенности, ориентироваться на возрастные новообразования. Л. С. Выготский утверждал, что «обучение должно опираться на уже доступный ребенку уровень развития, но при этом оно должно быть организованно так, чтобы подготовить переход ученика на следующий, более высокий уровень».

Таким образом, формирование познавательных учебных действий не подчиняется строгим тренировкам. В младшем школьном возрасте они развиваются через активизацию мышления, а также благодаря поддержке и одобрению познавательной активности со стороны других людей — учителя или сверстников. Наиболее благоприятными условиями для проявления познавательной активности становятся ситуации общения, различные формы межличностного взаимодействия, игровые и учебные процессы [4].

Чтобы обучение действительно увлекало школьника, оно должно быть для него интересным. Если учебный процесс не вызывает у ребенка интереса, это способно полностью отбить желание учиться. Поэтому при формировании познавательных учебных действий необходимо соблюдать ряд дидактических условий:

- подбирать учебный материал с учетом его личностной значимости для ученика;
- использовать методы и приемы, соответствующие содержанию и возрастным особенностям младших школьников;
- учитывать сензитивные периоды в развитии детей этого возраста;
- создавать эмоционально насыщенную и удовлетворяющую ситуацию познания;
- обеспечивать ощущение успеха и элемент занимательности в учебной деятельности.

Формирование познавательных учебных действий у младших школьников основывается на постановке и решении проблем. Этот процесс включает следующие этапы:

- выявление и формулирование проблемы;
- самостоятельный поиск и создание способов ее решения, включающих творческий и поисковый подход.

В процессе обучения младших школьников крайне важно интегрировать новые учебные концепты с уже известным ученикам материалом. Это значительно облегчит понимание и усвоение новой информации учащимися.

Таким образом, обучение в начальной школе является ключевым этапом, на котором закладываются основы дисциплины и открытости к новому, что важно для дальнейшего развития учебных навыков у детей. В этот период формируется личность ребенка, и школьная программа направлена на демонстрацию преимуществ учебного процесса. Основываясь на универсальных методиках, образовательный процесс включает в себя этапы поиска и анализа новых знаний, что помогает учащимся не только осмыслить, но и применить полученные знания на практике.

В процессе объяснения различных аспектов становится очевидной способность учащегося к общению как со сверстниками, так и с учителями. При этом также проявляется его моральное развитие, которое в будущем будет

влиять на его взаимоотношения с окружающим миром, людьми и обществом в целом.

Список литературы

1. Иванова М.А., Кротов Д.П. Развитие познавательного интереса обучающихся в средней школе на основе применения интерактивных заданий-тренажеров// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 6. - С. 129 – 133.
2. Павлова Н. П. Интегрированный подход в образовательной деятельности // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании: материалы научно-практической конференции с международным участием / Ученый совет Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. - М., 2016. - С. 133–139. 9
3. Павлова Н.П. Современный контекст педагогических взглядов Н.И.Пирогова //Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С.95-102.
4. Пешкова Н. Ю. Развитие познавательной активности обучающихся в системе дополнительного образования // Студент и наука (гуманитарный цикл): материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. / гл. ред. Н. Н. Макарова, отв. ред. М. С. Закамалдина. Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г.И. Носова, 2020. С.1000–1007.
5. Савкина Н.Г. Формирование интереса к урокам русского языка у учащихся начальных классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. №12.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Акимова В.А.
студент магистратуры *ГАОУ ВО МГПУ*
e-mail: akimovava950@mgpu.ru

ДЕТСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА СОЦИАЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается содержание понятий «детское общественное объединение», «социальная активность», отражаются особенности детей подросткового возраста. В работе раскрывается значение детского общественного объединения в ракурсе социальной активности подростков.

Ключевые слова: детское общественное объединение, подростки, социальная активность, социализация, педагогическое средство.

В Советское время доминировала единственная детская организация. Вступление подростков в пионерскую организацию обусловливалось желанием своими действиями создавать обстоятельства реальной жизни, ощущать себя полноценным членом социума, совершать поступки на благо общества, реализуя при этом собственные качества. Демократизация, возрастание требований к воспитанию, наличие проблемы занятости детей во внеурочное время, неполноценность организации общественно-значимой деятельности актуализируют вопрос социальной активности подростков. Увеличение потребности школьников в защите от жестокого обращения со стороны сверстников, взрослых, естественное стремление к объединению, общению обусловливает необходимость функционирования детских общественных объединений.

Подростковый возраст – особый период в жизни человека. О.В. Шипицына отмечает, что подросткам свойственны формирование чувства взрослости (центральное новообразование), стремление к независимости и самостоятельности, желание самоутвердиться, подчеркнуть собственное достоинство, происходит активное развитие самосознания. Отрочество – это этап выбора жизненного пути, закладывания основ для социального, профессионального, личностного самоопределения, формирования идентичности. В этот возрастной период количество социальных ролей и интересов увеличивается, их качественная составляющая тоже изменяется. Основной задачей данного периода взросления является поиск ответов на вопросы: «Каков я? Каким мне хотелось бы стать? Что я хочу?» [7]. Данные аспекты обусловливают становление активности, инициативности. Все это повышает желание быть задействованным в общественной жизни, способствует формированию социальной позиции.

Фокус коммуникации в подростковом возрасте перемещается на сверстников. Общение с ними является на данном возрастном этапе ключевой потребностью. Это сопровождается желанием познания окружающего мира и себя вместе с друзьями. Общение способствует становлению навыков совместной деятельности, приобщению к социальным ценностям и формам поведения и т.д. [7].

Подростки стремятся к объединению, что является естественной потребностью на данном возрастном этапе. Ребенок, найдя свое место в группе, дорожит ей, стремится находиться в составе объединения как можно дольше. Следовательно, желание независимости одновременно сочетается с конформизмом.

Важно отметить, что для подростков характерны и другие особенности. Так, к ним относятся повышенная критичность (в т.ч. самокритичность), раздражительность, неуравновешенность, стремление обособиться от близких (родителей), чувство одиночества и т.д. Это может обусловить различные негативные последствия, в частности формирование сложной жизненной ситуации (несчастная любовь, конфликт со значимым взрослым, буллинг, отвержение и др.).

Указанные особенности подросткового возраста являются основой, определенной необходимостью для привлечения детей к общественной деятельности, развития у них социальной активности. Понятие «активность» определяется как форма деятельности человека. В процессе активности происходит формирование связей между социальными объектами – интеграция личности. Активность обусловливает проявление таких качеств как самостоятельность, инициативность, ответственность [3]. В психологии социальная активность рассматривается как личностное качество. Его ключевыми основаниями являются следующие категории: мотивы, интересы, потребности. В социологии, как указывает Т.Е. Зерчанинова, понятие характеризуется как совокупность качеств какого-либо субъекта; вид деятельности, в рамках которого действия направлены на решение общественных проблем [1]. В целом, мы считаем, что понятие «социальная активность» возможно интерпретировать как характеристику личности и ее деятельности.

Критериями сформированности социальной активности детей подросткового возраста являются следующие:

1) содержание деятельности;

2) мотивы;

3) чувство ответственности.

Таким образом, указанные критерии могут быть основанием для утверждения наличия просоциальной направленности. Однако все же ключевым аспектом для воспитания социальной активности подростков служит субъектная активность – внутренняя мотивация. Благодаря ей проявляются социально-значимые качества: индивидуальность, предприимчивость, инициативность, конкурентоспособность [7].

В современное время одним из средств, позволяющим подросткам проявить социальную активность служит детское общественное объединение. В настоящее время на законодательном уровне закреплены ключевые аспекты функционирования детских объединений. Согласно Конституции РФ (ст. 30), гражданин России независимо от пола, веры, уровня образования имеет право на свободное участие в деятельности общественных объединений [2]. В соответствии с федеральным законом «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. со стороны власти реализуется работа по содействию детским объединениям. Важно, чтобы объединения успешно функционировали и развивались. Поэтому государство создает необходимые для этого условия [4; 6]. Гражданин России имеет право на добровольное вступление в детские объединения, что закреплено в федеральном законе «Об общественных объединениях» [8].

Детское общественное объединение имеет структурированную основу. Объединения курируют взрослые. Для каждого из них характерны конкретные цели, определенное количество детей, а также локальные документы, фиксирующие права и обязанности участников [5].

Состав руководства детских объединений – работники сферы образования, которые компетентны в методических и психолого-педагогических вопросах. Содержание деятельности предусматривает использование вариативно-программного подхода в работе, который направлен на создание условий для раскрытия и реализации личностного потенциала каждого ребенка [3].

О.В. Шипицына отмечает, что общественные объединения имеют положительное психологическое воздействие на подростка, что выражается в восстановлении душевного равновесия, устранении дисгармонии (компенсаторная функция). Рассматриваемая форма общественной организации способствует формированию нормальной самооценки, служит условием защищенности подростка и поддержания благоприятного положения, местом поиска своего места в изменяющемся обществе, а также реализации собственных способностей, умений. Объединения создают возможность для успешной социализации, личностного и профессионального самоопределения, формирования жизненных навыков, ценностей, социально значимых качеств для дальнейшей жизнедеятельности в демократическом обществе. Подростки приобретают опыт взаимодействия в коллективе, приобщаются к нормам внутриколлективных и межколлективных отношений, делового общения со сверстниками, старшими и младшими людьми по возрасту [7]. В результате мы можем утверждать, что детское общественное объединение служит для подростка значимым педагогическим средством, выполняющим функцию личностного совершенствования, роста.

М.И. Рожков утверждает, что вдохновителем, личным примером для социальной активности в детском общественном объединении является педагог. Активность, индивидуальные качества организатора способствуют развитию и поддержанию внутренней мотивации подростка, стремлению к общественной деятельности [3].

Таким образом, в современной социокультурной среде детские общественные объединения являются педагогическим средством приобретения подростком социального опыта. Рассматриваемая форма организации создает ребенку возможности для ориентирования в социальных взаимосвязях, личностного познания, реализации способностей и индивидуального совершенствования. Данные особенности необходимы для дальнейшей успешной жизнедеятельности в условиях современной среды.

Список литературы

1. Зерчанинова, Т.Е. Социология / Т.Е. Зерчанинова. – М.: Юрайт, 2020. – 202 с.

2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс] / Консультант Плюс. – 1999-2018. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.base.consultant.ru (дата обращения: 02.10.2018).

3. Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций / М.И. Рожков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org (дата обращения: 01.10.2024).
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://static.government.ru (дата обращения: 30.09.2024).
5. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/10164186/ (дата обращения 30.09.2024).
6. Федеральный закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 28.06.1995 г. № 98-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/103544 (дата обращения 01.10.2024).
7. Шипицына, О.В. Об актуальности исследования проблемы воспитания социальной активности подростков в детских объединениях / О.В. Шипицына // Филология и культура. – 2010. – №2. – С. 45-51.

Булдакова Е.Н.
студент магистратуры *ГАОУ ВО МГПУ*
e-mail: buldakovaen065@mgpu.ru
Сорокина С.В.
студент магистратуры ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: svetlana28071993@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье исследуется роль и место наставничества в дошкольном образовании. Рассматриваются основные формы и методы наставничества, наиболее подходящие для современной системы дошкольного образования, в соответствии с программой реализации ФГОС. По итогам исследования сделан вывод о том, что внедрение системы наставничества способствует повышению эффективности образовательного процесса, а также выявлены основные преимущества системы наставничества.

Ключевые слова. Детский сад, дошкольное образовательное учреждение, образовательная система, система наставничества, адаптация, педагог, наставник.

Адаптация начинающего воспитателя к профессиональным обязанностям неизменно сопровождается стрессом, затруднением в освоении специфики работы и в то же время является ключевым моментом, который влияет на решение остаться в профессии. Новоиспеченный выпускник, вступив в коллектив детского сада, сразу оказывается перед лицом широкого спектра задач и обязанностей, характерных для сферы образования.

Например, начинающему педагогу в детском саду необходимо вносить свой вклад в создание и выполнение плана образовательной программы

учреждения, изучать и применять новейшие психологические и педагогические методики в работе с детьми, налаживать эффективное общение с родителями дошкольников и другое. Преодолеть подобный объем задач без наличия достаточной квалификации и профессиональной помощи для воспитателя-новичка бывает затруднительно. По этой причине поиск опытного наставника становится ключевым моментом на начальном этапе карьеры молодого педагога [4].

В области педагогической теории проблематика профессионального развития начинающих учителей привлекла внимание множества исследователей. Менторство является признанным и эффективным методом педагогической работы, целью которого является передача знаний и умений от опытных учителей к новичкам. Через этот тип взаимодействия, начинающие педагоги под руководством наставника, который обладает значительным профессиональным опытом и искренним желанием содействовать развитию молодого специалиста, активно усваивают методики и техники преподавания. Этот процесс подразумевает индивидуализированный подход к обучению и воспитанию молодого педагога, где основное внимание уделяется не теоретическим аспектам, а непосредственному приобретению практических умений и навыков в контексте реальной работы с детьми [2].

В учебных заведениях систему наставничества устанавливают по решению руководителя. Наставник должен соответствовать определенным требованиям и обладать качествами: высока квалификация в своей профессиональной сфере; сильные навыки общения и адаптивность в диалогах; опыт в области педагогики и методики обучения; постоянно высокие достижения в профессиональной активности; обширные знания, полученные из личного опыта; желание и способность передавать свои знания и умения; не менее пятилетний опыт в образовательной сфере [3].

Адекватная поддержка начинающего работу воспитателя и хорошо продуманная система информационного и методического обеспечения обуславливают благоприятные предпосылки для гладкого интегрирования в профессиональное сообщество. В это входит создание позитивной социально-образовательной атмосферы в коллективе; применение метода, ориентированного на личность в процессе наставничества; разработка и внедрение программ, нацеленных на решение конкретных трудностей, с которыми сталкивается новичок в своей работе; эффективные способы наставничества для начинающих воспитателей.

В дискуссии о целостной поддержке начинающего воспитателя ключевое значение имеют интеграции между сферами его профессионального развития: углубление теоретических знаний и повышение уровня практических навыков; ознакомление с концепцией и методиками реализации программы дошкольного образования и освоение стратегий их эффективного применения; анализ и применение инновационных методов и достижений в области дошкольного воспитания для обогащения своей педагогической практики; активизация сотрудничества с семьями воспитанников, вовлечение их в образовательный и воспитательный процессы учреждения.

При назначении тьютора для начинающего воспитателя, администрация детского сада принимает во внимание не только образовательный и профессиональный фонд кандидата, но и его индивидуальные черты, в том числе способность эффективно делиться знаниями и умениями с новичками в образовательной сфере. Наставничество представляет собой взаимовыгодный процесс, где в динамике происходит обмен знаний и умений: с одной стороны, опытный наставник дарит свои навыки, с другой — ученик проявляет активность и стремление усвоить их. Важной составляющей успешного взаимодействия является регулярное самоосмысление и улучшение своих методик обеими сторонами. Этот обмен знаниями и опытом должен быть систематичным и может затягиваться на продолжительное время, что определяется эффективностью взаимодействия и мотивацией начинающего учителя к обучению и приобретению практических навыков [1].

В дошкольных учреждениях столицы был реализован пилотный проект исследования, направленный на анализ спроса на молодых специалистов в системе дошкольного образования и определение степени заинтересованности молодых педагогов в наставничестве. В опросе приняли участие два дошкольных образовательных учреждения и 67 педагогических сотрудников.

На запрос о необходимости привлечения молодых кадров в детские сады, подавляющее большинство (87%) педагогов подтвердило эту потребность, указывая на важность обновления коллектива и заполнения свободных должностей. При обсуждении возможности наставничества для начинающих педагогов большая часть (62%) опытных воспитателей выразила желание поддерживать новичков в профессии, в частности по вопросам психолого-педагогической и методологической работы, включая организацию образовательной программы, взаимодействие с детьми различного возраста и использование обучающей среды для развития детей. Однако 38% педагогов отметили, что хоть и помогают молодым специалистам, их поддержка носит скорее эпизодический характер и не систематизирована, что во многом обусловлено высокой загруженностью и ограниченностью времени на такого рода задачи.

Педагоги-наставники, вовлеченные в процесс обучения и адаптации молодых специалистов, отметили ключевые факторы, мотивирующие их к активному участию, включая разработку и реализацию структурированной программы мероприятий для молодых педагогов. Особо ценится наличие постоянной поддержки и профессионального наставничества от старшего педагогического состава и руководства учебного заведения. Не менее важной стимулирующей мерой является предусмотренное финансовое поощрение за вклад в развитие начинающих воспитателей [2].

Следовательно, воспитатели признают важность привлечения нового поколения специалистов к работе в образовательной сфере. Однако желание заниматься наставничеством среди воспитателей остаётся на относительно низком уровне. Это подчёркивает необходимость разработки и внедрения организационных и методических решений, которые бы способствовали

эффективной интеграции наставнической практики в систему дошкольного образования в Москве и регионах.

В ходе исследования был разработан проект, целью которого является поддержка профессионального и личностного роста начинающих педагогов в дошкольных учреждениях. Он направлен на улучшение их профессиональных навыков через создание и поддержку системы тьюторства. Проект включает в себя следующие этапы реализации:

1. Подготовительная фаза включает в себя определение и присвоение наставника, который вместе с опытным педагогом осуществляет диагностическое изучение проблем, с которыми сталкивается новичок в разнообразных аспектах профессиональной работы.

2. В центре внимания - этап разработки программы. Создание плана действий исходя из анализа функционирования системы и предоставление методологической поддержки в области наставничества. Организация разнопланового взаимодействия и интеграцию начинающих педагогов в различные аспекты образовательной и воспитательной работы. Предоставление начинающим педагогам средств для их карьерного развития, включая обучающие программы для повышения квалификации, содействие в прохождении аттестации, организация совместных мероприятий и поддержка участия в соревнованиях профессионального уровня.

3. Финальный этап - аудит квалификации. Это время, когда активно развивается способность к самоанализу и самосовершенствованию у молодых педагогов, их участие в коллегиальных обсуждениях, внедрение нововведений в практику. Наблюдается прогресс в профессиональном развитии начинающего педагога. В случае обнаружения определенных затруднений в профессиональной работе, предусмотрена возможность продолжения методической поддержки по специфическим аспектам педагогической деятельности.

В процессе главного этапа планирования можно ввести разнообразные подходы к наставничеству. Сегодня одним из самых результативных подходов является использование виртуального методического кабинета, размещаемого на веб-сайте учебного заведения. Цель такова - углубление и расширение арсенала методического взаимодействия с педагогами дошкольных учреждений. Виртуальный методический кабинет представляет собой динамичную сеть интерактивных веб-страниц, заполненных разнообразным методическим материалом: от нормативных документов до учебных ресурсов, а также ссылки на образовательные порталы национального и местного уровней, научные электронные каталоги, онлайн-соревнования различного масштаба и так далее. Такая виртуальная поддержка не заменяет, но эффективно дополняет традиционные способы общения и взаимодействия, позволяя использовать новейшие информационные и коммуникационные технологии для экономии времени и ресурсов, а также для наращивания профессиональных компетенций учителей.

