

**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО»
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
И ПСИХОЛОГИИ**

**МАТЕРИАЛЫ 9-Й ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С ДИСТАНЦИОННЫМ
И МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Научно-образовательный центр «Перспектива»

КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ 9-Й ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С ДИСТАНЦИОННЫМ
И МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

6-7 июля 2021 г.

Ульяновск

ЗЕБРА

2021

УДК 316.33
ББК 60.5
К 29

К 29 Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 9-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 6-7 июля 2021 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 545 с.

В сборнике представлены материалы по актуальным проблемам социальной педагогики и психологии, характеризуются инновационные направления социально-воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательной школе, рассматривается влияние социально-психологических факторов на современную систему высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению образовательного пространства как сферы социальной работы.

Сборник предназначен научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам сферы образования и социальной работы, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 316.33
ББК 60.5

Редакционная коллегия сборника:

Ярыгин Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ «Перспектива» Тольяттинского государственного университета;

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета;

Овсяник Ольга Александровна – доктор психологических наук, профессор Московского государственного областного университета;

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части Тольяттинского государственного университета;

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	9
<i>Аубакирова Р.Ж., Кошкимбаева Р.Х. (Павлодар, Казахстан)</i> Социальное воспитание личности в современном дошкольном образовательном пространстве Республики Казахстан	9
<i>Афонина Н.Л. (Тольятти, Россия)</i> Методические аспекты формирования социальной адаптации детей с ОВЗ посредством театрализованной деятельности в детском саду	12
<i>Белецкая Е.В., Белавина А.В., Черноусова А.О (Архангельск, Россия)</i> Информационная перегруженность детей дошкольного и младшего школьного возраста	15
<i>Белецкая Е.В., Сокур Е.С. (Архангельск, Россия)</i> Социально-воспитательная деятельность в дошкольном образовательном учреждении	21
<i>Бутрина Ю.В. (Тольятти, Россия)</i> Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения	27
<i>Бухурова А.В. (Иркутск, Россия)</i> Организация образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в формате квест-игры	30
<i>Васильева Н.Г., Лаврентьева Н.Г. (Чита, Россия)</i> Уголок природы – средство экологического образования и социализации дошкольников	37
<i>Велиева Сабира Сахават Кызы, Голубь И.Б. (Биробиджан, Россия)</i> Развитие воображения у детей дошкольного возраста в процессе нетрадиционных техник рисования	42
<i>Галич Т.Н. (Елабуга, Россия)</i> Образовательная среда в ДОО как условие развития креативности в дошкольном возрасте	46
<i>Галич Т.Н., Касимова Р.Э. (Елабуга, Россия)</i> Содержание экологического образования и воспитания в дошкольных организациях в условиях реализации ФГОС ДО	52
<i>Гаспарова Ф.Э. (Симферополь, Россия)</i> О педагогических условиях формирования социальных компетенций у старших дошкольников с задержкой психического развития	55
<i>Головнева Е.В., Головнева Н.А., Газизова Г.Ф. (Стерлитамак, Россия)</i> Социализация детей дошкольного возраста в ДООУ	60
<i>Гурбанова А.Н. (Ульяновск, Россия)</i> Формирование коммуникативной компетентности и социального статуса дошкольников	63
<i>Демахина Ю.А., Нуриева А.Р. (Елабуга, Россия)</i> Развивающие компьютерные игры как средство интеллектуального развития дошкольника	66
<i>Задворная М.С. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Социально-воспитательная направленность дошкольной образовательной организации	70
<i>Захарова А.В., Галич Т.Н. (Елабуга, Россия)</i> Анализ содержания отечественных мультипликационных фильмов	75
<i>Карканица Н.С. (Иркутск, Россия)</i> Обучение детей среднего дошкольного возраста техники оригами, как средства развития мелкой моторики	79
<i>Козлов А.А., Голубь И.Б. (Биробиджан, Россия)</i> Воспитание у детей дошкольного возраста положительного отношения к природе в процессе экскурсий	84
<i>Лаврентьева Н.Г. (Чита, Россия)</i> Социализация детей дошкольного возраста в процессе экологического образования	87

<i>Миннуллина Р.Ф. (Елабуга, Россия)</i> Полилингвальная среда как средство разностороннего развития детей дошкольного возраста	90
<i>Марусина К.С., Галич Т.Н. (Елабуга, Россия)</i> Психологические основы и особенности игровой деятельности детей	96
<i>Молчанова В.А., Голубь И.Б. (Биробиджан, Россия)</i> Особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста	100
<i>Низамова А.З., Миннуллина Р.Ф. (Елабуга, Россия)</i> Сенсорное развитие детей посредством дидактической игры	105
<i>Нуриева А.Р. (Елабуга, Россия)</i> Развитие познавательной активности дошкольников в условиях детского экспериментирования	109
<i>Партибаева Е.В., Голубь И.Б. (п. Бира, Биробиджан, Россия)</i> Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста	113
<i>Пасмуров А.А., Федорова Е.П. (Москва, Россия)</i> Векторы становления и развития дошкольного образования в ранний советский период 1917-1920-е гг.	116
<i>Петрова К.С., Окунева Н.И., Рюмина Г.А. (Тольятти, Россия)</i> Приобщение дошкольников к социальному миру посредством игр-драматизаций	121
<i>Пешая А.А., Голубь И.Б. (Биробиджан, Россия)</i> Городецкая роспись как средство развития чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста	124
<i>Пучкова М.Г. (Тольятти, Россия)</i> Социальная адаптация дошкольников с расстройством аутистического спектра	129
<i>Пшеничникова И.В., Антонова К.М. (Шуя, Россия)</i> Развитие психолого- педагогической компетентности родителей в условиях дошкольного образовательного учреждения	132
<i>Рогалёва А.А., Лаврентьева Н.Г. (Чита, Россия)</i> Роль экологических праздников в экологическом образовании и социализации детей дошкольного возраста	139
<i>Сердобольская Н.З., Григоренко Н.Т., Романова О.В. (Тольятти, Россия)</i> Поисково-исследовательская деятельность как фактор положительной социализации дошкольников	142
<i>Сидоренко С.А. (Санкт-Петербург, Россия)</i> К вопросу формирования математических пространственно-временных отношений в период первого детства на занятиях по раннему развитию	147
<i>Тукмакова Е.М., Миннуллина Р.Ф. (Елабуга, Россия)</i> Значение трудового воспитания в развитии личности ребенка дошкольного возраста	153
<i>Туркина А.А. (Москва, Россия)</i> Влияние гендерных и возрастных особенностей родителей на социально-эмоциональное развитие ребенка в раннем возрасте	157
<i>Фомочкина В.Н., Сурина Т.Ю. (г.о. Мытищи, Россия)</i> Социальная адаптация детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста в условиях инклюзивной практики	161
<i>Хачатурова К.Р., Семенова А.В., Тихонова О.С., Ботнарчук А.И. (Санкт- Петербург, Россия)</i> Сопровождение родителей: дистанционный формат взаимодействия	166
<i>Шклярченко А.П., Мараховец М.А. (Славянск-на-Кубани, Геленджик, Россия)</i> Мышление у детей на ранних этапах развития	171
<i>Юдина А.М., Нуриева А.Р. (Елабуга, Россия)</i> Взаимодействие детей в сюжетно- ролевой игре	177
СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	180
<i>Агеева А.А., Сорокоумова Е.А. (г.о. Мытищи, Москва, Россия)</i> Трудности в обучении младших школьников, связанные с овладением навыком чтения	180

<i>Брешковская К.Ю. (Тула, Россия) Формирование адекватной самооценки у младших подростков из неблагополучных семей</i>	183
<i>Газизова Ф.С. (Елабуга, Россия) Влияние квест-технологии на развитие познавательного интереса младшего школьника</i>	186
<i>Еремина Л.И., Сидонова А.Г. (Ульяновск, Россия) Из опыта управления обеспечением информационной безопасности детей в образовательной организации</i>	190
<i>Жукина Т.В. (Москва, Россия) Личностные детерминанты у депривированных подростков в условиях COVID-19</i>	193
<i>Каркавцева И.А., Авксентьева Т.М. (Архангельск, Россия) Исследование проблемы формирования ценностного отношения к семье в условиях образовательной организации у старших подростков</i>	200
<i>Каркавцева И.А., Каркавцева К.С. (Архангельск, Россия) Особые образовательные потребности детей 9-10 лет с нарушением речи в общеобразовательном учреждении</i>	205
<i>Келарёва Ю.А., Шлыков И.И. (Шуя, Россия) Работа педагога-психолога по повышению сплоченности классного коллектива младших школьников</i>	210
<i>Копылов Ю.А., Кокова Е.И. (Москва, Красноярск, Россия) Проблема социализации учащихся общеобразовательной школы</i>	215
<i>Короченко О.Н., Щеголева Т.Н. (Белгород, Россия) Проблемное обучение на уроках в рамках ФГОС</i>	222
<i>Крутиков В.К., Косогорова Л.А. (Калуга, Россия) Гармонизация традиционных и инновационных форм и методов образовательной деятельности в школе</i>	226
<i>Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. (Ярославль, Россия) Авторитет современного учителя и индивидуальный стиль деятельности в контексте формирования педагогической одаренности</i>	230
<i>Нагорнова А.Ю., Рытова Е.Е. (Тольятти, Ульяновск, Россия) Характеристика личностных качеств младшего школьника в процессе их обучения</i>	236
<i>Прищепова П.А., Калягин В.А., Прищепова И.В., Харламова В.А., Останина Е.Ю. (Санкт-Петербург, Россия) Об организации проектной деятельности по формированию текстовой компетенции школьников с ОНР</i>	240
<i>Соловьева Е.В., Процевская В.Н. (Ярославль, Россия) Психолого-педагогическая игра для профилактики проблемы буллинга в школьном возрасте</i>	243
<i>Фадеева С.А. (Москва, Нижний Новгород, Россия) Решение социально-психологических проблем современной школы средствами музыкального дизайна</i>	247
<i>Фурсова Д.В., Клочай Л.В. (Буденновск, Россия) Психологические особенности развития «Я – Концепции» в процессе школьного обучения у учащихся начальных классов</i>	250
<i>Фурсова Д.В., Миличева К.С. (Буденновск, Россия) Психолого-педагогические аспекты развития эмоциональной сферы у детей первой ступени школьного обучения</i>	256
<i>Харин В.В., Удавцова Е.Ю., Маторина О.С., Стрельцов О.В., Меретукова О.Г. (Балашиха, Россия) Социально-психологические особенности восприятия учебного материала в период пандемии и самоизоляции на примере обучающихся начальной школы</i>	262
<i>Хачатурова К.Р. (Санкт-Петербург, Россия) Социально-психологические проблемы общеобразовательной школы</i>	266

<i>Чеснокова А.С. (Самара, Россия) К вопросу о формировании представлений об экологической безопасности у младших школьников</i>	272
<i>Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Хачатурова К.Р. (Новгород Великий, Санкт-Петербург, Россия) Социально-педагогические аспекты общеобразовательной школы</i>	275
<i>Шклярченко А.П. (Славянск-на-Кубани, Россия) Здоровьесберегающая направленность учителей к ведению здорового образа жизни как категория «социального» в их педагогической деятельности</i>	281
<i>Шклярченко А.П. (Славянск-на-Кубани, Россия) Некоторые аспекты влияния социальной среды на психическое созревание подростков</i>	285
<i>Шклярченко А.П., Алешичев П.П. (Славянск-на-Кубани, Россия) Социально-педагогическая значимость повышения физической активности для мальчиков 10-12 лет в детском оздоровительном лагере</i>	290
<i>Шклярченко А.П., Богаевская В.В. (Славянск-на-Кубани, Россия) Исследование проблемы психомоторного развития детей с минимальной мозговой дисфункцией</i>	293
<i>Шклярченко А.П., Ганаженко А.А. (Славянск-на-Кубани, Россия) Современные социально-педагогические аспекты лишнего веса и ожирения у детей и подростков</i>	297
<i>Шлыков И.И., Келарёва Ю.А. (Шуя, Россия) Развитие внимания у леворуких младших школьников</i>	302
<i>Щупленков Н.О., Щупленков О.В. (Ессентуки, Россия) Роль адаптивного фитнеса при психологическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)</i>	307
<i>Щупленков О.В., Щупленков Н.О. (Ессентуки, Россия) Роль музыки при занятиях адаптивным фитнесом в научно-исследовательском пространстве</i>	314
СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	321
<i>Альханов Н.М. (Грозный, Россия) Использование метода деловой игры для формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции</i>	321
<i>Арсанукаева Э.Д. (Грозный, Россия) Психолого-педагогические особенности развития социального интеллекта у будущих бакалавров социальной работы на этапе их профессиональной подготовки в вузе</i>	324
<i>Байдецкая Е.А. (Краснодар, Россия) Мотивация – как социально-педагогический фактор положительной и устойчивой учебной деятельности студентов высшей школы</i>	328
<i>Бакурадзе А.Б., Комаров А.П. (Москва, Россия) Обучение командным способам деятельности в системе высшего и дополнительного профессионального образования</i>	333
<i>Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. (Челябинск, Россия) Формирование коммуникативной компетенции как фактор успешной подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию</i>	339
<i>Жиброва Т.В., Фомина Н.Н. (Воронеж, Россия) Высшее медицинское образование в условиях пандемии (социально-психологические факторы)</i>	344
<i>Климанова Н.Г., Трифонова Т.А., Семенова-Полях Г.Г. (Казань, Россия) Подготовка будущих психологов управления как социально-психологический аспект развития бизнеса</i>	348

<i>Ледовская Т.В. (Ярославль, Россия)</i> Академические способности студентов первого курса с разными психодинамическими характеристиками: междисциплинарный подход	350
<i>Паламонов И.Ю. (Москва, Россия)</i> Ценность собственной жизни и её социально полезный характер	354
<i>Рожков Д.В., Абдурахманов Р.А. (Москва, Россия)</i> Психологическая структура самоуправления личности студента в процессе образовательной деятельности	361
<i>Соловьева Е.В. (Ярославль, Россия)</i> Выраженность общей эмпатии при росте суеверности и стереотипии у студентов	366
<i>Сучкова Н.И. (Саров, Россия)</i> Качество высшего образования и социальная культура личности преподавателя	369
<i>Урусов З.Х. (Нальчик, Россия)</i> Педагогическое содействие молодым сотрудникам ОВД в развитии личностной устойчивости	375
<i>Шилова В.С. (Белгород, Россия)</i> Дифференциация в системе социально-экологического образования студентов: принципы исследования процесса	378
СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	384
<i>Абдурахманова Н.А., Забежинская Ю.М. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Индивидуальная программа развития педагога дополнительного образования	384
<i>Алпатова Н.С., Понькина И.В. (Москва, Волгоград, Россия)</i> Формирование профессиональной ориентации у воспитанников социально-реабилитационного центра	385
<i>Бобрышов С.В. (Ставрополь, Россия)</i> Проблематика исследований образования и социализации личности в аспекте осмысления современных детства и молодежи	390
<i>Богач О.В., Варенцева Т.Н. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Мотивация обучающихся к занятиям в классе фортепиано в условиях дистанционного обучения	395
<i>Богач О.В., Варенцева Т.Н. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Образовательная среда в классе фортепианного ансамбля как сфера социальных отношений	401
<i>Болдина М.А., Григорова А.Ф. (Тамбов, Россия)</i> Принципы и функции социально-педагогической работы с детьми «группы риска» в образовательных учреждениях	409
<i>Болдина М.А., Поникарова С.Ф., Филатова О.В. (Тамбов, Россия)</i> Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья	413
<i>Головнева Е.В., Головнева Н.А., Давлетьярова А.Ф. (Стерлитамак, Россия)</i> Особенности, значение и основные направления воспитания младших школьников	416
<i>Давлетова К.Б. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Курсы повышения квалификации как ресурс непрерывного образования педагога	420
<i>Дахужева Н.Д. (Майкоп, Россия)</i> Технология формирования готовности граждан к замещающему родительству	423
<i>Доттуев Т.И. (Нальчик, Россия)</i> Эмоциональный интеллект и регуляция воли в структуре профессиональных качеств сотрудников полиции	427
<i>Дудковская И.А. (Куйбышев, Россия)</i> Исследование методов и приемов формирования и развития регулятивных универсальных действий обучающихся	430
<i>Иванова Д.С. (Рязань, Россия)</i> Роль истории и краеведческой работы в социализации школьников	435
<i>Кабанова Д.А. (Майкоп, Россия)</i> Социальная работа по индивидуальному сопровождению детей группы риска в учреждениях социального обслуживания	439

<i>Колпачева О.Ю., Михоненко О.И. (Ставрополь, Россия)</i> Социально-педагогические взгляды Герберта Спенсера	442
<i>Корчажкина О.М. (Москва, Россия)</i> Социология образования с позиций постнеклассической дидактики	446
<i>Костина Е.М. (Москва, Россия)</i> Психологические особенности функционирования супружеской системы в семье с ребёнком ОВЗ	453
<i>Кротова Е.И. (Ярославль, Россия)</i> Наука, вера, гармония	457
<i>Кузнецов В.В. (Москва, Россия)</i> Методологический подход как инструмент педагогического изучения социальных проблем (на примере проблемы гражданского образования)	458
<i>Кузькина М.П., Кудинова Ю.В. (Воронеж, Россия)</i> Роль волонтерства в личностном развитии и профессиональном становлении студенческой молодежи	461
<i>Лапыко Т.П., Голенкова О.В. (Брянск, Россия)</i> Личностные особенности будущих педагогов, значимые для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	464
<i>Мугу Д.И. (Майкоп, Россия)</i> Формирование жизнестойкости детей группы риска	469
<i>Пахомова Л.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Социализация – процесс адаптации человека в социуме	473
<i>Романенко Л.В. (Ростов-на-Дону, Россия)</i> Организация системы внутреннего финансового контроля в учреждении высшего образования	474
<i>Рукавишников А.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Социальная ответственность молодежи как социально-психологический фактор качества образования личности	480
<i>Сикорская Л.Е. (Москва, Россия)</i> Личностно- и профессиональное самоопределение молодежи в процессе социализации	484
<i>Терещенко В.В. (Смоленск, Россия)</i> Социально-психологический аспект взросления растущего человека (на примере подросткового возраста)	490
<i>Файн Т.А. (Биробиджан, Россия)</i> Интеграция наставничества в образовательно-воспитательное пространство современной школы	496
<i>Фокина Н.Н., Бояршинова К.В. (Пермь, Россия)</i> Проектный подход в организации профессиональных проб школьников по направлению подготовки «организация работы с молодёжью»	503
<i>Фокина Н.Н., Вершинина С.М. (Пермь, Россия)</i> Карьерные стратегии организатора работы с молодёжью	510
<i>Фокина Н.Н., Субботина М.М. (Пермь, Россия)</i> Продюсирование таланта в молодёжной среде: опыт и перспективы развития в Пермском крае	516
<i>Фуртова Г.А. (Новомосковск, Россия)</i> Событийность как основа формирования гуманистической воспитательной системы в школе	523
<i>Шклярченко А.П., Ганаженко А.А. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Латентные проблемы институтов семьи и школьного образования в условиях дистанционного обучения	528
<i>Щупленков Н.О., Щупленков О.В. (Ессентуки, Россия)</i> Особенности обучения русскому языку и формировании национально-русского двуязычия в Республике Дагестан	531
<i>Щупленков О.В., Щупленков Н.О. (Ессентуки, Россия)</i> Чечено-русский билингвизм в системе многонациональной школы	538

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

© 2021

Р.Ж. Аубакирова, доктор педагогических наук, профессор
НАО «Торайгыров университет», Павлодар (Казахстан), *kata_0168@mail.ru*

Р.Х. Кошкимбаева, магистр педагогических наук
НАО «Павлодарский педагогический университет», Павлодар (Казахстан),
raissa-1964@mail.ru

Современные реалии в образовательном пространстве многих стран требуют изучения, осмысления опыта, условий и результатов с целью внедрения, обобщения и реализации достойных и успешных педагогических проектов и программ в сфере социального воспитания в дошкольном образовании.

В современном мире имеются разнообразные исследования, посвященные дошкольному образованию. В условиях глобализации образовательного пространства в мире интересен опыт разных стран в решении задач воспитания детей дошкольного возраста, и на этой основе в данной статье мы решили рассмотреть анализ проблематики социального воспитания в условиях современного дошкольного образовательного пространства в Республике Казахстан.

В свете аналитического обзора и определения круга проблем в казахстанском образовательном дошкольном пространстве, их сравнительной оценки, мы можем акцентировать внимание на некоторых моментах, касающихся актуальных проблем социального воспитания в современном дошкольном образовательном пространстве в Республике Казахстан.

Воспитательно-образовательный процесс в дошкольных организациях осуществляется независимо от форм собственности и ведомственной подчиненности согласно ГОСО. Стандартом определены требования к уровню подготовки детей дошкольного возраста, содержанию дошкольного воспитания и обучения и максимальному объему учебной нагрузки [1]. Содержание дошкольного воспитания и обучения основывается на образовательных областях «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум», ориентированных на разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и интеграции содержания образовательных областей [1-4].

В соответствии со Стандартом разработана «Программа для раннего развития детей, развивающих социальные навыки и навыки самообучения» (приказ МОН РК № 668 от 5 декабря 2018 года). Эта программа является инструментом педагогов и родителей по социализации детей раннего возраста. Содержание Программы направлено на реализацию задач социализации детей от рождения и до трех лет, развитие у них социальных навыков и навыков самообучения, необходимых для успешного, уверенного и позитивного будущего школьника, в совместной деятельности педагога и родителей, обеспечивает формирование социальных навыков у детей по взаимодействию, адаптации, станов-

лению ребенка как личности, гуманного отношения к окружающему (к семье, социуму, природе), основам безопасного поведения, акцентировано внимание на ведущую роль педагога в дошкольной организации, родителя – в семье и дошкольной организации.

Непрерывная работа над усовершенствованием учебно-методического сопровождения дошкольного обучения и воспитания. В условиях обновленного содержания образования в Стандарт внесены изменения и дополнения в части включения в возрастную периодизацию период от рождения до 1 года [1]. Возрастная периодизация и возрастные группы:

А) ясельный возраст – 0-3 лет: младенческий возраст – от рождения; ранний возраст – от 1 года (группа раннего возраста); младший возраст – от 2 –х лет (младшая группа).

Б) дошкольный возраст – 3-6 лет: средний дошкольный возраст – от 3-х лет (средняя группа); старший дошкольный возраст – от 4-х лет (старшая группа); предшкольный возраст (предшкольные группы, классы) – от 5-ти лет.

Образовательная политика Министерства образования и науки Республики Казахстан обеспечила интеграцию в международное образовательное пространство, приближение национального уровня образования к международным стандартам. Совершенствование и обновление образовательного процесса позволило создать сеть разнообразных общеобразовательных учебных заведений. В условиях социальной ситуации в стране данный шаг со стороны МОН РК является вполне оправданным, так как позволяет осуществлять целенаправленно социальное воспитание детей дошкольного возраста.

В документе «Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан» за 2016 год отмечено, что «получают развитие новые низкокзатратные модели дошкольного воспитания: мини-центры и группы кратковременного пребывания детей. С 2004 года стали создаваться мини-центры с полным и неполным днем пребывания как структурные подразделения дошкольных, внешкольных, а также организаций среднего образования» [5].

Создание качественных методических и учебных пособий на родном казахском языке также способствует социальному и этническому воспитанию детей дошкольного возраста. Для успешного обучения детей государственному языку в Типовые учебные планы дошкольного воспитания и обучения внесены изменения и дополнение по увеличению на 1 час изучения казахского языка в старших группах за счет вариативного компонента (приказом МОН РК от 10 октября 2018 года № 556).

В воспитательно-образовательном процессе дошкольных организаций применяются как классические, так и современные технологии воспитания и обучения детей (методики М. Монтессори, Ф. Фребеля, Вальдорфская педагогика, система Н. Зайцева, методика В. Воскобовича и др.). Внедряются мультимедийные, анимационные, развивающие игры и другие. Дошкольное образование в Казахстане нацелено на дальнейшее совершенствование программ на основе здоровьесберегающих, компьютерных, развивающих, игровых технологиях.

В основе реформирования системы образования в Республике Казахстан лежит идея внедрения инноваций. Инновации в дошкольном образовании включают в себя процесс развития и постоянного движения вперед, это изменения, которые должны поэтапно происходить в образовании и подвергаться анализу, корректировке в соответствии с полученными результатами. Но вместе с тем, инновационные подходы в дошкольном

образовании требуют бережного отношения к общенациональным ценностям, традициям, культурному наследию.

Для того чтобы осознать необходимость инновационных преобразований, для ликвидации непонимания перспектив и современных тенденции в развитии системы образования, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов, необходимо рассматривать данный вопрос более в широком масштабе, и через призму нормативных документов, в которых определены условия для успешной реализации ожидаемых результатов.

Наряду с этим, необходимо выполнять главную задачу образования - развитие личности, любящей свою культуру, уважающей человеческие ценности, любящего свою страну с самого раннего детства – к этому стремимся все мы, к этому стремится весь мир.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения (приказ МОН РК от 31 октября 2018 года №604) https://egov.kz/cms/ru/articles/pre_school/preschool
2. Типовым учебным планам дошкольного воспитания и обучения № 557 от 20 декабря 2012 года (с изменениями и дополнениями от 10 октября 2018 года №556)
3. Типовой учебной программе дошкольного воспитания и обучения (далее - Программа) (приказ МОН РК от 12 августа 2016 года №499)
4. Типовым правилам деятельности дошкольных организаций (приказ МОН РК от 30 октября 2018 года №595)
5. «Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан», 2016 год. С. Ирсадиев, А. Култуманова, Э. Тулеков, Т. Булдыбаев, Г. Кусиденова, Б. Исаков, Л. Забара, Л. Барон, Е. Коротких - Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017 - 482 с. https://iac.kz/sites/default/files/nacdok-2017_ot_kgk_final_09.08.2017_10.00-ilovepdf-compressed.pdf

SOCIAL EDUCATION OF THE PERSONALITY IN THE MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL SPACE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

© 2021

R.Zh. Aubakirova, doktor of pedagogical sciences, professor

Toraigyrov University, Pavlodar (Kazakhstan), kama_0168@mail.ru

R. Koshkimbayeva, master of pedagogical sciences

Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar (Kazakhstan), raissa-1964@mail.ru

УДК 373.24

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

© 2021

Н.Л. Афонина, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 198 «Вишенка», Тольятти (Россия), afonins-nata@mail.ru

Актуальность темы социальной адаптации, развития способностей и реализации индивидуальных возможностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в театрализованной деятельности определяется, с одной стороны, значимостью театрализованной деятельности для социализации разных категорий детей с ОВЗ, но с другой стороны, малой изученностью данной проблемы.

Исследования, посвященные изучению коррекционно-развивающих возможностей театрализованной деятельности, в работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Е. А. Стребелевой, Н. Д. Соколовой и др. авторов направлены в основном на совершенствование сюжетно-ролевой, дидактической игры с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Системные же исследования особенностей использования театрализованной деятельности в обучении детей дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном и эмоциональном развитии отсутствуют, имеются лишь отдельные рекомендации этих авторов.

Универсальный характер театрализованной деятельности, который заключается в возможности формирования у детей с разными видами нарушений различных знаковых систем, развития познавательной, двигательной и эмоциональной сфер, а также их социализации, в наибольшей степени позволяет их использование в коррекционно-развивающей работе специалистами разного профиля.

На сегодняшний день театрализованная деятельность органично вплетается в педагогическую систему и способствует реализации индивидуальных возможностей и потенциала каждого ребенка.

Целью методической деятельности является сопровождение всех компонентов педагогической системы в аспекте использования театрализованной деятельности как важного средства коррекции нарушений интеллектуальной и эмоциональной сфер у детей и их успешной социализации.

Для реализации поставленной цели в процессе решаются следующие задачи:

1) коррекция и развитие детей в театрализованной деятельности через использование современных технологий, специальных приемов, методов, способов включения детей с ОВЗ в театрализованную деятельность в соответствии с их возрастными, индивидуально-типологическими особенностями и особыми образовательными потребностями; амплификации образовательных воздействий;

2) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития детей с ОВЗ в театрализованной деятельности посредством включения новых форм продуктивного взаимодействия с родителями (в том числе интерактивных и дистанционных); оказание им социально-психологической, консультативной и методической помощи;

3) формирование компетенции педагогических работников в вопросах развития способностей и реализации индивидуальных возможностей детей с ОВЗ в театрализо-

ванной деятельности;

4) проектирование специальной развивающей предметно-пространственной среды в каждой группе детского сада для ежедневной актуализации задач по театрализованной деятельности в повседневной жизни детей с ОВЗ.