Так, тщательно разработанная и системно реализованная программа наставничества способствует оптимизации развития профессиональных навыков и методических знаний начинающих педагогов. Такая программа улучшает их

подготовленность к педагогической работе, обеспечивает успешную адаптацию в новой образовательной среде детского учреждения и стимулирует повышение их мотивации к самообразованию. Взаимный обмен знаниями и опытом, а также дружелюбное взаимодействие между воспитателями приводят к улучшению микроклимата в коллективе, основанному на поддержке и открытости.

Список литературы

1. Аубакирова Р. Технологизация педагогического процесса предшколы. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2023. 192 с.
2. Буре Р.С. Воспитатель и дети. Пособие для воспитателя детского сада / Р.С. Буре, Л.Ф. Островская. М.: Просвещение, 2023. 144 с.
3. Теплюк С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 144 с.
4. Яфальян А.Ф. Воспитание детей в дошкольных учреждениях села (в условиях разновозрастной группы). М.: Гостехиздат, 2022. 158 с.

Рыжкова Е.М.
студент магистратуры ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: ryzhkovaem914@mgpu.ru
Ларюшина А.А.
студент магистратуры ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: laryushinaaa348@mgpu.ru

ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 6 -7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается возможность танцевальной деятельности влиять на развитие коммуникативных навыков детей 6–7 лет в условиях дополнительного образования, как необходимых компонентов процесса общения.

Ключевые слова: танцевальная деятельность, коммуникативные навыки, дополнительное образование, старший дошкольный возраст.

В веке информационных технологий пробы с сохранением здоровья детей дошкольного возраста становиться всё более глобальной. Существует множество проблем, причин, с чем это может быть связано. Одна из них - слабое физическое развитие ребёнка дошкольного возраста при приёме в детский сад. Дошкольники испытывают ни только дефицит в общении, но и дефицит движений, т. е. то количество движений, которые они могут выполнять в течение всего дня намного ниже их возрастной нормы, поэтому всё это может привести к задержке в развитии быстроты, ловкости, координации движений, гибкости, выносливости и силы. Это может негативно влиять на различные сферы ребёнка в будущем. Например, низкая выносливость может затруднить участие в играх и занятиях, требующих длительной активности. Проблемы с координацией могут

отразиться на успеваемости в спортивных секциях, а также на выполнении повседневных задач. Отсутствие достаточной гибкости может ограничить возможности ребёнка в различных видах деятельности. Задержка в развитии силы может сделать его менее устойчивым физически, а также повлиять на его самооценку. Всё это, в конечном счёте, может привести к проблемам со здоровьем и снизить качество жизни в будущем. Важно понимать, что недостаток движения у дошкольников – это не просто "недостаток активности", а реальный фактор риска для полноценного физического и, как следствие, психического развития. Необходимы меры для вовлечения детей в активные игры, занятия физической культурой и создание условий, стимулирующих двигательную активность.

На сегодняшний день использование танцевальной деятельности для развития коммуникативных навыков не является востребованной в системе дополнительного образования, однако данная деятельность является актуальной и востребована в современной действительности. Танцевальная деятельность – это сложная система выстроенных движений, которая является неотъемлемой частью хореографии.

Во-первых, танцевальная деятельность в системе дополнительного образования направленна на развитие физических качеств, способствует развитию координации движений, гибкости, силы, выносливости, что необходимо для укрепления здоровья ребёнка дошкольного возраста.

Во-вторых, танцевальная деятельность направленна на формирования коммуникативных навыков, дошкольники живут в веке информационных технологий и довольно часто испытывают дефицит в общении со сверстниками, благодаря танцевальной деятельности дети дошкольного возраста учатся работать в команде, уважать других, сотрудничать, а также передавать какие-либо знания.

Отечественные педагоги и психологи такие как: Л.А. Венгер; А.А. Леоньтьев, Л.С. Выготский; Т.А. Репина; А.В. Запорожец, занимались вопросом общения и развития коммуникативных навыков у дошкольников.

Современные педагоги, такие как Г. Г. Кравцов; Е.О. Смирнова; Е.Е. Кравцова и многие другие, также изучали область общения детей дошкольного возраста.

Танец в своей сущности самое высокое и самое древнее из всех искусств. Оно выше музыки, оно выше поэзии, потому что в танце вне посредства слова и вне посредства инструмента человек сам становится инструментом, песнью и творцом, и все его тело звучит как тембр голоса» [1].

Коммуникативные умения являются необходимыми компонентами процесса общения, которые включают: средства общения (речь, мимика, пантомимика); вербальные и невербальные средства общения. [7].

Соколова Н.А. определяет дополнительное образование как «тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и

социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности» [5].

В рамках исследования данной темы нами был разработан проект «Танцевальный калейдоскоп» для детей старшего дошкольного возраста.

Цель проекта: укрепление, развитие физического и психического здоровья детей 6–7 лет, а также создание наиболее благоприятных условий для формирования сплоченного танцевального коллектива.

Задачи проекта:

1. Развивающие:

- развивать коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста;

- способствовать укреплению физического и психического здоровья дошкольников.

2. Обучающие:

- знакомить детей 6–7 лет с новыми терминами танцевального искусства;

- обучать новым танцевальным движениям.

3. Воспитательные:

- стимулировать интерес детей старшего дошкольного возраста к танцевальной деятельности;

- создавать наиболее благоприятные условия для целесообразной двигательной активности дошкольников.

Формы реализации проекта: танцевальные занятия в различных вариациях, концерты, мастер-классы, открытые занятия.

Ожидаемые результаты: дети начинают понимать и различать многие жанры музыки, становятся наиболее пластичными, умеют импровизировать, работать в коллективе: по группам, в команде, по парам.

Проект состоит из 4 блоков:

1 блок: «Азбука музыкального движения»;

2 блок: «Танцевальные приключения»;

3 блок: «Магия танца»;

4 блок: «Танцевальная мозаика».

Методы реализации проекта:

- словесный метод: включает рассказы, беседы и объяснения воспитателя, для того чтобы дети дошкольного возраста смогли более детально понимать танцевальные движения, при этом взаимодействуя с другими ребятами;

- наглядный метод: предполагает показ и демонстрацию танцевальных движений воспитателем или другими же самими детьми для того, чтобы облегчить восприятие и запоминание полученной информации во время занятия;

- практический метод: включает выполнение физических упражнений и разучивание танцевальных движений, что позволяет детям применить полученные знания во время выполнения каких-либо заданий, при этом происходит развитие коммуникативных навыков;

- объяснительно-иллюстративный метод: заключается в том, что воспитатель объясняет дошкольникам как правильно выполнять то или иное

танцевальное движение правила и принципы танцевальных движений, как важно уметь общаться в команде, при этом показывает все на личном примере;

- метод проблемного изложения: заключается в том, что необходимо дошкольникам взаимодействовать, общаться со своими сверстниками для поиска решений в любой возникшей ситуации.

Формы подведения итогов реализации проекта: участие коллектива в городских мероприятиях, конкурсах, открытые занятия с родителями.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что танцевальная деятельность является важным средством в развитии коммуникативных навыков детей 6-7 лет в условиях дополнительного образования. Поэтому мы можем использовать танцевальную деятельность как современную форму взаимодействия педагога с детьми с целью совершенствования навыков общения у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бондарева Н.В., Рожнова К.В. дополнительное образование: от новаций без системы к системной новации // Современные инновации. 2021. №2. С. 56-61

2. Бондарева Н.В., Рожнова К.В. дополнительное образование: от новаций без системы к системной новации // Современные инновации. 2021. №2. С. 56-61

3. Босенко Ю.М. Бычкалова А.А. Формирование коммуникативных навыков с помощью средств физической культуры [Электронный ресурс]: Научная электронная библиотека «Elibrary.ru» - Научная статья. Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2020. - режим доступа к статье: https://elibrary.ru/item.asp?id=44298158

4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: ПедагогикаПресс, 2015. – 378 с.

5. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 224 с.

6. Тихонов Е.В. Интеграция направлений в системе дополнительного образования // Вестник науки и образования. 2019. №16. С. 49-52

7. Хузеева Г. Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО // Воспитатель. - 2015. - No 2 - С.46.

Киселева М.М.
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
муниципального образования город Краснодар
«Центр развития ребенка – детский сад №56»,
студент магистратуры ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: kiselevamm952@mgpu.ru
Слизкова С.С.
МБОУ «Лицей № 4» муниципального образования город Королев,
студент магистратуры ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: slizkovass200@mgpu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В данной статье рассматриваются современные подходы к организации методического кабинета как ключевого элемента профессионального развития педагогов и повышения качества образовательного процесса. Особое внимание уделяется цифровизации, модульной организации пространства, созданию условий для сотрудничества и интеграции методической работы с учебным процессом. Статья предлагает практические рекомендации по созданию эффективного методического кабинета, отвечающего требованиям современного образования.

Ключевые слова. Методический кабинет, профессиональное развитие педагогов, цифровизация образования, модульная организация, сотрудничество, интеграция, качество образовательного процесса, современные образовательные технологии.

Abstract. The article examines modern approaches to organizing a methodological classroom as a key element in the professional development of teachers and the improvement of the educational process. Special attention is paid to digitalization, modular space organization, creating conditions for collaboration, and integrating methodological work with the teaching process. The article offers practical recommendations for establishing an effective methodological classroom that meets the requirements of modern education.

Keywords. Methodological office, professional development of teachers, digitalization of education, modular organization, collaboration, integration, quality of the educational process, modern educational technologies.

Методический кабинет в образовательном учреждении традиционно является центром профессионального развития педагогов, местом для обмена опытом и подготовки к учебному процессу. Однако в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта, внедрения новых технологий и повышения требований к качеству образования, организация методического кабинета требует пересмотра и модернизации. Современные подходы к его

организации должны учитывать не только традиционные функции, но и новые возможности, которые предоставляют цифровые технологии и современные педагогические практики.

Методический кабинет - средоточие всей педагогической работы детского сада, это то место, к которому у педагога должен быть доступ всегда, в любое подходящее для него время. Функционирование такого кабинета ограничивается графиком работы сотрудника, такое положение не является удобным для педагогов, т.к. в это время они исполняют свои прямые обязанности и находятся вместе с детьми. Отличным решением становится электронная версия методического кабинета, с помощью которой педагоги в комфортной обстановке могут воспользоваться методическими наработками коллектива, ознакомиться с документацией, провести мониторинг или анкетирование, получив результаты незамедлительно и в удобном для последующего использования формате [2].

Под термином «электронный методический кабинет» мы понимаем один из составляющих элементов единого информационного пространства образовательной организации. Он представляет собой интерактивную социальную образовательную среду, которая организуется ответственными работниками. Организация эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса, является важной задачей электронного методического кабинета, так как она представляет информационно-методическую поддержку представителям сетевого профессионального педагогического сообщества. Кроме того, электронный методический кабинет способствует сопровождению и организации качественного учебного процесса в образовательном учреждении, используя для этого современные информационные технологии [3].

Электронный методический кабинет предполагает следующие основные разделы:

1. Документы: действующие нормативно-правовые документы.
2. Новости: актуальные новости в системе образования.
3. Инструкции: краткие и понятные описания практической организации работы на различных электронных платформах.
4. Подсказки: прямые ссылки на образовательные ресурсы.
5. Образцы: методические разработки педагогов, как примеры организации учебных и итоговых мероприятий в электронном формате.
6. Наука: передовые педагогические разработки, материалы научно-практических конференций и т.д. [1].

Современные подходы к обеспечению доступа к ресурсам методического кабинета включают цифровизацию ресурсов, которая предполагает создание электронной библиотеки методического кабинета, использование облачных хранилищ для доступа к материалам, а также разработку мобильных приложений для удобного поиска и использования ресурсов.

Использование открытых образовательных ресурсов (OER), которые представляют собой материалы, доступные для свободного использования,

адаптации и распространения, позволяет расширить доступ к актуальным материалам методического кабинета, а примерами таких платформ являются «Академика», «Мое образование» и «Edutoria». Интерактивные платформы и онлайн-курсы, предоставляющие доступ к курсам, вебинарам и мастер-классам, включают создание виртуальных методических объединений для обмена опытом, проведение онлайн-семинаров и вебинаров с участием экспертов, а также использование образовательных платформ, таких как "Российская электронная школа", "Учи.ру" и "ЯКласс".

Использование цифровых технологий включает внедрение онлайн-платформ для совместной работы, таких как Яндекс.360, Microsoft Teams и Мой офис, создание виртуальных методических объединений, для обмена опыта и ресурсами между педагогами, а также проведению вебинаров, онлайн-семинаров и мастер-классов с участием экспертов.

Методическая работа, перенесенная в онлайн формат, по-прежнему останется специальным комплексом различных мероприятий, базирующихся на достижениях науки, передового, педагогического опыта, направленных на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога. Для эффективной профессиональной деятельности педагога будущего важно не только наличие у него определенных знаний, но и умение использовать их в практике расширяющегося цифрового пространства. В стремительно меняющемся мире главным профессиональным качеством педагога становится его методическая грамотность в отношении профессионального применения информационных технологий [2].

Современный методический кабинет должен быть гибким и адаптивным. Модульная организация пространства позволяет зонировать кабинет для различных видов деятельности: индивидуальной работы, хранения материалов, а также предполагает использование мобильной мебели, перегородок и оборудования, которые можно легко переставлять в зависимости от текущих задач. Это позволяет быстро менять конфигурацию пространства для проведения лекций, семинаров, групповых обсуждений. Пространство методического кабинета делится на функциональные зоны: зона для групповой работы; зона для индивидуальной работы; зона хранения методических материалов; зона для проведения презентаций и мастер-классов. Каждая зона оснащается соответствующим оборудованием и мебелью.

В модульном кабинете важно предусмотреть наличие интерактивных досок, проекторов, компьютеров и других цифровых устройств, которые облегчают доступ к информации и способствуют эффективному обмену опытом. Мебель и оборудование должны быть удобными и соответствовать требованиям эргономики. Это способствует повышению продуктивности работы педагогов и снижению утомляемости.

Ниже приведен пример модульной организации методического кабинета.

Зона для индивидуальной работы предназначена для проведения индивидуальных консультаций, подготовки к занятиям и работы с документами, а также оснащена рабочими столами и стульями, компьютерами

или ноутбуками, принтером, сканером и полками для хранения личных материалов.

Зона для групповой работы создана для организации семинаров, мастер-классов, совещаний и круглых столов, она оборудована большим столом или несколькими объединенными столами, интерактивной доской или проектором, флипчартом или маркерной доской, а также удобными стульями или креслами.

Зона хранения методических материалов организована для систематизации и хранения учебно-методической литературы, нормативных документов и разработок занятий, а также оснащена стеллажами и шкафами с открытыми и закрытыми полками, папками и коробками для хранения документов, а также каталогом или электронной базой данных для быстрого поиска материалов.

Цифровая зона обустраивается для предоставления доступа к электронным ресурсам и использования цифровых технологий, она оборудована компьютерами с выходом в интернет, интерактивной панелью или проектором, программным обеспечением для образовательных платформ и зарядными станциями для устройств.

Зона отдыха и неформального общения спроектирована для создания уютной обстановки, где можно отдохнуть и обсудить идеи, она включает мягкие кресла или диван, кофейный столик, кулер с водой или кофемашину, а также доску для записи мыслей и предложений.

Зона для презентаций и выставок сформирована для показа достижений педагогов, представления новых методик и организации мини-выставок, она оборудована стендами или полками для материалов, площадкой для временных экспозиций, а также проектором или экраном для проведения презентаций.

Зона для творчества и экспериментов предназначена для разработки новых методик, проведения экспериментов и творческой работы, а также оснащена столами для групповой или индивидуальной работы, материалами для творчества (бумага, маркеры, стикеры и т.д.) и ноутбуками или планшетами для работы с цифровыми инструментами.

Пример планировки методического кабинета включает: входную зону с информационным стендом, где размещены расписание работы, анонсы мероприятий и основные правила; центральную зону со столами для групповой работы, окруженными стеллажами с методическими материалами; уголок цифровой зоны с компьютерами и интерактивной доской в одном из углов; зону отдыха с мягкими креслами и кофейным столиком в противоположном углу; а также зону для презентаций со стендами и проектором у одной из стен. Преимущества модульной организации заключаются в гибкости, позволяющей легко перестраивать зоны под текущие задачи, удобстве, благодаря которому каждый педагог может выбрать подходящее место для работы, и эффективности, так как разделение на зоны способствует продуктивной работе и отдыху. Такой подход создает

многофункциональное пространство, отвечающее потребностям всех участников образовательного процесса.

Модульная организация пространства методического кабинета является перспективным направлением, которое позволяет создать современную, гибкую и функциональную образовательную среду. Такой подход не только повышает эффективность работы педагогов, но и способствует внедрению инноваций в образовательный процесс. Внедрение модульной системы требует тщательного планирования и учета потребностей всех участников образовательного процесса, однако её преимущества оправдывают вложенные усилия.

Важным аспектом организации работы методического кабинета должена быть тесная интеграция в процесс обучения, чтобы его ресурсы и разработки активно использовались на занятиях. Такая интеграция укрепляет связь между методической работой и практикой преподавания, делая образовательный процесс более эффективным и согласованным.

Немаловажным фактором является создание мотивационной среды и поощрение инициативы педагогов, активно участвующих в методической работе, внедрение системы наград и признания за вклад в развитие методического кабинета, а также формирование культуры сотрудничества, основанной на атмосфере доверия и взаимопомощи. Для повышения мотивации педагогов можно использовать следующие дополнительные меры: введение премий или грантов за активное участие в методической работе, проведение конкурсов методических разработок с награждением победителей, вовлечение педагогов в процесс принятия решений, связанных с развитием методического кабинета, предоставление времени для методической работы в рамках рабочего графика. Эти меры помогут создать благоприятную среду, где педагоги будут чувствовать себя ценными и мотивированными для активного участия в методической работе, что в конечном итоге положительно скажется на качестве образовательного процесса.

Современный методический представляет собой не просто склад учебных пособий, а динамичное, технологически оснащенную площадку, способствующее профессиональному развитию педагогов и повышению качества образовательного процесса. Внедрение современных подходов к его организации позволяет создать условия для эффективной работы, сотрудничества и инноваций. Это важный шаг на пути к созданию образовательной среды, отвечающей требованиям XXI века.

Список литературы

1. Атласова С.С., Николаев А.П., Степанова С.В. О виртуальном методическом кабинете для педагогов. Современный ученый. 2021. № 1. С. 70-74.

2. Баринкова М.В., Завьялова О.А. Электронный методический кабинет как актуальный этап цифровизации деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения. В сборнике: Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века. Сборник

научных статей II международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию К.Д. Ушинского. Калуга, 2023. С. 72-76.