Включение театрализованной игры осуществляется во время образовательной деятельности в течение всего дня и интегрируется во все разделы образовательной программы:

1) в образовательной деятельности по основным разделам программы,
2) в режимных моментах, на прогулке, в музыкальных досугах, театрализованных, музыкальных и спортивных.

3) в совместной деятельности в форме культурной практики "театральная мини-студия".

Методическое обеспечение и сопровождение направлено на дальнейшее развитие и совершенствование каждого компонента педагогической системы с учетом ее актуального состояния.

Контингент детей, посещающих наш детский сад неоднороден: дети с различной интеллектуальной недостаточностью: дети с задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушением аутистического спектра.

В театрализованную деятельность, как эффективное средство коррекции, развития и социальной адаптации, включены все дети, как с нормотипичным развитием так и дети с разной степенью нарушений интеллектуального и эмоционального развития. Учитывая дефицитные особенности и в соответствии с резервными возможностями детей с ОВЗ, педагоги детского сада организуют эту деятельность, предоставляя каждому ребенку возможность реализации индивидуальных способностей.

Мы выделили значимые для организации театрализованной деятельности характеристики детей с интеллектуальными нарушениями развития легкой и тяжелой степени, в том числе с расстройством эмоционально-волевой сферы. Характерной особенностью ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) является фрагментарность восприятия (например, на картинке с изображением волка он может увидеть только хвост). При работе с этим ребенком педагог использует дополнительные визуальные, тактильные стимулы, направленные на более полное восприятие картинки – показ дополнительных картинок с изображением теней объектов (например, тени волка, медведя, осы), обведение контура картинки, тактильное восприятие объемной фигурки и т.д.

Включение ребенка с РАС в театрализованную деятельность осложняет тот факт, что дети данной категории не могут эмоционально «приблизиться» к другому человеку, образно примерить на себя его радость или физическую боль. Они не понимают значения эмоций, у них отсутствует внутренняя потребность в коммуникации, взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Такие дети могут принимать участие в театрализованной постановке совместно с сопровождающим взрослым - тьютором, или продвинутым сверстником.

У детей с ЗПР не сформировано сопереживание героям литературного произведения, идентификация с ними практически недоступна данной категории детей. При подготовке к драматизации дети не анализируют характер героя, однако драматизация облегчает понимание смысла произведения.

Кратковременная память у детей с интеллектуальными нарушениями легкой и умеренной степени отличается общим недоразвитием, отмечаются трудности формирования

умения и далее навыка, что обуславливает необходимость многократного повторения и закрепления выполняемых ими заданий с использованием разнообразного материала, позволяющего детям достичь возможного и достаточного для них уровня. При организации деятельности с данной категорией детей важным является установление доверительных отношений между педагогом и каждым ребенком, выделение его положительных личностных качеств.

Для успешного овладения указанными навыками необходим системный подход в коррекционно-развивающей работе с поэтапным дифференцированным включением театрализованных игр.

Работа с детьми предусматривает подготовительный этап, содержательный, а также результативно-оценочный этап.

Подготовительный этап направлен на развитие предпосылок к возникновению театрализованной игры как вида деятельности, а также изучение текущего уровня развития детей с ОВЗ по основным направлениям развития.

Опираясь на результаты диагностического обследования, мы смогли выстроить коррекционно-развивающую работу на основе разноуровневого подхода, особенность которого заключается в том, что мы ориентируемся не только на нозологическую группу, к которой относится ребенок, но в первую очередь на уровень его развития. Разноуровневый подход на основе социогаммы обеспечивает возможность построения индивидуально-ориентированных программ.

Содержательный этап – это реализация индивидуально-ориентированных программ с дозированным, ступенчатым включением театрализованной игры и дальнейшим ее усложнением.

Первая ступень – это первый, элементарный навык театрализованной игры, формируемый педагогом по своему направлению, далее с каждой ступенью этот навык закрепляется, усложняются задания.

Ступени развития театрализованной игры направлены на развитие одного конкретного вида игры. Каждая ступень - сформированный вид театрализованной игры. Опираясь на уровень развития ребенка, скорость освоения ребенком ступеней, в соответствии с индивидуальным подходом, педагог может пропустить уже освоенный вид игры и перейти на следующую ступень развития. Прослеживается динамика в развитии игры от единичных движений к драматизациям.

На третьем этапе – оценочно-результативном происходит включение ребенка в театрализованную постановку, определяются промежуточные результаты и корректировка индивидуально-ориентированных программ.

Эффективность коррекционно-развивающей работы по театрализованной деятельности подтверждается результативностью участия в конкурсных мероприятиях разного уровня.

Проведенная работа позволила сделать вывод о том, что театрализованная деятельность способствует разностороннему развитию и преодолению недостатков познавательной, эмоциональной, личностной сфер дошкольников с ОВЗ. Развивающий эффект, а также социальная адаптация детей дошкольного возраста с ЗПР, с интеллектуальной недостаточностью и РАС позволяет говорить об эффективности проводимой работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / Под ред.

В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2000. – 736 с.

2. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2005. 172 с.

3. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. – СПб.: КАРО, 2009. – 256 с.: ил.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THEATRICALIZED ACTIVITIES IN KINDERGARTEN

© 2021

N.L. Afonina, deputy head for educational and methodological work
ANO DO «Planet of Childhood» Lada, kindergarten № 198 «Cherry» Togliatti (Russia),
afonins-nata@mail.ru

УДК 372.3/4

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПЕРЕГРУЖЕННОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

Е.В. Белецкая, старший преподаватель кафедры физической культуры Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), *e.beletskaya@narfu.ru*

А.В. Белавина, студент Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), *belavina.a@edu.narfu.ru*

А.О. Черноусова, студент Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), *chernousova.a@edu.narfu.ru*

Во второй половине двадцатого века в развитых странах произошёл процесс перехода к информационному обществу, последствием этого стало появление такого явления как информационная перегрузка.

Информационная перегрузка – вещь крайне актуальная для нашего времени, её суть заключается в том, что количество поступающей полезной информации превосходит возможности её восприятия человеком, и поэтому он перестаёт справляться с ней в получаемых объёмах [1].

Признаки информационной перегрузки проявляются в следующем:

- 1) у человека отсутствует ясность в голове, его мысли хаотичны и беспорядочны;
- 2) происходит резкое ухудшение памяти, также могут возникать провалы в ней;
- 3) в голове у человека, переживающего информационную перегрузку, могут звучать обрывки каких-либо фраз, а также назойливая музыка.

- 4) появляется постоянное желание что-нибудь сказать с целью избавления от лишней информации;

- 5) возможны частые рассуждения вслух, а также бормотание во сне или перед сном;
- 6) в тяжёлых случаях информационной перегрузки люди могут слышать голоса во время засыпания или постоянный шум в ушах;
- 7) в качестве физических признаков могут выступать напряжение челюстей, задней части шеи, а также тошнота.

Причинами информационной перегрузки может быть целый ряд факторов, однако современные учёные, в качестве основных, выделяют лишь две:

1. Непрерывное потребление информации. Если человек часто и интенсивно думает, осмысливая поставленную перед ним задачу или проблему, а также приходит к необходимым выводам – это полезно, но если данный процесс становится непрерывным, то он перестаёт стимулировать мозг и даёт обратный эффект.

2. Хаотичное потребление информации. В настоящее время люди потребляют не просто большое количество материала, они делают это бессистемно, постоянно переключая своё внимание, что утомляет нервную систему человека и перегружает мозг.

К сожалению, в условиях современного мира, информационные перегрузки начали испытывать и дети, особенно это становится опасно для дошкольников и младших школьников.

Безусловно, необходимо поддерживать интерес к учёбе у детей с помощью современных информационных технологий, однако важно не переусердствовать с этим, ведь загруженность информацией может привести к печальным последствиям.

Ребёнок, живущий в современных условиях, начинает сталкиваться с огромными потоками информации уже с раннего возраста. Её источниками обычно являются телевидение, интернет, книги, детский сад, школа, сверстники, родители, и, конечно же, учителя. Расширение кругозора и получение новых знаний, определённо, положительно сказывается на интеллекте ребёнка, однако долгое нахождение в таком потоке информации может негативно сказаться как на психическом, так и на физическом здоровье детей.

По данным аналитиков компании «Лаборатория Касперского», которые проводили исследования по статистике программы «Kaspersky Safe Kids», современные дети проводят достаточно много времени в сети Интернет, посещая самые разные ресурсы, что мы и видим на рисунке 1 [2].

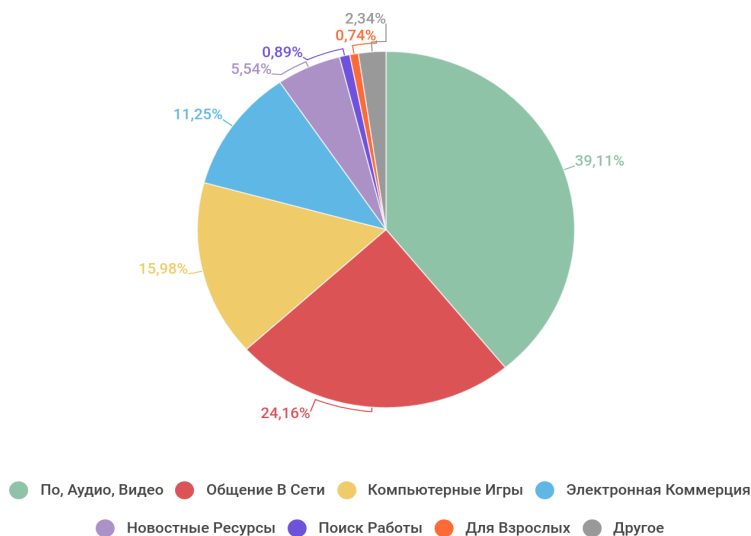


Рисунок 1 - Распределение уведомлений Kaspersky Safe Kids по категориям, июнь 2019 - май 2020 гг.

Особенно актуальной проблема информационной перегрузки стала за последние годы для детей преимущественно дошкольного и младшего школьного возраста.

По результатам социологических исследований 88% четырёхлетних детей выходят в сеть вместе с родителями [3]. Ребёнок ещё не научился ни читать, ни писать, а уже во всю орудует современными гаджетами: знает, как самостоятельно включить мультики, какие алгоритмы выполнять в процессах мобильных или компьютерных игр (часто не носящих развивающий характер). Часто в общественном транспорте или в длинных очередях можно заметить такую картину: сидит родитель, рядом – ребёнок, который уже устал, отчего начинает впадать в истерику. Что же делает этот самый родитель? Вместо разговора о правилах поведения в общественных местах, вместо занятых словесных игр они просто подсовывают ребёнку свой гаджет, чтобы тот не доставлял им никаких неудобств. Так и сидит их чадо, тыкает на яркие картинки, а за этим занятием может и час, и два пролетят – никто и не заметит. Это при том, что максимальная длительность работы за экраном не должна превышать 10 минут для детей 5 лет, для детей 6 лет - 15 минут [4, с. 234]. Это сильно влияет на здоровье дошкольника: как на физическое, так и психическое. Подобного рода перегрузки ведут к ухудшению зрения, работы речевого аппарата, влияют на общительность и будущую способность к здоровой коммуникации как со сверстниками, так и старшими людьми. Как правило, у детей, чьи родители приучили их к постоянному использованию гаджетов формируется компьютерная зависимость, которая проявляется в детской агрессии и неуправляемости при тех случаях, когда родитель отказывается включать очередной мультик или давать в руки ребёнка свой гаджет.

Компьютерные игры для дошкольников - это, конечно, очень интересный и увлекательный вид деятельности. Он преподносит ребёнку новый способ усвоения знаний о мире, позволяет самостоятельно изучать различные явления, принимать непосредственное участие в происходящем на экране. Однако работа за компьютером вызывает сильное напряжение и довольно быстро приводит к утомлению, которое не всегда замечают взрослые, да и дети тоже.

Физиологи давно уже доказали, что компьютерные игры относятся к наиболее напряженной деятельности по сравнению с другими видами занятий на компьютере и считаются более утомительными, чем решение математических задач.

Более того, в Японии и Англии у детей, которые с раннего возраста увлекаются компьютерными играми, был выявлен синдром «видеоигровой эпилепсии», проявляющейся головными болями, длительным спазмом мускулатуры лица, нарушением зрения, появлением негативных и отрицательных черт характера [8, с. 46].

Ещё одна тенденция современного общества – быть лучше, уникальнее, в том числе – умнее, чем кто-либо. Много таких вот заботливых родителей, а в большинстве случаев – именно матерей, видящих в своих чадах ни кого иного, как вундеркиндов, и желающих, чтобы они были самыми-самыми, часто с этим перебарщивают, нарушая тем самым режим нормальной, подходящей своему возрасту фазы активной интеллектуальной деятельности дошкольника. Так мы получаем замученного четырёхлетку, изучающего помимо стандартной программы в детском саду ещё и пару иностранных языков, углублённую математику и робототехнику, как вариант. Каждый день жизни таких детей расписан по минутам, времени для игр и детского творчества нет, а если и остаётся, то очень мало. В череде интенсивных умственных занятий родители не рассчитывают вовсе времени на отдых, за исключением ночного сна, хотя и его не всегда бывает достаточное количество. И это с учётом того, что в 3-4 года продолжительность занятий должна составлять 10-15

минут, в 4-5 лет - 20 минут, в 5-6 лет - 20-25 минут, в 6-7 лет - 25-30 минут [8, с. 57]. Как следствие - нарушения режима активности: ухудшение у дошкольников памяти, сильная утомляемость, вялость, ухудшение общего физического развития.

Кроме того, подобные занятия рассчитаны на пребывание ребёнка в сидячем статичном положении. Такое ограничение в физической активности приводит детей к ряду отклонений, которые проявляются в отставании развития моторики, усвоении двигательных навыков, задержке формирования организма, отклонении в развитии опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и эндокринной системы, снижении сопротивляемости организма к инфекции. Страдает при этом и нервная система ребёнка, отчетливо нарушаются важные связи функционирования внутренних органов, что может привести к весьма трагическим последствиям вплоть до снижения умственных способностей.

Резервы психики дошкольника еще очень малы, и поэтому вследствие перегрузок у него наступает утомление, которое в свою очередь влечет за собой все признаки плохого поведения: капризы, раздражительность, повышенную возбудимость и т. д. [5].

Признаки наличия утомления у ребенка:

- 1) повышенная отвлекаемость;
- 2) частая смена позы;
- 3) непривычные движения рук, ног (трясение, постукивание и т. п.);
- 4) неприятная мимика (кривляние, тики);
- 5) неудержимые всплески эмоций (крик, плач, прыжки и т. д.).

Меры борьбы с повышенной утомляемостью ребёнка:

- 1) налаживание режима дня ребёнка;
- 2) полное исключение недосыпания;
- 3) уменьшение нагрузки;
- 4) правильная организация смены умственных занятий и отдыха;
- 5) увеличение пребывания дошкольника на свежем воздухе;
- 6) чередование умственной работы с физическими упражнениями, после занятий предоставление детям достаточно длительного отдыха.

Частые утомления приводят к переутомлению и глубоким нарушениям поведения, поэтому важно вовремя распознать причины этого состояния и помочь ребенку. Время наступления утомления может быть различным не только у разных детей, но и у одного и того же ребенка в разных случаях; в зависимости от его состояния, настроения и других причин, утомление возникает в разные сроки.

Переход из детского сада в начальную школу – это всегда определённый стресс для любого ребёнка, ведь он получает новую социальную роль, а вместе с тем – новые обязанности и новые требования к своей персоне [7, с. 113].

В настоящее время существует некий «культ успешности детей», в результате которого родители начинают практиковать методику раннего развития. Часто можно заметить, что родители обращаются в многочисленные центры, занимающиеся и работающие с малышами по методикам Зайцева, Никитиных, Домана, Монтессори, Чарковского и многих других. Существует очень много ультрарадикальных теорий, которые несут в себе идею о том, что мозг человека может продолжать своё развитие лишь до 6–7 лет, и поэтому нельзя терять время на различные «глупости» (Масару Ибука «После трех уже поздно»). Из-за этого отдельные родители начинают готовить своих детей к школе, начиная уже с 2–3 лет, и к моменту поступления в школу имеют опережающий интеллектуальный уровень у ребенка, из-за которого у малышкой могут возникнуть следующие

проблемы:

1. Происходит снижение познавательного интереса детей, когда ребёнок уже в первом классе отказывается учиться, потому что ему это не интересно.

2. Возникает детская усталость и перегруженность еще на стадии старшей группы детского сада.

3. Дети теряют важный этап своего психологического развития – игру, которая является «тренировкой» перед вступлением во взрослую жизнь. Из-за этого у малышей может развиваться хроническая неуверенность в себе и постоянные страхи.

Помимо школы дети в этом возрасте зачастую заняты в различных кружках или школах дополнительного образования, где продолжают активно развиваться по своей воле или же по воле своих родителей.

Кроме того, современные школьники в раннем возрасте начинают посещать сеть Интернет, где снова погружаются в новые потоки информации. В восьми-девятилетнем возрасте дети всё чаще начинают выходить в Интернет самостоятельно, а более четверти детей в мире проводят в Сети от 7 до 14 часов в неделю, или около 1-2 часов в день. В то же время каждый пятый ребенок пребывает в Интернете более 21 часа в неделю [6]. Это, конечно же, имеет свои последствия, которые заключаются в том, что дети начинают бесконтрольно потреблять информацию, а из-за того, что они ещё и не в состоянии её фильтровать, их нервная система подвергается серьёзной перегрузке.

Выпустившись из детского сада, школьники сталкиваются с рядом сложностей и проблем:

- 1) периодически меняющаяся учебная программа;
- 2) увеличение количества учебных часов;
- 3) установка на количественный результат, а не качественный;
- 4) увеличение объёма домашнего задания, при сохранении прежних учебных часов;
- 5) появление новых школьных предметов;
- 6) резкое сокращение свободного времени;
- 7) появление контрольных и самостоятельных работ;
- 8) резкое возрастание уровня собственной ответственности;
- 9) смена деятельности (переход от игровой деятельности к учебной).

Младшие школьники с трудом справляются с такой нагрузкой, в полной мере выполнить необходимый учебный объём детям довольно тяжело, поэтому некоторые перестают выполнять задания или активно работать на уроках, на должном уровне справляются со школьными требованиями от 15% до 30% школьников.

Всё это приводит к информационной перегрузке, которая может проявляться на примере закона Йеркса-Додсона, согласно которому с повышением мотивации качество учебной деятельности сначала растёт, но потом, достигнув максимальной точки, начинает неуклонно снижаться, поэтому при постоянно высоком уровне интеллектуального возбуждения когнитивные компоненты учебной деятельности начинают распадаться.

Стоит сказать, что родители и учителя нередко путают перегрузку ребенка и, как следствие, невозможность быть на привычно высоком образовательном уровне, с ленью, нежеланием работать над собой и учиться, поэтому считают, что ребенок «покатился по наклонной», и его необходимо исправлять.

Помимо физиологических последствий перегрузки можно заметить, что современный ребенок намного меньше общается со своими ровесниками. По сути, он не знает, что делать на улице, потому что просто так, без дела, там не бывает. Перегрузка ставит ре-

бенка в изоляцию, и единственным доступным и простым средством для развлечения и виртуального общения становится гаджет, который, в свою очередь, приносит много тревог взрослым.

С учётом сложившейся информационно-образовательной среды развития и ставки на успешность обучающихся, только гаджеты и интернет могут закрывать потребность в общении школьников, ведь необходимое время и внутренние ресурсы на реальное общение они просто не могут найти.

Для того, чтобы современный младший школьник смог избежать информационной перегрузки, необходимо соблюдать следующие правила:

1. Следует давать ребёнку больше возможностей и времени на отдых, чтобы он мог переключать своё внимание на двигательную активность, которая нужна ему даже в большей степени, чем взрослому.

2. Необходимо научить ребёнка работать с информацией, кроме того, родителям нужно самостоятельно контролировать её поступление.

3. Не пытаться приучать школьника к выполнению нескольких задач одновременно.

4. Научить школьника ставить конкретную цель и достигать ее, а только после её выполнения ставить новую.

5. Необходимо не перегружать обучающегося учебной деятельностью.

Таким образом, мы видим, что проблема информационной перегруженности действительно актуальна для современного ребёнка. Одно из её последствий – повышенная утомляемость, которая порождает за собой новые отклонения в физическом и даже умственном развитии человека. Дети не способны сами контролировать весь идущий к ним поток информации и ограничивать себя в нём. Взрослые в таком случае должны помочь ребёнку справляться с подобным, а не взваливать на него гору непосильной в силу маленького возраста интеллектуальной работы. Самый оптимальный вариант – естественное развитие ребёнка, игры, прогулки на свежем воздухе.

Прежде всего взрослый должен сам научиться фильтровать поступающую информацию, не страдать информационной перегруженностью. И только после этого он сможет научить своего ребёнка справляться с утомляемостью и не допускать появления у него симптомов информационной перегруженности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еляков А.Д. Информационная перегрузка людей // Социологические исследования. 2005 г.

2. Инф. портал SECURELIST by Kaspersky – URL: <https://securelist.ru> (Дата обращения 29.06.2021)

3. Инф. портал Лига интернета – URL: <http://ligainternet.ru> (Дата обращения 29.06.2021)

4. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо [и др.] – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

5. Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. - М.: Педагогическое общество России. 2005 г.

6. Образовательный процесс в начальной, основной и средней школе. М.: Сентябрь, 2001.

7. Степанова, М.И. Гигиенические основы организации начального обучения детей в современной школе: дисс. док. мед. наук: 14.00.07 / М.И. Степанова – М., 2003. – 296 с.

8. Шапиро Е.И. Ш24 Как пробудить у ребёнка интерес к учёбе: Практические рекомендации специалиста и опытной мамы. - СПб.: Издательский Дом «Литера», 2014. - 64 с.: ил. - (Серия «Ох уж эти детки! Секреты воспитания»).

INFORMATION OVERLOAD OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

© 2021

E.V. Beletskaya, head teacher of physical department of the Higher school of Pedagogy, Psychology and Physical Education

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
e.beletskaya@narfu.ru*

A.V. Belavina, student of the Higher school of Social Sciences and Humanities and International Communication

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
belavina.a@edu.narfu.ru*

A.O. Chernousova, student of the Higher school of Social Sciences and Humanities and International Communication

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
chernousova.a@edu.narfu.ru*

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2021

Е.В. Белецкая, старший преподаватель кафедры физической культуры Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), e.beletskaya@narfu.ru

Е.С. Сокур, студент Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), caterina.sokur@yandex.ru

Актуальность исследуемой проблемы можно сформулировать следующим образом: многие способности остаются нераскрытыми, а, следовательно, и нереализованными в будущем. Формирование и выявление творческих способностей ведет за собой не только всестороннее развитие личности ребенка, но и способствует созданию условий для раскрытия возможных природных факторов и задатков к различной деятельности не которых детей. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования важной задачей является «развитие творческих способностей детей, путем приобщения их к изобразительному искусству».

Объект исследования: развитие творческих способностей дошкольников.

Предмет исследования: особенности развития творческих способностей старших

дошкольников посредством рисунка.

Цель исследования: изучить особенности развития творческих способностей старших дошкольников посредством рисунка.

Задачи исследования:

- охарактеризовать рисунок как средство развития творческих способностей;
- изучить особенности развития творческих способностей старших дошкольников посредством рисунка;
- проанализировать уровень развития творческих способностей старших дошкольников.

Творческие способности - это продукт развития человека. Согласно взглядам ученых выделяют такие творческие способности младших школьников, как творческое мышление, творческое воображение, использование методов организации творческой деятельности [1].

Проблеме организации различной деятельности старших дошкольников, направленной на развитие их творческих способностей посвящены работы отечественных и зарубежных ученых и в большинстве своем авторы уделяют внимание игровой и изобразительной деятельности, их роли в развитии творчества ребенка.

Учитывая возрастные особенности старших дошкольников, рисование может выступить одним из эффективных средств для развития у них творческих способностей.

Проблема развития творческих способностей значима именно на уровне дошкольного детства, так как этот период является сензитивным. Таким образом если в этот период не заниматься развитием ребенка, то можно снизить творческую активность, в следствии чего у детей пропадает интерес к любой деятельности. В связи с этим становится ясной необходимость поиска новых путей развития творчества.

Рисование является одним из любимых видов деятельности дошкольников, а его возможности в отражении чувств и эмоционального состояния дошкольного возраста безграничны, поэтому использование данной деятельности вполне приемлемо для развития творческих способностей детей.

Психологические аспекты творчества представлены во многих научных трудах известных ученых (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский и др.).

Я.А. Пономарев дал следующее более емкое определение творчества - «...взаимодействие, ведущее к развитию» [3, с. 6]. Творчество в самом широком смысле автор рассматривает, «...как взаимодействие людей» [3, с.11]. Данное определение раскрывает суть механизма развития творческих способностей, которое заключается в организации определенных форм взаимодействия дошкольников с педагогом при выполнении различных видов деятельности.

Ядром для возникновения творческих способностей являются творческие задатки (биологическая предпосылка), отмечается, что творческие способности играют важную роль в определении успешности осуществления человеком той или иной деятельности, в создании материальной и духовной культуры [4].

Д.П. Гилфорд установил, что человек с такими особенностями мышления (дивергентное мышление) при разрешении какой-то проблемы не акцентирует свои усилия на поиск единственно правильного решения, а предполагает различные решения, причем, по всем возможным направлениям с тем, чтобы проанализировать и далее выбрать, как можно больше оптимальных вариантов.

Своеобразные подходы к изучению творческих способностей содержатся в работах таких отечественных ученых, как Д.Б. Богоявленская [5], А.Я. Пономарев [3] и др.

В старшем дошкольном возрасте ребенок, можно сказать подходит к более развитой ступени развития – заканчивается дошкольное детство и впереди ждет школьное обучение. В этот период совершается активное формирование значимых для последующего обучения и развития особенностей поведения детей, мыслительной деятельности, непосредственно связанной и влияющей на нравственно-волевую эмоциональность сферы [6].

С психологической точки зрения старший период дошкольного детства является сензитивным периодом для благоприятного развития творческих способностей у детей. В этот период дети любознательны, активны, поэтому и следует уделять большое внимание развитию творческой активности старших дошкольников.

Ведущим видом деятельности дошкольников старшего возраста является игровая деятельность. В процессе этого вида деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством [7, с. 240].

Развитие творческой активности старших дошкольников также осуществляется в процессе игровой деятельности, в которой они взаимодействуют с окружающей действительностью и с окружающими их людьми. Следовательно, необходима целеустремленная работа по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей [2].

Учитывая тот факт, что творческая деятельность предполагает особый подход, заключающийся в отказе от привычных стереотипов восприятия, мышления и поведения, ощущение творческого восприятия мира к ребенку может прийти только при создании определенных условий.

Чем глубже впечатление, ярче образы воображения, полученное от непосредственного восприятия, тем острее потребность передать это в своем творчестве [8].

Творческие способности детей старшего дошкольного возраста - это индивидуальные особенности, которые определяют успешность выполнения ими творческой деятельности различного рода [9].

Необходимыми элементами развития творческих способностей у детей являются воображение и мыслительные процессы. Следовательно, активизируя данные психические процессы, можно развить творческую личность.

Воображение - это «...умение конструировать в уме из элементов жизненного опыта (впечатлений, представлений, знаний, переживаний) посредством новых их сочетаний и соотношений что-либо новое, выходящее за пределы ранее воспринятого» [4, с.128].

Согласно С.Л. Рубинштейну, воображение – это «...особая форма психики, которая может быть только у человека, которое непрерывно связано с человеческой способностью изменять мир, преобразовывать действительность и творить новое» [1, с.118]. Воображение непосредственно связано с другими психическими процессами (памятью, мышлением, вниманием, восприятием), обслуживающими образовательную деятельность.

У детей старшего дошкольного возраста различают несколько видов воображения. Это воссоздающее – «...создание образа предмета по его описанию» [10, с. 78].

Значение воображения в старшем дошкольном возрасте выступает высшей и необходимой способностью человека. Вместе с тем, именно эта способность нуждается в особом внимании и аспекте развития. Отмечено, что развитие особенно сильно в возрасте от

5 до 15 лет. И если этот период воображения специально не развивать, в последующем наступает быстрое понижение активности этой функции.

Дети старшего дошкольного возраста занимаются различной творческой деятельностью, активно используя при этом воображение, которое в таком возрасте начинает носить произвольный характер, т.е. дети уже способны управлять развитием и появлением воображаемых образов, способны комбинировать имеющиеся представления и образы. Личный опыт ребенка позволяет ему строить и развивать свои связи с окружающим миром, вследствие чего опыт обогащается, что не может не отразиться на творческом развитии дошкольника.

Рисование – это вид изобразительной деятельности, соответствующая техника, позволяющая создавать различные изображения на поверхностях и объектах [3]. Рисуя, дети испытывают различные эмоции, чувства, которые передают через художественный рисунок. Детям дошкольного возраста легче нарисовать, чем рассказать те или иные события, явления, а использование различных выразительных решений позволяет использовать различные изобразительные материалы: мелки, краски, карандаши и т.д.

Освоение работы с различными материалами, способами работы с ними, понимание их выразительности способствует тому, что дети более эффективно используют их при отражении в рисунках собственных впечатлений от окружающей жизни.

Система по развитию творческих способностей детей дошкольного возраста опирается на раскрытие педагогом творческого потенциала ребенка через создание нужной атмосферы психологического комфорта, через убеждение в необходимости принятия ребенка таким, какой он есть, через веру в его творческие возможности и создание условий для самовыражения. Приобщать детей к рисованию следует как можно раньше, так как постепенно происходит усложнение содержания деятельности [11].

Сюжетный рисунок как способ активного, творческого, действенного и неравнодушного осознания ребенком окружающего мира и своего отношения к нему оказывает огромное влияние на развитие личности дошкольника. На всех этапах рисования когнитивная, эмоциональная, нравственно-волевая сфера личности активно проявляются, а значит, и развиваются в едином творческом процессе.

Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Они легко могут представить себя на месте того или иного человека или персонажа рисунка и выразить свое отношение к нему, поскольку это же происходит каждый раз в процессе рисования. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях [12].

В процессе рисования у дошкольников координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое отвечает соответственно левое полушарие. Поэтому детское рисование можно рассматривать, как один из видов аналитико-синтетического мышления.

Таким образом, рисунок как средство развития творческих способностей старших дошкольников дает возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что дети знают и переживают, и, следовательно, выразить это в своем новом видении.

Оценка уровня развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие дети старшей группы в количестве 15

человек. Возраст воспитанников 5-6 лет. Исследование развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста проводился с каждым ребенком индивидуально.

Для выявления уровня развития творческих способностей было проведено исследование с использованием субтестов П.Торренса.

Из полученных результатов, было выявлено, что ребятам трудно связать представленные рисунки с какими-то ассоциациями. Работы отличаются оригинальностью и количеством дополнительных деталей в рисунках воспитанников №4, №5, №8. Ребята смогли не только быстро нарисовать картинку, но и дополнили их оригинальными деталями и названиями, данные их изображений встречаются довольно не часто, а именно:

- выше нормы уровень выявлен у одного ребенка, он смог не только создать оригинальные изображения, но и дать им соответствующие оригинальные названия;
- норма выявлена у пятерых детей (33%).

Результаты диагностического обследования, позволяют констатировать следующее:

- уровень развития таких показателей, как оригинальность идей и разработанность у двух детей (13%) низкая, так как находится ниже нормы; воспитанники затрудняются более детально разрабатывать продуманные идеи сюжета (отсутствие уникальности и самобытности), но вместе с тем беглость и гибкость соответствуют возрасту;

- показатели в норме у девяти детей (60%), то есть дети могут придумывать оригинальные названия к рисункам, используют различные категории при завершении фигур;

- у двух детей (27%) показатели несколько выше нормы; у данных дошкольников присутствуют оригинальные названия и при изображении они используют идеи несколько отличающиеся от общеизвестных.

Как свидетельствуют результаты, полученные в ходе выполнения задания «Незавершенные фигуры» в основном дети старшего дошкольного возраста могут придумать свое изображение, но оно не всегда отличается оригинальностью. Часто заметны повторения рисунков у некоторых воспитанников. Тем не менее, встречаются и оригинальные работы – так у ребенка №8 первый рисунок отражает закат, второй рисунок связан с осенним листопадом. Присутствуют и усложненные названия «фонарный столб». Полученные показатели свидетельствуют и о недостаточном уровне развития творческих способностей у некоторых детей, которые не смогли справиться с заданиями. Это ребенок 2 и ребенок 3. Данные дети пропустили некоторые рисунки, а выполненные работы были достаточно примитивны – домики, листики, цветочки. Причем, при рисовании ребята использовали минимальное количество деталей. Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.

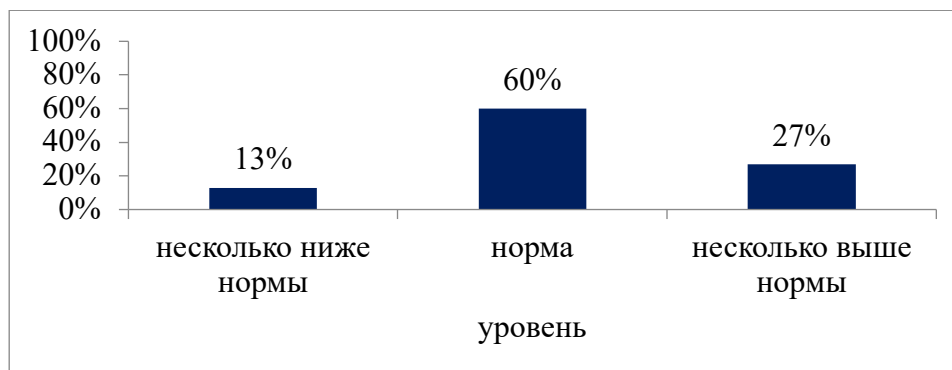


Рисунок 1 - Уровень развития творческого мышления старших дошкольников по заданию «Незавершенные фигуры»

Развитие творческих способностей посредством рисунка могут способствовать условия:

- учёт индивидуальных особенностей развития детей;
- проектирование и реализация программы развития творческих способностей детей дошкольного возраста, посредством рисунка.

Формирование и выявление творческих способностей ведет за собой не только всестороннее развитие личности ребенка, но и способствует созданию условий для раскрытия возможных природных факторов и задатков к индивидуализации деятельности отдельных детей.

В ходе исследования решения задачи - охарактеризовать сущность и содержание процесса развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, можно считать, что творческие способности – это индивидуальные особенности качеств человека, которые определяют успешность выполнения им творческой и креативной деятельности различного направления.

При решении задачи - охарактеризовать сущность и содержание процесса развития творческих способностей, можно заключить, что в этом возрасте активно формируются и развиваются все познавательные процессы, в том числе и мышление с воображением, которые играют немаловажную роль в развитии творческих способностей детей.

Для решения задачи - выявить критерии, показатели и уровни развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, было выявлено, что уровень развития творческих способностей детей, участвующих в исследовательской работе недостаточен. Следовательно, для повышения данного уровня была разработана программа по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством рисунка, что является целесообразным в успешном обучении детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2000. - 712 с.
2. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: АСТ, 2014. –144 с.
3. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев // Исследование проблем психологии и творчества. - М.: Наука, 2013. – №1. – с.25.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2015. – 582 с
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2008. - 320 с.
6. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие. - М.: Академический проект, 2015. - 432 с.
7. Гоноболин Ф.Н. Психология / Ф.Н. Гоноболин. - М.: Просвещение, 2013. - 240 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2000. - 712 с.
9. Психология одаренности детей и подростков/ под ред. Н.С. Лейтеса. - URL: <http://pedlib.ru>. (дата обращения 08.03.2021). – Загл. с экр.
10. Выготский Л.С. Воображение творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // Психологический очерк. – 2014. - №12. – с.92.

11. Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: уч. пособие для студентов вузов / В.И. Волынкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 441 с.
12. Хал Д.В. Творческое воспитание / пер. Е.В. Куприянова. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. -320 с.

SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2021

E.V. Beletskaya, head teacher of physical department of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
e.beletskaya@narfu.ru*

E.S. Sokur, student of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education

*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
caterina.sokur@yandex.ru*

УДК 372.3

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

© 2021

Ю.В. Бутрина, учитель-дефектолог

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 198 «Вишенка»,
Тольятти (Россия), butrina79@mail.ru*

Понятие «ограничение возможности здоровья» (ОВЗ) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими или функциональными повреждениями центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности [1, с. 5].

Недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с ОВЗ сочетается с незрелостью высших психических функций, с нарушениями, памяти, с функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, с плохой координацией движений. Малая дифференцированность движений кистей рук отрицательно сказывается на продуктивной деятельности – лепке, рисовании, конструировании, письме.

Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых ребенку на первых этапах обучения в школе.

Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти.

Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбу-

димости, двигательной расторможенности, либо, наоборот, в вялости, апатичности [1, с. 65].

Характерным признаком дошкольников с ОВЗ является недостаточная готовность к школе.

Дети с задержкой психического развития составляют неоднородную группу, т.к. различными являются причины и степень выраженности отставания в их развитии. В связи с этим трудно построить психолого-педагогическую классификацию детей с ОВЗ. Общим для детей данной категории являются недостаточность внимания, гиперактивность, снижение памяти, замедленный темп мыслительной деятельности, трудности регуляции поведения. Однако стимуляция деятельности этих детей, оказание им своевременной помощи позволяет выделить у них зону ближайшего развития, которая в несколько раз превышает потенциальные возможности умственно отсталых детей того же возраста. Поэтому дети с ОВЗ, при создании им определенных образовательных условий, способны овладеть программой основной общеобразовательной школы [2, с. 11].

Знаменитые психологи П.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. В процессе социализации актуализируется опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности [3, с. 20].

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

Решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья является в наши дни актуальным в силу объективных сложностей социального функционирования и вхождения ребёнка в общество. Многочисленные трудности могут иметь как биологическую, психическую, социальную природу, так и комплексный характер, проявляться в разной степени выраженности [3, с. 140].

Социализация – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей.

Основная проблема социализации – это отклонения от нормального становления личности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Это проявляется в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности» [4, с. 14].

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения необходимые для жизни в обществе [4, с. 30].

Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных организациях для социальной адаптации детей.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья достигается путём проведения социально-педагогической реабилитации и подготовки детей, родителей, педагогов к принятию детей с особенностями в развитии [5, с. 32].

В современных условиях процесс внедрения инклюзивного образования является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей, а также обеспечить положительную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья [5, с. 44].

Внедрение инклюзивного образования обеспечивает дальнейшую гуманизацию образования, признание прав лиц с ограниченными возможностями на доступное и качественное образование, формирование профессионального педагогического сообщества нового типа.

Основной целью специальной педагогики является раннее выявление и преодоление недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в социум.

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества [5, с. 77].

Таким образом, проблема социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья связана с социально-психологическими и психолого-педагогическими факторами. Несомненно, социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от целенаправленной педагогической поддержки детей, раскрытия их потенциала в различных формах жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. - М.: ЦСП РАО, 1999. 45 с.
2. Интегративные тенденции современного специального образования под ред. Малофеева Н.М. - М.: Полиграф сервис, 2008.
3. Малеванов Е.Ю. Моделирование активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. канд. пед. наук. - М., 2009.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. - М.: Академия, 2005. 172 с.
5. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. - М.: ВЛАДОС, 2009.

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION

© 2021

Yu. V. Butrina, teacher-defectologist

*ANO DO «Planet of childhood» Lada, kindergarten № 198 «Cherry», Togliatti (Russia),
butrina79@mail.ru*

УДК 372.3

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ФОРМАТЕ КВЕСТ-ИГРЫ

© 2021

А. В. Бухурова, воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ детский сад №28, Иркутск (Россия), anna.buhurova@mail.ru

Современная система дошкольного образования нацеливает педагогов на использование технологий, ориентированных на взаимодействие участников образовательного процесса с учетом индивидуально-дифференцированного подхода, где ребенок имеет возможность проявлять активность, самостоятельность и инициативу в выборе решений, являясь субъектом образовательного процесса. Такой наиболее эффективной и оригинальной технологией является квест-технология.

В образовательном процессе квест – специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и пр. [2, с. 3].

Квест-игра – это командная приключенческая игра, которая требует от игроков решения умственных задач для продвижения по сюжету, предполагающая активность каждого участника. [3, с. 1]. Дети себя в этой форме чувствуют достаточно хорошо, свободно и с большим интересом принимают участие.

А задача для педагогов: то, что интересно, понятно, легко осваивается и принимается детьми, включить и в образовательный процесс в самом обычном детском саду. Сегодня практически вся работа строится по новым принципам, которые активизируют деятельность детей, привлекают их и мотивационно им понятны и близки. Детские квесты отличаются наличием заданий, затрагивающих самые разные области знаний и умений. Использование квест-игр в детском саду позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства.

Квест-игры можно условно разделить на три вида в зависимости от способа организации выполнения заданий:

1. Линейные- задания взаимосвязаны по принципу звеньев одной логической цепи. Разгадаешь одно задание – получишь следующее, и так пока не дойдешь до финиша.

2. Штурмовые - команды получают задачу, подсказки, но пути продвижения к цели определяют самостоятельно. Это зачастую служит стимулом для творческого мышления и поиска нестандартных решений.

3. Кольцевые - круговой аналог линейного квеста, когда команды отправляются в путь из разных точек и каждая следует по своему маршруту к конечной цели.

В детском саду чаще реализуются для дошкольников квесты по типу игры-

бродилки, потому что они достаточно игровые. И все что касается бродилок, проектов, головоломок, решения каких-то нестандартных, оригинальных задач – это всё нравится детям. Именно такие квесты интересны для ребенка, интересны в организации и привлекательны по своему замыслу.

Основная идея коллективной игры-бродилки предельно проста: команды, перемещаясь по пунктам игрового маршрута, последовательно выполняют взаимосвязанные друг с другом задания.

Справившись с одним заданием, дети получают подсказку, с помощью которой они переходят к следующему испытанию. Педагогам не приходится совершать каких-то дополнительных действий, чтобы организовать и настроить детей на решение самых разных заданий. У детей проявляется очень высокая исследовательская и творческая активность. Такой способ организации игрового приключения мотивирует и дисциплинирует маленьких участников.

Игровые события квеста должны разворачиваться в определенной последовательности. Если соблюдать этапность, то качество квеста будет достаточно высоким.

Квест всегда начинается с пролога.

Пролог - вступительное слово ведущего, в котором необходимо настроить детей на игру, заинтересовать, заинтриговать, направить внимание на предстоящую деятельность. в зависимости от того, какая деятельность, детям можно предложить быть следопытами, провести мини-расследование. Пролог всегда готовится заранее, тщательно продумывается.

Организационная часть квеста также включает:

- распределение детей на команды;
- знакомство с правилами;
- раздача карт и буклетов-путеводителей, в которых в иллюстрационной форме представлен порядок прохождения игровых точек.

Экспозиция - прохождение основных этапов-заданий игрового маршрута, решение задач, выполнение ролевых заданий по преодолению препятствий. Предусмотрена стимулирующая система штрафов за ошибки, а также бонусов за удачные варианты и правильные ответы.

Эпилог - подведение итогов, обмен мнениями, награждение призами игроков команды, одержавшей победу, поощрение тех, кто не дошёл до главного приза. Обязательно на этом этапе проводится аналитическая беседа и рефлексия.

При подготовке квест-игры для детей старшего дошкольного возраста необходимо придерживаться 3 основных правил:

- 1) игры должны быть безопасными;
- 2) вопросы и задания должны соответствовать возрасту;
- 3) споры и конфликты надо решать только мирным путем.

В нашем детском саду квест-игры проводятся с детьми старшего дошкольного возраста, потому что у них имеются навыки и определенный запас знаний и умений. Особенно актуальны квесты в проведении итогового занятия по изученной лексической теме. Содержание заданий и условия организации игры стараемся выстроить в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями дошкольников. Чаще используем в своей работе линейные квесты, где участники движутся по определенному маршруту от одной точки до конечной станции. Важно отметить, что во время проведения квест-игр, получая большой эмоциональный заряд, дети повышают свою познавательную актив-

ность, учатся вместе решать задачи, становятся более раскрепощенными в общении. У детей развивается логическое мышление, а также фантазия и творческая активность.

Ниже представлен конспект квест-игры для детей старшего дошкольного возраста с ТНР «Экспедиция на Байкал».

КВЕСТ –ИГРА «Экспедиция на озеро Байкал»

Цель: закрепить знания детей о Байкале, приобщить дошкольников к экологической культуре, способствовать проявлению гуманно-ценностного отношения к природе.

Задачи:

Образовательные:

- Расширить представление детей о том, что Россия огромная страна?
- Закрепить знания детей об озере Байкал, как природном объекте (нашей страны) России.
- Закрепить умение ориентироваться на глобусе, находить месторасположения озера Байкал на карте России.
- Закрепить знания об уникальных и природных особенностях озера Байкал.
- Закрепить знания об обитателях подводного мира, о многообразии флоры и фауны Прибайкалья.
- Закрепить знания детей о пресной воде, как главном богатстве Байкала.
- Расширять представления о свойствах байкальской воды посредством опытно – экспериментальной деятельности.
- Закрепить навыки счета в пределах 10.

Развивающие:

- Развивать познавательный интерес, любознательность, творческую активность детей.
- Развивать мышление, воображение, память, внимание.
- Стимулировать развитие инициативности и самостоятельности ребенка в речевом общении с взрослыми и сверстниками, уметь отвечать на вопросы четко и грамотно.
- Развивать наблюдательность, эстетическое восприятие природы, способность замечать красоту природного мира.

Воспитательные:

- Воспитывать экологическое мировоззрение дошкольников
- Формировать представления о том, что человек часть природы, воспитывать бережное и заботливое отношения к природным ресурсам.

Оборудование: цифры на стулья, карточки с точками, карта России, колокольчик, контурная карта на каждого ребенка, голубой фломастер, картинки хвойных деревьев, шишки, 2 сосуда с водой, камушки, соломки, конверты с буквами БАЙКАЛ.

Ход игры:

Воспитатель: Ребята, вы любите путешествовать?

Сегодня мы с вами отправимся в путешествие, а куда именно вы узнаете, отгадав загадку.

Есть в Сибири озеро большое,

В нём вода прозрачна и чиста.

Называем озеро мы - море,

Им гордится вся наша страна.

О каком озере говорится в загадке? (*озеро Байкал*).

Воспитатель: Байкал хранит в себе очень много разных тайн. Ребята, а вы хотите узнать тайны этого озера? (*Ответы детей*).

Воспитатель: Тогда представьте, что мы команда ученых - собираемся в исследовательскую экспедицию на Байкал. Узнать о тайнах Байкала мы сможем, если будем следовать по карте маршрута и выполнять задания. За каждое правильно выполненное задание мы будем получать конверт, о назначении которых вы поймете в конце путешествия.

Перед началом нашего путешествия давайте посмотрим на карту. На ней Байкал изображен в форме молодого месяца. Таким он виден с космоса. Байкал – самое глубокое озеро в мире, это колодец планеты с чистой питьевой водой.

Отправимся мы на катере «Нерпенюк» (построен из стульев). Давайте очень осторожно будем двигать свой катер вдоль берега Байкала.

Чтобы в путешествие успеть,

Нужно правильно нам сесть.

На билет свой посмотри,

Место нужное займи!

Возьмите билеты. Посчитайте на нем количество точек и найдите на стульчике соответствующую цифру на нужном вам фоне. Занимайте свои места. Садитесь поудобнее. Тогда - в путь.

Катер отправляется,

Путешествие начинается.

1. Наше судно прибывает на первую станцию «Историческая»

Воспитатель: Озеро Байкал – это священный дар природы. Еще его название «Жемчужина Сибири», «Святое море», «Святая вода».

Есть легенда про Байкал. В Байкал впадает 336 рек, а вытекает только одна. Хотите знать почему так происходит? В старые времена Байкал был весел и добр. Крепко он любил свою единственную дочь Ангару. Красивее ее не было на земле. Старик Байкал берег свою дочь пуше своего сердца. Но случилось так, что полюбила Ангара красавца Енисея и решила бежать она от отца своего к Енисею. Проснулся отец, гневно всплеснул волнами. Поднялась буря. Могучий Байкал ударил по седой горе, отломил от нее скалу и бросил вслед убегающей дочери. Так и течет Ангара из Байкала к своему Енисею, а камень, брошенный отцом вслед убегающей дочери, люди зовут Шаман-камнем.

Воспитатель: А вот местные жители, почему-то величают Байкал морем? Разве Байкал – море? (*Нет. Байкал озеро, только очень большое, поэтому люди его называют морем*). Давайте найдем его на карте России.

Воспитатель: Его называют морем, а на карте озеро такое маленькое? Объясните, почему? (*потому что карта - это изображение Земли, уменьшенное во много раз*).

Воспитатель: Теперь мне все понятно. Я предлагаю вам выполнить задание. Найдите озеро Байкал на контурной карте и закрасьте его голубым цветом. (*Дети садятся за столы. Перед каждым ребенком контурная карта и карандаши*). (*По окончании задания воспитатель интересуется у детей, почему они решили, что это озеро Байкал*).

Дети: потому что озеро Байкал имеет форму полумесяца.

Воспитатель: За правильно выполненное задание вы получаете первый конверт. Но пока его открывать не надо.

2. Обратите внимание, перед нами вторая станция «Экологическая»

Воспитатель: Слово Байкал означает *богатое озеро*. А в чем же богатство озера?

Дети: Главное богатство озера - это вода.

Воспитатель: Дети, а какая вода в Байкале?

Дети: В Байкале вода пресная, ее можно пить.

Воспитатель: А я слышала, что если хотя бы раз попробовал воду из Байкала, обязательно вернешься за другим глотком. Вот такая вкусная вода в Байкале.

Воспитатель: Что вы еще знаете о байкальской воде?

Дети: Вода в Байкале очень чистая прозрачная.

Воспитатель: Даже зимой?

Дети: Зимой вода в озере замерзает и превращается в лед...

Воспитатель: Очень жаль, значит, мы не сможем проверить, что вода в озере прозрачная.

Постойте, кажется, я знаю, что делать. У меня же есть настоящая вода, которую привезли с Байкала. Давайте проведем настоящий эксперимент. Юные исследователи, проходите в нашу плавучую лабораторию. *(Дети подходят к столам (2 стола, на одном столе стакан с чистой водой, разнос с камушками, соломкой, на втором столе - разнос с камушками, соломкой и стакан с непрозрачной водой)).*

Воспитатель: Итак, мы с вами будем проводить эксперимент и докажем, что вода в озере Байкал действительно прозрачная. У нас два сосуда с водой, определите, в каком Байкальская вода, в каком нет и докажите это. *(одна группа детей помещает предметы в сосуд с байкальской водой, а другая группа в сосуд с непрозрачной водой...?)*

Воспитатель: Какой вывод вы сделали?

Дети: вода прозрачная

Воспитатель: Как узнали?

1 группа детей: Мы опустили в сосуд предметы, их видно в воде. Вода прозрачная, Байкальская.

Воспитатель: Молодцы.

Воспитатель: Каков ваш результат?

2 группа детей: Мы опустили в сосуд предметы, в воде их не видно. Значит вода непрозрачная.

Воспитатель: Мы с вами доказали, что байкальская вода -прозрачная. Получайте второй конверт.

Воспитатель: наша исследовательская экспедиция продолжается.

3. Следующая станция **«Подводный мир»**

Воспитатель: Дети, нам нужно погрузиться на дно Байкала и провести исследования подводного мира озера Байкал. Я буду загадывать загадки, а вы должны отгадать, кто обитает в водах Байкала.

Серебрист, подвижен, гибок,

Он вкуснее многих рыбок

Начинается на. О (омуль)

Воспитатель: Омуль? А что вы знаете об этой рыбе? *(Омуль живет только в Байкале. Омуль любит только чистую и прозрачную воду).*

Загадка со спрятанным ответом

Бледно-розова, нежна

Студёная вода нужна

А на солнце рыбка тает,

Рыбьим жиром истекает (голомянка)

Воспитатель: Голомянка? А это что за рыба? (*Голомянка - это рыба, у которой нет чешуи, голомянка прозрачная и если голомянку положить на газету, то через нее как через лупу можно прочитать текст. У нее отсутствуют брюшные плавники и плавательный пузырь. В воде ее поддерживает большое количество жира. Голомянка рождает живых мальков*). Голомянка – эндемик Байкала. (*Эндемик- организмы, не встречающиеся больше нигде*).

КАРТИНКА ЭПИШУРА

Воспитатель: Дети, кто это?

Дети: Рачок эпишура.

Воспитатель: Рачок эпишура? А он кто такой?

Дети: Рачки – настоящие санитары озера, они пропускают через себя всю воду и очищают ее.

Воспитатель: Сколько нового и интересного мы узнали. Получайте конверт.

А хотите поиграть с рыбками?

4. Пальчиковая гимнастика «Рыбки»

Дети подходят к столам, одевают на ладошки рыб на резинке.

Рыбки (пальчиковая гимнастика)

Рыбки в озере живут,

Вверх и вниз они снуют.

По команде «Раз, два, три»

Выпускают пузыри.

И кружатся, и шалют,

И хвостами шевелят.

Воспитатель: Получайте конверт.

5. Воспитатель: А нам надо подниматься на поверхность и отправляться к следующей **станции «Животный мир Байкала»**

Загадка:

И не рыба, и не кит,

Кто она – поди, узнай-ка!

Рыбу ловит и молчит.

Догадались?

Это... (нерпа).

Чтобы отгадать загадку, вам необходимо сложить картинку из частей, которые лежат у вас в конвертах.

Воспитатель: Именно здесь обитают самые интересные животные. Их называют чудом Байкала. Это единственное в мире млекопитающее - пресноводный тюлень - байкальская нерпа. Нигде, кроме Байкала, нерпа не встречалась. А как она сюда попала, до сих пор остается спорным. Окраска спины у нее буровато-серое с легким оливково-сизым оттенком. Брюхо более светлое, чуть желтоватое. Беспомощна на суше и ловка стремительна, пластична в воде. Хвост у нерпы короткий. Ушных раковин совсем нет. Питается нерпа рыбой, которую ловит в оде. Нерпа занесена в Красную книгу. Байкальская нерпа – символ Байкала.

Воспитатель: Молодцы. Получайте конверт.

6. Воспитатель: Молодцы, ребята. Давайте отправимся дальше. И мы прибываем на **станцию «Экологическая»**

Воспитатель: Дети, Байкальская земля сказочно богата. Сколько здесь зверя ценного, рыбы невиданной. Но есть еще одно богатство Байкала - это лес. Лес на Байкале очень густой, его называют тайгой. Давайте себе представим: «Тишина вокруг, спокойно, дятел постукивает по стволу, птица вспорхнула, белка скачет с ветки на ветку, только чуть слышно беседуют друг с другом деревья».

Я – Ель. Мой дом называют ельником. Он густой и темный. В нем прячутся звери.
(картинка ели).

Я – Сосна. Мой дом называется сосновым бором. Я могу очищать воздух. За это меня называют деревом здоровья. (картинка сосны).

Я – сибирский кедр. Моё главное богатство - это кедровые орешки и смола. Люди зовут меня кормильцем и врачевателем. (картинка кедра).

Воспитатель: Но вот в лес пришел мальчишка

Драчунишка – шалунишка.

Обломал он иголки у елки,

Растоптал он сосновые шишки,

По стволу ударил сибирского кедра.

Узнал об этом батюшка Байкал,

Рассердился, разгневался.

Стал дуть он с северных низин

Сильным ветром Баргузин.

Воспитатель: Перемешались, закружились по воздуху шишки, потеряли свои веточки. Ребята, давайте поможем природе и наведем порядок в лесу. Возьмите шишки и положите к каждому дереву свою шишку.

Игра «Найди шишку от хвойного дерева»

Воспитатель: Как вы выполнили задание? (проверяет задание у детей).

Дети: -Я положил кедровую шишку к кедру.

- Я положил сосновую шишку к сосне

- Я положил еловую шишку к ели.

Воспитатель: Дети, а как вы думаете, почему так рассердился батюшка Байкал?
(потому что мальчик навредил природе).

Воспитатель: А чтобы батюшка Байкал больше не сердился на людей, давайте расскажем ему, как надо беречь природу.

ОТВЕТЫ ДЕТЕЙ

- Нельзя разводить костры в лесу.

- Нельзя губить деревья.

- Не оставлять мусор на берегу водоема.

- Не бросать мусор в воду.

Воспитатель: Дети, чтобы природа Байкала всегда радовала людей, его тоже нужно беречь и охранять. Молодцы. Получайте последний конверт. Нам осталось открыть по порядку конверты и догадаться, что нам необходимо сделать. (Дети открывают конверты и из букв собирают слово БАЙКАЛ).

Воспитатель: Ребята, вот и подошло наше путешествие к концу. Нам пора возвращаться в детский сад. Занимайте свои места. Наша исследовательская экспедиция завершила свою работу. Посмотрите, сколько полезных сведений о Байкале мы узнали. Эти знания вам пригодятся в школе. Вы сможете ими поделиться с детьми нашего детского сада и родителями.

Воспитатель: Вам понравилась экспедиция? Что нового вы узнали? Что вам запомнилось? Чтобы вы еще хотели бы узнать?