3. Курбатов Н.Н., Пивовар О.С. Виртуальный методический кабинет школы, как инновационный элемент организации методической работы с кадрами. В сборнике: Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях. 2019. С. 252-257.

4. Мысливый А.В. Инновационная деятельность педагога. Международный студенческий научный вестник. 2022. № 1. С. 46.

Тихонова А.Н.
старший воспитатель,
МБОУ СОШ №3 Московская область, г.о. Королёв
tikhonovaan055@mgpu.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Методическое сопровождение педагогов является важнейшим инструментом повышения качества образования, направленным на постоянное совершенствование профессиональной деятельности воспитателей, обмен опытом и внедрение инновационных подходов в образовательный процесс. В современных условиях, когда динамика социально-экономических и технологических процессов требует оперативного реагирования, методическая поддержка становится ключевым звеном в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова. Методическое сопровождение, педагог, образование, цифровые технологии, квалификация.

Annotation. Methodological support for teachers is a vital tool for enhancing the quality of education, aimed at the continuous improvement of educators' professional practices, the exchange of experiences, and the implementation of innovative approaches in the educational process. In today's environment, where the dynamics of socio-economic and technological processes demand prompt responses, methodological support becomes a key element in the system of training, retraining, and upgrading the qualifications of teaching staff.

Key words. Methodological support, teacher, education, digital technologies, qualifications.

Методическое сопровождение педагогов подразумевает системную поддержку образовательных учреждений в реализации образовательных программ, развитие профессиональных компетенций воспитателей и обеспечение методической базы для внедрения инноваций в образовательный процесс. Это понятие охватывает как организационные, так и содержательные аспекты профессиональной деятельности, включая:

- разработку и обновление образовательных стандартов,

- адаптацию педагогических технологий под современные условия,
- создание условий для непрерывного профессионального роста.

История методического сопровождения педагогов тесно связана с развитием системы образования в России и за рубежом. С конца XX века наблюдается тенденция перехода от традиционных методов обучения к активным, ориентированным на практическое освоение знаний подходам. Этот процесс сопровождается усилением роли методических объединений, центров повышения квалификации и специализированных программ, направленных на обмен опытом между педагогами.

Современная практика методического сопровождения включает:

Рис.1. Практика методического сопровождения

Важной составляющей методического сопровождения является наставничество, при котором опытные педагоги оказывают поддержку молодым специалистам. Этот процесс помогает не только передавать профессиональные знания, но и формировать ценностные ориентиры, способствующие развитию педагогической культуры.

Современные образовательные системы подчеркивают важность постоянного профессионального роста педагогов. Методическое сопровождение играет решающую роль в этом процессе, позволяя:

- регулярно обновлять знания и навыки,
- отслеживать современные тренды в педагогике,
- интегрировать инновационные методы в учебную практику.

Эффективность методического сопровождения напрямую зависит от взаимодействия между образовательными учреждениями и центрами

повышения квалификации. Совместная работа позволяет не только улучшить качество образовательного процесса, но и адаптировать методические рекомендации под конкретные условия работы школы или вуза.

Цифровизация образования открывает новые возможности для методического сопровождения. Использование специализированных платформ, интерактивных сервисов и мобильных приложений позволяет:

- оперативно обмениваться опытом между педагогами,
- проводить дистанционные семинары и вебинары,
- создавать виртуальные сообщества для обсуждения педагогических инноваций.

Применение современных технологий способствует:

- более оперативному получению и распространению методической информации,
- повышению мотивации педагогов за счёт внедрения интерактивных методов обучения,
- созданию условий для индивидуальной работы с педагогическим кадром.

Несмотря на значительный прогресс, существуют проблемы, требующие внимания:

- Неравномерность доступа к ресурсам. В различных регионах наблюдается разный уровень оснащенности образовательных учреждений современными технологиями, что затрудняет единое методическое сопровождение.
- Нехватка квалифицированных кадров. Недостаточное число специалистов, способных не только владеть современными методами, но и передавать их коллегам, ограничивает возможности для масштабного внедрения инноваций.
- Сопротивление изменениям. Традиционные подходы и консервативное мышление в некоторых образовательных средах замедляют процессы адаптации новых методических стратегий.

Для решения обозначенных проблем необходимо:

- расширять программы повышения квалификации с учетом региональных особенностей,
- развивать сеть методических центров и платформ для обмена опытом,
- активно интегрировать цифровые технологии в процесс методического сопровождения,
- стимулировать межрегиональное и межвузовское сотрудничество.

В условиях стремительного развития информационных технологий перспективы методического сопровождения педагогов кажутся безграничными. Важно не только использовать современные инструменты, но и постоянно совершенствовать методологическую базу, адаптируя ее к вызовам времени.

Методическое сопровождение педагогов является краеугольным камнем современной системы образования. Оно способствует повышению квалификации педагогов, внедрению инновационных технологий в учебный процесс и формированию устойчивой образовательной среды. Успех данного направления зависит от тесного сотрудничества всех участников образовательного процесса, активного внедрения цифровых решений и постоянного совершенствования профессиональных компетенций педагогов. Только комплексный подход и адаптация к новым условиям позволят обеспечить высокое качество образования и успешное развитие педагогического сообщества.

Список литературы

1. Кузнецова М. В. Цифровые технологии в методическом сопровождении педагогов: проблемы и перспективы» //Инновационное образование, 2021.
2. Петров С. Н. Современные подходы к повышению квалификации педагогов» //Образовательные технологии, 2020.
3. Сидорова Е. М. Инновационные методы в образовании: опыт и перспективы». – Москва: Издательство «Наука и образование», 2019.
4. Смирнов Д. Л. Педагогическая диагностика и методическое сопровождение //Вестник педагогических наук, 2021.
5. Волков И. П. Цифровизация образования: вызовы и перспективы //Современное образование», 2022.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Болдырева Т.А.
Заведующий, МАДОУ детский сад № 26 «Антошка»
Нижегородская область, г.о.г. Бор
dsantoshka.bor@yandex.ru

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

В статье рассматривается проблема воспитания гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в контексте взаимодействия дошкольных образовательных организаций и семьями воспитанников. Проведено исследование уровня педагогической компетентности воспитателей и родителей в вопросах организации работы по гражданско-патриотическому воспитанию детей, а также изучены представления детей о родной стране, её символах и культурных

традициях. Сделан вывод о необходимости системного подхода к взаимодействию ДОУ и семьи в рамках гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, дошкольное образование, взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи, педагогическая компетентность, патриотизм, социализация.

Проблема гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня находится на пике общественного внимания. Задача духовно-нравственного образования, патриотического развития и воспитания личности провозглашена в важнейших государственных документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций, таких как: Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования, Федеральная образовательная программа дошкольного образования и др.

Воспитание гражданственности и патриотизма начинается на начальных этапах социализации личности – в дошкольном возрасте. Именно в этот период происходит формирование у ребенка базовых представлений об окружающем мире, первичного опыта взаимодействия с ним. Познание окружающего мира характеризуется «открытостью», высокой степенью эмоциональности, яркостью получаемых впечатлений, которые остаются с ребенком на протяжении всей его последующей жизни. В данной связи перед дошкольными образовательными организациями встает задача создания условий для формирования у детей основ гражданственности и патриотизма, приобщения их к традиционным российским ценностям.

Важным фактором успешного патриотического воспитания является тесное сотрудничество между дошкольными образовательными организациями и семьями воспитанников. Родители играют ключевую роль в формировании личностных установок ребёнка, поэтому эффективность воспитательного процесса во многом зависит от качества взаимодействия между институтами образования и семьёй.

Проблема гражданско-патриотического воспитания дошкольников нашла отражение в работах таких исследователей, как С. Т. Алиева, Е. В. Борисова, Е. А. Казаева, Т. А. Казимирская, Л. В. Кокуева, Л. В. Коломийченко, Л. В. Кондрыкинская, Я. В. Макарчук, Л. Ф. Русакова, Л. А. Филатова и др. При этом необходимость продуманной стратегии взаимодействия ДОУ и семьи подчёркивается большинством исследователей.

Вопросы взаимодействия образовательной организации и семьи рассматривались в трудах Л. Э. Абдуллиной, О. В. Волковой, Н. И. Демидовой, Т. Н. Дороновой, Н. А. Дорохиной, Е. А. Кудрявцевой, И. Б. Фирсовой и др. Однако, сотрудничество дошкольной организации и семьи именно в контексте гражданско-патриотического воспитания остается малоизученным и требует дальнейшего научного осмысления.

Целью настоящего исследования стало изучение качества взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и семей в

вопросах гражданско-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

— определить уровень профессиональной компетентности педагогов в области патриотического воспитания и взаимодействия с семьями воспитанников в данном вопросе;

— выявить педагогическую компетентность родителей (законных представителей) и степень их вовлечённости в воспитательный процесс;

— исследовать уровень представлений детей старшего дошкольного возраста о своей стране, её символах и культурных особенностях.

В исследовании приняли участие 30 педагогов, 30 родителей и 30 детей старшего дошкольного возраста. Использовались такие методы, как: анкетирование педагогов и родителей и опрос детей старшего дошкольного возраста.

Анализ полученных данных показал, что у большинства родителей отсутствуют чёткие представления о задачах и содержании гражданско-патриотического воспитания детей и возрастных особенностях его начала. Мнения респондентов варьировались: 33% считают, что гражданско-патриотическое воспитание должно начинаться с рождения, 40% — с младшего или среднего дошкольного возраста, а 6% полагают, что патриотическое воспитание должно начинаться не ранее подросткового возраста.

На вопрос о распределении ответственности между семьёй и образовательной организацией в работе по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников 53% родителей считают, что основную роль в данном процессе играет дошкольная организация, 33% — семья, и лишь 13% указали на необходимость совместной работы.

Таким образом, мы видим, что большинство родителей не считают необходимым включаться в процесс гражданско-патриотического воспитания своих детей, полагая, что соответствующую функцию в полной мере выполняет детский сад, однако даже те, кто признает значение семьи в данном процессе, имеют очень расплывчатые представления о задачах данной работы, не владеют методами патриотического воспитания в домашних условиях.

Педагоги, в свою очередь, понимают значение работы по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников, они продемонстрировали осведомлённость в целях и задачах данной работы, подчеркнули и важность взаимодействия с семьями воспитанников. Однако, на практике далеко не все педагоги выстраивают продуманную стратегию взаимодействия с семьями воспитанников в вопросах гражданско-патриотического воспитания. Как правило, эта работа носит очень фрагментарный характер и включает ограниченный спектр форм взаимодействия — консультации и родительские собрания. Кроме того, педагоги отметили низкую активность родителей, отсутствие интереса к тематическим мероприятиям и слабую обратную связь.

Опрос детей выявил, что большинство имеют базовые знания о названии страны и города проживания, однако их представления о культурных

традициях, государственных праздниках и символах весьма ограничены. В качестве государственных праздников назывались, в основном, Новый год и Пасха. Знания о природных ресурсах, исторических личностях и национальных символах также оказались крайне поверхностными.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности взаимодействия между дошкольными образовательными организациями и семьями в вопросах гражданско-патриотического воспитания. Отсутствие системной и содержательной работы, ограниченность используемых форм и методов, а также пассивность родителей снижают качество патриотического воспитания и ограничивают уровень осведомлённости детей о своей стране.

В перспективе необходима разработка комплексной модели взаимодействия ДОУ и семьи, предусматривающей активное вовлечение родителей, использование разнообразных форм партнёрской работы и индивидуальный подход к каждой семье. Только в условиях совместной, целенаправленной деятельности можно говорить о полноценном формировании гражданской идентичности у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) "Об образовании в Российской Федерации"// "Собрание законодательства РФ", 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598

2. Коломийченко Л. В. Дорогою добра. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.

3. Луховицкий, В. Патриотическое воспитание: задачи, содержание, акценты / В. Луховицкий, Е. Русакова, Л.А. Силинг // Народное образование. – 2009. – № 7(1390). – С. 212–217.

4. Шахманова А. Ш. Социализация личности ребенка с позиции педагогики успеха (научная статья)// Известия института педагогики и психологии образования. 2021 (Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № ФС77-68116 от 21.12.2016). Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/shakhmanova-a-sh-socializaciya-lichnosti-r/

5. Шахманова А. Ш. Актуальные проблемы духовно-нравственного становления личности в контексте этнокультурного воспитания// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Искусство и этнокультурное образование. Опыт, проблемы и перспективы развития» посвященная 80-летию со дня рождения ученого, художника, этнопедагога Гаджимурадова С. М. 30 марта 2023г. Махачкала «АЛЕФ». 2023.-С. 420–426.

Казакова Н.В.
администратор, ГБОУ Школа № 1517, Москва.
Гаджикурбанова Д.Г.
воспитатель, ГБОУ Школа № 1517
gadzhikurbanovadg@gym1517.ru
Каченовская Л.А.
старший воспитатель, Школа № 1517
KachenovskayaLA@gym1517.ru
Чернышева Ю. А.
воспитатель, ГБОУ Школа № 1517
chernyshevayua@gym1517.ru

ПОКАЗАТЕЛИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

В статье представлено исследование и сравнительный анализ показателей эффективности педагогической деятельности воспитателей дошкольных групп разных возрастных категорий (молодых специалистов и категории 35+).

Ключевые слова: педагоги дошкольного образования, профессиональный стандарт педагога дошкольного образования, профессиональные компетенции педагога

Педагогика, как любая другая наука, не стоит на месте. Она развивается вместе с развитием общества, техническим прогрессом, расширением информационных пространств. Меняется взгляд на ребенка, на его родителя. В связи с этим обновляются концептуальные подходы к воспитанию, к формированию образовательной среды, появляются новые формы сотрудничества с семьями воспитанников, меняются требования и к самим педагогам дошкольного образования.

С появлением профессионального стандарта педагога дошкольного образования, за педагогом на законодательном уровне закреплены трудовые действия, ранее не упоминаемые в нормативных документах. Такие, как:

- участие в проектировании образовательных программ;
- осуществление педагогической поддержки детской инициативы и самостоятельности;
- организация различных видов деятельности воспитанников на основе предоставления детям возможности выбора видов активности;
- реализация образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- участие в создании и эффективное использование в образовательном процессе современной и безопасной цифровой образовательной среды;
- организация участия родителей (законных представителей) в проектировании образовательных программ дошкольного образования и т.д.[2]

Предыдущее поколение педагогов постепенно сменяется новым. При одинаковых трудовых функциях, трудовых действиях и требованиях к трудовым знаниям и умениям, каждый педагог оригинально, по-своему выстраивает взаимодействие между субъектами образовательного процесса в зависимости от тех или иных внешних и внутренних факторов (личностные установки, тип темперамента, черты характера, ценности и т.д.). Бытует множество мнений и взглядов на различия между педагогами «старой закалки» и молодыми специалистами. Начиная от авторитарного стиля воспитания (у старого поколения), освоением новых образовательных технологий и заканчивая подходами к взаимодействию с законными представителями воспитанников. Но так ли это? Отражается ли возрастная разница на результативности воспитателей?

Мы решили провести исследование и проверить: есть ли различия в результатах педагогов разных поколений в реализации образовательного процесса. Для этого мы обследовали 22 педагога от 27 до 55 лет в двух зданиях дошкольных групп ГБОУ Школа №1517. Из них молодые специалисты (до 35 лет) – 11 человек и педагоги старше 35 лет – 11 человек.

Отбирая критерии для оценивания педагогической деятельности, мы опирались на требования государственной аттестационной комиссии к первой и высшей квалификационным категориям и локальные критерии эффективности деятельности педагога, используемые в ГБОУ Школа №1517:

- участие в педагогов в некоммерческих профессиональных конкурсах;
- участие воспитанников во внешних некоммерческих конкурсах для детей;
- трансляция опыта педагогами во внешних мероприятиях (мастер-классы, конференции, публикации);
- экспертная деятельность;
- активное участие в формировании развивающей предметно-пространственной среды здания;
- отсутствие обоснованных обращений родителей (жалоб).

Показатели для распределения по уровням представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни и показатели в соответствии с критериями оценивания педагогической деятельности.

Критерий	***Показатель***	***Уровень***
Участие в педагогов в профессиональных конкурсах	не участвовал	низкий
	2-4 участия	средний
	от 5 участий	высокий
участие воспитанников в конкурсах для детей	не участвовал	низкий
	2-4 участия	средний
	от 5 участий	высокий
трансляция опыта педагогами во внешних мероприятиях (мастер-классы, конференции, публикации)	не участвовал	низкий
	2-4 участия	средний
	от 5 участий	высокий
экспертная деятельность	не участвовал	низкий
	2-4 участия	средний

	от 5 участий	высокий
активное участие в формировании развивающей предметно-пространственной среды здания	не участвует	низкий
	формирует среду группы	средний
	активно участвует в оформлении среды группы, рекреаций, холлов, прогулочных участков. Выдвигает идеи оформления, предлагает пути их реализации	высокий
отсутствие обоснованных обращений родителей (жалоб)	3 и более	низкий
	1-2	средний
	0-1	высокий

Нами был использован метод анализа отчетной документации за последние четыре года. Важно отметить, что при отборе кандидатур для проведения исследования, мы старались охватить тех педагогов, которые за четыре года работали с четырьмя основными возрастными группами: младшей, средней, старшей и подготовительной. Это имеет значение для того, что участие в конкурсах для дошкольников чаще всего предполагает старший дошкольный возраст, и воспитатели младших и средних групп не смогут войти в данный критерий, и, наоборот, в младшем и среднем возрасте отсутствие подготовки детей к конкурсам, предполагает наличие большего времени для участия в профессиональных конкурсах, экспертной деятельности и подготовки к трансляции опыта. В своем исследовании мы использовали лишь количественный анализ. Такой анализ позволит раскрыть активность педагогов разных возрастных категорий в тех или иных направлениях. Далее мы планируем подключить к своему исследованию качественный анализ, способный показать результативность педагогической деятельности в работе с детьми (участие, призовые и первые места в конкурсах разных уровней) и результативность в профессиональных конкурсах для воспитателей.

Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анализа результативности педагогов молодого и старшего поколения

Критерий	молодые специалисты	педагоги 35+
Участие в педагогов в профессиональных конкурсах	высокий уровень 5 средний уровень 4 низкий уровень 2	высокий уровень 4 средний уровень 2 низкий уровень 5
участие воспитанников в конкурсах для детей	высокий уровень 5 средний уровень 6 низкий уровень 0	высокий уровень 5 средний уровень 4 низкий уровень 2
трансляция опыта педагогами во внешних мероприятиях (мастер-классы, конференции, публикации)	высокий уровень 2 средний уровень 6 низкий уровень 3	высокий уровень 5 средний уровень 3 низкий уровень 3

экспертная деятельность	высокий уровень 2 средний уровень 3 низкий уровень 6	высокий уровень 5 средний уровень 0 низкий уровень 6
активное участие в формировании развивающей предметно-пространственной среды здания	высокий уровень 6 средний уровень 5 низкий уровень 0	высокий уровень 4 средний уровень 5 низкий уровень 2
отсутствие обоснованных обращений родителей (жалоб)	высокий уровень 9 средний уровень 2 низкий уровень 0	высокий уровень 6 средний уровень 5 низкий уровень 0
Итог. Средний показатель.	высокий уровень 29 средний уровень 26 низкий уровень 11	высокий уровень 29 средний уровень 19 низкий уровень 18

Как видно из таблицы, у педагогов 35+ преимущество перед молодыми специалистами в экспертной деятельности и трансляции опыта и более низкие показатели по организации развивающей среды и наличию жалоб родителей. В процентном соотношении кардинальных отличий по общим показателям не наблюдается (рис.1)

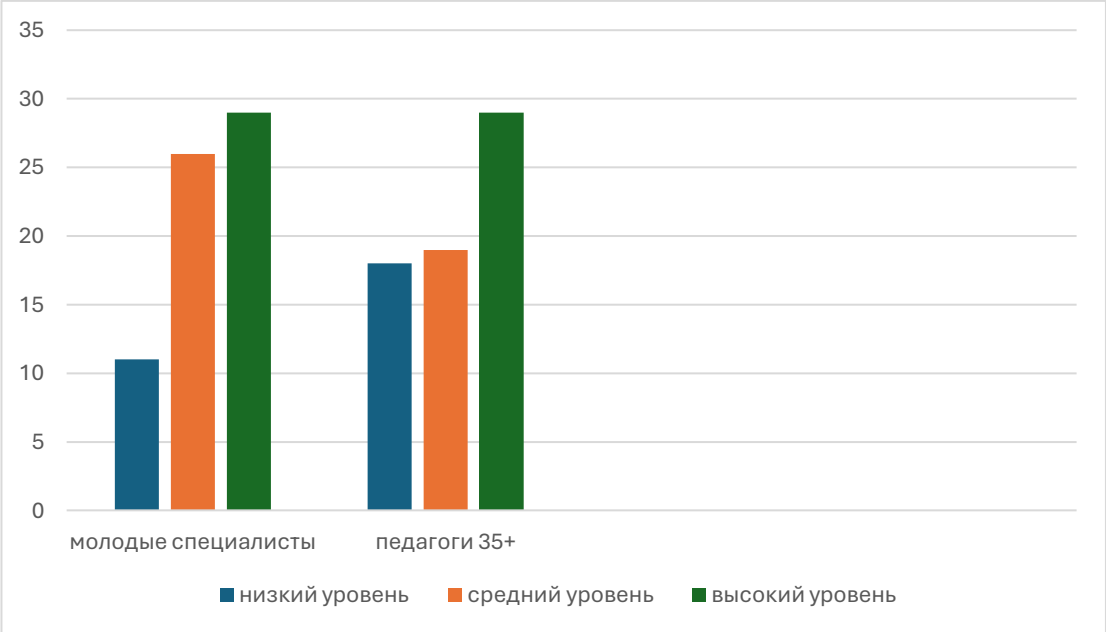

Рис. 1. Общие результаты анализа результативности педагогов молодого и старшего поколения.

Помимо результативности воспитателей разных возрастных категорий, бытует мнение, что педагоги старшего поколения в общении с воспитанниками проявляют авторитарность, когда педагог осуществляет единоличное управление коллективом учащихся. В то время, как как молодые специалисты, напротив, применяют в своей деятельность демократический стиль, основывая общение с детьми на творческом сотрудничестве, доброжелательных и доверительных отношениях. Так ли это?

Мы выявили стили общения педагогов с детьми при помощи наблюдения. Критерии для наблюдения выделены на основе классификации стилей руководства, разработанную А. А. Бодалевым [1].

Таблица 3. Критерии определения стиля педагогического руководства

Критерий	Показатель	Стиль
отношение к мнению воспитанников	пренебрежительное	авторитарный, автократический
	внимательное	демократический
	игнорирующее	игнорирующий, попустительский
формы обращения к детям	указание, поучение, приказ, инструкция, окрик	авторитарный, автократический
	совет, рекомендация, просьба	демократический
	общение формальное,	игнорирующий, попустительский
Принятие решений	единоличное, воспитателем	авторитарный, автократический
	совместное	демократический
	самостоятельное, ситуативное, воспитанниками	игнорирующий, попустительский
попытки понять мотивы действий, реакция на поступки детей	монолог воспитателя: как можно поступать, как нельзя, резко негативное отношение и демонстрация этого отношения группе, наказание	авторитарный, автократический
	диалог с воспитанником, вопросы, примеры, обыгрывние ситуации в группе сверстников	демократический
	формальный монолог	игнорирующий, попустительский

Результаты наблюдения отражены на рисунке 2. Мы видим, что авторитарный и автократический стиль общения преобладает у двух молодых специалистов и у трех педагогов категории 35+. Демократический стиль руководства детским коллективом наблюдается у девяти воспитателей молодого и у семи старшего поколения. Также нами отмечен один воспитатель 35+ с преобладанием попустительского стиля.

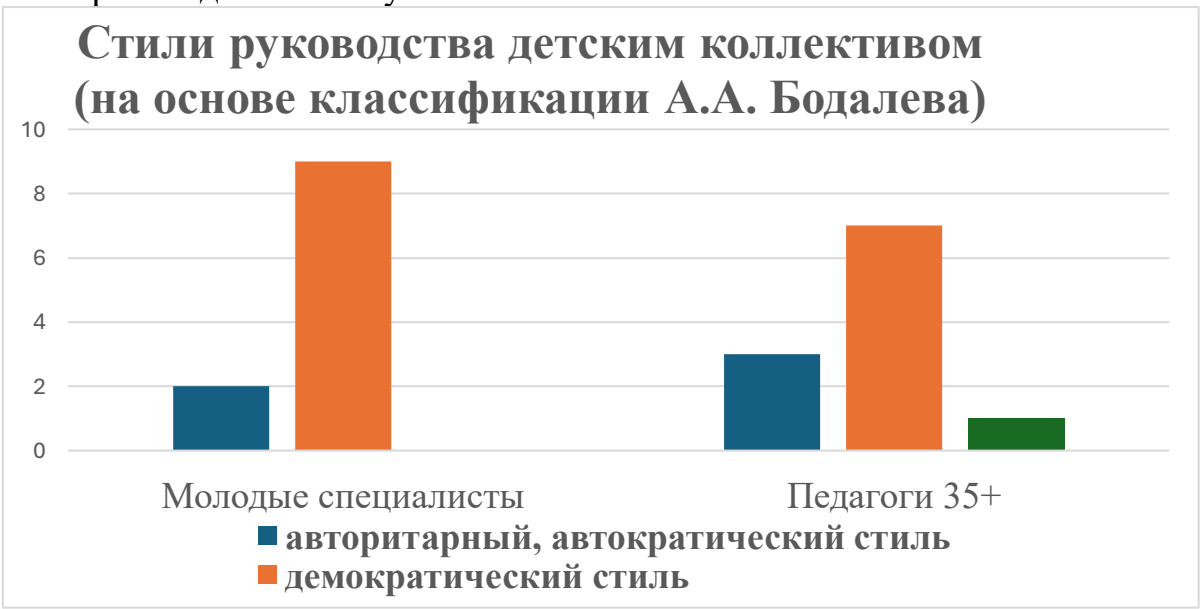

Рис. 2. Общие результаты педагогов по итогам наблюдения.

В дальнейшем мы озадачены поиском причин в различиях между результатами, продемонстрированными двумя поколениями в отношении активности по амплификации предметно-пространственной среды, наличием жалоб от родителей и стилями педагогического руководства. Для этого мы планируем провести дополнительный анализ показателей профессионального выгорания педагогов. Также мы считаем необходимым провести данное исследование на выборке, составляющей не менее ста человек и подвергнуть данные вычислению коэффициента корреляции.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Психология общения. М., 2002. 138 с.
2. Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [Электронный ресурс]: URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=449829 (Дата доступа 10.03.2025)
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс]: URL: https://shkolainternatarbazh-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf (Дата доступа 10.03.2025)

Каменская О.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: KamenskayaOlga85@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРЫ «СЕМЕЙНОЕ ПРИКЛЮЧЕНИЕ МАЛЕНЬКИХ ФИНАНСИСТОВ»

Статья посвящена обоснованию важности раннего формирования экономических знаний и навыков ответственного обращения с деньгами у детей старшего дошкольного возраста. В работе рассмотрены научно-теоретические подходы к пониманию финансовой грамотности, которая понимается не только как набор практических навыков (бюджетирование, сбережения), но и как часть функциональной грамотности, включающей способность критически мыслить и принимать взвешенные решения. Авторы описывают дидактическое пособие «Семейное приключение маленьких финансистов», ориентированное на ознакомление детей с основами семейного бюджета и пониманием реальных финансовых ситуаций. Благодаря игровой форме дети учатся осознанно расходовать денежные средства, распределять их в соответствии с приоритетами, сотрудничать

и обсуждать результаты, что способствует более глубокому усвоению финансовых концепций и ценностному отношению к деньгам.

Ключевые слова: семейный бюджет, игровая методика, экономическое мышление, дошкольное образование.

В отечественной образовательной практике формирование финансовой грамотности рассматривается как относительно новое направление [2, 5, 7, 8], но его актуальность подтверждается стремительно изменяющимися условиями экономики и растущей вовлечённостью населения в финансовые отношения уже с дошкольного возраста. При этом исследователи по-разному трактуют способы и результаты формирования экономических знаний у детей, однако все сходятся во мнении, что грамотное обращение с финансами целесообразно развивать как можно раньше.

А.Е. Судакова указывает на необходимость познакомить ребёнка дошкольного возраста с базовыми понятиями и навыками, которые станут основой для принятия взвешенных финансовых решений в будущем [9]. Исследуемое в настоящей статье положение во многом согласуется с рабочим определением финансовой грамотности, принятым в исследовании PISA, где подчёркивается важность наличия как знаний и понимания финансовых рисков, так и мотивации и уверенности, необходимых для эффективного использования денег и участия в экономической жизни [1, 6].

Некоторые авторы рассматривают финансовую грамотность как составляющую более широкого понятия функциональной грамотности. В этом плане представляется логичным опираться на концептуальные идеи, сформулированные А. А. Леонтьевым, который подчёркивал способность человека применять имеющиеся знания и умения для решения широкого круга жизненных задач. Исходя из этой позиции, финансовая грамотность может рассматриваться не только как владение узкими практическими навыками (например, управление бюджетом или понимание работы банков), но и как компонент общего умения ориентироваться в реальном мире и критически осмысливать возникающие финансовые ситуации [4].

Современные тенденции развития образования показывают, что навыки и умения в сфере экономического планирования и бюджетирования целесообразно формировать уже в раннем детстве; отсюда следует важность знакомства детей 5–6 лет с основами труда и профессиями (необходимо, чтобы у малышей сформировалось представление о том, как создаются товары и услуги, на каких принципах основан денежный обмен и какие существуют формы оплаты труда). В этом возрасте также рекомендуется учить детей бережному отношению к финансам, включая навыки экономии и ведения элементарного бюджета – сначала карманного, а затем и семейного [3, 7]. Считается, что уже к 6–7 годам полезно давать более глубокое представление о финансовых институтах (например, о банках), а также знакомить детей с безналичными формами расчётов, что способствует осознанию ими значимости экономического планирования.

Параллельно формированию финансовых знаний важную роль играет развитие экономического мышления и ответственное отношение к деньгам. Дети осваивают не только технические навыки (как распорядиться карманными средствами или как выбрать оптимальный способ сбережения), но и приобретают умения критически оценивать рекламу, предложения о кредитах и другие аспекты взаимодействия с финансовыми институтами. По мнению ряда специалистов, такие умения способствуют предупреждению финансовых ошибок во взрослом возрасте и формируют более ответственное поведение в сфере личных финансов.

Отдельного внимания заслуживают игровые методы обучения. Д. Б. Эльконин указывал, что игра, обладая высокой эмоциональной привлекательностью, одновременно развивает у ребёнка произвольность и осознание собственных действий [10]. Современные исследователи отмечают, что игровая форма подачи учебного материала особенно эффективна в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда дети с энтузиазмом осваивают новые социальные роли и экономические модели. Но если одни авторы подчёркивают преимущественно эмоционально-мотивационный аспект игры, другие обращают внимание на необходимость выстраивать содержание и структуру игры, чтобы обеспечить целенаправленное формирование финансовой грамотности.

Таким образом, несмотря на различия в акцентах, большинство специалистов указывает на ценность раннего приобщения к финансовым знаниям. Формирование финансовой грамотности в дошкольном и младшем школьном возрасте связывают не только с развитием практических навыков, но и с формированием критического мышления и ответственного отношения к деньгам. Научные подходы, среди которых концепция А. А. Леонтьева о функциональной грамотности, идеи А. Е. Судаковой об основах формирования экономических знаний у дошкольников и тезисы Д. Б. Эльконина о развивающей роли игры, демонстрируют как общие точки соприкосновения, так и различные аспекты, дополняющие друг друга. Опора на эти исследования позволяет выстраивать целостную систему обучения детей финансовой грамотности, которая будет сочетать в себе как научно-теоретическую, так и практико-ориентированную составляющие.

Данные идеи отражены в дидактическом пособии «Семейное приключение маленьких финансистов», которое ориентировано на формирование у детей старшего дошкольного возраста основ экономического мышления и умения управлять финансовыми ресурсами в рамках семейного бюджета. В процессе участия в игровой деятельности дети получают возможность осознать ценность денег, научиться их правильно распределять и принимать обоснованные решения о тратах и сбережениях.

Среди основных целей, которые преследует данное пособие, можно выделить: формирование экономического сознания (детям предлагается понять, что денежные средства являются важным ресурсом, требующим осознанного и рационального использования); знакомство с семейным бюджетом (систематическое представление о доходах и расходах семьи

обеспечивает общее представление о финансовом планировании); обучение распределению денежных потоков (на основе игровых ситуаций дошкольники пробуют планировать траты, учатся экономить и принимать решения, исходя из приоритетов); развитие коммуникативных умений (взаимодействие между игроками укрепляет умение договариваться, координировать совместные действия и учитывать мнения других участников).

Для наглядности основные аспекты игры, её правила и ход можно представить в виде обобщающей таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

Основные положения игры

Элемент/Шаг игры	Описание	Педагогическая и развивающая ценность
Состав участников	Игра рассчитана на 2–4 человек, которые выступают в роли членов семьи или отдельных участников с собственным «бюджетом».	Участие нескольких игроков развивает навыки социального взаимодействия, сотрудничества и учит детей принимать совместные решения.
Стартовый капитал (бюджет)	Каждый игрок получает 2000 условных единиц (например, 20 монет по 100 рублей).	Наличие стартового бюджета в конкретной сумме помогает наглядно отработать навыки распределения финансов и понимания ограниченности ресурсов.
Выбор фишки и порядок ходов	Участники выбирают фишку (цвет, фигуру) и определяют, кто ходит первым, бросая кубик. Далее игроки действуют по очереди по часовой стрелке.	Процедура выбора фишки способствует развитию самостоятельности, а определение порядка ходов при помощи броска кубика формирует навык следовать игровым правилам.
Игровое поле	Содержит различные сектора, связанные с управлением финансами: покупка товаров (продукты, одежда, игрушки), оплата услуг (коммунальные, образовательные) и ситуации дополнительного дохода.	Наличие разнообразных ситуаций позволяет детям столкнуться с типичными семейными расходами и доходами, формируя понимание реальных финансовых процессов.
Механика перемещения	Игроки по очереди бросают кубик и перемещают свою фишку на соответствующее количество клеток.	Элемент случайности способствует развитию гибкости мышления, готовности принимать решения в изменяющихся условиях.
Операции с деньгами	При покупке товаров или оплате услуг средства вносятся в «кассу» или передаются «банку». Игроку важно следить за тем, чтобы сохранялся запас денег на необходимые нужды.	Регулярные денежные операции формируют навык сложения и вычитания, развивают умение планировать бюджет и контролировать расходы.
Обсуждение итогов	По завершении игры педагоги/взрослые вместе с детьми анализируют, какие	Рефлексия после игры повышает осознанность и закрепляет полученные умения и навыки,

	расходы оказались самыми важными, где удалось сэкономить, и как правильное планирование помогает избежать финансовых проблем.	формирует критическое мышление и способность оценивать собственные действия.

Из этого следует, что использование дидактического пособия «Семейное приключение маленьких финансистов» создаёт условия для формирования у детей старшего дошкольного возраста базовых экономических представлений и навыков финансового планирования. В игровом формате дети учатся: осознанно относиться к деньгам и понимать их ценность, распределять денежные ресурсы, определять приоритеты в тратах, оценивать возможные последствия своих решений, взаимодействовать друг с другом, работая в команде. Подобная форма деятельности не только развивает элементарные математические навыки, но и способствует становлению критического мышления и умению анализировать финансовые процессы, что особенно важно для подготовки к будущей жизни в обществе, где грамотное обращение с деньгами становится неотъемлемой частью функциональной грамотности человека.

Список литературы

1. Бакланова Т.И., Павленко Т.А., Полковникова Н.Б., Шатова А.Д. и др. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки». М. : Вентана-Граф, 2015. 560 с.

1. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цаплина О.В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. №1. С. 22–26.

2. Караблина О.В., Полковникова Н.Б. Эффективность семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи по формированию ценностных основ личности дошкольников // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2010. №4. С. 68–71.

3. Ковалева Г. С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. №. 2 (37). С. 31–43.

4. Козлова С.А., Кожокарь С.В., Ганичева А.Н., Флегонтова Н.П., Полковникова Н.Б., Шахманова А.Ш., Шукшина С.Е. и др. Социализация детей в дошкольном возрасте. М. : Юрайт, 2020. 195 с.

5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

6. Полковникова Н.Б. Педагогическая работа по формированию основ детской личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. №12. С. 11–17.

7. Савенков А.И., Цаплина О.В. Полковникова Н.Б., Смирнова П.В., Муродходжаева Н.С., Савенкова Т.Д. Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования / Под научной ред. О.В. Цаплиной. СПб. : ООО «НИЦ-АРТ», 2019. 122 с.
8. Судакова А. Е. Финансовая грамотность: теоретическое осмысление и практическое исследование // Финансы и кредит. 2017. Т. 23. №. 26 (746). С. 1563–1582.
9. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. №. 3.

Мусаева А.Н.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: musaevaan@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания старших дошкольников, подчеркивается роль семьи, как первичного института социализации в формировании основ патриотизма. К средствам формирования патриотических чувств дошкольников автор относит использование различных видов игр, беседы, чтение художественной литературы и мультипликации, викторины, посещение музеев и др. Обосновывая значимость периода дошкольного детства в становлении фундаментальных ценностей, моральных ориентиров и гражданской идентичности личности, автор связывая это с необходимостью разработки и внедрения научно-обоснованных подходов к патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: социализация, патриотизм, дошкольное детство, игровая деятельность.