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что квест-игра – это инновационная форма организации образовательной деятельности детей в ДОУ, которая помогает реализовать образовательные задачи в полном объеме и способствует развитию детей, как личностей творческих, физически здоровых, с активной познавательной позицией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гавришова Е.В., Миленко В.М. Квест-приключенческая игра для детей//Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. №10. С. 24-26.
2. Осяк С.А., Султакбекова С.С., Захарова Т.В. Образовательный квест - современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №1-2.
3. Шохова О.В., Копытовская С.А. Использование квест-технологий на логопедических занятиях с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи // Журнал Auditorium. - 2020. №2 (26). С. 1-5.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF OVER PRESCHOOL CHILDREN IN THE FORMAT OF A QUEST-GAME

© 2021

A.V. Buhurova, educator of the first qualification category
MBDOU kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), anna.buhurova@mail.ru

УДК 37.01

УГОЛОК ПРИРОДЫ – СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Н.Г. Васильева, студентка 3 курса
*ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия),
natalya-vasileva-2000@bk.ru*

Н.Г. Лаврентьева, руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия),
lavrentieva@list.ru*

Проблема экологического образования и социализации детей являются очень важными в современном мире для обеспечения безопасного будущего и совместного решения проблем. В век стремительно развивающегося общества, когда разум людей достиг высочайшего уровня развития в науке, технике, медицине, космосе, человечество накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях. К числу самых беспокоящих, безусловно, относятся проблемы, связанные с загрязнением окружающей среды. Для решения этих важных проблем и предотвращения более тревожных последствий необходимо формировать бережное отношение к природе в раннем возрасте. Поэтому проблема экологического образования дошкольников, безусловно, является актуальной в современном обществе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечается, что развитие дошкольников подразумевает становление их

интересов, любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий, изначальных представлений об объектах окружающего мира, об их свойствах и отношениях, о малой родине и Отечестве, о планете Земля, об особенностях её природы [9].

В дошкольном возрасте у ребёнка формируются важные человеческие качества: честность, правдивость, чувства долга, положительного отношения к труду, любви к Родине [7].

С.Н. Николаева считает, что дошкольный возраст является самым важным этапом в экологическом образовании детей. Именно в данном возрастном периоде идет создание экологических представлений, которые являются основой систематических знаний о природной среде и бережного отношения к ней [5].

В дошкольной организации дети знакомятся с природой и ее переменами, которые происходят в разное время года. Такие свойства, как осознание явлений природы, любознательность, наблюдательность, умение логически мыслить, относиться с любовью ко всему живому, формируются на основе наблюдений и чувственного опыта [3].

Познакомить ребят с природой и воспитать приверженность к ней в первую очередь поможет уголок природы детского сада, где находятся различные комнатные растения и животные. Уголок природы - это одновременно игровая и учебная зона.

Функции уголка природы представлены Е.В. Гончаровой: релаксационную, познавательную, развивает эмоциональную сферу дошкольников, а также дети приобретают навыки ухода за растениями и животными, бережно относятся к ним [2, с. 155].

В соответствии с требованиями СанПиНа от 2020 г. в отдельных помещениях или в отдельно выделенных местах возможна организация уголков и комнат природы, фитогорода, фитобара и других.

Комнату природы оборудуют подводкой горячей и холодной воды, канализацией, стеллажами для хранения инвентаря и корма. Корма для животных следует хранить в местах, недоступных для детей.

Не допускается размещение аквариумов, животных, птиц в помещениях групповых [8].

При отборе растений для уголка природы следует учитывать требования: подбирать безопасные, неприхотливые растения, привлекательные, иметь несколько экземпляров одного и того же вида растений, что позволяет видеть и общие, и индивидуальные признаки, это подводит их к пониманию, разнообразия и неповторимости живых организмов.

Следует правильно оборудовать уголок природы, чтобы он являлся полифункциональным. Должно быть создано пространство для труда – это небольшой столик, оборудование по уходу за комнатными растениями (лейки для полива, фартуки для детей), природный календарь, природный материал (камни, ракушки, шишки и т.д.), поделки из природного материала, макеты, дидактические игры природоведческого содержания.

Необходимость создания пространства для трудовой деятельности связано с тем, что уход за обитателями уголка природы, наблюдение за посадками является необходимым компонентом экологического образования. Совместное дежурство, наблюдения и труд в уголке природы, способствуют успешной социализации дошкольников. Процесс социализации детей дошкольного возраста – это усвоение и приобретение базовых навыков взаимодействия между членами общества. Дети совместно планируют исследования, ухаживают за животными, готовят корм, осуществляют дежурство в уголке природы.

Дежурства имеют большое воспитательное значение. Они ставят ребенка в условия обязательного выполнения определенных дел в уголке природы. Это позволяет воспитывать у них заботливость, а также понимание необходимости своей работы для всех, учит договариваться и распределять обязанности между собой.

Во время работы в уголке природы, дети легко взаимодействуют друг с другом, благодаря этому у них формируются коммуникативные навыки.

Воспитанники делятся впечатлениями о проделанной работе, проявляют самостоятельность и испытывают удовольствие от выполнения полезной деятельности. Работая в коллективе, дошкольники прислушиваются к другим, у них развивается чувство терпеливости, взаимопомощи. Выполняя работу в уголке природы, дети с удовольствием исполняют разные роли, могут оценить результат своей работы, имеют чувство ответственности за общее дело и радуется результатам коллективного труда. Мы считаем, что в процессе экологического образования, социализация выступает, как аспект экологического образования.

Благодаря тому, что дошкольники видят жителей уголка природы каждый день, это упрощает работу педагога: под его управлением дети постоянно следят и заботятся о живых созданиях. Во время ухода за ними ребята получают представления о богатстве растительного и животного мира, о том, как растут и развиваются растения и животные, какие условия для них необходимо создавать.

Важно обучать ребят разделять уход за определенными растениями. Во время выполнения ребенком трудовых поручений, следует обращать внимание на правильное использование им инвентаря и инструментов, бережного к ним отношения и необходимо выработать умения убирать все на место и следить за порядком.

Педагог обучает дошкольников делать сравнительный анализ: находить сходства и отличие между животными и растениями разных видов, находить отличительные черты внешнего вида, поведения животных. При рассматривании комнатных растений направляет детей обратить внимание на красоту цветов и листьев, на то, как различные растения и отлично содержащийся аквариум украшают групповую комнату. Все это содействует формированию у ребят чувства прекрасного.

Формируя у детей познавательный интерес к необычному миру растений, малыши знакомятся с различными видами комнатных растений, выясняют названия и свойства им особенности. Узнают, что они тоже живые и имеют потребности для собственной жизнедеятельности: всем растениям необходимы грунт (земля), вода, свет, тепло, воздух. Ребята с помощью воспитателя узнают, что, если не удовлетворять данные потребности, растения могут погибнуть, поэтому человек создает все необходимые условия: пересаживает в горшок, систематически поливает, временами подкармливает удобрениями, ставит в более подходящее по свету место, не допускает замораживания.

Для привлечения дошкольников к целенаправленным наблюдениям, можно создать «Календарь уголка природы», куда дежурные станут зарисовывать увиденные ими изменения в процессе роста растений. «Календари природы - это графические модели, в которых значками или рисунками изображаются объекты, обозначается время изменений. Календари дают наглядную картину последовательности преобразований объекта» [4, с. 36].

Благодаря рисункам, возможно моделировать рост и развитие растений. Во всех возрастных группах один раз в неделю можно отмечать (рисовать на отдельных страницах) этапы роста, к примеру, свеклы или лука и в заключении проводить сравнительные

анализы между исходным и конечным этапами. Дети как младшего возраста, так и старшего дошкольного возраста могут создать такую модель в виде календаря наблюдений. Данная модель останется на долго - ее можно многократно рассматривать как в свободное время, так и на специальных занятиях. Дошкольникам будет очень интересно разглядывать календарь, потому что они сами рисовали, сами трудились и собирали урожай, а потом ели салат из выращенного овоща.

Уголок природы в детском саду имеет большое значение в том, что он является одним из важных критериев наглядного и действенного ознакомления дошкольников с природой. Исследования детей на экскурсиях, целевых прогулках или же занятиях являются краткосрочными. А вот в уголке живой природы дети имеют все шансы наблюдать за животными и растениями неоднократно в течении всего дня. У ребят расширяется кругозор и появляются определенные познания не только о природе, но и способность организации совместной деятельности. При ознакомлении с живыми объектами у дошкольников развивается наблюдательность, внимание к природе. Во время ухода за жителями уголка природы у ребят формируются трудовые способности и такие качества, как трудолюбие, бережное отношение к живому, ответственность за порученное дело [1, с. 57].

В процессе педагогической работы в уголке природы можно увидеть: неразрывную и совместную связь живого организма с внешней средой; приспособленность к конкретным условиям среды обитания; возникновение нового организма, его развитие, рост, условия, при которых проходят эти процессы; специфику живого организма (растительного, животного) и многое другое.

Хочется отметить, что в помещении детского сада можно размещать не только уголок природы, но и возможно сделать иные «экологические пространства»: комната или кабинет природы, зимний сад. Такая возможность осуществима в случае, если в наличии есть отдельное здание, в котором прекрасно и с учетом критериев, важных для жизни растений и животных, можно расставить вольеры с птицами, большие аквариумы с разными водными жителями или же черепахами, клетки с курами или же кроликами.

С.Н. Николаева предполагает, что в ДОО можно создать новый тип «экологического пространства» – «экокванториум», где одновременно будут: зона живой природы; зона лабораторного экспериментирования; зона технического творчества (конструирования). Зона живой природы – живые объекты (растения и животные), которые существуют в обогащенных условиях, напоминающих естественную среду. Только так можно адекватно наблюдать морфофункциональную приспособленность живого организма к свойствам водной, воздушной среды, к твердому субстрату, понять «механические параметры» их взаимосвязи» [6, с. 13].

В процессе систематического ухода за растениями и животными воспитатель формирует у детей определенные трудовые навыки, учит внимательно относиться к обитателям уголка, заботиться о живых существах, укрепляя, таким образом, у детей интерес к природе, настойчивость в достижении результата.

Итак, при помощи наблюдения и ухода за растениями и животными у детей воспитывается гуманное отношение к природным объектам, основанное на знании особенностей их жизнедеятельности и накоплении эмоционально-чувственного опыта общения с ними. В ходе самостоятельной и коллективной деятельности детей в уголке природы, осуществляется познавательное развитие дошкольников, развитие воображения, творчества и социально – коммуникативных навыков. Систематическое участие детей в данной

деятельности позволяет сформировать у них умение дружно трудиться в коллективе, приходить по собственной инициативе на помощь товарищам.

Таким образом, уголок природы является средством экологического образования и социализации дошкольников, формирования у детей экологической культуры и культуры социального взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухова О.В., Дементьева А.Г. Уголок природы детского сада как одно из средств экологического воспитания дошкольников // Альманах мировой науки. 2020. № 4 (40). С. 56-57. [Электронный ресурс] <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44247689> (Дата обращения 11.06.21)
2. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: Курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008 – 326 с. [Электронный ресурс] <https://nvsu.ru/ru/Intellekt/1130/Goncharova.pdf> (Дата обращения 13.06.21)
3. Коршикова Е.В., Горожанкина О.В. Роль уголка природы в экологическом воспитании дошкольников// Вестник научных конференций. 2016. № 11-5 (15). С.96-98. [Электронный ресурс] <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27696957> (Дата обращения 11.06.21)
4. Николаева С.Н., Кузнецова Ю.М. Новые подходы к экологическому воспитанию//Дошкольное воспитание. 2020. № 12. [Электронный ресурс] <https://dovosp.ru> (Дата обращения 18.06.21)
5. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Светлана Николаевна Николаева. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 336 с. (Дата обращения 19.06.21)
6. Николаева С.Н. Эколого-техническое воспитание дошкольников на естественнонаучной основе //Дошкольное воспитание. 2021. №4. [Электронный ресурс] <https://dovosp.ru> (Дата обращения 19.06.21)
7. Пискунова Е.Н. Воспитание экологической культуры в ДОУ / Е.Н. Пискунова, И.В. Самсоненко. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2017. - № 12 (146). - С. 536-539. [Электронный ресурс] <https://moluch.ru/archive/146/40924> (Дата обращения 10.06.21)
8. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи/ СП 2.4.3648-20 [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74993644/> (Дата обращения 10.06.21)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] <https://fgos.ru/> (Дата обращения 10.06.21)

NATURE CORNER – A MEANS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS

© 2021

N.G. Vasileva, 3rd year student

Transbaikal State University, Chita (Russia), natalya-vasileva-2000@bk.ru

N.G. Lavrentyeva, Head, PhD, Associate Professor

Transbaikal State University, Chita (Russia), lavrentieva@list.ru

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

© 2021

Велиева Сабира Сахават Кызы, студентка 5 курса

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия)*

И.Б. Голубь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия), inna-golub@mail.ru*

Как известно, начальным этапом становления и формирования личности является дошкольное образование. В соответствии с требованиями ФГОС ДО, творческое развитие ребенка должно осуществляться в процессе формирования его творческого воображения, потребностей и опыта (эмоций и чувств, взглядов, вкусов, идеалов, интересов) как основы активности к восприятию, освоению и преобразованию действительности. Через реализацию выдвинутых задач ФГОС ДО, ребенок входит в мир духовной и практической деятельности человека, развивается его потребность в реализации его творческого потенциала.

Среди ученых, занимавшихся исследованием творческих способностей, можно выделить имена Дж. Гилфорда, Э.П. Торренса и многих других, изучавших, как общие закономерности, так и частные аспекты данной проблемы.

Воображение, как считали Ж. Пиаже, З. Фрейд – это генезис творческих процессов связан с созреванием определённых структур.

Другая группа исследователей считает, что развитие воображения зависит от процесса развития личности ребенка дошкольного возраста.

Представители третьего подхода (Т. Рибо, А. Бэн) объясняют развитие воображения накоплением индивидуального опыта (ассоциации, накопление полезных привычек).

Воображение представляет собой особую форму отражения, которая заключается в создании новых образов и идей путем переработки имеющихся представлений и понятий.

В связи с этим перед нами встала проблема: какие педагогические условия необходимы для развития воображения в дошкольном возрасте по средством нетрадиционных техник рисования.

Решая теоретические задачи, мы пришли к выводу, что воображение ребенка проявляется и развивается в процессе деятельности, наиболее важными видами которой являются специфические дошкольные, такие как игра, рисование, лепка, конструирование и др. При слушании сказок, рассказов, присутствуя на спектаклях, рассматривая доступные его пониманию произведения живописи и скульптуры, ребёнок научается представлять себе изображённые события, у него развивается воображение [48, с. 65]. Немаловажную роль в формировании и развитии воображения ребенка играет и взрослый – его креативность в проведении занятий, его педагогическая позиция, но и личность в целом. Педагог должен не только создать условия для проявления воображения у детей, но и в процессе деятельности должен обогащать воображение и фантазии дошкольников, использовать специальные упражнения и занятия, которые стимулировали бы развитие детского воображения, напоминать родителям о важности таких занятий дома и т.д. Материалом для

воображения ребенка и его фантазий служит вся его окружающая жизнь, все полученные впечатления, эмоции, поэтому важно, чтобы они были позитивные, радостные, достойные детства. Характер воображения дошкольника напрямую зависит от умения преобразовывать впечатления в игре или в художественной деятельности. Дети не создают новых фантастических образов, а просто преобразуют уже известные, используя различные приемы воображения.

Нами были выделены педагогические условия развития воображения у детей дошкольного возраста в процессе рисования нетрадиционными техниками – это проведение планомерных и целенаправленных занятий, включающих упражнения, задания и игры на развитие воображения детей; инициатива и проявление максимальной самостоятельности ребенка в творчестве, обеспечение благоприятной атмосферы и создание ситуации успеха, обогащение окружающей среды детей разнообразными впечатлениями, новыми для них объектами, предоставление детям возможности активно задавать вопросы, развивать творческий интерес и способности.

Экспериментальное исследование уровня развития воображения было проведено в «Центре развития ребенка - детский сад № 3» г. Биробиджан, в старших группах. Группа № 11 – 30 детей и группа № 5 – 32 ребенка.

Выделяют 3 группы показателей оценки уровня развития воображения детей: мотивационно-потребностный компонент и интерес, быстрота реакции и ориентировки в созданных условиях, показатели качества детского творчества.

Для проведения исследования уровня развития воображения были выбраны следующие методики: Методика Е. Торренса «Неполные фигуры» - средний коэффициент оригинальности 0,8 и 0,6. Данная методика основана на умении видеть целое раньше частей. То есть ребенок должен «увидеть» некую картинку из представленной части, самостоятельно достроить ее.

Второй методикой была методика В. Синельникова, В. Кудрявцева «Солнце в комнате» - умение отличать «реальное» и «нереальное» в заданной ситуации – средний коэффициент 1,8 и 1,6.

Третьим этапом была методика «Складная картинка» - умение видеть целое раньше детей – средний коэффициент 9,75 и 8,64.

По результатам проведенных нами методик на констатирующем этапе можно сделать вывод, что в образовательно-воспитательном процессе ДОУ проблеме развития воображения уделялось недостаточное внимание. В связи с этим работы воспитанников не отличались эмоциональностью и красочностью, правда, в некоторых работах можно было выявить отдельные элементы творческой фантазии, однако они все же отличались непроработанностью деталей.

Следовательно, проведенное диагностирование в старших группах показало, что творческое воображение детей находится на низком уровне развития. Большинству детей свойственны однообразные ответы, неспособность выйти за рамки данной ситуации. Это говорит о необходимости составления и реализации с данной группой детей программы педагогической работы, направленной на развитие воображения [30, с. 54].

На Формирующем этапе нами была разработана программа педагогической работы, цель которой – развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста и стимулирование раскрытия творческого потенциала

Реализация проекта осуществлялась в три этапа.

На первом (формирующем) этапе главной целью проводимых занятий было форми-

рование основных навыков и умений, которые необходимы для создания образов воображения. Дети учились строить знакомые им предметы и вещи по образцам с помощью взрослого, проводились тренировки умения выделять образ предмета среди множества других и пытаться воссоздать его. На втором (основном) этапе главной целью было уже обучение сюжетному видению на основе наглядных признаков. Дети учились анализу объекта и ситуации, умению выделить главные и второстепенные признаки объекта, рассмотреть связи предметов по содержанию; планировать этапность своей деятельности, составлять рабочий замысел и план действий, уметь дополнять изображение или поделку новыми элементами. На третьем (заключительном) этапе основное внимание на занятиях уделялось способам и приемам комбинирования образов, развитию способности включать разные элементы и знакомые детям фигуры в изображения. Структура занятий: - постоянный ритуал начала занятия; - упражнения и игры; - обсуждение занятия; - ритуал прощания. Ритуалы начала и окончания занятия является очень важным моментом проведения занятия, так как это позволяет детям настроиться, создать положительные эмоции и благоприятный настрой всей группы, способствует сплочению всех детей в группе. Ритуалом начала занятия в данной программе послужила игра «Привет». Воспитатель хлопала по ладошкам ребенка и приветствовала его «Привет, Рома!», ребенок в ответ хлопал по ладошкам педагогу. И так с каждым ребенком по очереди. Далее ребята хлопали по ладошкам своим «соседам», а потом все хором кричали «Привет!».

Ритуалом окончания послужила игра «Солнечные лучики». Где все ребята встают в круг, тянут ручки в середину круга и соединяют их. Получается «солнце из рук», все стоят несколько секунд, чувствуя себя лучиком одного целого солнца.

Ожидаемые результаты реализации данной программы: повышение уровня развития творческого воображения, формирование у детей интереса к творчеству, к новым способам самовыражения, создание группового фотоальбома, выставки поделок и рисунков и проведение итогового мониторинга уровня развития творческого воображения у детей данной возрастной группы.

Данная программа рассчитана на три месяца (12 недель). Занятия проводились 3 раза в неделю – 36 занятий продолжительностью 30 минут.

Программа включала в себя три основных направления работы:

- игровая – словесная деятельность;
- ручной труд – лепка;
- изобразительная деятельность.

При реализации данной программы на занятиях соблюдались следующие правила: максимальная свобода для проявления инициативы, обеспечение достаточного количества материала, сюжет рисунков, лепки и сказок не подвергался критике со стороны педагога, все работы были выставлены в группе и обсуждались коллективно.

На заключительном этапе контрольного тестирования, проведенного в конце эксперимента, нами были зафиксированы положительные результаты работы по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста. Динамика наглядно показывает положительные изменения у детей экспериментальной группы по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Дети научились предварительному продумыванию содержания образа, повысилась их активность и инициативность при нахождении идей и способов изображения, их замыслы стали более устойчивыми, образы стали более разнообразными и оригинальными. Усовершенствовались умения изображать предметы, передавая их форму, величину, строение, пропорции, цвет, композицию. Развилось умение

выражать в речи свои впечатления, высказывать суждения, оценки, чувства и переживания. Сформировалось умение замечать недостатки своих работ и исправлять их, вносить дополнения для достижения большей выразительности создаваемого образа.

Сравнительный анализ данных, полученных перед началом и завершением эксперимента, показал, что в экспериментальной группе заметно улучшились результаты по всем критериям. Значительно возросло количество детей, обладающих достаточным уровнем сформированности речи.

В заключение можно отметить, что методы для развития воображения детей не заканчиваются на применении данной программы, существуют множество инновационных видов развития детского воображения, таких как 3D-ручка, 5D-фильмы, разнообразные популярные сейчас раскраски, оживающие на экране телефона при скачивании определенной программы и т.д. Прогресс не стоит на месте и предлагает множество новых способов по развитию воображения, важно донести значение и роль воображения детей до их родителей, чтобы развитие воображения становилось комплексным, не только в стенах дошкольного образовательного учреждения, но и в домашних условиях. Это обеспечит наиболее выраженный эффект, сделает процесс развития воображения детей более насыщенным и эффективным.

В силу важности и значимости воображения для ребенка необходимо всячески помогать его развитию. Решающим фактором при этом является потребность в новых впечатлениях и общение со взрослым, открывающим способы получения впечатлений. Воспитывая детское воображение, необходимо добиваться, чтобы оно было связано с жизнью, чтобы оно было творческим отображением нашей действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева Е.А. Игры для детей 4-7 лет: развитие речи и воображения [Текст] // под ред. Е.А. Алябьевой. – М.: Сфера, 2009.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учебное пособие. Изд. 2. [Текст] // под ред. Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2013.
3. Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. Изд. 2. [Текст] // под ред. В.И. Волынкина. – М.: Феникс, 2013.
4. Григорьева О. А. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников [Текст] // Молодой ученый – 2014 – № 20 – с. 568-569.
5. Королёва С.Г. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет: пособие для педагогов-психологов ДОУ. Изд. 3. [Текст] // под ред. С.Г.Королёвой. – М.: Учитель, 2015.

DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES

© 2021

Veliyeva Sabira Sakhavat Kyzy, 5th year student

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia)

I.B. Golub, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia),

inna-golub@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДОО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2021

Т.Н. Галич, кандидат психологических наук кафедры теории и методики дошкольного и начального образования

*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, Елабуга (Россия), mrozaliya54@yandex.ru*

В настоящее время проблема творчества является одной из наиболее перспективных проблем в современной психологии, и сегодня актуальна на столько, что Д.Б. Богоявленская называет её «проблемой века» [6, с. 97].

Психология творчества – область знания, изучающая созидание человеком нового, оригинального в различных сферах деятельности, прежде всего в науке, технике, искусстве.

Ни у кого не возникает сомнения, что прогресс цивилизации зависит от исключительно творчески одаренных людей, сейчас как никогда нужны люди, способные преодолевать трудности, принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить.

Г. Форд: «Мы постоянно должны искать людей, которые любили бы дело ради его трудностей». «Любовь к делу ради его трудности», наблюдается у тех, кого принято называть творческими личностями, кто обладает творческим мышлением, сформировать которое с самого детства может только образование [16, с. 89].

Определяя направление своей работы, многие психологи и педагоги, работающие в образовании, стремятся выбрать максимально эффективные виды деятельности. Одним из таких видов, по мнению многих специалистов, является работа по развитию креативности – способность к творчеству.

Способность к творчеству – отличительная черта человека, благодаря которой он может жить в единстве с природой, создавать, не нанося вреда, приумножать, не разрушая. Раннее развитие способности к творчеству, уже в дошкольном и младшем школьном возрасте во многом определит гармоничное развитие нашей цивилизации.

На данный момент программы по диагностике и развитию творческих способностей разрабатываются медленно и они немногочисленны. Тому есть несколько причин. Воспитатель, учитель, как правило, ориентированы на среднего ребенка, и в круг их проблем не входит развитие творческих способностей. Учебная программа направлена скорее на развитие памяти, чем мышления, тем более творческого.

Основным и наиболее радикальным средством выхода из создавшегося положения, конечно же, является коренное изменение содержания и методов обучения, их специальная ориентация на развитие у детей способности к творчеству – креативности.

Умение создавать новое, необычное, нестандартное дано с рождения не каждому, но ведь именно многие профессии, жизненные ситуации требуют именно этих качеств.

В детских садах и школах мало внимания уделяют развитию креативности, нестандартному видению мира, творческому решению задач.

Мы в своих базовых экспериментальных площадках в детских садах Закамского региона г. Елабуга МБДОУ №20, № 30, № 39, г. Нижнекамска МБДОУ № 91, г. Набережные Челны № 98 попытались решить проблему, строя работу в трех

направлениях:

Систематическая организация специальных игр и упражнений – «Развитие креативности при ознакомлении с элементами геометрии на базе программы «Развитие» с парциальным применением технологии ТРИЗ (теория решения изобретательских задач)».

1. Создание окружающей предметной среды, способствующей становлению творческой личности, развитию позитивной «Я – концепции» детей.

2. Организация работы с взрослыми, регулярно взаимодействующими с детьми. Крайне ценна в этом направлении работа психолога.

Прекрасным материалом для этой работы является сказка, как метод развития креативности и творческого воображения.

Сказка – это средство приобщения ребенка к миру человеческих судеб, к миру истории, это «золотой ключик» к изменению мира, к его творческому, созидательному преобразованию.

При сочинении математических сказок мы использовали метод моделирования и методы развития творческого воображения, так как наглядное моделирование выступает как одна из общих интеллектуальных способностей, которая обнаруживается при решении творческих задач

Программа направлена на личностно - ориентированный подход, который предполагает создание отношений сотрудничества и партнерства между взрослыми и детьми, являясь основой творческого развития ребенка.

Мы использовали потребности детей в осмысленном движении при ознакомлении с элементами геометрии, развивая при этом творческое мышление.

Обучение математике в раннем возрасте, по нашему мнению, надо начинать с геометрии, так как она развивает ассоциативное мышление, которое является основой творческого мышления.

На занятиях и в совместной деятельности дети знакомились с элементами геометрии и закрепляли знания о геометрических фигурах.

Дети знакомились с различными видами линий, точкой пересечения, учились различать контурную и силуэтную модели треугольников.

Такие занятия развивают пространственное воображение, творческое мышление, дети фантазировали, когда рисовали любые фигуры, которые замыкались в замкнутую линию.

1. Конспект № 1. «Линии пересекаются. Точки пересечения».

2. Конспект № 2. «Штриховка горизонтальными линиями».

3. Конспект № 3. «Веселое путешествие».

4. Конспект № 4. «Наклонная линия».

Мы постарались привлечь к работе родителей. Например, для родителей с низким уровнем образной креативности провели консультацию «Геометрические фигуры для развития творческого мышления», которая посвящена играм, развивающим воображение. Родители поняли, что творческие способности ребенка раскрываются благодаря работе над развитием воображения с раннего возраста.

В группе также была оформлена папка – передвижка «Линии пересекаются. Точка пересечения». Совместно с детьми были придуманы тетради «Сказки из теремка» с блоками – рамочками для составления наглядных моделей.

Сначала дети сочиняли сказку, используя двигательную модель, затем составляли

наглядные модели.

«Сказка про точку, которая жила в стране Геометрии» Марина Я.

Жила была точка в стране Геометрии. Пошла она гулять и встретила ещё одну точку, они подружились и пошли гулять. По дороге им встретился круг, и они стали жить в нем, превратившись в глазки. Но им не хватало точки – ротика и линии – носика. Встретить им их помог волшебник и получился человечек.

«Сказка про линию».

Жила была прямая линия, пошла она гулять, но на пути стоял лес, линия стала пробираться через лес и зацепилась за ветки, изогнулась и стала волнистой. Вдруг она увидела ёжика, испугалась, свернулась в клубок, и превратилась в спираль.

Дети с низким уровнем образной креативности вначале отказывались сочинять сказки, с ними провели серию занятий и игр на развитие творческого воображения. «Дорисуй круг так, чтобы получился какой либо предмет», «Дорисуй картинку», «Подумай, на что похожи фигурки? Дорисуй», «Преврати фигуры в интересные предметы», «Придумай узор для ковриков», «Найди фигуры, изображенные в квадратах».