The article deals with the peculiarities of patriotic education of senior preschoolers, emphasizes the role of the family as the primary institution of socialization in the formation of the foundations of patriotism. To the means of formation of patriotic feelings of preschool children, the author refers the use of various kinds of games, conversations, reading fiction and cartoons, quizzes, visits to museums, etc. The author emphasizes the role of family as the primary institution of socialization. Justifying the importance of the period of preschool childhood in the formation of fundamental values, moral guidelines and civic identity of the individual, the author connects this with the need to develop and implement science-based approaches to patriotic education.

Keywords: socialization, patriotism, preschool childhood, play activities.

Патриотическое воспитание, являясь неотъемлемой составляющей образовательного процесса, играет ключевую роль в формировании личности, интегрированной в социокультурное пространство своей страны. Данный процесс охватывает широкий спектр аспектов, включая ознакомление с

историческим наследием, культурными традициями, национальными героями и символикой государства.

Патриотическое воспитание предполагает формирование уважительного отношения к законодательству, готовности к общественно полезному труду и защите интересов Родины, а также развитию гражданской ответственности и способности к отстаиванию своих прав и прав окружающих. В контексте современных образовательных стандартов, по утверждению М.Р. Самариной патриотическое воспитание старших дошкольников приобретает особую актуальность. Автор отмечает важность систематического характера патриотического воспитания с использованием различных методов: посещение музеев, проведение занятий с элементами музейной педагогики, встречи с участниками и свидетелями исторических событий, краеведческие игры и т.д. [3, с. 744].

Старший дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период для формирования первичных представлений о Родине, ее культурном и природном богатстве, а также для развития моральных качеств и уважения к общественным ценностям. Это делает педагогическое воздействие в данный период особенно значимым для формирования основ патриотического сознания, позитивной социализации и всестороннего развития личности ребенка. В исследовании Т.С. Богданович подчеркивается важность дошкольного возраста в контексте патриотического воспитания, т.к. этот период является сензитивным для формирования базовых представлений об окружающем мире и общепринятых ценностях [1, с. 21].

Особенностью реализации патриотического воспитания в старшем дошкольном возрасте является его комплексный характер, предполагающий использование разнообразных педагогических средств и методов. В частности, отмечается значимость применения игровых технологий, художественной литературы, кинематографических произведений, которые способствуют формированию эмоциональной привязанности к Родине и развитию чувства гордости за неё. Важнейшую роль в данном процессе играют педагоги и родители, выступающие в качестве образцов для подражания и трансляторов патриотических ценностей. Их личный пример и компетентность в вопросах патриотического воспитания являются определяющими факторами успешности формирования патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста.

Игра, как ведущая деятельность в период дошкольного детства, выступает эффективным педагогическим инструментом, способствующим формированию социальных навыков, познавательного интереса и эмоциональной вовлеченности. В исследовании В.С. Самойловой [4, с. 23] обоснована важность и значение сюжетно-ролевых игр, как метода эффективного средства патриотического воспитания. Сюжетно-ролевая игра, по мнению автора, выступает значимым инструментом в процессе формирования патриотического сознания у старших дошкольников, предоставляя уникальную возможность для эмпирического познания культурного и исторического наследия.

В процессе игрового моделирования дети воссоздают социальные роли, примеряют на себя образы национальных героев, знакомятся с государственной символикой и осваивают традиции, что способствует формированию чувства гордости за свою страну и осознания своей принадлежности к ней. Коллективный, творческий и интерактивный характер сюжетно-ролевой игры позволяет детям активно участвовать в конструировании сюжета, принимать решения и оценивать свои действия не только в контексте заданной роли, но и основ гражданской позиции, и патриотических чувств, что способствует развитию ответственности и уважения к общественным ценностям. Пропедевтическая беседа с детьми позволяет закрепить полученные знания и отразить их в сюжете ролевой игры, что способствует нравственному росту ребенка, переводя игровой опыт в плоскость осознанного патриотического чувства [4].

Ю.И. Папенкова и И.И. Подчасова подчеркивают значимость применения визуально насыщенных и иллюстративных средств в рамках патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Авторы утверждают, что интерактивные методы педагогического воздействия, предполагающие активное взаимодействие между педагогом и воспитанниками, демонстрируют наивысшую эффективность. К числу таких методов относятся викторины, дидактические игры с патриотической направленностью, посещения краеведческих музеев и исторических мест, а также конкурсы, посвященные патриотической песне и поэзии. Разнообразие педагогических инструментов, используемых для достижения целей патриотического воспитания дошкольников, оказывает непосредственное влияние на результативность соответствующих мероприятий, стимулируя углубленное усвоение информации и формирование стойких патриотических убеждений [2, с. 49].

Наряду с игровыми методами, важным элементом патриотического воспитания старших дошкольников является использование художественной литературы и мультипликации. Отбор произведений, пропагандирующих нравственные принципы и патриотические ценности, позволяет познакомить детей с героическими страницами истории, выдающимися личностями и значимыми достижениями страны. Через восприятие образцов доблести, самоотверженности и любви к Родине у детей формируется эмоциональная связь с историческим прошлым и настоящим своей страны, что способствует развитию чувства гражданственности и патриотизма. Родителям и педагогам рекомендуется активно использовать дискуссии и обсуждения после прочтения книг или просмотра мультфильмов, чтобы помочь детям осознать и усвоить нравственные уроки, заложенные в произведениях, и применить их в своей жизни.

Пример взрослого, особенно близкого, оказывает определяющее воздействие на формирование патриотических чувств у старших дошкольников. Педагог дошкольного учреждения должен осознавать свою ответственность за формирование у детей необходимых навыков, развитие самостоятельности, активности и критического мышления. Подражательная

деятельность, свойственная данному возрастному периоду, является мощным инструментом для привития любви к Родине, уважения к ее истории и культуре.

Семья играет не менее важную роль в формировании основ патриотизма у ребенка. Именно в семье закладываются базовые ценности, передаются традиции, формируется эмоциональная связь с родным домом, городом, страной. Взаимодействие детского сада и семьи в вопросах патриотического воспитания является необходимым условием для достижения максимальной эффективности этого процесса.

В результате анализа научных трудов отечественных исследователей в области педагогики и психологии дошкольного образования, можно сделать вывод, что возрастной период дошкольного детства обладает наибольшим потенциалом для формирования основ патриотического сознания. Данный возрастной этап характеризуется высокой восприимчивостью к социальным нормам и ценностям, активным формированием эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и идентификацией с ближайшим социокультурным окружением, поэтому систематическое и целенаправленное патриотическое воспитание в дошкольном возрасте способствует эффективному усвоению базовых знаний о Родине, её истории и культуре, а также формированию позитивного образа патриота.

Список литературы

1. Богданович Т. С. Особенности нравственно-патриотического воспитания дошкольников разных возрастных групп в условиях реализации ФГОС ДО. /Т.С. Богданович. // Символ науки. 2022. №7. С. 21-26.

2. Папенкова Ю.И., Подчасова И.И. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста /Ю.И. Папенкова, И.И. Подчасова //Интерактивная наука. 2022. №6 (71). С 48-49.

3. Самарина М. Н. Патриотическое воспитание старших дошкольников / М.Н. Самарина // Теория и практика современной науки. 2018. № 5 (35). С. 744-747.

4. Самойлова В.С. Развитие нравственно-патриотических качеств у детей посредством сюжетно-ролевой игры /В.С. Самойлова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. № 10. С. 23-25.

Полковникова Н.Б.
доцент канд.пед.наук.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
ведущий научный сотрудник
Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт развития, здоровья и адаптации ребёнка»
Москва, Россия
PolkovnikovaNB@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрыто содержание первичных этнических представлений, которые могут быть сформированы воспитателями в педагогическом процессе групп детей старшего дошкольного возраста. Первичные этнические представления представлены как результат анализа документов, регламентирующих организацию дошкольного образования в Московском мегаполисе.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст.

Актуальность формирования первичных этнических представлений детей и базирующейся на ней межкультурной компетентности, подтвержденная московскими учеными-исследователями [1, 2, 3] в последние годы, предусматривает возможность включения в содержание педагогической работы по становлению первичных этнических представлений как базиса межкультурной компетентности дошкольников все пять образовательных областей.

Так, познавательное развитие дошкольников содержит задачи формирования первичных представлений о Родине, о социокультурных ценностях российского народа, о многообразии народов, населяющих нашу страну и мир. Составляющая межкультурной компетентности, основанной на первичных этнических представлениях, в социально-коммуникативном развитии детей, второй образовательной области стандарта, представлена задачами формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, а также к сообществу детей и взрослых в детском саду.

Педагогическая работа, связанная с формированием первичных этнических представлений в ходе речевого развития дошкольников, решает задачи овладения детьми речью как средством общения и культуры. В данной связи русский язык выступает, с одной стороны, в роли государственного, официального языка, обеспечивающего получение образования в Российской Федерации. С другой стороны, русский язык – это язык межнационального общения не только представителей российских народов, но и других этносов, проживающих на территории Московского мегаполиса, детей, которые посещают образовательные учреждения, и их семей. Кроме того, в речевое

развитие входят направления ознакомления с детской культурой и детской литературой, которые также могут быть направлены на формирование первичных этнических представлений детей. Данное педагогическое содержание обеспечивается средствами фольклора и авторских литературных произведений о жизни детей разных народов.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников предусматривает развитие способности детей к восприятию фольклора, включение детей в различные виды самостоятельной творческой деятельности. Для формирования первичных этнических представлений педагогическая работа в данном направлении может осуществляться на материале народного искусства и произведений национальных деятелей искусств.

Физическое развитие предполагает формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, которыми в том числе могут быть народные, а также обучение подвижным играм с правилами, в том числе – с детскими народными подвижными играми.

В дополнение к федеральному дошкольному стандарту Москобрстандарт в содержательном плане предусматривает формирование у детей актуальных представлений об окружающем мире с использованием универсальной образовательной среды мегаполиса для повышения качества дошкольного образования. Частью этой образовательной среды является поликультурное пространство города, в котором ежедневно разворачивается межкультурная коммуникация детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми. Педагогические задачи Московского дошкольного стандарта открывают широкие возможности для формирования первичных этнических представлений детей.

В нормативных документах, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций, предусматривается возможность для реализации задач формирования первичных этнических представлений у воспитанников. Анализ содержания федерального и Московского дошкольных образовательных стандартов показывает, что формирование первичных этнических представлений детей может быть комплексно обеспечено всеми компонентами образовательной среды. Для этого необходимо определение возможного перечня и пополнение предметно-пространственной среды дидактическими, наглядными материалами и оборудованием, обеспечивающим ознакомление дошкольников с особенностями, народной культурой и бытом тех этнических групп, представители которых посещают конкретную группу детского сада. Требуется разработка рекомендаций для использования педагогами этих материалов и оборудования в образовательном процессе разных возрастных групп. Необходима специальная организация межкультурного взаимодействия дошкольников с взрослыми и другими детьми, основанная на формировании позитивных первичных этнических представлений воспитанников детского сада. Важно обеспечение становления системы отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому, опирающейся на

сформированные позитивные первичные этнические представления дошкольников.

Изучение федеральной программы дошкольного образования позволило выявить структуру и содержание первичных этнических представлений детей старшего дошкольного возраста. Содержание работы со старшими дошкольниками составляет формирование представлений: о большом количестве народов, населяющих Землю; об отличиях в цвете кожи у этих людей; о том, что люди говорят на разных языках и о пользе знания других языков, об общих для всех людей правилах поведения и законах, правах людей; о «Декларации прав человека» и «Декларации прав ребёнка»; о многообразии стран, некоторых их названиях и столицах; об обычаях и традициях других народов, о народных песнях, танцах, праздниках, любимых блюдах, национальных детских играх; о России и её столице Москве, о москвичах, о многонациональном составе российского населения. Кроме того, программа нацеливает педагогов учить детей устанавливать и объяснять причинно-следственные связи между местом жительства и отличиями людей разных народов.

Обобщение результатов теоретического исследования федерального и Московского дошкольных образовательных стандартов и федеральной программы позволило определить критерии и показатели сформированности первичных этнических представлений в старшем дошкольном возрасте, продемонстрированные на рисунке 1.

Рисунок 1 – Критерии и показатели сформированности первичных этнических представлений старших дошкольников

На основе анализа научных исследований выявлены уровни сформированности первичных этнических представлений в старшем дошкольном возрасте, представленные на рисунке 2, и подобраны методики их диагностики.

Познавательный критерий: 1. Анализ детских рисунков на тему «Мой народ и другие народы» («Диагностика воспитания гражданских чувств старших дошкольников» Т.А. Березиной). 2. Беседа на тему «Я и мои друзья. Какие народы живут в Москве» («Диагностика воспитания гражданских чувств старших дошкольников» Т.А. Березиной)	Высокий уровень. Изображает себя и представителей других народов. Правильно самостоятельно называет свой и два-три других народа.
	Средний уровень. Изображает себя или себя и представителей других народов. Правильно самостоятельно произносит название своего народа, самостоятельно или с помощью взрослого – одного-двух других народов.
	Низкий уровень. Изображает только себя или себя и других людей. На вопросы о содержании рисунка не отвечает или даёт неправильные ответы.
Поведенческий критерий: 1. «Этническая информированность» Ю.И. Фоминой. 2. Наблюдение за деятельностью детей в развивающем центре «Народы нашей Родины» («Диагностика воспитания гражданских чувств старших дошкольников» Т.А. Березиной).	Высокий уровень. Самостоятельно выбирает карточку правильно. В вопросах взрослым и сверстникам, а также в обращениях к педагогу и сверстникам правильно самостоятельно называет свой и два-три других народа. Обращается к материалам своего и других, не менее двух других народов. Выбирает материалы, относящиеся к своему и не менее, чем к двум другим народам. Правильно отвечает на вопросы педагога или сверстников.
	Средний уровень. Выбирает карточку правильно с помощью взрослого. В вопросах взрослым, а также в обращениях к педагогу правильно самостоятельно называет свой и один-два других народа. Обращается к материалам своего и других, одного-двух народов. Выбирает материалы, относящиеся к своему и одному-двум другим народам. Отвечает на вопросы педагога или сверстников.
	Низкий уровень. Не выбирает карточку или выбирает неправильно даже с помощью взрослого. Может обращаться с вопросами и высказываниями, отражающими этнические представления, к педагогу. К сверстникам с вопросами и высказываниями, отражающими этнические представления, не обращается. Может правильно самостоятельно называть свой народ. Обращается к материалам только одного народа или сразу ко всем материалам. На вопросы и обращения педагога или сверстников, отражающие этнические представления, не отвечает или даёт неправильные ответы.

Рисунок 2 – Уровни и методики изучения сформированности первичных этнических представлений старших дошкольников

Таким образом была достигнута поставленная цель, определены структура и содержание первичных этнических представлений старших дошкольников. Выявлено, что в основе исследовательских подходов лежат: авторское видение компонентов этнических представлений; измерение проявлений сформированности этих компонентов в разных видах деятельности, среди которых общение, игровая, рисование, познавательно-

исследовательская; использование различного стимульного материала при изучении уровня сформированности этнических представлений, например карточек с изображениями представителей разных народов или народных кукол.

Определено, что структуру первичных этнических представлений старших дошкольников составляют познавательный и поведенческий компоненты. Познавательный включает знания о себе как представителе своего народа, о своём и других народах. В поведенческий входят умения отнести себя к представителям своего народа, отличать себя от представителей других народов, интерес к объектам культуры своего и других народов.

Список литературы

1. Арапова П. И., Борисова М. М., Воропаев М. В., Куприянов Б. В., Львова А. С., Любченко О. А., Муродходжаева Н.С., Никитина Э.К., Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Рекомендации по разработке комплекса мер по преодолению дефицитов в функционировании (поддержке) институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современном мегаполисе. М. : «Известия ИППО», 2022. 128 с.

2. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цаплина О.В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. №1. С. 22–26.

3. Козлова С.А., Кожокарь С.В., Ганичева А.Н., Флегонтова Н.П., Полковникова Н.Б., Шахманова А.Ш., Шукшина С.Е. и др. Социализация детей в дошкольном возрасте. М. : Юрайт, 2020. 195 с.

Серманова М.С.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: kulkovams@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ научно-теоретических основ проблемы формирования умений связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, раскрыто значение монологической речи для развития полноценного межличностного взаимодействия дошкольников. Дана характеристика связных монологических высказываний, приведено определение мнемотехники, которая автором статьи рассматривается как средство развития монологической формы речи.

Ключевые слова: монологическая форма связной речи, типы монологических высказываний, мнемотехника, мнемоквадрат, немодорожка, мнемотаблица.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) формирует принципиально новую концептуальную базу для организации педагогического процесса. Модернизация существующей системы дошкольных учреждений требует внедрения инновационных методологических подходов к образовательной деятельности. Актуальные требования ФГОС ДО обуславливают необходимость фундаментального пересмотра традиционных механизмов функционирования дошкольных организаций, в том числе, и в сфере совершенствования речевого развития современных дошкольников.

При формировании всесторонне развитой личности дошкольника ФГОС ДО акцентирует внимание на самостоятельности, инициативности и коммуникативных способностях детей. Речевое развитие выступает фундаментальным компонентом дошкольного образования, способствуя становлению познавательных, деловых и личностных форм взаимодействия. Дошкольные учреждения призваны создавать оптимальные условия для раскрытия индивидуального потенциала каждого ребенка через развитие связной диалоговой речи, обеспечивающей полноценную реализацию языковых функций в процессе коммуникации.

Многочисленные научные исследования в области дошкольного образования подтверждают особую значимость старшего дошкольного периода для речевого становления ребенка. Феномен связной речи в научных исследованиях психолого-педагогического профиля рассматривается через призму различных концептуальных подходов к осмыслению данного явления. Научная школа под руководством Ф.А. Сохина [6] рассматривает процесс освоения языка в дошкольном детстве с позиций осознания языка и речи детьми. Это делает возможным целенаправленное обучение дошкольников трем типам основных связных монологических высказываний. «К таким типам исследователи относят описание, повествование и рассуждение. Каждый из них обладает языковым, композиционным и интонационно-выразительным своеобразием» [4, с. 50].

Монологическая форма связной речи требует глубокого анализа смысловых конструкций для точного понимания и всесторонней оценки передаваемой информации, что обеспечивает полноценное межличностное взаимодействие. Развитие связной речи становится фундаментальным компонентом формирования личности, проявляясь через уникальные характеристики речевого поведения каждого человека. Исследования М.С. Миримановой показывают прямую зависимость между качеством связной речи и активностью социальных взаимодействий, способностью к спонтанным монологам и продолжительностью коммуникативных актов [3]. Научные изыскания А.В. Смагиной в сфере развития связной речи также демонстрируют неразрывную корреляцию между качеством речевого развития и способностью дошкольников выстраивать межличностные отношения [5].