Дидактическая игра «Собери бусы» формирует у детей умение видеть закономерность и продолжать её, развивая системность мышления.

Мы выявили закономерность, что детям очень нравится решать математические сказки: например,

1. «Торбочка - самобранка».
2. «Старик и волк».
3. «Кот – серый лоб, козел да баран».

Очень часто мы играли с детьми в игру «Да - нетку», автор игры Лучо Ломбардо Родиче писал: «это одна из самых плодотворных игр с точки зрения интеллекта и культурного багажа». В процессе игры дети овладевают умением задавать вопросы, оттачивать их формулировку, обогащать речевую практику.

Сначала дети познакомились с алгоритмом отгадывания, затем мы загадывали какой-нибудь предмет, или геометрическую фигуру, а дети, используя схему вопросов, отгадывали её.

Дети низкого уровня испытывали трудности, задавали неточные вопросы, с ними занимались дополнительно.

Главное правило в нашей работе: «Ни какой критики!», это позволяло застенчивым детям (Арсению, Маше) проявлять инициативу. Применение на занятиях «мозгового штурма» дает детям возможность говорить, что только придет в голову, и всегда, чей то ответ служит ключевым к решению проблемы.

Используя этот метод, нам легко было поддерживать малоактивных детей, обратив внимание на их ответы.

Дети учатся кратко и четко выражать свои мысли, не повторять ответы товарища, а это развивает творческий стиль мышления.

Нам очень нравится использовать на занятиях и в совместной деятельности фантастические гипотезы:

«Что было бы, если бы ...?»

«Гипотеза» - писал Новалисс – «подобна сети, забросишь её, и рано или поздно что –нибудь, да выловишь». Например: «Что было бы, если бы ты попал в страну Геометрию», или «Что было бы, если бы на земле все стало круглым, квадратным?»

Используя прием «синектики» предлагали детям отождествлять себя с различными предметами например игра «Пантомима», игры на эмпатию. Дети изображали различные геометрические фигуры, разные виды линий: прямая, дуга, волнообразная, спираль, окружность.

Закреплять знания о линиях и развивать воображение помогали такие упражнения: «Назови линии, изображенные в квадратах», «На какие геометрические фигуры разделены квадраты».

Используя алгоритм подбора и создания развивающих игр .который был нами составлен, мы разработали ряд игр, используя педагогическую технологию ТРИЗ(теория решения изобретательских задач).

1. «Учимся моделировать» - развивающая игра, метод – «Моделирование маленькими человечками».

2. «Юный изобретатель» - развивающая игра, метод – «Морфологический ящик».

3. «Страна Фантазия» - развивающая игра, метод – «Произвольный префикс». Игра учит детей словотворчеству, исследованию возможностей слов, стимулирует речевую свободу например «Замкнутый – кто это?» или «Биотреугольник», «Полуквадрат».

4. «Найди родню квадрату» – развивающая игра, помогающая расширить словарный запас, развивать творческое воображение, фантазию, учит находить сравнения и моделировать свойства объекта. Дети находили родню квадрату – это подушка, стол, кубик.

5. «Придумывание новых геометрических фигур» - развивающая игра, метод – «Фокальные объекты». Дети придумывали, какой это мягкий треугольник, лысый треугольник и т.д. Дети пытались найти объяснение, смеялись, удивлялись неожиданным свойствам треугольника.

Дети с высоким уровнем образной креативности с удовольствием сочиняли сказки методом «Каталога». Например, сочинение математической сказки методом «каталога».

«Как шар подружился с окружностью»

Цель:

1. Учить детей связывать в одну сюжетную линию наугад выбранных героев и действия.

2. Развивать креативное мышление и творческое воображение.

3. Воспитывать умение слушать друг друга, не перебивая.

Методы и приемы: метод каталога, мозговой штурм, поощрение.

Ход занятия:

Дети сидят на ковре кто где хочет, или на мягких геометрических фигурах. Педагог должен использовать правила, союзы, местоимения или слова, которые невозможно связать, можно отступить на одно, два слова вправо, влево, вверх, вниз. Сегодня мы будем сочинять сказку, героев которой мы пока не знаем. Попробуем узнать о них с помощью этой книги. Каждый из вас поочередно будет указывать пальчиком на любое слово. Итак...

- Жил – был кто? «Шар».

- Какой он был? «Лучей»... «У него было много лучей, то есть он был похож на «морского ежа» или на «Солнышко».

- Жил был кто, плохой герой? «Окружность».

- Какая она была? «Оригинальная»... «То есть, необычная, она вся сверкала и была похожа на радугу. Итак, сверкая, она ослепляла всё вокруг, в том числе и шар, который был похож на морского ежа».

- Кто помог ему? «Карандаш»... «Он разделил окружность, и у неё стало два конца, то есть, она превратилась в скакалку. И шар стал скакать на скакалке».

Дети пересказывают сказку и придумывают название («Как шар подружился с окружностью»).

Почти все задания давались детям в продуманной игровой мотивации, широко использовались пальчиковые игры из сборника «Через игру к творчеству» (Т.В. Ляшко, Е.И. Сенициной).

Описанная выше работа способствовала развитию творческого воображения, креативного мышления, целенаправленного творчества. Для точности нашего предположения о том, что разработанные специальные игры и упражнения способствуют развитию креативного мышления, было произведено контрольное обследование детей.

Дети научились самостоятельно выражать свой замысел в виде модели, то есть составлять первоначально наглядный план своего сочинения, а затем, пользуясь им, сочинять детализированные произведения.

Возрос интерес к фантазированию, сочинению сказок, повысилась любознательность детей, они стали задавать больше вопросов, интересоваться тем, о чем рассказывают товарищи. Застенчивые дети стали более раскрепощенными и инициативными, настойчивыми, им нравится выполнять трудные задания и доводить начатое дело до конца.

Следовательно, важной задачей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) при введении ФГТ (федеральное государственное требование) становится совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта образовательной работы с детьми посредством организации развивающей образовательной среды, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребенка, позволяющей ребенку проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя.

Чтобы образовательное пространство выступало как развивающая образовательная среда, в ходе взаимодействия входящих в него компонентов оно должно приобрести определенные свойства:

- гибкость, обозначающую способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества;

- непрерывность, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в нее элементов;

- вариативность, предполагающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах населения;

- интегрированность, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;

- открытость, предусматривающую широкое участие всех субъектов образования в управлении, демократизацию форм обучения, воспитания и взаимодействия;

- установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой,

скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

Следовательно, одним из частично доступных в массовом масштабе способов изменения современной ситуации в образовании является целенаправленное развитие креативности детей в ходе специально организованных игр и упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акуненко Т.С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования / Т.С. Акуненко // Дошкольное образование. – 2019.- № 18.- С.12-18.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2017.– 400 с.
3. Алябьева Е.А. Развитие воображения и речи детей 4–7 лет: Игровые технологии / Е.А. Алябьева. – М. : ТЦ Сфера, 2016. – 128 с.
4. Бабаева Т.И. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2019. - 145 с.
5. Богат В., Ньюкалов В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду) / В. Богат, В. Ньюкалов // Дошкольное воспитание. – 2019.- № 1. – С. 17–19.
6. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. М.: Знание, 1991. - С.97.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образов. Моск. психол.–соц. ин–т. – 3–е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2019. – 349 с.
8. Бьерман К.Л. Социальная компетентность и образовательная среда: дайджест // Психология обучения. – 2018. - № 4. - С. 9-12.
9. Вайнер Э.Н. Образовательная среда как фактор риска здоровья детей // Основы безопасности жизни. - 2019. - № 4. - С. 41-52.
10. Галкина Н. И. Художественное проектирование образовательной среды // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2018. - № 3. - С. 53-58.
11. Голованов В.П. Социально-педагогическое значение взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и семьи // Внешкольник. – 2019. - № 8. - С. 2-4.
12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: ИЦ «Академия», 2019. – 288 с.
13. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г.Н. Давыдова. – М.: Скрипторий, 2018. – 86 с.
14. Форд Г. Моя жизнь, мои достижения / Г.Форд. Киев, 1993. – С.89.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL AS A CONDITION FOR CREATIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL

© 2021

T.N. Galich, PhD in Psychology, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education

Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia), mrozaliya54@yandex.ru

УДК 37.015.3

**СОДЕРЖАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**
© 2021

Т.Н. Галич, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия)

Р.Э. Касимова, студент

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия), albinashamsutdinova2002@mail.ru

В условиях действия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), значимым признается координация процессов воспитания и образования детей на базе культурных, социальных ценностей. В том числе духовных и нравственных ориентиров, действующих в обществе правил, норм поведения в интересах семьи и отдельной личности.

Как признают многие исследователи природа занимает важное место среди ценностей индивида, так как природа сама по себе выступает основой жизни на планете [3, с. 33].

Уже с конца прошлого столетия стали активно подниматься вопросы системного экологического образования. В связи с этим экологическое образование личности должно начинаться с дошкольного возраста. В соответствии с ФГОС ДО экологическое образование и воспитание дошкольников можно реализовать двумя путями. Первая из них связана с образовательной программой, которую детский сад разрабатывает самостоятельно с опорой на примерную программу образования.

Второй предполагает реализацию экологического образования детей через применение в работе педагогов парциальных программ.

И первый и второй вариант программ рассчитан на весь учебный период. Также стандартом определены достижения дошкольника в общении с природой, прежде всего, это любознательность в отношении установления причинно-следственных связей (наблюдения, эксперименты, объяснение явлений природы и др.). Сюда же входит наличие начальных знаний о природе, окружающем мире, о себе. Все это вместе составляет основу экологического воспитания дошкольника.

ФГОС ДО рассматривает процесс реализации экологического образования и воспитания детей через основные образовательные области. Рассмотрим ниже их более подробно.

Образовательная область «Познавательное развитие», здесь дошкольники приобретают основные виды знаний из области естествознания.

Дошкольники формируют знания о том, что наша планета уникальна, только на ней может жить человек, животные, растения. Здесь же кратко дети знакомятся с Солнечной системой, получают необходимые знания о свойствах воды, почвы, воздуха, знакомятся с основными природными явлениями.

Важным этапом в данной области образования является накопление первых знаний дошкольников о растениях, они имеют корни, цветы, листья. Знакомить детей с миром растений следует через ближайшее окружение (растения в детском саду, на участке, в огороде и др.) [1, с. 45].

После знакомства с миром растений постепенно осуществляется переход к миру животных. Здесь дети формируют знания о среде обитания животных, наблюдают за птицами во время прогулок, насекомыми, домашними животными в уголке природы детского сада и др.

С теми видами животных, которые обитают на территории других стран, дошкольников можно знакомить через иллюстрации в книгах, энциклопедиях, через презентации и др.

Важно впоследствии объяснить детям чем отличается живая природа от неживой природы, как они связаны между собой.

Дошкольники понимают, что в нашей природе нет ничего лишнего все взаимосвязано и взаимообусловлено, нарушение цепочки и звеньев экологической системы приводит к нарушению природного баланса, что очень опасно для экологии.

В завершении экологического образования по данной области «Познавательное развитие» необходимо сформировать представления детей о том, насколько тесно переплетается жизнь человека с природой. Окружающая среда дает нам кислород, воду, лес богат ягодами и грибами, в реках и морях много рыбы, на полях растут лекарственные травы.

Человек всегда применяет дары природы в хозяйстве строит дом из бревен, добывает полезные ископаемые, нефть. Электростанции на реках дают нам столь необходимое в двадцать первом веке электричество.

Человек должен не только использовать богатства природы, но и восстанавливать их (Красная книга, заповедники, парки и др.) [2, с. 16].

То есть область «Познавательное развитие» дает дошкольникам необходимые для их возраста основные знания из области естествознания, что впоследствии отражается на отношении человека к природе, которая является частью жизнедеятельности личности.

Перейдем к следующей области «Речевое развитие». Формы познания можно осуществлять и через речь, например чтение рассказов, книг, проведение бесед, обсуждений. Рассматривая книги, картины, на экскурсиях очень важно давать дошкольникам речевое сопровождение получаемых новых видов знаний.

Через область «Речевое развитие» дети знакомятся с новыми определениями, названиями явлений природы, лекарственных трав, животных и др. Дошкольники впоследствии учатся применять новые определения в своей речи, зеленый как огурец, ароматный как апельсин.

Хорошо усваиваются детьми причинно-следственные связи при участии в обсуждениях разного формата. Отвечая на вопросы «Почему?», «Зачем?» дети также получают новую информацию.

Например, педагог задает вопросы детям во время прогулки «Кто прилетел к кормушке?», «Почему нужно кормить животных зимой?», «Почему воробья хорошо видно на снегу, а в кустах он незаметен?». Так дети прочнее запоминают материал.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» также открывает широкие возможности для осуществления экологического воспитания детей.

Заботясь о растениях и животных в уголке природы, дошкольники понимают как важен труд человека для поддержания жизнедеятельности растений (необходим соответствующий уход за живыми организмами, поливка, подкормка, рыхление почвы и др.).

Все это развивает нравственные и личностные качества человека, формирует у него желание приносить пользу и получать удовольствие от своей деятельности, воспитывает-

ся желание охранять природу, беречь экосистему.

Так воспитывается отзывчивость дошкольника, регуляция воли, готовность трудиться совместно со всеми в коллективе (вместе очищаем дорожку от снега).

Рассмотрим ниже следующую область ФГОС ДО «Художественно-эстетическое развитие», которая также несомненно очень важна в экологическом воспитании и образовании детей.

Здесь педагог учит видеть детей красоту природы. «Давайте понаблюдаем, рассмотрим первые весенние одуванчики. Какие они яркие, желтенькие, красивые, первые наши весенние цветочки. Потрогайте какие мягкие и пушистые цветки у одуванчика. Попробуем нарисовать их при помощи красок».

Все это учит детей созерцать, наблюдать, быть внимательным, восприимчивым к своему окружению. Только так возникает желание ребенка лепить, рисовать, слушать стихи.

Важно дать дошкольникам знания о том, что в природе каждое явление, сезон имеет свою неповторимость, как красиво идет зимой снег, замечательно окрашены в золотой цвет осенние листья, как красиво наблюдать за пробуждением природы весной, ничто не сравнится с походом в лес за ягодами летом [4, с. 11].

Правильная реализация в указанной области задач экологического воспитания дошкольников содействует формированию всесторонне и гармонически развитой личности.

Нельзя не отметить о значимости в реализации программы экологического образования дошкольников такой области как «Физическое развитие».

Для решения рассмотренных нами задач, необходимо добиться того, чтобы предметно-развивающая среда дошкольной образовательной организации отвечала целому ряду требований.

Природы в дошкольной образовательной организации должно быть много, и она никогда не будет лишней. Важно данную среду систематически обогащать.

Повсеместная урбанизация, связанная с тем, что основная часть населения стремится переехать в город, способствует тому, что большинство детей находятся в отрыве от природы.

Вытесняет природу из нашей жизни многоэтажные дома, большие автомагистрали, увеличение количества транспортных средств, стоянок, парковок и др.

Согласно последним нормативно-правовым актам запрещено на территории групп детского сада содержать уголки природы, рыбок в аквариуме и др., что также не рассматривается с положительной стороны в отношении решения проблемы современного экологического образования и воспитания дошкольников [5, с. 70].

Уголок природы можно обустроить в отдельной комнате (кабинете), но не на площади самой групповой зоны. Все это объясняется вышестоящими инстанциями как чрезмерное возрастание количества детей склонных к аллергическим реакциям.

Большое внимание уделяется и оформлению цветников, лужаек, аллей на территории дошкольной образовательной организации, здесь должна быть предусмотрена богатая фауна, мир растительности, а также и допустимый мир животных, белки во дворе-парке, ежи, насекомые, птицы. Создание таких зон очень важно для городских детей.

Таким образом можно отметить, что в формировании представлений детей об окружающем мире велика роль взрослого. Современная педагогика дает прекрасные возможности для реализации новых форм, приемов и средств экологического воспитания детей дошкольного возраста в условиях детского сада.

Экологическая, развивающая среда дошкольной образовательной организации должна отвечать принципам полноценности (экологический музей, комната природы, экологическая тропинка). Экологическое образование дошкольников в настоящее время реализуется через следующие образовательные области «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мурыгина, Н.В. Работа педагога в старшей возрастной группе / Н.В. Мурыгина. – СПб.: Изд-во Печать, 2020. – 52 с.
2. Никитина, А.Н. Организация игровой деятельности в условиях дошкольной образовательной организации / А.Н. Никитина. – Москва: Изд-во Глобус, 2018. – 167 с.
3. Ожегов, Р. Основные этапы развития и становления знаний о природе у дошкольников / Р. Ожегов // Детская психология. – 2018. - №10. – С. 33.
4. Поварова, О.М. Основы экологии / О.М. Поварова. – Томск: Изд-во Педагогика, 2019. – 188с.
5. Рава, Л.Е. Экологические игры и задания / Л.Е. Рава. – Ульяновск: Знание, 2019. – 80 с.

THE CONTENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND UPBRINGING IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD UP TO

© 2021

T.N. Galich, PhD in Psychology, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education

Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia)

R.E. Kasimova, Student

Yelabuga Institute of

Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia),

albinashamsutdinova2002@mail.ru

УДК 376

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

© 2021

Ф.Э. Гаспарова, студентка 2 курса кафедры специального (дефектологического) образования

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени

Февзи Якубова», Симферополь (Россия), fatmysha@mail.ru

Прежде всего отметим, что для осуществления образовательного процесса определяющее значение имеют педагогические условия. При их грамотном выборе и планомерной реализации педагог способен достичь более высоких результатов в деятельности, осуществляемой с обучающимися или с воспитанниками.

При проведении анализа научно-педагогической литературы мы выявили, что на сегодняшний день нет единого подхода к определению понятия «педагогические условия».

Ввиду этих причин, мы изучим некоторые подходы к определению понятия «педагогические условия», а также приведем различные трактовки данной дефиниции.

Итак, Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина указывают, что успешность функционирования и развития любой системы напрямую зависит от соблюдения определённых условий. Таким образом, протекание любых процессов (например, социальных, биологических, педагогических и др.) будет проходить максимально результативно при содействующем участии в создании специальных условий [1].

Происхождение понятия «условие» позволяет трактовать его, следующим образом (С. И. Ожегов):

1. Обстоятельство, от которого зависит что-либо.
2. Обстановка, в которой что-либо осуществляется.
3. Правила, введенные в определенной области деятельности [2].

Кроме этого, Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова в труде: «Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация» приходят к выводу о том, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогике может быть охарактеризована как соотношение причин и обстоятельств. Не стоит забывать, что данное соотношение оказывает прямое влияние на развитие, воспитание и обучение человека, а также на результаты этих процессов [2].

Особую ценность приобретают обобщения по рассмотрению понятия «педагогические условия», которые фигурируют в трудах Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой. Конкретизируются несколько позиций, которых придерживаются разные ученые. Охарактеризуем данные позиции:

1. Педагогические условия как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, Н.М. Яковлева, А.Я. Найн).

2. Педагогические условия как один из компонентов педагогической системы (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.).

3. Педагогические условия выступают как планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность верифицируемости результатов научно-педагогического исследования (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и др.) [2].

Итак, в заключении научной статьи «Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация», авторы указывают, что педагогические условия – это один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие [2].

В.М. Полонский указывает, что понятие «условие» включает в себя совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, которые, в свою очередь, влияют на физическое, нравственное, психическое развитие человека, а также на его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [2].

В свою очередь Е.А. Ганин под педагогическими условиями понимает совокупность взаимосвязанных условий, которые являются необходимыми для создания целенаправленного образовательно-воспитательного процесса с использованием современных

информационных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами [7].

По мнению В.И. Андреева, педагогические условия – это конечный итог целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [4].

По мнению Е.В. Яковлева, педагогические условия выступают как: «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [4].

А.Я. Найн, Н.М. Яковлева и другие исследователи определяют педагогические условия как комплекс мер (объективных возможностей) педагогического процесса [4].

В свою очередь, Ф.П. Хакунова и А.Н. Аутлева, в научном труде: «Педагогические условия формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста в условиях ДОО», под педагогическими условиями подразумевают совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач [6].

Н.М. Борытко, характеризует понятие «педагогическое условие», как внешнее обстоятельство, которое оказывает существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата. Исследователь также отмечает, что отбор эффективных средств и условий побуждает педагога к конструированию более совершенной педагогической системы, что чаще всего выражается в разработке различного рода авторских программ [4].

Другие исследователи связывают педагогические условия с конструированием педагогической системы (М.В. Зверева, Н.В. Иполитова и др) [2].

Мы, в нашей работе, за рабочее принимаем следующее определение педагогических условий: «педагогические условия – это результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [4].

Итак, рассмотрим понятие «педагогические условия» в аспекте формирования социальных компетенций.

Так, Ф.П. Хакунова и А.Н. Аутлева, в научном труде: «Педагогические условия формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста в условиях ДОО», выделяют следующие условия:

1. Формирование дошкольных групп по разновозрастному принципу.

Данное условие гласит, что разновозрастное окружение в дошкольном образовательном учреждении способствует расширению социального опыта ребенка и создает предпосылки для установления коммуникации с детьми разных возрастных групп, что расширяет условия его личностного и социального развития.

2. Создание и поддержание социокультурной предметно-пространственной развивающей среды.

При изучении механизмов взаимодействия среды и личности важная роль отводилась «социальной ситуации развития», под которой Л.С. Выготский понимал «своеобразное, соответствующее возрасту неповторимое отношение между ребёнком и окружающим его миром» [6].

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и без-

опасной.

3. Высокая профессиональная компетентность педагогов, работающих в разновозрастной группе, гуманистическая направленность их деятельности [6].

В свою очередь, Н. Б-Ц. Содномова, в труде: «Педагогические условия формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» трактует понятие «педагогическое условие» следующим образом: «...это среда, обстановка, в которой обеспечивается эффективность процесса формирования начальных социальных компетенций; как целостная система мероприятий, содействующая активному включению ребенка в детское сообщество и его дальнейшей социализации и адаптации в обществе». По логике данного исследования важным является создание образовательного пространства ДОО, которое направлено на интеграцию детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников; организацию процессов адаптации, коммуникации, здоровьесбережения, социализации. Итак, образовательное пространство составляет систему условий (пространственно-временных, социальных и деятельностных) социализации и развития детей. Рассмотрим данные условия:

1. Пространственно-временные включают в себя: гибкость и трансформируемость предметного пространства.

2. Социальные – это формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию.

3. Деятельностные – подразумевают доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации [5].

Также, Н. Б-Ц. Содномова выделяет следующее положение: «при выстраивании взаимодействия субъектов образовательного процесса в формировании социальных компетенций у старших дошкольников с ОВЗ, все участники способны к продуктивному взаимодействию между собой, но только в разных сферах и на различном уровне». Таким образом, продуктивное взаимодействие должно осуществляться на следующих уровнях: сотрудничество, соорганизация, сотворчество [5].

Исходя из вышесказанного, уровень сотрудничества предполагает такую деятельность субъектов сопровождения, в ходе которой они участвуют в совместном обсуждении возникающих проблем, проявляют инициативу, интерес, самостоятельность, находят варианты решения проблемы.

Уровень соорганизации подразумевает совместную выработку стратегии сопровождения специалистами структурных подразделений.

Уровень сотворчества включает творческий подход, инновации; круг участников этого процесса расширяется [5].

Итак, нами были изучены различные подходы к определению понятия «педагогические условия», а также охарактеризованы педагогические условия формирования социальных компетенций. В ходе изучения данной проблемы мы выявили, что она отличается недостаточной разработанностью и изученностью.

Кроме того, мы определили, что одними из главных педагогических условий является создание предметно-пространственной развивающей среды, а также продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баженова Н.Г. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект / Н.Г. Баженова // НЭБ «КиберЛенинка». [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitiye-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 02.03.2021).
2. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. [Электронный ресурс] URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
3. Позднякова Ж.С. Формирование комплекса педагогических условий реализации системы управленческой культуры / Ж.С. Позднякова // Научный журнал: «Молодой ученый». [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2636/> (дата обращения: 01.03.2021).
4. Репета Л.М. Педагогические условия формирования информационно-исследовательской компетенции / Л.М. Репета // ЭНЖ Современные проблемы науки и образования. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8583> (дата обращения: 01.03.2021).
5. Содномова Н. Б-Ц. Педагогические условия формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... на соиск. учен. степ. к.п.н.: 13.00.01 / Н. Б-Ц. Содномова. – Улан-Удэ, 2015. – 173 с.
6. Хакунова Ф.П. Педагогические условия формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста в условиях ДОО / Ф.П. Хакунова, А.Н. Аутлева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – URL: <https://e-koncept.ru/2016/56869.htm> (дата обращения: 05.02.2021).
7. Ширяева В.А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции / В. А. Ширяева // Институт дополнительного профессионального образования СГУ. [Электронный ресурс] URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryayeva.pdf (дата обращения: 04.03.2021).

ON THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

© 2021

F.E. Gasparova, 2nd year student of the Department of Special (Defectological) Education
Crimean Engineering and Pedagogical University named Fevzi Yakubov, Simferopol (Russia),
fatmysha@mail.ru

Е.В. Головнева, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика начального образования»

*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»,
Стерлитамак (Россия), golovneva_ev@mail.ru*

Н.А. Головнева, старший преподаватель кафедры «Педагогика начального образования»
*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»,
Стерлитамак (Россия), golovneva_n@mail.ru*

Г.Ф. Газизова, студент факультета педагогики и психологии
*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»,
Стерлитамак (Россия), sadykovagulmira37@gmail.com*

Значимость исследования социализации детей дошкольного возраста связана с тем положением, которое характеризует ее как длительный и многоплановый процесс, от успешности которого зависит принятие ребенком на себя определенной роли, отображаемой в обществе.

Проблема социализации личности в истории отечественной педагогики постоянно была актуальной. Об этом свидетельствуют исследования знаменитых педагогов, в том числе, В. Мухиной, рассматривающей в качестве элементов социализации идентификацию и обособление личности; А. Петровского, исследовавшего логическую смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе формирования личности.

Социальное воспитание - одно из направлений прогрессивного дошкольного образования. Для успешной реализации его целей воспитателям необходим высокий уровень профессиональной компетентности.

Согласно предоставленным результатам исследований Т. Антоновой, М. Иваненко, Е. Смирновой, Р. Стеркиной уровень социализации ребенка в ДОО целесообразно проверять с поддержкой специфических показателей. Признаками эффективного социального развития дошкольника в дошкольном учреждении могут служить умения ребенка:

- умение ребенка войти в детское общество,
- умение ребенка действовать совместно с другими детьми,
- умение следовать и уступать общественным нормам,
- умение ребенка контролировать свои желания и др.

Уровень общественного развития ребенка в ДОО возможно определить посредством показателей, характеризующих социально-личностные качества дошкольников: во-первых, интерес ребенка к себе, во-вторых, интерес к сверстникам, в-третьих, обращение ребенка к группе дошкольного учреждения и другие.

Ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий его общественный мир не совсем так, как наблюдают и понимают его взрослые. Ход ознакомления детей с общественной действительностью сложен, противоречив и носит совокупный характер: задачи развития интеллекта, чувств, высоконравственных основ личности решаются во взаимосвязи друг с другом и отделить одни от других невозможно. Впрочем сама по себе социальная действительность не является средством обучения детей. Таким она становится в том случае, когда субъекты, объекты, факты, события, с которыми сталкивается ребенок, доступны, понятны, личностно значимы для него. Оттого важной педагогической

задачей является анализ и отбор такого содержания из социального окружения, какое несет в себе развивающий потенциал и может стать средством приобщения ребенка к социальному миру.

Анализ опыта работы воспитателей ДООУ показывает, что процесс социального обучения дошкольников будет действенным при условии, если:

- средством воспитания является освоение культурно-исторических традиций среды, включающих памятники природы, памятные места, предметы, связанные с историческими событиями жизни народа, а также совокупность культурных объектов - вещей, идей, образов, образцов деятельности людей;

- освоение культурно-исторических традиций среды оказывает целостное влияние на социальное воспитание дошкольников единством познавательной, игровой деятельности, межличностных отношений, разнообразного общения и направлено на развитие их духовных интересов, свободное проявление социально-ценной инициативы в кругу сверстников, в семье;

- критериями социальной воспитанности дошкольников будут являться: представления ребенка о культурно-исторических традициях микросоциума, сформированная потребность у ребенка к освоению этих традиций, наличие практического опыта дошкольников в сохранении и передаче культурно-исторических традиций окружающей среды;

- дошкольная образовательная организация должна выступать как открытая воспитательная система, взаимодействующая с другими социальными институтами среды;

- освоение традиций культурно-исторической среды будет обеспечено готовностью педагогических коллективов дошкольных учреждений к социальному воспитанию ребенка.