Динамические аспекты монологической речи, описанные А.В. Деминой, включают социальную адаптивность, личностный рост через коммуникацию, мастерство использования вербальных и невербальных средств общения при сохранении эмоциональной выразительности высказываний [1].

Статистические данные, представленные в исследовании А.В. Смагиной, свидетельствуют о существенных затруднениях более половины воспитанников старших групп детских садов при построении грамматически корректных предложений и формулировании связных высказываний [5]. Недостаточное внимание родителей к вопросам речевого развития своих детей усугубляет сложившуюся ситуацию, поскольку большинство взрослых ошибочно рассматривают данные трудности как временные, самостоятельно разрешающиеся проблемы. В связи с этим основная нагрузка в аспекте формирования у детей умений составлять связные монологические высказывания ложится на педагогов дошкольных образовательных организаций, которые находятся в постоянном поиске наиболее эффективных приемов и средств развития связной речи. Одним из них может стать мнемотехника.

Древнегреческое понятие «mnemonikon» легло в основу современной мнемотехники как системы методов преобразования сложной информации в легко запоминаемые визуально-звуковые образы. Научные исследования М.В. Ермоленко и О.В. Жексембиной демонстрируют эффективность мнемотехнических приёмов для значительного увеличения объёма усваиваемых данных при минимизации временных ресурсов на запоминание, что способствует долговременному сохранению точной информации и развитию практических навыков когнитивной деятельности [2].

Мнемотехнические методики, активирующие визуальное и аудиальное восприятие дошкольников, способствуют формированию устойчивых ассоциативных связей и совершенствованию механической памяти. Преобладание образного мышления у детей дошкольного возраста создает благоприятные условия для развития речевых навыков и познавательных способностей через систему мнемонических упражнений.

Такие игры-упражнения развивают у детей все психические процессы: зрительное восприятие, память, внимание, логическое мышление, речь. Они помогают педагогам усилить эмоциональный компонент на занятиях, поскольку дошкольники очень впечатлительны. В области речевого развития мнемотаблицы и мнемодорожки как элементы мнемотехники позволяют решить следующие задачи:

1. Обучать детей правильному звукопроизношению;
2. Формировать навыки пересказа произведений художественной литературы и устного народного творчества;
3. Обучать детей заучиванию стихотворений;

2. Формировать умения составлять рассказы.

4. Познакомить с буквами.

Использование мнемотехники строится от простого к сложному: начиная с простейших мнемоквадратов, переходя к мнемодорожкам и

мнемотаблицам. Само содержание мнемотаблицы – это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Самое главное во всем этом – передача условно-наглядной схемы, изображение схематичное предмета таким образом, чтобы нарисованное было понятно детям.

Работа на занятиях по мнемотаблицам строится в три этапа:

1 этап: рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап: происходит перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов слов в образы.

3 этап: после перекодирования осуществляется составление рассказа по заданной теме. В младшем дошкольном возрасте дети это делают с помощью воспитателя, а в старшем – дети составляют рассказы самостоятельно.

В заключении отметим, что специальные приемы мнемотехники основываются на создании визуальных якорей, значительно упрощающих процесс запоминания разнообразных текстов. Современные научные исследования демонстрируют широкий спектр возможностей мнемонических методик, выходящих далеко за рамки традиционного развития памяти. Многогранное применение мнемотехнических инструментов способствует комплексному речевому развитию воспитанников, включая расширение лексического запаса, усовершенствование грамматических конструкций, формирование правильного произношения и, конечно, развитие связной рчи. Практическое использование данной методики существенно облегчает работу с литературными произведениями, помогает при разгадывании загадок и заучивании стихотворений. Систематическое применение мнемотехники развивает творческие способности, мелкую моторику и навыки самостоятельной работы с различными схематическими материалами.

Методические разработки с применением мнемотехнических приемов значительно усиливают эффективность работы воспитателя по развитию монологической формы связной речи у дошкольников. Включение элементов мнемотехники в педагогическую практику стимулирует развитие коммуникативных способностей воспитанников, расширяя возможности их устного самовыражения. Структурированное представление материала через мнемотаблицы развивает у детей навыки последовательного изложения мыслей, необходимые для полноценной интеграции в социальную среду.

Список литературы

1. Демина А.В. Технологии развития речи дошкольников / А.В. Демина. – Орёл: ОГУ им. И. С. Тургенева, 2019. – 127 с.

2. Ермоленко М.В. Использование приёмов мнемотехники в развитие связной речи детей дошкольного возраста / М.В. Ермоленко [Электронный ресурс] // URL: https://www.beluo31.ru/wp-content/uploads/2020/08/59-ermolenko.pdf.

3. Мириманова М.С. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста / М.С. Мириманова. – М.: Академия, 2023. – 445 с.

4. Родионова, Ю. Н. Метод наглядного моделирования в обучении дошкольников составлению описательных рассказов / Ю. Н. Родионова, Н. В. Старых // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2024. – № 1. – С. 49-56. – DOI 10.47639/2223-7003_2024_01_49. – EDN YZKTOT.

5. Смагина А.В. Коммуникативные умения дошкольника как фактор его социализации / А.В. Смагина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2023. – №4. – С. 81-87.

6. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 223 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И ИСТОРИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Багирова А.Е.
ГБОУ Школа № 1409
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: alena.bagirova.2018@mail.ru

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К УЧАСТИЮ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ УСТАНОВОК

В настоящей статье проанализированы основные личностные установки – мотивы, которыми руководствуются подростки при рассмотрении возможности участия в волонтерском движении, как-то: мотив достижения, социальный мотив, процессный мотив, мотив вознаграждения, идейный мотив. Приведены основные критерии, по которым наставник может определить, каким мотивом руководствуется потенциальный волонтер. Исходя из определения личностных установок потенциального волонтера, наставник должен избрать тактику, подходящую конкретному подростку, чтобы привлечь его к добровольческому движению, повысить мотивацию к оказанию помощи окружающим и реализовать его потенциал на благо общества.

Ключевые слова: волонтерское движение, тактики взаимодействия с подростками, личностные установки, мотивы волонтерства.

Волонтерское движение – это быстрорастущее объединение неравнодушных граждан, основу которого составляет молодежь. Большую роль на этом нелегком пути играет старший наставник, педагог, организатор волонтерской деятельности. Именно наставник вовлекает подростков в

добровольческую деятельность, мотивирует их продолжать заниматься волонтерством на благо школы, района, города, страны.

Вовлечение подростков в волонтерскую деятельность и поддержание интереса к добровольчеству в молодежной среде – важная педагогическая задача. Наставнику, работающему с подростками, нужно использовать наиболее эффективные психолого-педагогические практики, подходящие под данную возрастную группу: учитывание ведущего вида деятельности, психолого-педагогическую поддержку, создание единого смыслового поля в коллективе, изменение видов деятельности, ориентирование на индивидуальные задачи развития, ориентирование на возрастные задачи развития [1, с. 51]. Однако, чтобы ее осуществить, педагогу-наставнику важно учесть, что каждый волонтер участвует в добровольческой деятельности, исходя из собственных причин, формируемых личностными установками.

Так, под личностными установками мы вслед за Р.П. Мильрудом и И.Р. Максимовой понимаем «внутренне готовые формы поведения, которые могут реализоваться в соответствующих жизненных ситуациях и обстоятельствах» [3, с. 56]. Иными словами, личностные установки формируются в ходе воспитания и реализуются в принятии человеком решения в зависимости от той или иной ситуации. Учитывая личностные установки отдельно взятого подростка, педагог может найти соответствующий именно его форме поведения способ мотивации к участию в волонтерской деятельности.

Для вовлечения подростков в добровольческую организацию важно понимать, какие мотивы могут быть у потенциальных волонтеров. А.Г. Калинина и К.А. Кондаранцева, исследуя мотивы людей, участвующих в волонтерской деятельности, выделили [2, с. 68–76]:

1. Мотив достижения (присущ не командным игрокам; для таких людей важна реализация личностного потенциала; они ценят саморазвитие, стремятся к достижению высоких целей ради определенного самоутверждения).
2. Социальный мотив (встречается у командных игроков, стремящихся помогать людям ради общественного признания, в том числе ради слов благодарности от принимающих их помощь; им важно получить социальное одобрение и поддержку от руководства, членов команды и т.д.).
3. Процессный мотив (характерен для творческих людей, не любящих работать в каких-либо рамках, как-то: четкий график, конкретный функционал, однотипность задач; для них в волонтерской деятельности важен процесс созидания, причем направлено оно должно быть на интересную им сферу).
4. Мотив вознаграждения (сопряжен с получением бонусов за свою деятельность: грамот, сертификатов, благодарностей, значков, сувениров, билетов в театр, в кинотеатр и т.п.; для волонтеров с мотивом вознаграждения важно и справедливое распределение полученных «наград»: они не потерпят ситуации, при которой их обделяют бонусами, если они считают, что сделали достаточно для их получения).

5. Идейный мотив (связан с постановкой целей – идей, во имя воплощения которых волонтер готов брать на себя все новые функции; волонтеры с идейным мотивом воспринимают свою организацию как семью, и если они сталкиваются с формализованной волонтерской деятельностью организации, то они непременно будут стремиться ее покинуть в поисках настоящей «семьи»).

Понять ведущий мотив отдельно взятого волонтера возможно по первой беседе с ним. В процессе общения потенциальный доброволец с мотивом достижения будет интересоваться перспективами для роста в вашей организации, возможностями для развития и обучения в процессе совместной деятельности; потенциальный доброволец с социальным мотивом обратит внимание на особенности функционирования команды, организацию командного взаимодействия, совместное времяпрепровождение в рамках досуговой деятельности; потенциальный доброволец с процессным мотивом проявит творческую натуру, выскажет желание работать «по-новому», обсудит возможность использования плавающего графика; потенциальный доброволец с мотивом вознаграждения уточнит, что полагается за волонтерскую деятельность и за перевыполнение плана, будет максимально заинтересован в получении списка «бонусов», заинтересуется, кто из членов организации какие вознаграждения получал за свою деятельность; потенциальный доброволец с идейным мотивом будет обращать внимание на глобальную цель вашей организации, на соответствие или несоответствие вашей миссии его призванию.

Наставнику, руководящему волонтерской ячейкой, важно при этом понимать, что мотивы у каждого волонтера зависят от его личностных установок и влиять на них равнозначно попытке переломить сформировавшуюся личность, что не соответствует педагогической цели наставника. Так, например, в исследовании факторов участия в добровольческом движении, проведенном в Новосибирском государственном педагогическом университете в 2021 г. [5, с. 81], отмечается, что молодежь ищет в волонтерстве работу с нестандартными подходами (66%) – процессный мотив; новые виды деятельности (58%) – процессный мотив; самореализацию (42%) – мотив достижения; возможность изменить мир (39%) – идейный мотив; потребность в общении (35%) – социальный мотив; потребность быть нужным (33%) – социальный мотив, идейный мотив; желание быть самостоятельным (25%) – мотив достижения; внешняя привлекательность движения (22%) – мотив вознаграждения, социальный мотив; материальные соображения (17%) – мотив вознаграждения; карьерный рост (16%) – мотив достижения; борьба с пагубными привычками (10%) – мотив достижения; повышение авторитета (7%) – мотив достижения, социальный мотив. Мы считаем, что необходимо продиагностировать мотивы конкретного потенциального волонтера и найти способы повышения мотивации участия данного субъекта добровольчества в общем деле. Эти способы напрямую зависят от ведущего мотива подростка, рассматриваемого наставником в качестве потенциального волонтера:

1. Потенциальному волонтеру с мотивом достижения необходимо разъяснить, какие возможности перед ним откроет работа в волонтерской организации: развитие его знаний, умений и навыков в разных сферах деятельности, обусловленная пребыванием на важных мероприятиях, приобретение важных знакомств, контактов в ходе работы на мероприятиях городского, государственного и международного уровней, движение по «карьерной лестнице» сначала внутри волонтерской организации, а затем и в рамках государственной волонтерской деятельности.

2. Потенциальному волонтеру с социальным мотивом важно указать на то, как сплочена ваша команда, как часто ребята проводят вместе время и как руководитель волонтерской ячейки ценит каждого ее члена, при этом важно как можно скорее ввести его в круг общения: познакомить с лидерами вашей добровольческой ячейки, разговорить, продемонстрировать дружелюбие сформированного вами коллектива.

3. Потенциальному волонтеру с процессным мотивом нужно подчеркнуть, насколько важны именно те компетенции, которыми он обладает, для усовершенствования не только работы отдельно взятой волонтерской организации, но и всего города, всей страны, которые нуждаются в его творческих решениях; важно акцентировать внимание на его функциональной свободе и задействовании во всех проектах настолько, насколько ему позволит его график, так как иное может его оттолкнуть.

4. Потенциальному волонтеру с мотивом вознаграждения важно указать на конкретные «бонусы», которые он получит, при этом старайтесь не обходиться общими фразами, а перечислять все очень конкретно, иллюстрировать примерами достижений других членов волонтерской организациями и ощутимыми наградами, которые они за это получили или вскоре получат.

5. Потенциальному волонтеру с идейным мотивом нужно объяснить, какую глобальную цель вы преследуете, что вся ваша команда – единый организм, что вы с радостью примете его в свои ряды, если он разделяет вашу цель; полезно будет и подчеркнуть, что среди членов вашей организации царит равенство, что при принятии важных решений вы всегда используете принцип общего голосования.

Будет верным заметить, что в реальной ситуации мотивы волонтеров могут иметь синтетический характер, то есть один доброволец может иметь несколько мотивов [4, с. 54], но, определив ведущий мотив потенциального волонтера, наставник может лучше выстроить тактику взаимодействия с ним для его дальнейшего развития в волонтерском движении.

Безусловно, современному учащемуся школ предлагается большое количество активностей и возможностей для самореализации, интеллектуального развития и творческого самовыражения. И для того, чтобы школьников замотивировать к участию именно в волонтерском движении, должна быть проделана большая работа со стороны педагога-наставника. Важно донести до учащегося мысль о том, что помогать окружающим может каждый и это далеко не всегда занимает много времени. Например, можно

принять участие в акции по сбору макулатуры или стать участником экосубботника на придомовой территории. Но способы донесения этой важной информации разнятся и зависят от мотивов, напрямую связанных с личностными установками, заложенными на этапе формирования личности. Соответственно, ориентация на личностные установки подростка, привлекаемого к волонтерской деятельности, положительно скажется на его мотивации к работе в добровольческой организации.

Список литературы

1. Декина Е.В., Пазухина С.В. Наставник для трудного подростка: организация работы в паре и развитие личностного потенциала // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 6. С. 38–54.
2. Килина А.Г., Кондаранцева К.А. Путеводитель по миру волонтерства. М.: ГБУ города Москвы «Мосволонтёр», 2018. 112 с.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Позиция, смыслы и установки учащихся как личностные результаты образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10, № 3–2. С. 55–57.
4. Певная М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 434 с.
5. Педагогика волонтерства: феноменология и социально-культурная практика: монография / М.И. Васильковская, Е.А. Воронина и др.; под науч. ред. В.Д. Пономарева, М.И. Васильковской, Л.И. Лазаревой. Кемерово: КемГИК, 2021. 183 с.

Мищенко Н.В.
педагог-психолог, ГБОУ Школа 1535
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
Булгару П.А.
советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, ГБОУ Школа 2045 им. Героя Российской Федерации Д.А. Разумовского.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В данной статье рассматриваются такие особенности подросткового возраста, как внутриличностный кризис и кризис идентичности в контексте его проблемности. Предлагается рассмотреть один из способов возможной помощи в его преодоления подросткам через методы и формы театральной педагогики. Здесь анализируются теоретические подходы к пониманию кризиса идентичности, а также практические аспекты использования театральных технологий в образовательном процессе. В результате исследования выявлено, что использование методов театральной педагогики

в работе с подростками может способствовать развитию их самосознания, эмоциональной устойчивости и социальной адаптации. В статье описаны методы театральной педагогики и предложены рекомендации для педагогов и психологов по их интеграции в работу с подростками.

Ключевые слова: театральная педагогика, кризис идентичности, подростки, самосознание, социальная адаптация.

Кризис идентичности является одной из ключевых проблем подросткового возраста, что обусловлено активным процессом формирования личности, поиском своего места в обществе и осознанием собственной уникальности. В этот период подростки сталкиваются с трудностями в самоопределении, что может привести к эмоциональной нестабильности, конфликтам и социальной дезадаптации. Современная педагогика ищет эффективные методы помощи подросткам в преодолении этих трудностей, и одним из таких методов может являться театральная педагогика.

Театральная педагогика, основанная на принципах творчества, импровизации и коллективного взаимодействия, предоставляет уникальные возможности для развития самосознания, эмоциональной сферы и коммуникативных навыков подростков. В данной статье рассматривается потенциал театральной педагогики как средства преодоления кризиса идентичности у подростков.

Термин «идентичность» имеет огромное количество значений и определений и объемлет едва ли не все сферы познаний. Наиболее распространенным является понимание понятия «идентичности» как «некоей меры социального бытия и психической жизни человека». [1, с.46] «Идентичность» как фундаментальное научное понятие вошло в психолого-педагогическую практику благодаря работам Э. Эриксона, который занимался исследованием структурно-динамических характеристик идентичности. Под этим понятием Э. Эриксон понимал тождественность человека самому себе.

Кризис идентичности – это период формирования личности, во время которого юный человек попадает в ситуацию острого выбора, необходимости разрешения того психосоциального конфликта, который характерен для данного этапа развития личности. Этот период сопровождается поиском своего места, определения роли и предназначения в социуме. Кризис идентичности сопровождается психологическим состоянием, при котором личность чувствует утрату собственной эго-идентичности и сталкивается с проблемой самоопределения.[4, с.120]

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется и развивается идентичность. В процессе личностного становления, самосознания, постепенной переориентации с внешних оценок на внутренние у подростков вырабатывается собственная система оценивания мира и себя в мире. Главным результатом для данного возрастного периода развития личности становится выход на качественно новую социальную позицию, в которой формулируется осознанное отношение к самому себе как члену социума.

Роль театральной педагогики заключается в формировании «развитой гармонической личности ученика». Речь идёт об уникальном формате воспитания личности методами театральной педагогики, цель которых можно определить как психофизическое раскрепощение ученика-актера. [2, с.23] Следует отметить тот факт, что театральная педагогика ни в коей мере не является попыткой подражания профессиональному театру. Это заблуждение. И связано оно со сложившимся в определенных кругах стереотипным мнением о недостаточной степени научности новой дисциплины и с тем, что работа в области театральной педагогики в России и за рубежом имеет системные различия: западная театральная педагогика «стремится решать вопросы социализации, а российская театральная педагогика больше ориентирована на вхождение растущего человека в мир культуры».

Говоря о театральной педагогике как о средстве преодоления кризиса идентичности у подростков необходимо отметить три фактора влияния театральной педагогики при работе с кризисом:

1. Возможность получения подростками опыта, который является необходимым для взросления, но который не был получен до момента театральных занятий. В данном случае речь идёт о методе «моделирования и проживания» жизненных обстоятельств. Здесь ключевую роль играет актёрский тренинг.