Наиболее глубоко, на наш взгляд, к решению проблемы социализации дошкольника подошли авторы программы «Детство» и «Я – человек», исследованной проф. С.А. Козловой. В программах обращается внимание на то, что социализация растущей и развивающейся личности ребенка значительно шире по своему содержанию и требует к себе специализированного расклада и реальной технологии. Фундаментальной проблемой употребления сходственных социально ориентированных технологий в условиях детского сада представляется действенное приобщение воспитанников к системе знаний, накопленных человечеством, к общечеловеческим ценностям, нормам и правилам, позволяющим жить и действовать в настоящем и будущем. Действительно, введение дошкольников в многообразную активность - познавательную, игровую, художественно-эстетическую, трудовую и остальные – дает возможность воспитателям постепенно формировать у детей нормы и правила поведения и общения, проявление личной активности в условиях уважения его права на свободное развитие и проявление своих способностей.

Специализированное место в этом занимает, конечно, игра. В игре происходит освоение детьми новых социальных ролей, самореализация, приобретение нового социального опыта. Она, будто никакой иной метод и форма воспитания, подчеркивает роль социальных взаимодействий в развитии детей. Кроме того, игра, характеризуя состояние познания социального мира, является и средством его моделирования. В игре и ребенок, и взрослый конструируют самих себя, учатся быть лучше. Условно такие игры называются «взрослыми играми для детей» или социально ориентирующими играми. Социально ориентированные игры характеризуются рядом особенностей:

- коллективный характер деятельности (т.е. включение в игру как непосредственных исполнителей, так и зрителей), что способствует усилению роли социальных взаи-

модействий в развитии интеллекта детей;

- актуальность содержания (игра должна носить острый, наступательный характер), что позволяет создать мотивационную основу для общеинтеллектуального, общекультурного и социально-нравственного развития ребенка дошкольного возраста;

- педагогический подход к распределению ролей (например, с использованием приема «статусной терапии», когда ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии ставят в пару с умственно одаренным ребенком, помогающим ему быстрее, чем обычно, решить задачу, и благодаря этому помочь всему детскому коллективу);

- такая игра - не спектакль, хотя в ней и распределяются роли, поэтому репетировать социально ориентированную игру нельзя (по природе такая игра «одноразовая», поэтому зависит от творчества и импровизации участников, направлена на формирование индивидуального когнитивного стиля решения проблемных социальных ситуаций у каждого участника);

- игра способствует формированию коллективного субъекта в единстве с активной позицией каждого ребенка, и, что немаловажно, единству содержания интеллектуального и социально-нравственного развития дошкольников.

Таким образом, можно отметить, что социализация детей дошкольного возраста является важным критерием их адаптации к жизни в обществе. Необходимо помнить, что на данном возрастном этапе социализация дошкольника происходит, главным образом, через игру. Собственно, на этом постулате постоянно разрабатываются новые и совершенствуются уже имеющиеся методики развития, направленные на то, чтобы передать информацию в простой, доступной, игровой форме – то есть той, которая будет интересна дошкольникам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2005. 200 с.
2. Матюхина В. Возрастная социальная психология // Дошкольное воспитание. - 1993. - №10. - С. 62.
3. Методика и технологии работы социального педагога / Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В. Мардахаева. - М.: Академия, 2004. - 192с.
4. Социализация дошкольника через игру: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Авт.-сост. Т.В.Пятница. - Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004.

SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN DOW

© 2021

E.V. Golovneva, doctor of pedagogical sciences, professor
Sterlitamak branch of the Bashkir State University, Sterlitamak (Russia),
golovneva_ev@mail.ru

N.A. Golovneva, Senior Lecturer
Sterlitamak branch of the Bashkir State University, Sterlitamak (Russia),
golovneva_n@mail.ru

G.F. Gazizova, student
Sterlitamak branch of the Bashkir State University, Sterlitamak (Russia),
sadykovagulmira37@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2021

А.Н. Гурбанова, учитель-логопед

МБДОУ детский сад № 214, Ульяновск (Россия), mbdou214@yandex.ru

Тема компетентностного подхода занимает на сегодняшний день центральное место в современном образовательном пространстве. Все чаще термины компетентность, компетенция как ключевые понятия этого подхода звучат не только в сфере высшего и среднего образования, но и применительно к детям дошкольного возраста.

Проблему генезиса социализации, развития коммуникативных способностей дошкольников изучали: Л.Я. Коломинский, Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппен-Рейтер и др. Большой вклад в изучение общения дошкольников внесла М.И. Лисина, разработавшая концепцию взаимосвязи общения и психического развития, личностного становления ребенка дошкольного возраста и роли взрослых и сверстников в развитии общения и отношений. Согласно концепции М. И. Лисиной, к семи годам у ребенка формируется внеситуативно-личностная форма общения с взрослым, характеризующаяся тем, что общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира [7]. При такой форме общения ведущими становятся личностные мотивы. Внеситуативно-личностное общение не является стороной какой-либо деятельности, а представляет собой самостоятельную ценность.

С какой бы стороны ученые не рассматривали проблему общения, все они указывали на важность отношений с окружающими, а их нарушение является одним из показателей отклонений в развитии ребенка [8].

Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова выделяют некоторые особенности взаимодействия детей со сверстниками [3]: яркая эмоциональная насыщенность. В разговорах со взрослыми дети не такие эмоциональные, тогда как общение со сверстниками происходит с резкими интонациями; необычными высказываниями, во время разговора друг с другом, дети используют непредсказуемые слова, сочетания звуков и слов, фразы, проявляя, тем самым, свою индивидуальность; чаще кто-то говорит, не давая собеседнику ответить, как правило, беседы не получается, каждый говорит о своем, не слушает партнера, перебивают друг друга. Со взрослыми ребенок поддерживает инициативу, направленную на него же, больше слушает, чем говорит, старается отвечать на вопросы, и продолжать начатый разговор. Общение со сверстниками проходит под управлением и контролем действий партнера, навязыванием того, что ребенок считает правильным и сравнением с собой. Общение со сверстниками и взрослыми сильно отличается.

Общение со сверстниками оказывает влияние на личность дошкольника. В условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усвоенные нормы поведения по отношению к другим людям, адаптировать эти правила к разнообразным ситуациям и формам образа, а также выполняет роль, которую играет в группе.

В дошкольном возрасте активно развиваются коммуникативные качества личности: эмпатия, доброта, непосредственность, открытость, инициативность и др. [7]. Кроме того, формируются коммуникативные действия и умения: организаторские (умение иници-

ировать общение, игр, лидерство в какой-то деятельности, владение организаторскими способностями); перцептивные (умение воспринимать и понимать других людей, признание мнения другого); оперативные (свободное владение вербальным и невербальным общением, поддержание и удержание контакта в течение длительного времени) [6].

Коммуникативная компетентность развивается во времени и пространстве, обусловлена половозрастными, индивидуальными особенностями, социальными условиями и предметно-практической деятельностью, организацией педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, спецификой пространства общения и может являться показателем овладения ребенком культурой речевой коммуникации

Для эффективного развития коммуникативной компетентности дошкольника необходимо соблюдать следующие условия:

- создавать ситуации коммуникативной успешности;
- устранять коммуникативные трудности;
- ориентироваться на «зону ближайшего развития» и повышение уровня коммуникативной успешности;
- проводить коррекционную работу по совершенствованию развития начал коммуникативной компетентности с учетом индивидуальных особенностей детей, привлекая к данной работе педагога-психолога и семью;
- мотивировать ребенка к выражению своих мыслей, чувств, эмоций, характерных черт персонажей при помощи слова и мимики;
- моделировать и создавать игровые ситуации, мотивирующие дошкольника к общению со взрослыми и сверстниками;
- в процессе коммуникативной деятельности обеспечивать стратегию поддержки взаимодействий педагога с детьми, детей со сверстниками [4].

В системе педагогических средств особое место занимает педагогическая ситуация, определяемая как неотъемлемая часть педагогического процесса, совокупность условий и обстоятельств, посредством которых педагог контролирует процесс обучения и включает ребенка, побуждая к подтверждению или изменению своего поведения. Его возможности в решении задач формирования коммуникативных умений связаны с тем, что он позволяет перевести знания ребенка об умении в практическую форму, осознать связь знаний и навыков общения с реальной жизнью детей, способствует актуализации потребности в общении с окружающими, позволяет обогатить опыт общения с другими людьми, и тем самым влиять на статус ребенка в группе.

Е.В. Волченкова считает, что педагогическая ситуация как средство воспитания, обучения и развития ребенка – это совокупность условий и обстоятельств, составляющих часть педагогического процесса, посредством которых педагог, взаимодействуя с учениками, решает определенные педагогические задачи [5]. К ситуациям педагогического значения Н. Бордовская и А. Реан относят такие, как:

- ситуации взаимодействия (ситуации помощи и взаимопомощи, выбора, конфликтные ситуации, ситуации общения и др.);
- ситуации отношения (ситуации требований, выражения веры и доверия, ограничения, проявления невнимательности, соперничества, подчинения и веры и т.д.);
- ситуации, создающие позитивную мотивацию (ситуации стимулирования, успеха, самоуважения и др.);
- ситуации освоения новых способов действия (ситуации быстрого переключения в работе и общении, игровые ситуации, учебные ситуации и др.).

Эффективность развития у детей коммуникативных умений зависит не только от разных видов деятельности детей, но и от тех ситуаций общения и взаимодействия, в которые, ситуативно или целенаправленно, педагог погружает их, способствуя решению различных коммуникативных задач [11].

Таким образом, лишь в процессе коммуникативной деятельности ребенок использует речь как средство общения, средство обмена информацией. Ребенок выстраивает свою речь, делая ее понятной не только для себя, но и для других, свободно выражая свои мысли, суждения, чувства, проявляет начальную коммуникативную компетентность, которая является показателем его социального развития.

Становление социализации и коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста происходит через освоение культуры человеческих отношений и выражается в способности устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками, выражать свои мысли и чувства в развернутой форме, прислушиваться к мнению окружающих, удерживать и согласовывать несколько позиций, принадлежащих разным участникам взаимодействия [1].

Дети дошкольного возраста овладевают способами, средствами и механизмами общепринятых норм поведения и речи, построением высказываний, обсуждением мнений, а также особой формой речи, используемой участниками коммуникации. Возникающая в совместной работе общность детей играет решающую роль в развитии их индивидуальных качеств, предпосылок саморазвития и самореализации, укрепляет каждого ощущением принадлежности к группе и обеспечивает основные социальные права в качестве члена детского сообщества.

Таким образом, для формирования коммуникативной компетентности дошкольника необходима организация разных типов совместного действия и использование ресурсов открытого совместного действия педагога и ребенка. Педагог в таком взаимодействии - партнер, диалогист, посредник, актуализатор, который выстраивает помогающие отношения с ребенком: не подавляет ребенка, а создает условия (среду), позволяющие ребенку выразить, проявить себя, в том числе в социально-коммуникационном аспекте. Высокий уровень самооценки и высокая степень структурированности идентичности детей дошкольного возраста выступают факторами, определяющими становления социального статуса в сфере общения со сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2009. 432 с.
2. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2011. 80 с.
3. Барцаева Е.В. Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 299-302.
4. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды. - М.: Принт, 2012. 224 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
6. Дубина Л. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений. - М.: Книголюб, 2006. 176 с.

7. Диагностика социального развития ребенка / под. ред. А.М. Щетиной. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
8. Курышева О.В., Гафурова Т.Р., Курлина К.В. Влияние самооценки старших дошкольников на их межличностные отношения в группе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. №64. С. 99-105
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. 144 с.
10. Насырова А.Х. Роль взрослого в изменении социального статуса дошкольника // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. №1(3). С. 56-59.
11. Феокистова С.В., Хмелькова М.А. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. №2 (23). С. 93-103.
12. Хузеева Р.Г. Изучение процессов социализации и индивидуализации детей старшего дошкольного возраста // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Т.10. №54. С. 8.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SOCIAL STATUS OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

A.N. Gurbanova, teacher-speech therapist

MBDOU kindergarten N 214, Ulyanovsk (Russia), mbdou214@yandex.ru

УДК 37.015.3

РАЗВИВАЮЩИЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

© 2021

Ю.А. Демахина, студент

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга (Россия), demaha@bk.ru

А.Р. Нуриева, научный руководитель, старший преподаватель

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия), nurieva-alesya@mail.ru

Двадцать первый век характеризуется бурным развитием информационных технологий и науки в целом. Все области деятельности личности пронизаны компьютеризацией. Не осталось в стороне и образование. Современные информационные технологии в сфере образования и воспитания представляют собой систему учебных материалов, средств вычислительной техники, а также виды и способы их использования для облегчения труда педагогов, воспитателей, психологов и др.

Информационно-коммуникационные технологии направлены как на работников сферы образования, так и на учеников, воспитанников (их развитие, обучение, образование, диагностику, коррекцию имеющихся отклонений) [1, с. 15].

Для младших школьников компьютер становится важной частью процесса получения новых знаний, умений и навыков.

Это говорит о том, что, придя в школу, ученик должен быть готов к встрече с ин-

формационными технологиями.

Исследования В.А. Орлова, И.Г. Головнина показывают, что компьютерные игры, а также информатизация самой системы дошкольного образования оказывают глубокое воздействие на развитие у детей психических, познавательных процессов и отдельных качеств личности в том числе.

Так, в своих работах и трудах авторы отмечают, что применение компьютерных игр развивающего характера в дошкольном возрасте способствует:

- становлению знаковой функции сознания;
- совершенствованию процессов памяти и внимания;
- развитию сенсорных способностей;
- активизации словарного запаса;
- развитию творческих способностей и воображения;
- воспитанию сосредоточенности, усидчивости;
- формированию целеустремленности;
- развитию мускулатуры кистей рук и мелкой моторики;
- становлению главных операций мышления (классификации, обобщения);
- раннему становлению навыка ориентации в пространстве и на плоскости, что не всегда легко дается дошкольникам;
- легкому усвоению ряда определений математики (величина, форма, размер, число, множество, цвет и др.);
- координации параллельной работы моторных и зрительных анализаторов.

Как правило, новый материал в развивающей компьютерной игре преподносится в свободной игровой форме, это мотивирует ребенка к осуществлению познавательной, интеллектуальной деятельности.

Важно удерживать интерес ребенка в процессе обучения, систематически стимулировать его внимание на исследуемом объекте. В компьютерных играх для дошкольника таким мотивирующим элементом, стимулом является звук, движение и анимация [2, с. 88].

Компьютерная игра представляет ребенку возможность самостоятельно определить объем решаемых задач, регулировать скорость работы и др.

Всем педагогам и родителям детей дошкольного возраста известны ситуации быстрой обидчивости ребенка на сделанное взрослым замечание. В компьютерной игре нет отрицательной оценки деятельности ребенка. Так как машина дает необходимое количество повторов, которые нужны дошкольнику для получения требуемого результата, успеха.

Положительным моментом компьютерных игр выступает и похвала за верное решение задачи, все это мотивирует дошкольника к дальнейшим операциям, пробуждает в нем интеллектуальную активность.

В.С. Смирнов пишет, что дошкольникам очень важно получать подтверждение каждого шага осуществляемых ими действий, в развивающих компьютерных играх данная функция присутствует, что позволяет вести автоматизированный контроль при выполнении игровых задач [4, с. 80].

Так как основная цель развивающей компьютерной игры обучение, то она всегда нацелена на подготовку дошкольника к поступлению в первый класс.

Сегодня многие исследователи в области психологии и педагоги рекомендуют применять развивающие компьютерные игры при подготовке детей к поступлению в школу.

Но не следует забывать, что чрезмерное увлечение компьютерными играми, может оказать негативное воздействие как на психическое, так и на физиологическое развитие дошкольника.

В.А. Вавилова рекомендует следующие серии игр для дошкольников при подготовке их к обучению в начальном звене школы:

- серия игр «Лунтик»;
- серия игр «Маша и Медведь»;
- серия игр «Загадки»;
- комплекс развивающих игр «Подготовка к школе»;
- серия игр «Гарфилд»;
- развивающие головоломки и задачи для малышей;
- комплекс развивающих игр «Познаем окружающий мир»;
- комплекс развивающих игр «Вместе учим буквы»;
- комплекс развивающих игр «Учим буквы и слова»;
- серия игр «Развиваем мышление»;
- серия игр «Основы грамматики» и др. [4, с. 56].

То есть, выбор развивающих игр для педагогов и родителей дошкольников очень обширен.

Каждая серия игр может быть направлена на развитие определенных психических качеств детей, совершенствование процессов запоминания информации, тренировку операций логического мышления, развитие внимательности, речи и др.

Причем каждая серия игр для дошкольников имеет своих главных героев в лицах персонажей из мультфильмов «Смешарики», «Лунтик и его друзья», «Кот Леопольд», «Карлсон» и др.

Педагог должен грамотно подходить к процессу отбора развивающих компьютерных игр в семейном воспитании. Только при тесном сотрудничестве педагога и семьи можно достичь поставленных целей в процессе подготовки дошкольника к обучению в школе.

Все это предъявляет ряд требований к профессиональным качествам педагогов детского сада, требует от них любознательности и систематического совершенствования знаний в области информационных и коммуникационных технологий.

Сейчас в нашей стране реализуется стратегия развития информационного общества, она связана с доступностью информации для всех граждан и организацией доступа к этой информации.

В связи с чем, применение информационно-коммуникационных технологий является одним из приоритетов образования.

Овладение навыками работы с электронными средствами содействует гармоничному развитию личности. Техника вошла во многие области и сферы жизнедеятельности современного человека, не осталось в стороне и образование.

Информационные и коммуникационные технологии расширили определение грамотности. Так, теперь грамотным признается человек, который умеет оперативно применять в работе персональный компьютер, а не только владеет навыками чтения, счета и письма [3, с. 120].

Проникая в систему дошкольного образования информационные технологии позволяют увидеть новые возможности реализации педагогического процесса, обновить на практике методы, приемы и формы работы с детьми.

Развивающие компьютерные игры должны быть подобраны с учетом возраста дошкольника и целей обучения детей на данном этапе образовательной деятельности.

А.П. Алексеева пишет, что развивающие компьютерные игры, хорошо влияют на все виды памяти дошкольника (эмоциональная, зрительная, логическая, слуховая, образная)[3,с.6].

Это связано с тем, что понравившуюся игру дошкольники любят играть несколько раз, а значит тем самым идет повторение пройденного, что выступает залогом закрепления полученных сведений, материалов и новой информации.

Систематические занятия, построенные на применении развивающих компьютерных игр, с течением времени переводят игровую деятельность ребенка в сторону учебных действий, что выступает еще одной составной частью в подготовке ребенка к будущей школьной жизни.

Долговременность запоминания нового материала также обеспечивается тем, что все объекты на экране очень яркие, красивые, эстетически привлекательные, что незаметно в обучении детей дошкольного возраста.

Преодолевая трудности в развивающих компьютерных играх, дошкольник одновременно учится контролировать совершаемые им действия, учится оценивать свои результаты работы.

Воспитатели дошкольной образовательной организации, как и родители детей должны помнить, что компьютерная игра не является самоцелью, а лишь выступает одним из средств в арсенале педагога.

Таким образом, делая вывод отметим, что компьютерная игра является эффективным средством подготовки ребенка к обучению в начальном звене школе. Согласно взглядам педагогов-психологов, в сравнении с традиционными методами она имеет ряд преимуществ.

Интеллектуальное развитие дошкольника в настоящее время невозможно представить без компьютера, который выступает для него актуальным игровым инструментом, а вместе с тем является важным техническим средством обучения и занимает место незаменимого помощника педагога в воспитании и обучении детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балабанова Л.К. Компьютерные игры в обучении детей 4-7лет: программа, развернутое планирование модели занятий / авт.-сост. Л.К. Балабанова. – Волгоград. Учитель. 2012. – 175с.
2. Булгакова Н.Н. Знакомство с компьютером в детском саду. // Информатика. – 2001. – №18. – С. 16-1
3. Гуляева Е.В., Соловьева Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников. // Психологическая наука и образование. – 2012. - №2. – С. 5-10.
4. Давыдова А.А. Современные компьютерные игры для дошкольников. – СПб.: Конус, 2020. – 235 с.
5. Иващенко А. В. Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 2019. - 154 с.
6. Лагутин С.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников. – Самара: Просвещение, 2019. - 198 с.
7. Трофимов П.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. - М.: Хрестоматия, 2020. – 245 с.

DEVELOPMENTAL COMPUTER GAMES AS A MEANS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER

© 2021

Yu.A. Demakhina, student

*Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia),
demaha@bk.ru*

A.R. Nurieva, Academic Supervisor Senior Lecturer

*Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia),
nurieva-alesya@mail.ru*

УДК 371.485

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2021

М.С. Задворная, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», Санкт-Петербург (Россия), marina-slavovna@yandex.ru

Основные направления государственной политики Российской Федерации ориентированы на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования. В связи с тем, что в мировой практике в последние годы существенно возросло осознание значимости дошкольного образования как самой эффективной инвестиции в человека и развитие государства, его будущее, особое внимание уделяется данному уровню образования.

Отечественная и мировая педагогическая наука на протяжении своего развития уделяла пристальное внимание вопросам социального воспитания детей дошкольного возраста. В современных условиях социально-экономических преобразований нашего общества проблемы социализации и воспитания детей дошкольного возраста обострились, к чему привело сокращение дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) и учреждений дополнительного образования, рост числа неблагополучных и неполных семей, сирот при живых родителей, проявлений жестокого обращения с детьми, что негативно отразилось на духовно-нравственном, психическом и физическом развитии детей [8].

В современной социологической литературе социализация рассматривается как механизм общества. Социализация - это овладение социальным опытом, который в истории отечественной педагогики всегда был актуален, об этом свидетельствуют исследования известных педагогов, таких, как В.С. Мухина, анализирующая механизмы социализации - идентификацию и обособление личности и А.П. Петровский, исследовавший логическую смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Ученые доказали, что воздействовать на процесс социализации грамотно и результативно, в том случае, если владеешь методикой, технологией, основанной на теоретических и практических знаниях [1].

В исследованиях П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова отмечается, что развитие лично-

сти не может воплощаться в действительность самостоятельно, так как необходимо целенаправленно оказывать воздействие на нее, создавая для этого соответствующие условия. Кроме того, учеными (Р.С. Буре, Г.Н. Година, Р.И. Жуковская, В.Г. Зайцева, Г.М. Киселева, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, Д.В. Сергеева, А.Д. Шатова) разработано содержание социального воспитания, выделены условия и средства воспитания дошкольников, однако необходимо отметить, что отечественными учеными недостаточное внимание уделялось возможности использования новых подходов к накоплению социального опыта дошкольников.

Большая заслуга в изучении проблем воспитания принадлежит отечественным ученым В.Ф. Афанасьевой, Г.Н. Волкову, И.С. Портнягиной. Автор учебника по педагогике И.П. Подласый дает следующее определение термину воспитание «специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу» [5, с. 7].

Обратимся к определению понятия «социальное воспитание», с которым мы не можем не согласиться, данному А.И. Тимониным, что «это составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и направленная на формирование социальной зрелости и развитие личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно полезной деятельности» [6].

В работах современных педагогов и психологов (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.В. Новиков) отмечается большой интерес ученых к вопросам накопления социального опыта у дошкольников. Крачфилд и Креч в своих работах акцентируют внимание на вопросах социализации в детстве. Они утверждают, что социализация продолжается практически всю жизнь, так как индивид сталкивается с потребностью исполнения всевозможных социальных ролей.

Нельзя не отметить, что традиционная педагогика недооценивает влияние семьи, факторов открытого социума, игнорируя тем самым целостный характер воспитания как социального явления. В настоящее время результативность социального воспитания во многом зависит от уровня взаимодействия разнообразных социальных институтов, прежде всего – от взаимодействия семьи и образовательной организации.

В последние годы в России значительно возросло внимание и требования со стороны государства и общества к семье как к одному из социальных институтов, что связано с глобальными вызовами образованию (кризис традиционной модели детства; утрата формальным образованием монополии на обучение и социализацию; становление нового технологического уклада и цифровой экономики), что в свою очередь требует существенного изменения взаимоотношений как внутри педагогического сообщества, так и между всеми участниками образовательных отношений [2].

Современная ДОО является организацией, созданной для оказания помощи и поддержки семье в вопросах воспитания и развития детей. Задача педагогов – поспособствовать родителям в осознании важности сохранения и передачи в семье нравственных и духовных ценностей из поколения в поколение, ответственности за воспитание детей.

Как отмечают Э.Э. Обухов, В.П. Лаврова «воспитательный потенциал семьи — это комплекс условий, объединяющий материальные и бытовые условия, численность и структуру семьи, характер отношений между его членами, а семья – это коллектив, где реализуются внутрисемейные взаимоотношения, определяются воспитательные функции отца и матери, вырабатываются нормы оптимальных взаимоотношений между членами

семьи, родственниками, соседями и т.д.» [4].

В современных условиях сложившаяся ситуация требует переосмысления целей, ценностей, мотивов, средств, технологий социально-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста и взаимодействия с родителями.

Обратимся к направлениям работы с родителями, которые реализуются с этой целью:

- педагогический мониторинг, целью которого является изучение образа жизни и интересов семьи, выяснение особенностей семейного воспитания, выявление неиспользованного резерва семейного воспитания;

- педагогическая поддержка, которая направлена на возникновение общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и постижение проблем друг друга;

- педагогическое образование, способствует знакомству родителей с особенностями духовно-нравственного воспитания дошкольников, показывает родителям возможности семьи в данном вопросе;

- педагогическое партнерство помогает объединить усилия семьи и детского сада в вопросах воспитания ребенка, расширить сферу участия родителей в жизнедеятельности дошкольной организации.

Сегодня педагоги признают важность привлечения родителей к участию в работе ДОО, однако в реальных взаимоотношениях педагогов и родителей существует определенная дисгармония. Работа с родителями была и остается одной из самых сложных в педагогической деятельности. Нельзя не отметить, что результативность работы детского сада зависит во многом от конструктивного взаимодействия и взаимопонимания между педагогическим коллективом ДОО и родителями [2].

Основными методами исследования социально-воспитательной направленности ДОО стало анкетирование родителей и педагогов. В ходе анкетирования родителям и педагогам предлагалось ответить - какие формы взаимодействия ДОО и семьи в вопросах воспитания детей предпочитают родители, какие трудности испытывают и какой помощи ожидают от педагогов. На основании обобщения результатов анкетирования родителей было установлено, что предпочитаемыми формами взаимодействия являются: совместные мероприятия, где родители могут наблюдать практические формы взаимодействия с ребенком; мастер-классы, практикумы, тренинги, семинары, практические занятия, направленные на формирование педагогических компетенций родителей; беседы информационные буклеты на воспитательные темы, клубы для родителей (рис.1).

Выбираемыми формами взаимодействия с родителями у педагогов ДОО являются: семинары, консультации, родительские собрания, беседы, информационные буклеты (рис.2.)

Основные трудности родители детей испытывают в потребности в психолого-педагогическом просвещении, также высок их интерес к психолого-педагогической диагностике. Проведенный анализ тематики консультационных запросов родителей показал, что их интересуют следующие вопросы:

- на первом месте, особенности возрастного развития детей раннего и дошкольного возраста: «Особенности развития ребенка в раннем возрасте: норма и патология», «Кризис 3 лет», «Гиперактивность», «Особенности детей с ОВЗ» и др.

- на втором месте, проблема социализации и готовности к школе: «Индивидуальный образовательный маршрут», «Социализация и готовность к школе», «Диагностика готовности к школе», «Готовность к школьному обучению»

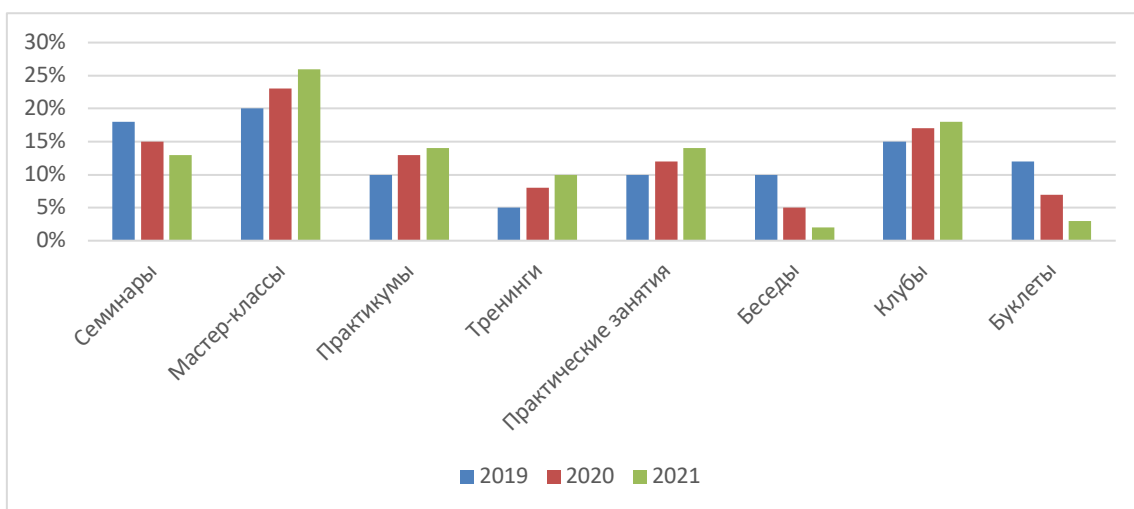


Рисунок 1 - Диаграмма предпочитаемых родителями форм взаимодействия с педагогами ДОО

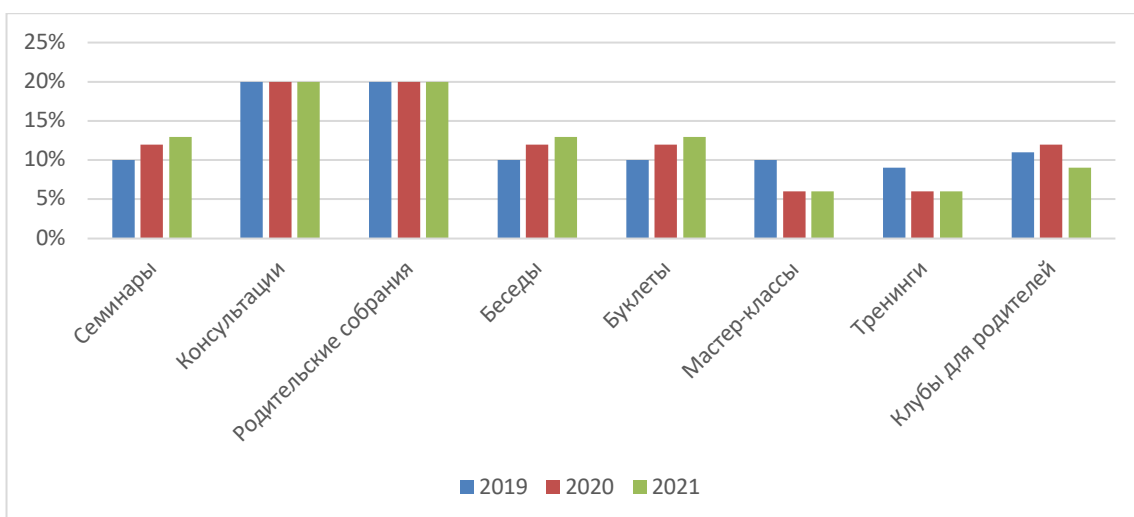


Рисунок 2 - Диаграмма выбираемых педагогами ДОО форм взаимодействия с родителями

В ДОО Санкт-Петербурга педагогами были составлены картотеки родительских интересов для участия родителей в образовательном процессе группы и детского сада в целом, это связано с тем, что кроме демографических особенностей семьи, для действенной реализации задач воспитания детей дошкольного возраста педагогам необходимо иметь представление о ценностных установках семьи. Под ценностями нами понимаются жизненные приоритеты семей, смысл, вкладываемый в воспитание. Каждая семья – это целый мир, своя культура, свои традиции, и у всех они разные, что необходимо учитывать при выстраивании индивидуального взаимодействия с семьями воспитанников. Оказывая педагогическую поддержку родителям в вопросах духовно-нравственного воспитания, педагоги ДОО Санкт-Петербурга используют такие формы работы, как оформление буклетов «Сказки – урок нравственности и познания», «Как воспитать толерантного человека» и памяток из серии «Советы родителям», целью которых является помощь родителям в организации продуктивного взаимодействия с детьми в домашних условиях.

В ДОО реализуются программы самых разнообразных клубов для родителей «Мы вместе и это здорово!», «Родительский университет», «Родительская гостиная», «Семей-

ные посиделки», целью которых является установление сотрудничества ДОО и семьи в вопросах воспитания и развития детей, укрепление национальных традиций, семейной и родительской культуры. Клуб является местом, где родители могут не только получить знания и развить умения для дальнейшего объединения усилий, но и обеспечить детям комфорт, интересную и содержательную жизнь в ДОО и дома.

Педагогическое партнерство выступает основным аспектом взаимодействия ДОО и семьи в вопросах нравственного воспитания детей дошкольного возраста, поскольку именно при таком взаимодействии объединяются их усилия, родители приобщаются к педагогическому процессу, создаются условия для творческой самореализации родителей и детей, складывается территориальное воспитательное пространство.

Одной из форм педагогического партнерства является социальная акция, которая направлена на объединение усилий педагогов и родителей по развитию гражданской позиции у дошкольников. Социальная акция проводится в ДОО ежемесячно и связана событиями текущего месяца, например акции «Посади дерево», «Белый тюльпан», «Подарки друзьям», «Доброе сердечко», «Открытка для ветерана», «Будем помнить», «Свеча памяти». В акциях принимают участие все субъекты образовательного процесса – дети, родители и педагоги.

В ДОО также имеется обширная база видеоматериалов, позволяющих погрузить детей и родителей в атмосферу приобщения к ценностям родной культуры, истории, культурного развития нашей страны, сформировать единые нравственные ценности, потребность и стремление к осуществлению собственного вклада в процветание государства и народа. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе детского сада является одним из актуальных и интереснейших средств развития личности современного ребенка и, в связи с этим педагоги их активно используют в процессе обучения [3]. Мультимедийное сопровождение различных форм организации педагогического просвещения родителей способствует лучшему восприятию содержания материала, помогает сделать его более информативным и занимательным зрелищным, позволяет фиксировать предоставленную информацию [7].

Успех взаимодействия педагогов и родителей в вопросах воспитания детей напрямую связан с активной позицией обеих сторон - ДОО и семьи.

Таким образом, образом, социально-воспитательная направленность ДОО, способствует действенной социализации личности, раскрытию индивидуальных возможностей ребенка, требуемых для наиболее полной реализации его в обществе. Социально-воспитательная направленность ДОО представляет собой комплексность воспитательных воздействий общества на конкретного человека, так как именно общество является заказчиком, и организатором социального воспитания, осуществляя его через ДОО, для которых воспитание является их основной функцией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобнева М.И. Социальная норма и регуляция поведения. М.: Наука, 2005. 125 с.
2. Задворная М.С., Литвинова Н.В., Милонова С.Р. Новые форматы сопровождения родителей воспитанников в дошкольной образовательной организации // Вопросы педагогики. 2020. № 7–2. С. 43–49.
3. Задворная М.С., Литвинова Н.В., Милонова С.Р. Возможности применения современных информационных технологий в образовательном процессе ДОО // Вопросы педагогики. 2020. № 4–2. С. 140-144.

4. Обухов Э.Э., Лаврова В.П. Проблемы воспитания подрастающего поколения в современных условиях // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т.30. С. 291–293.

5. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 256 с.

6. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т.18. № 1-1. С. 55-58.

7. Хачатурова К.Р., Семенова А.В., Тихонова О.С., Ботнарчук А.И. Сопровождение родителей в патриотическом воспитании воспитанников в образовательном пространстве дошкольного учреждения: сборник трудов III Международной научно-практической конференции // Образовательная среда организации: связь поколений в вопросах духовно-нравственного и патриотического воспитания человека и гражданина. Сборник. Ижевск, 2021. С. 43–52.

8. Чеботарева Е.А. Образовательное пространство и современное общество // Ученые записки Российского гос. социального университета. 2009. № 7–2 (70). С. 94–98.

SOCIAL AND EDUCATIONAL ORIENTATION OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

© 2021

M.S. Zadvornaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg (Russia),
marina-slavovna@yandex.ru*

УДК 37.015.3

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

© 2021

А.В. Захарова, студент

*Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия),
alena.laguzina98@mail.ru*

Т.Н. Галич, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия)

Вопросы, касающиеся передач для детей, интересуют многих. Это и семья ребенка в лице родителей и педагога, и специалисты из области медицины. Можно сказать, что телевидение для современного дошкольника заменяет игрушки, книги, прогулки и др.

Воздействует телевидение на мышление формирующейся личности, на его интересы, ценностные ориентации и потребности в целом.

В возрасте от трех лет идет активное становление духовно-нравственных качеств и в этом процессе существенную роль играют взрослые, они организуют совместные игры с ребенком, читают ему сказки, занимаются, смотрят телевизионные передачи и др.

Все эти виды деятельности ребенка и взрослого направлены не просто на провоз-

дение времени, а также и на воспитание дошкольника.

Важным средством воспитания в этом возрасте выступают мультфильмы. Определение мультфильма трактуется по-разному. Здесь следует понимать разнообразные формы изобразительного искусства, живописи и иллюстрации.

Специалистов в лице художников, которые производят и создают мультипликационные фильмы для детей принято называть карикатуристами.

Изначально в области изобразительного искусства под определением мультфильма принято было понимать специально подготовленный рисунок, он представлял собой картину.

Сейчас современные мультфильмы воспринимают как юмористическое изображение, рисунки, они могут быть как печатными, так и анимационного происхождения.

Юмористический рисунок в газете, журнале нередко также называют мультфильмом, здесь оно имеет публицистическое или художественное содержание.

Также словом мультфильм часто обозначают и произведения комического жанра, характера.

Таким образом, исходя из вышесказанного попытаемся дать свое определение понятию мультипликационное кино, анимация, мультфильм.

Это искусства в области кинематографа, которое требует съемки определенных фаз движения. Данные движения бывают нарисованными (рисованные и графические мультфильмы для детей), могут быть и объемными (кукольные мультфильмы).

Конечно, каждый родитель задумывается над тем, как воздействует мультфильм на его ребенка. Хотя принято считать, что американские мультфильмы для детей безвредны, можно заметить, насколько сильно они отличаются от советских мультфильмов для детей [2, с. 267].

В.В. Семенов подчеркивают значительную разницу между современными американскими мультфильмами и мультфильмами старого, отечественного производства.

Как утверждают психологи, эти расхождения объясняются разницей в восприятии картины окружающего нас мира.

Выбирая книгу или мультфильм для ребенка, следует быть предельно внимательным, так как зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо активнее, чем на взрослого человека.

В советских мультфильмах отражается нормальная для восприятия ребенка картина мира. В ее основе лежит идея христианства, добро в конце побеждает зло, все плохое не вечно, а хорошее продолжительно во времени.

В картине мультфильма советского производства всегда имеется негативный герой, который быстро превращается в конце в хорошего персонажа.

Выясняется, что он был злым так как никто с ним не дружил, не пожалел, не любил и др. Злой персонаж в отечественных мультфильмах часто выступает в смешном виде, что вуалирует его отрицательный характер.

Все это положительно отражается на развитии внутреннего мира ребенка, корректирует его психику.

Именно поэтому советские мультфильмы рекомендованы детям с ослабленной психикой, имеющих душевную травму.

Сейчас большинство детей имеют проблемы в общении (аутисты) и мультфильмы отечественного происхождения дают им верные стандарты поведения в социуме. Учат искать друзей, устанавливать контакты с окружающими, быть верным дружбе, прихо-

дить на помощь друг другу и др.

В виде небольших притч выступают советские мультфильмы, здесь под короткой интересной историей прячется глубокий смысл, основная идея [3, с. 16].

Мультфильмы не только знакомят ребенка с отрицательным и положительным персонажем произведения, но и формируют некую программу развития в себе качеств настоящей личности.

Рассмотрим очень старый мультфильм «Волшебный мешочек», он был снят в 1975 году.

Содержание его знакомо всем детям Советского союза. Ивашка, внук медведя Спиридона, который очень правильно воспитан. Ивашка любит проказничать и всегда поступает по-своему желанию.

Все звери в лесу недовольны его поступками, дед Ивашки принимает решение провести эксперимент. Он предлагает внуку наполнять мешочек камешками, после каждого положительного, доброго дела.

Изначально Ивашка очень долго ищет полезное дело для себя, но затем он понимает, что вокруг много тех, кому он может помочь, мешочек начинает быстро заполняться.

Мешочек стал полным и Ивашка получил свободу, он выполнил требование деда, однако для свободного времени нашлись иные положительные занятия, для проказ у внука Спиридона больше не остается времени.

Смысл мультфильма в том, что, если в тебе нет милосердия, твори добрые дела и таким путем ты откроешь свое сердце навстречу добру.

Здесь скрытый смысл состоит в том, что Спиридон разрешил внуку озорничать, как только он наполнит мешочек. Он пошел на риск, но закон нравственности подействовал.

Мы не должны класть камешек в мешочек, после каждого сделанного нами хорошего дела, однако если не умеем творить добрые дела, нужно начинать с самого малого.

Не исключено, что подсчитывание своих хороших поступков может войти в привычку и перейти в образ жизни, такой человек становится тщеславным.

Ребенку следует пояснить, что если он желает принести ком-либо добро, то следует это делать не ради получения похвалы. Для этого отлично подходит советский мультфильм «Самый маленький гном».

Этот мультфильм также воспитывает сердце. Самый маленький гном Вася начинает делать добро. При разных ситуациях он помогает козлятам, Красной Шапочке, пороссятам и другим героям.

В этом отечественном мультфильме имеется образ героя спасателя. В известной всем сказке лиса всегда уносит петушка, который не слушается кота и из-за своего чрезмерного любопытства всегда попадает в беду. Кот выручал своего друга петушка очень много раз.

Но когда хитрая лиса вновь уводит петушка в лес, за высокие горы, в темную нору, гном Вася просит кота помочь петушку, но кот отказывается.

Смысл мультфильма позитивен тем, что, если ты хочешь творить добрые дела, не обязательно нужно быть большим и сильным. Гном Вася был самым маленьким. Не имеет значения какой у тебя рост и сколько тебе лет, важно желание принести пользу ближнему [1, с. 11].

В советских мультфильмах, самыми добрыми оказываются не те, у кого больше сил, а самые маленькие, беззащитные, слабые герои. Об этом также свидетельствует отечественный мультфильм под названием «Самый большой друг».

Девочка живет в Африке со своими друзьями бегемотом, цыпленком, щенком и колокольчиком, здесь же проживает злой крокодил.

На роль самого лучшего друга девочки претендует бегемот, однако злому крокодилу эта дружба надоела. Он решает съесть девочку, самые маленькие ее друзья активно спасали девочку от крокодила, а самый большой и сильный среди них бегемот, в последний момент испугался и убежал.

В заключении девочка объясняет, что самые маленькие кто ей помог в беде большие друзья, а он сильный и большой бросил ее в трудную минуту одну.

В советских мультфильмах сюжет может лежать и в обратном направлении, когда на помощь самому большому и сильному приходит маленький друг «Птичка Тари» [4, с. 87].

Здесь в беду попадает сам крокодил, он не дружелюбный, имеет большой хвост, огромную пасть и очень острые зубы. Никогда крокодил никого не благодарил, поэтому все его сторонятся и боятся.

Крокодил один во всей Африке не чистил зубы, когда зубы начинают болеть, он очень мучается. Здесь прослеживается еще одна воспитательная сторона мультфильма привитие и закрепление культурно-гигиенических навыков детей.

Все вокруг радуются беде злого крокодила. Однако прилетает маленькая птичка Тари, она дает крокодилу первый урок. Оказалось, что он все это время был злой, потому что из-за коротких лапок не мог сам почистить зубы.

Когда смелая птичка Тари вычистила зубы крокодилу он первый раз произносит слова благодарности.

Птичка Тари рисковала, здесь также кроется поучительный для детей момент.

В жизни есть ситуации, ради которых можно рискнуть своим временем, здоровьем, безопасностью.

Советские мультфильмы учат этому детей в безопасной форме, не вызывая страха, тем самым формируют положительное отношение к персонажам доброй и веселой сказки.

Итак, отметим, что важным средством воспитания в дошкольном возрасте выступают мультфильмы. Мультипликационное кино, анимация, мультфильм — это искусства в области кинематографа, которое требует съемки определенных фаз движения.

Данные движения бывают нарисованными (рисованные и графические мультфильмы для детей), могут быть и объемными (кукольные мультфильмы).

Выбирая книгу или мультфильм для ребенка, следует быть предельно внимательным, так как зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо активнее, чем на взрослого человека.

В советских мультфильмах отражается нормальная для восприятия ребенка картина мира. В ее основе лежит идея христианства, добро в конце побеждает зло, все плохое не вечно, а хорошее продолжительно во времени.

В картине мультфильма советского производства всегда имеется негативный герой, который быстро превращается в конце в хорошего персонажа.

Выясняется, что он был злым так как никто с ним не дружил, не пожалел, не любил и др. Злой персонаж в отечественных мультфильмах часто выступает в смешном виде, что вуалирует его отрицательный характер [1, с. 90].

Все это положительно отражается на развитии внутреннего мира ребенка, корректирует его психику. Именно поэтому советские мультфильмы рекомендованы детям с

ослабленной психикой, имеющих душевную травму.

Отечественные мультфильмы не только знакомят ребенка с отрицательным и положительным персонажем произведения, но и формируют некую программу развития в себе качеств настоящей личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В, Богатырева А. Дети и телевизионный экран. // Воспитание школьников. 2006. - №6. - С.28 -31.
2. Аромаштам М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства мультфильмов в детском саду. / М. Аромаштам. - М.: Чистые пруды. - 2006. - 32 с.
3. Кропоткина А. С. Дошкольная педагогика: воспитание через мультипликационные фильмы. – Барнаул: Просвещение, 2019. - 144 с.
4. Лалетинова А. Ф. Чему учат советские и современные мультфильмы? [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://whatisgood.ru>.–18.12.2014.
5. Лапина А. В. Развивающие мультфильмы и их содержание // Система современного образования. – 2019. - № 5. – С. 267.
6. Мухтарова А.С. Программа развития и воспитания детей дошкольного возраста. - М.: Россия, 2020. – 188 с.
7. Насонова В. Е. Занятия и игры для детей дошкольного возраста // Дошкольное образование. – 2020. - № 9. – С. 87.
8. Обухова В.А. Формирование личности человека. – Ижевск: Свет, 2020. – 125 с.

ANALYSIS OF THE CONTENT OF DOMESTIC ANIMATED FILMS

© 2021

A.V. Zakharova, Student

*Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia),
alena.laguzina98@mail.ru*

T.N. Galich, Academic Supervisor, Ph.D., Associate Professor

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia)

УДК 371

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТЕХНИКИ ОРИГАМИ, КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

© 2021

Н.С. Карканица, воспитатель

МБДОУ детский сад № 28, Иркутск (Россия), natalya.karkanica1990@mail.ru

Развитие мелкой моторики рук является важным фактором в развитии детей дошкольного возраста. Мелкая моторика – это гибкость, ловкость и точность движения пальцев. Истоки способностей на кончиках пальцев. Развитие мелкой моторики ребенка – тонких движений кистей и пальцев рук в психологии имеет большое значение, и расценивается как один из показателей психического развития ребенка.

И.М. Сеченов писал, что движение руки человека наследственно не предопределены, а возникают в процессе воспитания и обучения, как результат образования ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными ощущениями в про-

цессе активного взаимодействия с окружающей средой [10, с. 3]. Также мелкая моторика взаимодействует с такими свойствами сознания, как внимание, воображение, мышление, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Отсюда следует, что уровень развития мелкой моторики один из показателей интеллектуальной готовности ребенка. Развитие мелкой моторики очень важно, потому что дальнейшая жизнь потребует точных, координированных движений кистей и пальцев, необходимы, чтобы одеваться, рисовать, писать, выполнять множество бытовых и учебных действий. Дети с плохо развитой ручной моторикой неловко держат ложку, карандаш, не могут самостоятельно застегнуть пуговицы, шнуровать ботинки. Возможности освоения мира этими детьми оказываются обедненными. Дети часто чувствуют себя несостоятельными в элементарных действиях, доступных сверстникам. Всё это влияет на эмоциональное благополучие ребенка, его самооценку. С течением времени уровень развития сложнокоординированных движений руки может оказаться недостаточными для освоения письма. Поэтому, когда ребенок приходит в детский сад, перед педагогом стоит задача сначала выявить, как развита мелкая моторика у ребенка, а затем подобрать занятия для развития мелкой моторики рук.

Поэтому вопрос развития мелкой моторики очень актуален для детей дошкольного возраста. Еще во втором веке до нашей эры китайским целителям было известно о влиянии на развитие мозга мануальных (ручных) действий. Ученые и специалисты утверждали, что активные игры с участием пальцев и рук приводят в отношении полной гармонии тело и разум, активизируют мозговые системы.

Намикоси Токудзиро, японский врач, в системе своих открытий и исследований создал методику оздоровления и воздействия на руки [Савина Л. П. стр.2]Он доказывал, что на пальцах рук расположено огромное количество рецепторов, которые посылают свои импульсы в центральную нервную систему человека. Китайские ученые и восточные целители пришли к выводу, что каждый палец несет влияние и взаимосвязь с определенным внутренним органом. Способов позволяющих развивать мелкую моторику детских пальцев очень много - это и пальчиковые игры, и специальные игрушки, и занятия творчеством. Одним из наиболее эффективных средств развития ручной умелости является оригами. Многие из вас задаются вопросами: «Что такое оригами?», «Почему именно оригами?», «Что оно может дать ребенку дошкольного возраста?».

Для начала давайте разберемся, что же такое оригами?

Оригами – это древнее восточное искусство создания бумажных фигурок. Название восточного искусства состоит из двух слов «ори» - переводится как «сложенный» и «гами» - «бумага» или «божество». В Европе полезные свойства оригами были выявлены педагогом и основателем первых дошкольных учреждений Ф. Фребелем [12, с. 31]. Он убедился, что создание бумажных поделок помогает детям лучше различать геометрические фигуры. Так же оригами привлекло внимание многих жителей России, в том числе и педагогов. Является не только увлекательным способом проведения досуга, но и средством решения многих педагогических задач, в частности развития мелкой моторики. Дети особенно любят складывать бумажные фигурки. Это занятие для них увлекательно и полезно, ведь оригами способно развивать воображение, логику, внимательность и пространственное мышление. Так же совершенствуя и координируя движения пальцев рук и кистей, оригами влияет на общее интеллектуальное развитие ребенка, в том числе на развитие речи. Занятия оригами дисциплинируют, воспитывают усидчивость, ответственность, аккуратность, бережное отношение к предметам и материалу; позволяют де-

тям испытывать свои возможности и проявить конструктивные, изобразительные и творческие способности. Поэтому, работа с бумагой была выбрана для развития у детей мелкой моторики руки. Так как, занятия оригами проводится в старшей группе, я решила попробовать занятия с детьми средней группы (4-5 лет). Дети с интересом начали познавать, что такое оригами, какие базовые формы есть, с большим интересом делают поделки из бумаги.

Цель – развитие творческих способностей детей средствами бумажной пластики, оригами; развитие у детей тонких, координированных движений руки и слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также развитие зрительного восприятия и произвольного внимания.

Задачи:

- Учить детей осваивать специальные трудовые умения и способы самоконтроля при работе с бумагой, пластилином, нитками и простейшими инструментами (ножницами, шилом).

- Развивать зрительное восприятие, произвольное внимание, мышцы кистей рук, мелкую моторику, творческую активность.

- Формировать положительно-эмоциональное восприятие окружающего мира, воспитывать художественный вкус, интерес к ручному труду.

Что нужно для занятий оригами? Во-первых: бумага разных цветов, линейка, ножницы, клей, карандаш. Так же и не обойтись без схемы, по которой будет создаваться поделка.

Простое оригами для детей может принести неоценимую пользу. Многие воспитатели применяют оригами для того, чтобы развить у малыша концентрацию. Работа проводится вне занятий, в совместной деятельности с педагогом, индивидуальным и подгрупповым способом, по 5-10 минут ежедневно на первом этапе. Последующее проведение занятий увеличивается на 15-20 минут. Должно быть хорошо освещенное место, поверхность стола должна быть чистой и ровной; бумага должна быть мягкой. У ребенка должен быть стимул для выполнения определенных операций с бумагой. Задания должны соответствовать возрасту и индивидуальным особенностям ребенка. Ребенок должен получать радость от того, что у него получилось.

Занятия оригами подразумевают четыре этапа работы:

1 этап. Информационно-мотивационный – знакомство детей с оригами, происхождением этого способа работы с бумагой, готовыми работами.

2 этап. Организационно-подготовительный – подготовка необходимого материала, знакомство с разными сортами бумаги, ее подбор для изготовления поделок.

3 этап. Деятельностно-обучающий- обучение ориентировки на листе бумаги, работа по схемам, знакомство с базовыми формами (квадрат, треугольник, воздушный змей, книжка, дверь).

4 этап. Продуктивно-творческий – самостоятельное выполнение детьми индивидуальных и коллективных работ.

Чтобы провести интересное занятие с ребенком, нужно создать мотивацию (загадки, стихи, интересные истории). Перед проведением занятия, во-первых, необходимо вспомнить базовые формы, повторить правила техники безопасности работы ножницами. Показ и рассматривание образца, чтение схемы, практическая часть. Анализ работы (аккуратность, последовательность, творчество).

Методы используемые при проведении занятий органично сочетаются. Использует-

ся наглядный метод- когда педагог демонстрирует способы действия, показывая образец. Словесный метод- рассказ педагога, беседа, задаваемые вопросы детям ориентируют их на необходимость рассуждать. Практический и игровой методы включают игры и упражнения для развития моторики рук и пальцев, для развития пространственных представлений и пространственной ориентации. Игровые упражнения направлены на развитие умения ориентироваться в плоскости листа и на развитие зрительного восприятия, свойств внимания. Важной частью работы по оригами являются «пальчиковые игры». Они увлекательны и способствуют развитию речи, творческой деятельности, активизируют моторику рук, вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание.

В работе с детьми используются такие приемы, как:

- Мотивация к выполнению (участие в выставке, подарки к празднику).
- Комментирование способа выполнения действий, позволяет развивать логическое мышление.

- Совместные действия (рука ребенка в руке педагога).
- Художественное слово, использование, как стихотворений, так и загадок.
- Вопросы к детям.
- Выполнение работы небольшими частями.
- Использование музыки.
- Физкультурно-оздоровительные паузы.

Изучив литературу, я обратила внимание на момент обучения оригами детей старшего дошкольного возраста. Из своей практики, увидела, что детям среднего возраста интересна данная техника. Поэтому я и решила внедрить в обучение детей этого возраста технику оригами.

Предусматривает регулярное индивидуальное консультирование, совместное выполнение работ родителей и детей с целью ознакомления родителей с особенностями оригами, способами изготовления поделок и т.д. Подобран цикл консультаций по темам:

- «Значение пальчиковых игр и работы с бумагой для развития у детей речи, памяти и внимания».

- «Искусство оригами – интригующая загадка».
- «Поделки своими руками».
- «Рука развивает мозг».

Для детей подобран перспективный план.

Перспективный план работы с детьми средней группы Учебно-тематический план

Средняя группа

№ п/п	Название темы	Кол-во занятий
1	Знакомство с разными видами бумаги	3
2	Правила пользования материалами и инструментами	1
3	Познакомить детей с основными терминами, принятыми в оригами	2
4	Познакомить детей с условными знаками, принятыми в оригами	2
5	Складывание листа бумаги пополам (точно соединяем стороны)	1
6	Складывание листа бумаги по диагонали (точно соединяем углы)	1
7	Повторение приемов складывания бумаги (пополам и по диагонали)	1
8	Упражнение – складывание салфеток для сервировки обеденного стола	1

9	Сказка квадрата	1
10	Гусеница	1
11	Листья	1
12	Яблоко	1
13	Ёлка	1
14	Груша	1
15	Гриб	1
16	Письмо Карлсону	1
17	Закладка из «конфеток»	1
18	Самолет	1
19	Цветы из «конфеток»	1
20	Бабочка	1
21	Лягушонок	1
22	Рыбка	1
23	Щенок	1
24	Зайчик	1
25	Кораблик	1
26	Звездочка	2
27	Голубь	1
28	Слон	1
29	Итоговое занятие	1
	ИТОГО	34

Чтобы отследить результаты проделанной работы два раза в год я провожу мониторинг развития детей в конструировании: на начало и конец учебного года.

Степень развития творческих способностей детей в конструировании я определяла по трем уровням: высокому, среднему и низкому.

Высокий уровень:

Мелкая моторика развита достаточно. Пальцы сгибаются и разгибаются легко, свободно, производятся произвольные и вращательные движения. Предложенные задания выполняют самостоятельно, технически точно и правильно. Следуют устным инструкциям педагога. Владеют основными геометрическими понятиями: круг, квадрат, треугольник, угол, сторона, вершина и т.д.