2. Театр как синтетическое искусство способствует формированию необходимых качеств, навыков и характеристик для позитивного выхода из кризиса идентичности: эмпатии, воображения, уверенности в принятии решений и т.д. Здесь ключевую роль играет обучение навыкам режиссёрского разбора материала.

3. Театральная педагогика направлена на групповую практику. Работа в группах приводит к возникновению коллектива, таким образом, у подростков восполняется их потребность в общении и презентации себя другим. Это способствует более успешному закреплению всех приобретенных в процессе занятий навыков через постоянное коллективное обсуждение и коллективный анализ происходящего. Здесь ключевую роль играют методы, направленные на образование такого типа коллектива, в котором каждый одновременно испытывал бы чувство общности и чувство своей индивидуальности («равный среди равных»).[3,68]

Методы театральной педагогики в качестве психолого-педагогического сопровождения преодоления кризиса идентичности у подростков:

1. Актёрский тренинг. В рамках данного исследования используется актёрская терапия Л.В. Грачёвой и основ тренинга Н.В. Демидова, одного из трёх первых педагогов «системы Станиславского». Под терапией понимается процесс «излечения» участников тренинга от ограниченности восприятия-реактивности, которые были сформированы в течение жизни. Речь идёт о «броне характера», которая выражена в хронических мышечных зажимах. Важным элементом системы тренингов является «самоанализ тренинга», который был предложен Н.В. Демидовым в качестве самодостаточной части актерского тренинга. Все участники тренинга должны фиксировать

ощущения, вести «актёрский» дневник изменений, в котором каждое упражнение имеет возможность видоизменяться, подчиняясь физическим и психическим особенностям актера-участника. Комплексный актёрский тренинг помогает подросткам приобрести знание о своем психофизическом состоянии, чувствовать своё тело, фиксировать и анализировать возникающие ощущения, формировать открытые доверительные отношения с внешним миром, проживать те ситуации, которые пока не были прожиты. Итогом таких упражнений становится возможность подростками постепенно синтезировать все социальные роли в единое целое, путем проигрывания и анализа этих ролей.

Обретение подростком личной идентичности – многоуровневый процесс, который имеет свою структуру (личностная и социальная идентичность). Актёрский тренинг работает комплексно, способствуя позитивному выходу из кризиса идентичности у подростков.

2. «Режиссерский» тренинг базируется на методе действенного анализа (метод работы над анализом пьесы и построения «рисунка» действия в спектакле), основоположником которого был К.С. Станиславский. Подробно описала и разработала метод М.О. Кнебель. В современном «классического типа» российском театре за основу взят действенный анализ Г.А. Товстоногова, последователя К.С. Станиславского. Он сформулировал следующую последовательность событий спектакля: исходное событие (предшествует действию; здесь заявляется основной конфликт), начальное событие (постепенный ввод всех героев в ход конфликта), центральное событие (основной конфликт окончательно сформировался и затронул всех участвующих персонажей), кульминационное событие (конфликт в наивысшей точке своего напряжения), финальное событие (исчерпывание ведущего предлагаемого обстоятельства и конец борьбы по сквозному действию; разрешение конфликта) и главное событие (может лежать и вне материала пьесы; в нём видна судьба исходного события; утверждение сверхзадачи произведения).

В ходе театральных занятий подростки приобретают навык принятия решений. Разбор жизненных ситуаций, «событий» в пьесе, выделения главного и второстепенного, постепенно приучает подростков не просто к ответственности за сделанный выбор, а к компетентному обоснованию и защите собственного решения. Такие занятия позволяют эффективно работать над постановочным материалом, правильно выстраивать репетиции (диалог с другими людьми как презентация своей позиции). Таким образом одной из главных задач метода действенного анализа как метода театральной педагогики – выстраивание коммуникации в среде ровесников и людей старшего поколения.

Именно обучение навыкам режиссуры дает возможность подростку поэтапно («событийно») анализировать мир. Метод действенного анализа позволяет развивать интеллектуальную инициативу, пространственное представление, умение планировать действия, а также работать на конкретную цель. Таким образом, у подростков формируется представление о

компетентности принятых решений. Здесь основная задача театрального педагога повлиять на природу разрешения конфликтных ситуаций на примере разбора художественного произведения, ориентировать подростков на созидательные стремления и минимизировать «очарование» разрушительными через подробный анализ и моделирование, проектирование жизненных ситуаций.

3. Театральная педагогика ориентирована на групповую практику и налаживание коммуникации между участниками. Современные подростки в большинстве своём переживают кризис идентичности и как социальное одиночество (общество «не понимает» их – они «не понимают» общество). Отсутствие удовлетворяющего общения, понимания приводит к возникновению негативной тенденции – невозможности полноценно радоваться жизни, мечтать и стремиться к чему-либо, брать ответственность за свою жизнь. Кризис идентичности у подростков часто сопровождается апатичным психологическим состоянием, отсутствием личностной инициативы, невозможностью выбрать профессиональное направление и определить свое место в этом мире. Театральная педагогика ставит перед собой задачу создать во время занятий ситуацию психологического комфорта, т. е. сформировать для подростков такую среду («личный форум»), в которой каждый мог бы «обратиться к миру», быть услышанным и услышать других, а для этого необходимы определенные навыки. Для этих целей современная театральная педагогика обращается к методу форум-театра А. Боаля. В театральной практике этот метод стимулирует людей к активной деятельности по защите своих прав. В такой модели организации социально-художественного представления у каждого участника есть возможность выйти на площадку (на сцену) для того, чтобы озвучить свои мысли, вложить собственное понимание в общее дело. Для данного исследования представляет интерес комплекс упражнений и тренингов, которые предшествуют самому представлению. Упражнения направлены на сплочение группы, а также на установление доверительного отношения среди всех участников. Важной особенностью является ориентированность всех участников на познание собственной социальной идентичности в контексте данной группы. Групповое обсуждение каждого упражнения способствует более успешному закреплению всех приобретенных в процессе занятий навыков.

А. Боаль определяет первый этап работы в группе как «Знакомство». Это серия игровых тренингов, посвященных определенной теме, которая способствует концентрации внимания участников, в данном случае – подростков, и позволяет им отвлечься от всех процессов и проблем, которые не имеют отношения к групповой работе. Задача упражнений – обратить внимание подростков друг на друга, найти «социально-общее», почувствовать группу. [5, с.75]

Еще одним очень важным элементом системы А. Боаля является групповое формирование «правил безопасности». Все участники заранее определяют правила эффективной работы в группе (например, «правило взаимоуважения», «правило поднятой руки», «правило конфиденциальности»

и т.д.). Рефлексия участников – неотъемлемая часть каждого упражнения. Важно проговаривать, что получилось или не получилось, было ли комфортно или нет, как можно было бы решить ту или иную задачу в упражнении (все упражнения состоят из выполнения коллективной задачи).

Второй важный блок в системе А. Боаля – быстрое создание и интерпретация выразительных образов. Это также является частью процесса командообразования. Здесь важно то, что на созданный участником художественный образ (актёрской техникой, живописью и т.д.) необходимо ответить другим художественным образом. Это провоцирует участников на поиск единого «языка» для коммуникации. Чтобы объяснить другому что-то своё, нужно понять другого [5, с.107]. Все следующие части тренинга А. Боаля ориентированы на проявление лидерских качеств для решения конфликтов из личных историй самих участников. «Лидером» может стать каждый: история разыгрывается до момента разрешения конфликтной ситуации, далее всем присутствующим предлагается включиться в процесс разрешения возникшей ситуации и обосновать это «актерским присутствием», т. е. «сыграть решение».

Коллективный анализ происходящего демонстрирует всем участникам необходимость каждого человека в построении «лучшего будущего» и показывает большое количество возможностей для выхода из той или иной ситуации.

Несомненно, вопрос кризиса идентичности в подростковом возрасте является актуальной проблемой в современной педагогике. Описанные в статье методы и приемы театральной педагогики могут эффективно помочь педагогам и психологам в воспитательном и социализирующем аспекте работы с подростками. Методы театральной педагогики могут использоваться в качестве эффективного инструмента для позитивного преодоления кризиса идентичности у подростков, т. к. способствуют решению социальных, личностных, образовательных задач.

Список литературы

1. Иванова Т.В. Кризис идентичности в подростковом возрасте: теоретические аспекты. // Психология и педагогика. 2020. № 3. С. 45–52.

2. Петров А.С. Театральная педагогика: теория и практика. – М.: Просвещение, 2019. – 180 с.

3. Сидорова Е. Н. Ролевые игры как метод развития самосознания подростков. // Вопросы психологии. 2021. № 4. С. 67–73.

4. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. – New York: Norton, 1968. – 336 p.

5. Boal A. Theatre of the Oppressed. – London: Pluto Press, 2000. – 208 p.

Савина О.А.
Педагог-организатор ГБОУ ДПО «МЦВП»,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: 0440069@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЯЮЩЕГО СОВЕТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ВАЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ

Управляющий совет школы - ключевая площадка для развития ученических инициатив и подготовки лидеров проектного управления, где ученики, начиная с уровня школьного самоуправления, могут масштабировать свои проекты на всю школу и за её пределы, получая поддержку от педагогов и вожатых. Рассматривается вопрос важности работы с ученическими инициативами и проектами, воспитательное значение реализации ученических инициатив в масштабе образовательного комплекса.

Ключевые слова: Управляющий совет, школьное самоуправление, ученические инициативы, проектная деятельность.

Управляющий совет – орган государственно-общественного управления, в котором обучающиеся состоят на равных правах с остальными членами взрослого сообщества – с учителями, родителями, администрацией. В том числе, с правом внесения своих предложений и инициатив в интересах сообщества обучающихся с тем, что такие предложения будут Управляющим советом приняты в форме решений, которые будут реализованы.

Являясь единственным местом взаимодействия детей и взрослых в школе-комплексе, представленной несколькими образовательными площадками со своими традициями и укладом, Управляющий совет имеет все полномочия рассмотрения и принятия решений в интересах обучающихся, при наличии разработанного для такого формата решений локально-нормативного обеспечения. На данный момент типовыми локальными актами установлены довольно сложные правила внесения в повестку дня заседания дополнительных «взрослых» вопросов, отсутствует регламент подготовки к внесению в повестку дня заседания «детских» вопросов, которые имеют специфику как по проведению их на уровне классных руководителей и советников по воспитанию, так и по помощи в формулировке предложений на уровне секретаря Управляющего совета.

Поэтому реализация ученических инициатив в Управляющем совете – вопрос не только воспитательного характера, но и организационного.

На организационном уровне обмен опытом проектной деятельности между образовательными площадками в рамках работы Управляющего совета позволит поддерживать, аккумулировать и тиражировать положительные и полезные детско-учительские инициативы всем заинтересованным участникам образовательных отношений внутри образовательного комплекса.

Для создания таких условий Управляющий совет школы может быть интегрирован в систему школьного ученического самоуправления своими локальными актами и актами образовательной организации. В этом случае у активистов из состава обучающихся, как и у остальных участников образовательных отношений, имеется реальная возможность войти в состав рабочих групп или комиссий Управляющего совета со своими проектными инициативами, при наличии таких комиссий в Управляющем совете.

Важность реализации личных или командных общественных инициатив и проектов в период становления личности старшеклассников подробно описаны

А.Н. Тубельским [5: с. 21], Н.В. Матяш [2: с. 9], А.В. Наумченко [3: с. 2], И.Е. Садовниковой [5: с. 12] и другими авторами.

Основным выводом авторов, изучающих проблему реализации инициативно-проектной деятельности обучающихся, следует вывод о том, что результатом такой деятельности для детей являются навыки конструктивного мышления и успешного практического взаимодействия с миром взрослых в новых, никогда не переживаемых ими до того условиях.

С точки зрения Федерального государственного образовательного стандарта среднего образования, успешная проектная деятельность старшеклассников по реализации их собственных инициатив (независимо, индивидуальных или командных) и формируемые ее успешными результатами устойчивые навыки взаимодействия с обществом взрослых: получение опыта защиты своей инициативы, ведения переговоров, публичных выступлений, планирования и распределения ответственности по плану проекта и получение предусмотренного результата формирует у подростка уверенную гражданскую позицию активного и ответственного члена российского общества.

Бедерханова В.Н, Шустова И.Ю. называют событийность в воспитании – «педагогикой проживания» [1: с. 1], источники которого восходят, естественно, к идее А.Н. Тубельского об исполнении своего предназначения через пробу сил.

Реализация ученических проектов в Управляющих советах школ из разных регионов подробно описана автором настоящей статьи в работе «Проектная модель Управляющего совета» [4: с. 55], в том числе с опытом социального партнерства и успешным опытом реализации ученических инициатив в школе № 338 имени Героя Советского Союза А. Ф. Авдеева в период 201-2024 г.г., где в интересах обучающихся был изменен принцип выборов в Управляющий совет: овыми правилами кандидатам было предложено баллотироваться в Управляющий совет с инициативами и проектами.

Важность реального участия обучающихся в органе управления школой с обусловлена тем, что Управляющий совет – место для лидеров, представляющих свои сообщества: как известно, представители от педагогов, родителей и обучающихся выбираются в Управляющий совет для

представления своих сообществ и учета их интересов при рассмотрении всех вопросов по компетенции.

Очевидно, что людям без «огонька», без внутренней ответственности, то есть людям без специфических лидерских качеств характера членство в Управляющем совете просто не интересно.

И напротив, людям с осознанием своей воли и силы на реализацию своих инициатив, которые в школе самоопределения перешли в девиз «Что сделаю я для людей?», крайне важно предложить миру свои лучшие дела, полезные для остальных.

Очевидно, что человек с таким характером обязательно будет искать применения своих сил и возможностей. Так же очевидно, что если это место будет не в школе, то он найдет его вне школы, но где, и кому будут полезны его дела, которыми он хочет гордиться, - вопрос открытый, ибо интернет (а куда же еще он пойдет?) место «с открытым финалом».

В том числе и по этой причине высокое значение Управляющего совета в управленческой системе образовательной организации важно раскрыть для обучающихся, сделать метом пробы и сил.

Ресурсы управляющего совета могут быть использованы для реализации ученических инициатив и проектов. Члены совета, обладая опытом в различных сферах, могут выступать в роли наставников, предоставляя консультации и поддержку учащимся. Чтобы помогать в продвижении ученических и школьных проектов в масштабах школы и за ее пределами, Совет может способствовать привлечению внебюджетных средств, организации партнерств с бизнесом и общественными организациями.

Именно этими полномочиями и смыслами наделен Управляющий совет Письмом Минпросвещения России от 27.04.2024 N 03-653 "О направлении информации" (вместе с "Методическими рекомендациями по формированию и развитию управляющих советов в образовательных организациях Российской Федерации, разработанные ФГБОУ ВО "Московский педагогический государственный университет" совместно с Национальной Ассоциацией взаимодействия Управляющих советов образовательных организаций, задан ключевой принцип деятельности Управляющего совета: «профессиональные качества, разносторонние знания, умения, навыки, опыт, коммуникации, возможности членов управляющего совета объединяются в целях развития образовательной организации, формирования условий для успешности обучающихся, а также профессионального развития педагогических работников, укрепления единого образовательного пространства в условиях формирования и укрепления суверенной национальной системы образования Российской Федерации» (Письмо Минпросвещения России от 27.04.2024 N 03-653, Москва, 2024, Общие положения, с.1).

В данной структуре активистам ученического самоуправления возможно не только принимать участие в жизни школы, участвуя в голосовании при рассмотрении различных документов, но и самим представлять свои инициативы и идеи в заседаниях Управляющего совета,

приглашать в свои рабочие группы директора школы, его заместителей, педагогов, юристов и партнеров, делать большие и полезные вещи для школы, обучающихся, социума.

Государственный запрос на организацию работы школьного воспитания реализуется школой в двух контурах: на внешнем, где все детские общественные организации объединены в Движении Первых, - во «внешних» активностях по разным направлениям, и на внутреннем контуре, - в школе, где все инициативы местных детских сообществ могут быть объединены в Управляющем совете, в состав которого входят все участники образовательных отношений.

В соответствии с Уставом школы, Управляющий совет полномочен вносить предложения по развитию воспитательной работы в школе, в содержание которой и входит работа с ученическими инициативами.

При этом необходимо учитывать, что воспитательная работа уже ведется в учебной и внеурочной деятельности и системе дополнительного и профильного образования, а также в реализации индивидуальных проектов школьников.

Так же существенно, что в соответствии Уставом, Управляющий совет не представляет школу, и значит, что он вносит предложения в масштабе всего образовательного комплекса именно по развитию общественных «движушных», а не учебных инициатив и проектов.

Это значит, что такие инициативы должны быть поддержаны образовательной площадкой автора проекта, и представлены в Управляющий совет как успешные (в случае действующей их реализации).

Существенно, что для внесения таких предложений, направленных на создание и объединение детских школьных сообществ, в первую очередь, дети сами должны хотеть этим заниматься. То есть в Управляющий совет должны прийти мотивированные и инициативные дети, желающие принимать участие в жизни школы.

Поэтому условием выборов в Управляющий совет стоит задача разработать правовые механизмы и условия для привлечения в Управляющий совет обучающихся и учителей с инициативами и креативным проектным мышлением, способных не только стать центром притяжения школьного самоуправления, но и передавать свой опыт учебной проектной деятельности другим. Особенно это важно в структуре школы-комплекса с новыми образовательными площадками и с разным укладом и традициями, положительный опыт которых может быть оценен и тиражирован вовне.

То есть приоритетной является задача реализации воспитательной функции Управляющего совета, а не экспертно-консультативной или контрольной. Об этом прямо указано в Распоряжении МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ ОТ 27.12.2019 N Р-154, в соответствии с которыми «деятельность коллегиального органа управления должна быть направлена на принятие решений, а не на выполнение экспертно-консультативных функций».

Управляющий совет — это место реализации полезных общественных инициатив и, потенциально, подготовки ученических кадров для

современного проектного управления, это высшее звено школьной карьеры для старшеклассников, а, может быть, и отправная точка для их карьерного роста во взрослой жизни и важный инструмент воспитания.

Список литературы

1. Бедерханова В.Н., Шустова И.Ю. Со-бытийность в воспитании как метод «педагогики проживания», Сибирский педагогический журнал, 2013 Получено с http://sp-journal.ru/article/5017
2. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников, 2000 Получено с https://cyberleninka.ru/article/n/ obschestvennoe-uchastie-v-upravlenii-shkoloy-na-puti-k-shkolnym-upravlyayuschim -sovetam/viewer
3. Наумченко А.В. Теория и методика обучения и воспитания, Развитие творческой активности учащихся через исследовательскую и проектную деятельность, 2015. Получено с https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskoy-aktivnosti-uchaschihsya-cherez-issledovatelskuyu-i-proektnuyu-deyatelnost/viewer
4. Савина О.А., Проектная модель Управляющего совета образовательной организации, Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2024. - 55 с.
5. Тубельская Е.В., Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми, Москва, 2019

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА

Голикова Т.С.
воспитатель ГБОУ г. Москвы «Школа № 218»,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается понятие «мастер-класс», раскрываются особенности использования формата «мастер-класс» для формирования личностных качеств в работе с детьми дошкольного возраста, приводятся условия проведения мастер-классов, а также приводятся примеры из личной практики по использованию такого формата проведения занятий в детском саду.

Ключевые слова: мастер-класс, дети, дошкольный возраст, родители, педагоги, дистанционный формат.

The article reveals the concept of a "master class", reveals the features of using the "master class" format to form personal qualities in working with preschool children, provides conditions for conducting master classes, and provides examples from personal practice on using this format of classes in kindergarten.

Keywords: master class, children, preschool age, parents, teachers, distance format.

Сегодня в современном мире технологий, для общения человек активно использует современную технику: телефоны, планшеты, ноутбуки, компьютеры. Создаются группы по интересам в мессенджерах WhatsApp и Telegram. Отдельное место в повседневной жизни занял дистанционный формат взаимодействия между людьми. Он коснулся медицины, где активно используются телемосты для консультирования и назначения лечения больным людям. В педагогической практике так же используются дистанционный формат взаимодействия. Это всевозможные вебинары, курсы профессиональное обучение специалистов и пр. В дни карантина обучающиеся переходят на дистанционную форму обучения в институтах и в школах. Сегодня это является обычным делом так как дистанционный формат очень удобен, так как человек находится в комфортной среде, где в шаговой доступности есть привычные блага и удобства. Вместе с этим на усмотрение человека, сидящего по ту сторону экрана каждый для себя, решает сам: включать камеру или нет? Выходить в эфир или оставаться «невидимкой»? В плане общения каждый решает общаться через микрофон устно или используя письменную речь, сообщения в чате группы, а может вообще отмолчаться?

Такой формат общения привёл к изменениям в установления коммуникации между людьми. К сожалению, из-за удобства дистанционного формата люди утрачивает навык общения, умения ввести диалог. В практике работы с подрастающем поколении прослеживается тенденция самопрезентации себя, но только на камеру, ведь реакции на сиюминутное выступление нет, и поэтому совершенно не страшно реализовывать своё «Я». Наблюдая за играми детей дошкольного возраста через подражание видны проявления, манеры, движения, речёвки которые считаются модными в социальных сетях. Однако на просьбу детям показать танец, провести динамическую паузу, выступить на празднике или принять участие в конкурсе стать ведущим в какой-то игре у детей появляется паника они не уверены в себе и стесняются. Речь идёт о активных нормотипичных детях которые находятся в комфортных условиях группы и общаются без проблем. Возникает вопрос что это, как так получается, что активный общительный ребёнок боится выступать перед сверстниками? А главное, что делать и как исправить ситуацию.

Во время проведения длительного проекта ребята вызвались помочь детям, которые отсутствовали на момент начала проекта и были не в теме, о чем мы говорим и что исследуем. Подбирая множественные слова буквально на пальцах, дети объясняли отсутствующим тот материал, который узнали на предыдущих занятиях. Было видно огромное желание донести полученные знания до одногрупников, но мысли были очень хаотичными и на отсутствующих детей просто лилась разнообразная информация от разных детей практически одновременно. В таком потоке слов детям было сложно понять информацию которым им рассказывали. Понимая, что желание

рассказать, показать, научить у детей много, но вот последовательности, правильно оформленной речи, навыков ведущего не хватает так как нет опыта и смелости у воспитанников появилась идея использовать формат мастер-классы где ведущими будут выступать одногруппники. Панфиленко А.Ю. дает определение и следующую характеристику понятию «мастер-класс» — это ярко выраженная форма ученичества именно у Мастера, то есть передача ученикам его опыта, мастерства, искусства в точном смысле, чаще всего путем прямого и комментированного показа приемов работы. Мастер-класс является разовой формой работы, которая объединяет небольшие группы учителей» [1]. «Положительный результат обучения в работе мастера-класса состоит в том, что активный учитель использует механизм обучения, с помощью которого он анализирует свой педагогический опыт и находит способы обновления своей профессиональной потенции. Активизация познавательной деятельности всех участников работы мастер-класса обеспечивается тем, что при такой форме обучения могут быть созданы три типа условий:

1. Обеспечение формирования мотивации и познавательной потребности в конкретной деятельности.

2. Стимулирование познавательного интереса и отработка умения по планированию, самоорганизации и самоконтролю педагогической деятельности.

3. Осуществление индивидуального подхода по отношению к каждому участнику мастер-класса, отслеживание позитивных результатов учебно-познавательной деятельности каждого учителя». [1]

Сегодня формат мастер-классов осуществляется различными коллективами, в состав которые входят: педагоги, сотрудники из социально значимых организаций, родители, дети.

Предложив ребятам провести мастер-класс, реакция у каждого ребёнка была очень разнообразной. Одни обрадовались и сразу стали задавать уточняющий вопросы что можно привезти, а когда, что для этого нужно и т. д. Другие наоборот спрашивали обязательно ли это нужно делать, можно как-то в этом не участвовать? И конечно наша работа была направлена на тех детей, которые пытались избежать данного мероприятия. Первым ребёнком для проведения мастер-класса выбрали самого активного ребёнка в группе так как нам необходимо было показать всей группе что это легко. Мы начали готовиться: выбрали тему мастер-класса, с родителем обсудили необходимый материал для проведения мероприятия, проговорили этапы работы, выбрали день проведения.

До прихода к нам родителя, мы вели предварительную работу и готовились к встрече красили шишки и собирали материал для композиции. Когда настал день проведения мастер-класса ребята уже с нетерпением ожидали его, так как мы много говорили об этом. Не случайным было выбрано панно, результат нашей деятельности был коллективный. Важно, чтобы в процессе мастер-класса дети объединились, а не соревновались. В процессе работы наш «мастер» использовал такие инструменты, которые ребята не видели раньше, это заинтересовало его одногруппников, что привело к

повышению интереса к ведущему мастер-класса и повышению значимости, и уважению.

Следующий мастер-класс был проведён частичным присутствием родителя показывали его семья. Назывался он «Символ года» в технике декупаж. Девочка, которая очень активно любит общаться со своими одногрупниками, стесняется быть ведущим и при этом очень хочет провести мастер-класс. И тогда с ее мамой была договорённость что она поможет начать мастер-класс, а дальше девочка сама его проведет. Девочка очень активно включилась в процесс выполнения, все этапы знала на «отлично» - дома с мамой они потренировались. И у нее все получилось, в последующих мастер-классах она очень активно и последовательно объясняла, что и как нужно делать. Было очевидно, что боятся она перестала, стала более активной и смелой.

Мастер-класс «Снежный шар» повторно проводила семья. Мальчику так понравилось внимание детей, их интерес и обращение за помощью что он решил провести ещё один мастер-класс.

После проведения определённого количества мастер-классов, дети, которые боялись проводить мастер-класс стали проявлять интерес и желание к данной форме взаимодействия с ребятами. И началась у нас в группе серия мастер-классов.

Когда дети уже свободно и непринужденно выступали в качестве «мастера» появилась мысль транслировать свой опыт для ребят из младших групп. Каждый ребёнок из подготовительной группы брал под свою опеку на период мастер-класса ребёнка из младшей группы. Работа велась парами. Интересно было наблюдать как гордые собой воспитанники подготовительной группы объясняли детям, что нужно делать. Главный принцип такого взаимодействия был: не делать за ребёнка, а научить его.

В процессе проведения мастер-класса педагог наблюдает за детьми, взаимодействует с родителями, направляет по необходимости ведущего что бы мероприятие шло по плану. Дети, примеряя на себя роль ведущего понимают, что это ответственность научить друзей, как важно охватить каждого что бы был результат. У детей формируются навыки лидерства не только умение руководить, но и отвечать за полученный результат. При планировании проведения мероприятия необходимо понимать, что за чем идёт таким образом ребёнок учится планировать свою деятельность. При выступлении перед ребятами развиваются ораторские способности, ведь необходимо донести до публики инструкцию и суметь ответить на возникшие вопросы. Все это проходит как игра, весёлое общение поэтому данная форма положительно сказывается на развитии ребят. А при обучении малышей, у ребят проявляются и развиваются такие качества как забота, терпение, наставничество.

Таким образом, формат мастер-класс в дошкольном учреждении является подходящим для формирования личностных качеств у будущих школьников. Умение планировать деятельность, брать на себя роль лидера – ведущего, развивать ораторские способности, проявление терпения, оказывать

поддержку и помощь, сопоставлять себя с другими ребятами видя их ошибки и трудности не боятся неудач, приобретение самоуверенности все это несомненно необходимо для успешного обучения в школе и дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Панфиленко, А. Ю. Мастер-класс как форма распространения инновационного педагогического опыта / А. Ю. Панфиленко // Педагогическое мастерство: материалы VI Международной научной конференции, Москва, 20–23 июня 2015 года. – Москва: КТ "Буки-Веди", 2015. – С. 11-13. – EDN UEDYNF.

2. Стрельникова, Т. Д. технологии проведения мастер-класса / Т. Д. Стрельникова // Региональное образование: современные тенденции. – 2013. – № 2(20). – С. 89-96. – EDN VXEIPD.

3. Язданова, Л. Р. Что нужно знать о языке тела для осуществления успешных международных переговоров / Л. Р. Язданова, И. Г. Баканова // XLIX Самарская областная студенческая научная конференция: Тезисы докладов, Самара, 10–21 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург: ООО "Эко-Вектор", 2023. – С. 183-184. – EDN PVTSXZ.

Рогов А.В.
бакалавр ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: RogovAV185@mgpu.ru
Ходакова Н.П.
доктор педагогических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: HodakovaN@mgpu.ru

ОГРАНИЧЕННОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПОЛУЧЕННЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ

В рамках статьи сравниваются две формы проверки самостоятельных работ обучающихся: традиционная (учителем на бумаге) и автоматическая с использованием электронных образовательных ресурсов. В ходе сравнительного анализа выявляется оптимальный способ проверки для разных видов работ. Также поднимается проблема чрезмерной автоматизации образовательного процесса с помощью ЭОР, в результате которой страдает качество проверки работ и складывается фальшивая картина ложных успехов обучающихся на фоне высоких результатов интерактивных тестов.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы (ЭОР), учитель, контроль знаний, проверка работ, искусственный интеллект.

С 2020 года, в условиях пандемии и удалённой работы, цифровизация всех сфер жизни ускорилась, включая образование. Это потребовало новых методов обучения и проверки знаний, что привело к активному развитию электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В начале периода большинство ЭОР были некачественными или отсутствовали, пока разработчики настраивали системы для массового использования. Санкции усложнили ситуацию, лишая пользователей доступа к зарубежным ресурсам.

Спустя несколько месяцев специалисты стабилизировали и улучшили цифровые ресурсы, включая Московскую Электронную Школу (МЭШ), которая остаётся лидером. После пандемии обучение вернулось в офлайн, но цифровизация продолжает развиваться, особенно Библиотека МЭШ.

Однако двухлетний период удалённого обучения оставил след: обучающиеся расслабились, утратили дисциплину, а учителя привыкли к работе с цифровыми ресурсами. Это затрудняет возврат к традиционным письменным работам и ухудшило здоровье участников из-за длительной работы за компьютером.

Цифровизация имеет достоинства и недостатки. Автоматизированная проверка ЭОР экономит время, но лишает учителей возможности оценивать пути решения задач, что важно для глубокого понимания материала.

Постановка проблемы.

Работа учителя всегда была сложной из-за множества факторов, но и уважаемой. Трудности связаны с воспитанием и обучением детей, а также с обработкой огромного потока информации. Это ограничивает возможность полностью сосредоточиться на образовательном процессе: подготовка конспектов, поиск материалов, проверка работ, отчётность и другие обязанности занимают много времени.

Цифровизация частично решила проблему бумажной работы. МЭШ предлагает готовые рабочие программы, конспекты и материалы, а также интерактивные задания с автоматической проверкой. Это освободило учителей от рутинных задач.

Однако цифровые сервисы имеют недостаток: они не позволяют оценить процесс выполнения заданий, что важно для понимания методов и логики решения. Автоматическая проверка фокусируется только на правильных ответах, теряя контекст.

Для сохранения качества обучения необходимо анализировать не только правильность, но и рациональность решений, что пока не под силу ИИ. Мы признаём важность цифровизации, но считаем, что автоматизация проверки должна быть разумной. Полностью полагаясь на ЭОР, мы рискуем потерять контроль над реальным положением дел.

Вопросы исследования

В начале нашего исследования мы поставили перед собой следующие вопросы:

Какие типы самостоятельных работ обучающихся возможно проверять автоматически с использованием ИИ?

В поисках ответа на данный вопрос попробуем разобраться в реальных возможностях искусственного интеллекта, а также соберём статистику из официальных источниках о возможностях цифровых сервисов на данный момент.

Проверку каких типов работ можно без потери качества доверить алгоритмам и искусственному интеллекту?

При ответе на этот вопрос проанализируем возможности ИИ, его достоинства и недостатки, чтобы обоснованно определить перечень допустимых для автоматической проверки материалов и заданий. А также перечислим, какие виды работ, наоборот, не стоит отдавать на проверку искусственному интеллекту.

В чём преимущества учителя и ИИ в сравнении друг с другом?

И наконец, экспериментальным путём выявим, какую реальную долю самостоятельных работ учеников стоит проверять с использованием цифровых технологий, а какую по-прежнему стоит отставить учителю.

Цель исследования

Цель нашего исследования – выявить реальные возможности ИИ по качественной проверке заданий, требующих как краткого ответа, так и полного развёрнутого решения.

Методы исследования

Первым методом исследования был анализ литературы и нормативно-правовых документов для выявления возможностей цифровых технологий. Рассмотрим целесообразность использования электронных образовательных ресурсов на примере обучения младших школьников решению комбинаторных задач (раздел математики, занимающийся подсчетом и перебором вариантов).

Комбинаторные задачи довольно часто не имеют простого и быстрого аналитического решения и требуют использования методов искусственного интеллекта и компьютерных средств оптимизации вычислений. Для обучения решению комбинаторных задач необходимо подобрать методы обучения, которые будут не только полезны и результативны, но и интересны для детей. (Северина, 2023, с.259)

Современные программы и стандарты математического образования включают преподавание основных понятий и знакомство с вероятностно-стохастическими закономерностями. Образовательные платформы, такие как РЭШ, МЭШ и Яндекс. Учебник, могут помочь в обучении решению комбинаторных задач с помощью интерактивных упражнений, визуализации и обратной связи. (Северина, 2023, с.260)

Использование электронных ресурсов должно быть совмещено с общим образовательным процессом и обеспечивать обучение и поддержку учителей. Цифровые ресурсы могут облегчить обучение, сделать его более интересным для обучающихся и помочь учителям в оценке достижений и адаптации учебного процесса. (Северина, 2023, с.261)

В октябре 2024 года в московской школе мы провели эксперимент по сравнению проверки знаний обучающихся с использованием электронных средств Библиотеки МЭШ и традиционных методов учителя.

Достоинства цифровых сервисов:

- большое количество готовых материалов для проверки,
- простота создания собственных электронных образовательных ресурсов (ЭОР),
- быстрота и удобство отправки заданий,
- моментальная проверка работ,
- автоматизация систематизации результатов,
- объективность и независимость проверки,
- наглядные и понятные отчёты.

Преимущества традиционной проверки:

- оценка качества решений, оформления и выбора методов,
- проверка любых работ, даже без критериев,
- выявление списывания,
- независимость от технических сбоев и интернета,
- возможность эмоциональной реакции на работы.

Данное неоднократное сравнение проверки схожих работ учителем и компьютером позволило нам сделать вывод, что способ проверки должен зависеть от типа самостоятельной работы. Более подробный вывод приведён в результатах исследования. (Иващенко, 2022)

Результаты исследования

В результате анализа научной литературы и нормативной документации по теме исследования, мы выяснили, что цифровые образовательные ресурсы – незаменимая помощь учителю при объяснении нового материала. Они делают процесс обучения более наглядным и интересным, а также повышают мотивацию обучающихся к освоению новых знаний. Однако недопустимо повсеместное использование ЭОР для реализации образовательной программы. Электронные ресурсы, которые можно найти в Библиотеке МЭШ, РЭШ и других сервисах, должны дополнять процесс обучения, но ни в коем случае не заменять деятельность учителя. Особенно это касается этапа итоговой проверки знаний учеников по каждой теме. Безусловно, проверку первичного усвоения материала рациональнее проводить с помощью интерактивных средств, таких как тесты и ЦДЗ в МЭШ. Распечатывать тесты с закрытыми вопросами (а именно такие вопросы чаще всего используются при первичном тестировании) на бумаге в настоящее время уже неразумно: на это уйдёт гораздо больше времени и ресурсов образовательной организации. Однако осуществление итогового контроля знаний лучше учителя никакой цифровой ресурс провести не сможет. В данном случае важно не только выставление оценки за количество верно решённых заданий, но формирование целостной картины уровня знаний и умений обучающихся, что видно только при глубоком анализе полных и развёрнутых решений обучающихся. (Миняева, 2022)

Эксперимент подтвердил, что закрытые тесты с выбором ответа следует полностью переводить в электронный формат, чтобы не тратить бумагу. Задания с развернутым ответом должны проверяться учителями вручную для глубокого анализа письменных навыков учеников.

Список литературы

1. Иващенко, М. В. Выбор инструментов для автоматической проверки письменных работ обучающихся / М. В. Иващенко, Н. В. Казначеева // Шаг в науку : Материалы межвузовской научно-практической мультиконференции для магистрантов и аспирантов, Новосибирск, 08–09 декабря 2022 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2022. – С. 5-9. – DOI 10.55648/978-5-91434-081-7-2022-4-8. – EDN PNKQTZ.

2. Северина, А. А. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения решению комбинаторных задач младших школьников / А. А. Северина // Право, история, педагогика и современность : Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 30–31 января 2023 года / Под редакцией А.В. Яшина, А.А. Грачева, Н.И. Свечникова. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 259-261. – EDN GXXNUU.

3. Миняева, А. Г. Повышение познавательной активности посредством электронных образовательных ресурсов / А. Г. Миняева // Научный аспект. – 2022. – Т. 9, № 6. – С. 1119-1124. – EDN KVNTQK.

4. Жамбалова, Э. Ч. Разработка, реализация и методы оценивания результативности сетевых образовательных событий в условиях цифровизации образования / Э. Ч. Жамбалова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 3(323). – С. 56-65. – DOI 10.53598/2410-3004-2023-3-323-56-65. – EDN BNDXIY.

5. Стратегия «Цифровая трансформация образования» (2021). Паспорт стратегии Цифровая трансформация образования до 2030 года. Получено с https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/.