Средний уровень:

Мелкая моторика развита недостаточно. Допускают ошибки, но видят свои неточности, стараются их поправить. Нуждаются в дополнительных указаниях взрослого. В то же время проявляют устойчивый интерес к конструированию из бумаги.

Низкий уровень:

Мелкая моторика развита плохо, отстаёт от возрастной нормы. Движения пальцев неловкие, слабо дифференцированные, при сгибании одного остальные выполняют аналогичное действие. Наблюдается неполная амплитуда движений и быстрая утомляемость. Заметен не соответствующий работе мышечный тонус (вялый или повышенный). Дети отказываются от их выполнения, пассивно ожидают помощи. Цели не достигают.

Развивающая работа на основе занятий оригами позволила добиваться следующих результатов: увеличилось количество детей с высоким уровнем развития мелкой моторики руки, повышение интереса к оригами, усидчивость, стремление закончить начатое дело, повысился интерес родителей к творчеству детей.

Таким образом, достигнутые результаты позволяют сделать вывод, что работа с бумагой, в частности способом оригами, способствуют развитию мелкой моторики руки у детей дошкольного возраста.

Вывод: все поставленные задачи реализованы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемов А.В. Декоративно прикладное искусство. - М., 1990.
2. Афонькин С.Ю. Все об оригами. Справочник. - СПб: Кристалл, - М: Онинск, 2005.
3. Баранов Н.В. Искусство стран и народов мира. - М., 1989
4. Гагарин Б.Г. Конструирование из бумаги. - Ташкент, 1988
5. Афонькин С.Ю., Афонькина Е.Ю. Игрушки из бумаги. - СПб.: Литера, 1997.
6. Богатева З.А. Чудесные поделки из бумаги, М.: Просвещение, 1992.
7. Долженко Г.И. 100 оригами. - Ярославль: Академия развития, 1999.
8. Жихарева О.М. Оригами для дошкольников. - СПб.: Кристалл, 2000.
9. Игрушки из бумаги. Около 100 моделей простых и сложных для детей и взрослых. - СПб.: Дельта, 1996.
10. Петров А.В. Ловкие ручки. - Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.
11. Савина Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи М.: Изд-во АСТ, 1999.
12. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Академия, 2001.
13. Интернетресурс «таам.ru»

TEACHING MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN ORIGAMI TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR

© 2021

N.S. Karkanitsa, teacher

MBDOU kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), natalya.karkanica1990@mail.ru

УДК 373.2

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКСКУРСИЙ

© 2021

А.А. Козлов, студент 5 курса

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия)*

И.Б. Голубь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия), inna-golub@mail.ru*

В системе современного дошкольного образования особое внимание уделяется экологическому воспитанию детей. Это обосновано сложившейся экологической ситуацией в мире, которая требует скорейшего разрешения ряда проблем путём формирования

культуры экологического восприятия и ответственности человека перед природой за свои действия.

С точки зрения С.А. Веретенниковой, Е.В. Гончаровой, В.В. Екимовой, С.Н. Николаевой, П.Г. Саморуковой и др., экологическое воспитание детей дошкольного возраста обеспечивает формирование у них духовных и нравственных ценностей. Если педагог сам искренне любит природу и бережно относится к ней, он сможет передать эти чувства своим воспитанникам. Дошкольники очень наблюдательны и чутки к словам, делам и настроению взрослого, они быстро видят положительное и подражают своему наставнику. Любовь к природе означает не только определенное душевное состояние, восприятие ее красоты, но и ее понимание и познание.

В.В. Екимова пишет, для того, чтобы воспитать в детях бережное и ценностное отношение к природе родного края, необходимо каждого ребенка познакомить с ее тайнами, показать интересное в жизни растений и животных, учить наслаждаться запахом цветущих растений, показать красоту цветка, пейзажами родных мест [3].

И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина отмечают, что положительное и бережное отношение к природе относятся к компонентам экологической культуры, которую необходимо формировать начиная с дошкольного возраста. Воспитание положительного и ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста включает в себя три основных компонента: формирование элементарной системы знаний, формирование трудовых навыков и умений, формирование любви к природе [7].

Основным средством воспитания положительного отношения к природе, по мнению С.В. Бережновой, С.А. Веретенниковой, С.А. Гончаровой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой и других, являются экскурсии в природу.

Л.А. Каменева считает, что экскурсия - это одна из многочисленных форм организации работы по экологическому воспитанию дошкольников, один из видов образовательной деятельности и одна из трудоемких и сложных форм обучения. Экскурсии проводятся вне дошкольного учреждения. Это своего рода занятия под открытым небом [4].

На экскурсии, как пишет Е.В. Гончарова, дошкольники знакомятся со всем богатством красок, звуков и запахов природы. Познание природного окружения начинается чувственным путем, с помощью обоняния, осязания, слуха и зрения [2].

Л.Г. Киреева, С.В. Бережнова и др., положительное влияние экскурсии видят в том, что дошкольникам представлена возможность непосредственно знакомиться со свойствами и качествами предметов и явлений путем наблюдений, а также заданий игрового или практического характера [6].

Таким образом, экскурсия в природу является действенным средством накопления, обобщения, конкретизации и систематизации представлений детей дошкольного возраста об окружающем мире природы, который соответствует познавательным возможностям детей - дошкольников. Последовательное включение в образовательный процесс дошкольников экскурсий, помогает сформировать у детей элементарное представление о ее единстве и целостности природы.

С целью выявления уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к природе было проведено исследование, в котором приняло участие 18 детей старшей группы. Во время исследования с дошкольниками проводились беседы о диких и домашних животных, о комнатных растениях, проводилось наблюдение за детьми.

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

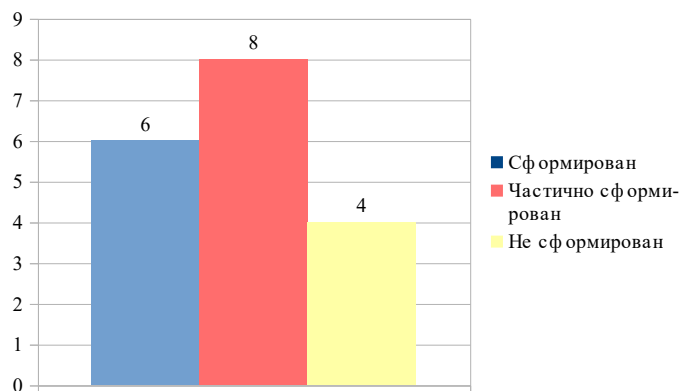


Рисунок 1 - Уровень сформированности положительного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, исследование показало, что положительное отношение к природе сформировано у 6 дошкольников из 18. Дети обладают достаточным объемом знаний, имеют представления об экологической роли различных объектов живой природы, понимают важность знаний о мире живой природы.

Положительное отношение к природе частично сформировано у 8 дошкольников из 18. Дети имеют некоторые представления об основных экологических ценностях, объектах, однако не всегда проявляют заботу о живых организмах.

Положительное отношение к природе не сформировано у 4 дошкольников из 18. Дети обладают небольшим объемом знаний, имеют некоторые представления об основных экологических ценностях, объектах, не осознают важность знаний о природном мире, не заботятся о живых организмах, не проявляют интерес и отзывчивость к природе.

Таким образом, результаты исследования показали, что с дошкольниками необходимо и обязательно надо проводить экскурсии. Благодаря экскурсиям дошкольники смогут научиться наблюдать за объектами и явлениями живой и неживой природы, проводить опыты и ставить эксперименты. Например, что происходит со льдом и снегом на солнце, в тепле. Что будет с растениями, если их не поливать. Чистый ли снег. Накормим зимующих птиц. И т. д. В ходе экскурсий дети учатся ценить природу. На основании наблюдений и экспериментальной деятельности, делать умозаключения о необходимости бережно относиться к природе родного края.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. - М.: Просвещение, 2010. - 270 с.
2. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: курс лекций. - Нижневартовск: НГГУ, 2012. - 326 с.
3. Екимова В.В. Воспитание бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире: материалы: Междунар. науч. конф. г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г. - СПб.: Реноме, 2012. - С 104-105.
4. Мир природы и ребенка: методика экологического воспитания дошкольников / Л.А. Каменева и др.; под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. - СПб.: Детство-пресс, 2011. - 319 с.
5. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. - Ростов-на/Д.: Феникс, 2015. - 267 с.

6. Формирование экологической культуры дошкольников: планирование, конспекты занятий / авт.-сост. Л.Г. Киреева, С.В. Бережнова. - Волгоград: Учитель, 2018. - 87 с.

7. Экологическое образование дошкольников / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. - СПб.: Питер, 2013. - 410 с.

POSITIVE ATTITUDE TO NATURE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF EXCURSIONS

© 2021

A.A. Kozlov, 5th year student

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia)

I.B. Golub, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia),

inna-golub@mail.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2021

Н.Г. Лаврентьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики дошкольного и начального образования»

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия),

lavrentieva@list.ru

В современном мире каждый человек все больше вовлекается в систему социальных взаимоотношений, его жизнь тесно связана с общественными явлениями и изменяющимися требованиями общества. Это накладывает отпечаток на цели и задачи образования и развития будущего поколения граждан - детей дошкольного возраста. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из приоритетных задач является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. Для детей дошкольного возраста ФГОС ДО рекомендует «создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации» [6, с.10], выделяя в содержании образовательной программы дошкольного образования социально-коммуникативное развитие как одно из ведущих.

Под социализацией А.В. Мудрик понимает усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм, которое осуществляется:

- в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него обстоятельств жизни;
- в процессе влияния со стороны государства на обстоятельства жизни людей;
- в процессе целенаправленного создания условий для развития человека (воспитания);
- в процессе самоизменения человека» [4, с. 3].

Р.С. Немов и И.Р. Алтунина рассматривают социализацию как процесс вхождения

человека в социальную среду, его становление как личности через социальные влияния, приобщение к системе социальных связей и отношений [5, с. 116]. Они считают процесс социализации двусторонним. С одной стороны индивид усваивает социальный опыт, а с другой – обогащает его своей социальной активностью. В сферах деятельности, общения и самопознания реализуется процесс социализации. Н.Е. Веракса и др. отмечают, что одним из факторов, обуславливающих проявление активности детей в общении со сверстниками, является успешное выполнение совместной деятельности [1]. Таким образом, вовлечение детей в совместную со сверстниками деятельность, когда они учатся договариваться друг с другом, планировать и осуществлять совместную деятельность, получать эмоциональное удовлетворение от её результатов является отправной точкой в их социальном развитии.

Экологическое образование осуществляется в таких формах непосредственного взаимодействия детей с природным и социокультурным окружением как прогулки, целевые прогулки, экскурсии и на занятиях в групповых помещениях. Кроме того, значение имеет самостоятельная деятельность, в процессе которой дети моделируют картины окружающего мира в центрах активности, проводят совместные игры, исследования в уголке природы и в экологической лаборатории.

Целенаправленно организованные воспитателем с детьми наблюдения на прогулках и экскурсиях обогащают эмоционально-чувственный опыт детей. Дети знакомятся с растениями, животными, объектами неживой природы, их особенностями, наблюдают их изменения в разные сезоны года, устанавливают причинно-следственные связи, обмениваются полученными впечатлениями. Общее познавательное поле позволяет формировать экологическую субкультуру, в основе которой в старшем дошкольном возрасте, когда дети начинают обращать внимание на поступки, отношения других людей, лежит пример образа взрослого, способствующий формированию у дошкольников произвольного поведения.

В процессе наблюдений на прогулках в зоне ближайшего развития педагог с группами детей намеренно может провести наблюдение за разными объектами и предложить детям провести эти наблюдения с другими детьми, создавая, таким образом, ситуации взаимодействия между ними. Для того, чтобы взаимодействие детей было успешным, воспитатель оказывает детям поддержку, учит заинтересовать сверстников к наблюдению, подсказывает, какие вопросы задать, какие познавательные действия предложить им. Организуя информационный обмен, он направляет детей к совместной познавательной деятельности, в процессе которой они познают интересы друг друга, учатся договариваться, принимать других такими, какие они есть, проявлять терпение, оказывать друг другу помощь, если у кого-то не получается, оценивать свои действия и действия других, совершенствовать свои умения, понимать чувства других. Дети становятся не только субъектами познавательной деятельности, но и субъектами взаимодействия.

Целевые прогулки и экскурсии позволяют расширить познавательное поле, обогатить субъектный опыт новыми впечатлениями. Дети учатся сравнивать живые объекты, соотносить их внешний вид, поведение с местом жизни и выявлять закономерные связи приспособленности живых существ к имеющимся условиям, чтобы на занятиях создавать модели картин мира в разных видах деятельности, желательно в соответствии и с учетом индивидуальных предпочтений.

Полученный эмоционально-чувственный опыт является истоком творческих замыслов детей, которые они воплощают не только в индивидуальной, но и коллективной дея-

тельности. Содержание результатов познания дети отражают в игровой, физической, музыкальной, литературной, художественной, речевой и природоохранной деятельности. Посредством педагога у детей развивается способность к рефлексии. Используемые воспитателем вопросы для рефлексии результатов экскурсионного похода или занятия ребенок начинает применять к разным видам собственной деятельности. Дети учатся оценивать свои поступки и поступки других людей. Представляя результаты творческой деятельности в виде рисунков, рассказов, различных моделей, макетов и прочее, дети представляют свои индивидуальные достижения.

В процессе общения, по мнению Ю.М. Кузнецовой, образ «себя» «заполняется» новыми представлениями о себе, проецируемыми ему извне партнерами по общению, позволяющими оценивать себя с позиции авторитетности среди других в связи со своими достижениями [2]. Для достижения положительного результата и повышения уровня детского самоуважения важны ситуации публичного признания достижений ребенка, социальное признание значимости процесса и результатов его творческой деятельности.

Л.Р. Логачева, Т.А. Черникова, раскрывая особенности социального развития детей дошкольного возраста отмечают, что их социальное развитие нередко протекает спонтанно и необходима проработка конкретных механизмов и технологий его осуществления. Профессиональная компетентность педагогов в плане осуществления социального развития детей требует обновления. Больше внимания следует уделять активным и интерактивным методам, так как только в условиях совместной деятельности и непосредственного общения с людьми происходит социализация детей [3].

Таким образом, социализация детей как одна из приоритетных проблем дошкольного образования сегодняшнего дня осуществляется в процессе экологического образования и образует с ним целостную взаимообусловленную систему. Осуществляться социализация должна регулярно, планомерно и целенаправленно. Для успешного её осуществления необходимо не только использовать ресурсы окружающей среды, но и специально создавать среду социального взаимодействия для детей с помощью активных и интерактивных методов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Репина Т.А. Социальная психология дошкольника: учебное пособие. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. 352 с.
2. Кузнецова Ю.М. Познавательное развитие в процессе экологического воспитания как средство социализации детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2017. № 3. С. 24-31.
3. Логачева Л.Р., Черникова Т.А. Особенности реализации социального развития дошкольников // Современное дошкольное образование. 2021. № 3. С. 34-45.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. Учеб заведений / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2007. 224 с.
5. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология: Краткий курс. – СПб.: Питер, 2008. 208 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с.

SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

© 2021

N.G. Lavrentyeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
«Theory and methods of preschool and primary education»
Transbaikal State University, Chita (Russia), lavrentieva@list.ru

УДК 37.013

ПОЛИЛИНГВАЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

Р.Ф. Миннуллина, кандидат педагогических наук кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования
*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, Елабуга (Россия), mrozaliya54@yandex.ru*

Проблема раннего обучения языкам заключается в необходимости изыскать резервы в организации обучения, чтобы не упустить и воспользоваться преимуществами сензитивного периода усвоения нескольких языков дошкольном возрасте.

Даная проблема в образовательном пространстве Республики Татарстан приобретает особую актуальность в связи с реализацией Республиканской программы «Адымнар - от знания к согласию!». В рамках данной программы создан полилингвальный комплекс «Адымнар-Алабуга», который объединяет МБДОУ №39, № 40 и полилингвальную школу.

Научно-методическое обеспечение внедрения полилингвального образования в образовательное пространство ДОО и начальную школу осуществляет кафедра теории и методики дошкольного и начального образования Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. Поэтому нас особо заинтересовала проблема повышения эффективности изучения языков.

Полилингвальное образование, в том числе и его дошкольная стадия, является наилучшим средством для познания родного языка, для развития диалектического мышления, для расширения кругозора, для формирования поликультурной личности.

Дошкольное детство – уникальный период становления основ личности, когда происходит формирование социально значимых качеств, в числе актуализируется этнокультурная и гражданская идентичность воспитуемых.

Высокая интенсивность процесса формирования личности в период дошкольного детства позволяет особенно эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие с ребенком и решать задачи его развития, воспитания и обучения.

Всестороннее развитие личности дошкольника является важной задачей педагогики, так как позволяет сформировать у каждого ребенка представления о цели жизни.

Выработав образ среды, ребенок начинает сопоставлять его с действительностью, искать или преобразовывать в соответствии со своими представлениями.

В дошкольной образовательной организации от условий среды зависит воспитание и развитие ребенка.

В развитии ребенка-дошкольника в полилингвальной среде особую важность при-

обретает создание такого полисредового пространства, где он пребывает в разных средах и ощущает границы этих сред.

Перед педагогическими работниками стоит задача в умении моделировать социокультурную развивающую среду, которая бы позволила ребенку проявить способности, познавать способы образного воссоздания мира, реализовать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе.

Наблюдаемая в конце XX – начале XXI вв. тенденция роста интереса к личностному развитию (социальному, нравственному, интеллектуальному, коммуникативному), актуализирует потребность в разработке личностно-развивающих программ, методов, технологий обучения и воспитания.

Этот процесс связан с современным вектором развития нашей страны, происходящей интеграцией России с мировым культурно-образовательным и экономическим сообществом.

Именно это является смыслом образовательной организации XXI века как задача формирования поликультурного и полилингвального образования – механизма подготовки языковой личности, разностороннего развития дошкольников.

Полилингвизм становится реальностью в развитии мировой языковой политики, а личность является средоточием взаимосвязи культуры и языка, диалектики их развития.

В этой связи личность педагога и его профессиональный статус выступают в качестве ведущего фактора интеграции языков и смыслов образовательного пространства.

Многие специалисты считают, что в XXI веке каждому сознательному человеку в жизни потребуется как минимум два иностранных языка. Футурологи прогнозируют, что человек третьего тысячелетия – полиглот (наука прогнозирования будущего человечества, перспектив социальных процессов и явлений. Термин был предложен немецким социологом О. Флехтхеймом как название «философии будущего», альтернативной всем предшествующим социальным учениям).

Объясняется это тем, что люди, принадлежащие разным нациям, странам и континентам, перестают быть изолированными. Их объединяет не только одна планета Земля, но и общие интересы выживания на ней. Для того, чтобы понимать друг друга, необходимо знание языков.

Анализ проблем полилингвальных процессов, происходящих в российском обществе и отражаемых в языковой политике, представили в публикациях исследователи: А.Л. Арефьев, Г. Алдабергенова, Н.С. Бабушкина, М.А. Ворона, Л.Т. Кривушин, А.И. Куропятник, Н.И. Леонов, Ф.Ф. Харисов, Е.Н. Чепурных, В.Н.Ярская, Е.Р. Ярская.

В наше время понятие «полиглотство» довольно широко распространено в мире, так как становится важным требованием современного общества. Многоязычие предоставляет человеку большие возможности для общения с различными народами, а также сохранения и развития своей культуры [3, с. 16].

К двуязычию и многоязычию приводят долговременные контакты народов. Михаил Матвеевич Фомин пишет, что «способность овладеть несколькими языками – есть особого рода способность индивида. Усвоение двух, трех и более языков есть средство выхода в поликультурное пространство».

Глобализационные процессы в современном мире включают в себя все сферы современного общества. В широком смысле глобализация – это процессы интеграции культурных, общественно-политических, экономических, просветительных и многих других

моделей социального взаимодействия.

Такая интеграция возможна только тогда, когда объединены межкультурное сотрудничество и межкультурная коммуникация.

В таком случае возникает проблема, решение которой предполагает два направления: поиск *lingua franca* (данная роль отведена английскому языку) и многоязычное (в частности, билингвальное) образование.

Альтернативное многоязычное образование – это реакция на потребность поддержания, формирования и развития языкового и культурного многообразия нашего мира.

До недавнего времени большинство пользовались понятием «многоязычное образование», так как оно является наиболее общим термином, которое означает изучение двух или более языков.

Однако на данный момент выделяют два термина: мультилингвальное образование и полилингвальное образование [8, с.102].

Отечественные исследователи, занимающиеся вопросами мультилингвального образования и обучения: Л.М. Малых, А.В. Жукова, Т.И. Зеленина, С.Н. Рыбкина и другие (вид дидактических игр нового поколения, который приобретает все большую популярность в условиях усиливающейся тенденции к соизучению нескольких иностранных языков в образовательных учреждениях разных типов).

Вопросы полилингвального обучения и образования освещены в работах следующих авторов: З.К. Баяндина, Ж.С. Нурмагамбетова, Г.Ф. Лотфуллина, А.А. Курмангалиева, Г.М. Чумбалова, Г.Б. Киякова, Х.В. Дзудев, З.Т. Хетагурова, Б.Т. Дзусова, Л.П. Гадзаова, С.М. Джериева и другие.

По мнению авторов З.К. Баяндиной и Ж.С. Нурмагамбетовой, полилингвальное обучение это «целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами изучения нескольких языков».

Г.Ф. Лотфуллина раскрывает полилингвальное обучение через термин «полилингвальная личность». Следует отметить, что Г.Ф. Лотфуллина занимается вопросами полилингвального обучения в условиях полилингвизма многонациональной республики Татарстан, где одной из целей образования является воспитание в духе межэтнического сотрудничества и взаимопонимания.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследования в рамках полилингвального образования в основном фокусируются на поликультурном компоненте, так как, прежде всего, они исходят из социальной потребности территории, характеризующейся наличием и взаимодействием нескольких народов.

В таких территориях гармонизация между этническими группами и народов разных языков является первостепенной задачей, которую нужно решать.

Под полилингвальной личностью понимают индивидуум, владеющий, прежде всего, разными наборами речевых возможностей.

Это культурно-историческая личность, имеющая свою социальную маркированность, свои этнические корни, то есть компетентный носитель родного и неродных языков, который системно и устойчиво проявляет следующие компетенции: языковую, речевую, коммуникативную, этнокультуроведческую.

Следовательно, в таких регионах для реализации поликультурного пространства является необходимым формирование и развитие полилингвальной среды и полилингвального образования.

Детские образовательные учреждения, которые работают в системе полилингваль-

ного образования, отличаются от детских садов общеразвивающего вида тем, что в них образовательная программа строится на основе трех языках: русский, английский и язык, относящийся к территории (в Татарстане – татарский).

Требования к компетенциям воспитателей и педагогов в данных садах такие же, как в садах общего вида, однако важным условием является свободное владение воспитателем всех языков, на которых ведутся процессы обучения и воспитания.

Появляется новое понятие воспитатель как «полилингво-социокультурная» личность.

Полилингво-социокультурная личность - это личность, сформированная в ходе непреднамеренно осуществлявшегося или/и специально организованного (поли) лингвопедагогического процесса в социокультурной среде аутентичного (действительный, подлинный, соответствующий подлинному) бытования данного языка [4, с. 200].

В процессах целенаправленного индивидуально-личностного и межличностного и социально-психологического общения на бытовые и профессиональные темы может осуществляться формирование «лингво-педагогической культуры» педагога.

Лингво-педагогическая культура - это сформированная профессиональная культура педагогического общения, включающая элементы общей, профессиональной (по специальности обучающегося) и профессионально-педагогической культуры, которая актуализируется в общественно-производственной и индивидуально-коммуникативной практике через языки (средства) и речь (способы) вербального и невербального общения.

При формировании лингво-педагогической культуры взаимосвязанные процессы общения, осуществляемые посредством различных по типу языков вербального и невербального общения, функционируют как процессы полисоциокультурного и полилингвального профессионального педагогического общения и обучения такому общению [4, 202].

Таким образом, педагог предстает как субъект полилингво-социокультурного общения, и как субъект полилингвального профессионального педагогического общения.

Готовность воспитателя к работе в системе полилингвального образования представляет собой обладание воспитателем ряда компетенций, которые необходимы для правильного построения процесса обучения и воспитания ребёнка дошкольного возраста в полилингвальной среде.

В первую очередь, к таким компетенциям относятся:

- владение иностранным языком,
- поликультурная компетентность,
- уровень толерантности и ответственности педагога,
- эмпатийность и профессиональная направленность личности воспитателя.

Понятие «готовность» в исследованиях разных учёных рассматривается как первичное основополагающее условие успешного выполнения профессиональной деятельности.

Известно, что возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов.

В условиях многоязычного детского сада профессиональная деятельность педагога имеет специфические особенности.

Педагог применяет определённые средства и способы деятельности, направленные на целостное развитие детей в условиях полилингвизма.

Для этого педагогу необходим запас знаний об особенностях развития детей-

полилингвалов, культуре своего и контактирующего народов, соответствующих методик и технологий.

Рассмотрим рекомендации для воспитателей при подготовке к работе в системе полилингвального образования.

1. Обладать поликультурными компетентностями:

- осознание поликультурности общества, участие в межкультурном взаимодействии с позиций гуманизма, толерантности, культурного плюрализма;
- национальная идентичность и способность к познанию ценностей разных национальных культур, к самореализации в полиэтнической среде;
- восприятие культурного разнообразия общества как основы культурного прогресса цивилизации, стремление и способность к культурному обмену и взаимообогащению;
- культурная рефлексия и самооценка осознание поликультурных особенностей профессионального окружения, в том числе, детского коллектива, связанных с национально-религиозной, возрастной, гендерной и иной принадлежностью, уважительное отношение к ним;
- умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность;
- способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и использовать межкультурные различия для обогащения личного культурного опыта субъектов взаимодействия;
- знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения личности, обусловленных ее культурной принадлежностью;
- способность обеспечивать поликультурную направленность учебно-воспитательного процесса, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в коллективе.

2. Обладать языковыми компетентностями:

- качественное владение иностранным языком на теоретическом и практическом уровне;
- знание педагогами особенностей направления речи при изучении нескольких языков;
- постоянно расширять словарный запас, изучать фонетику, грамматику, лексикологию иностранного языка;
- функциональное использование языка: язык должен использоваться в процессе совместной деятельности ребенка и воспитателя (игра, рисование, прогулка и т.д.);
- эмоциональное и языковое внимание к ребенку: необходимо регулярное осуществление эмоциональной и языковой рефлексии;
- положительная языковая установка; овладение языками должно ассоциироваться у ребенка с положительными эмоциями.

3. Умение организовать необходимую языковую среду для детей:

- организация пространства группы должна быть насыщена предметами и игрушками, помогающими усвоению языкового материала;
- в группе постоянно используются технические средства обучения: для слушания колыбельных на 2 языках перед сон-часом, для проведения разминок с использованием музыкальных игр, слушание аудиокассет с театрализованными постановками, просмотр мультфильмов на английском/татарском языках (практиковать неоднократное повторение);

- для развития словаря и грамматики: рассматривать картинные словари, книги с иллюстрациями для детей, записывать и просматривать занятия на английском/татарском языках;

- перед завтраком, во время умывания, кормления, на прогулке, выступление на английском/татарском языках и в национальном костюме на праздниках, на музыкальных и физкультурных занятиях;

- обогащать жизнь детей разнообразным поликультурным содержанием (приглашение представителей национальных центров, музыкальной школы); - привлечь родителей к сотрудничеству (участие родителей носителей языка в играх, занятиях) [5, с. 17].

Для эффективного вхождения во второй/третий язык необходимо использовать положительную мотивацию, разнообразные методы и приемы, стимулирующую познавательную активность ребенка, регулярно не менее 15 минут в день говорить на английском/татарском языке; здесь необходимы последовательность, регулярность, методичность;

- строить обучение второму/третьему языку с детьми, учитывая их индивидуальные, психологические особенности, зону ближайшего развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что полилингвальное образование важная составная часть современного образования и является средством разностороннего развития и детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибатуллина Р.М. Концепция полилингвальной модели образования в ДОУ. /<https://blog.dohcolonoc.ru/entry/zanyatiya/kontseptsiya-po-polilingvalnomu-obrazovaniiyu.html>
2. Инновационная деятельность в дошкольном учреждении в условиях полилингвальной среды. Сборник методических материалов. – Красноярск: Литера-принт, 2020 г. – 82 с.
3. Краснов Н. Двужычная школа И.Я. Яковлева и ее типы // Народная школа. - 1986. - №4. - С. 15-23.
4. Полежаева М.С. Развитие полилингвальной модели в системе Российского образования / М.С. Полежаева // Вектор науки ТГУ. 2013. - № 1(12). – С. 200-2002.
5. Протасова Е. Двужычные дошкольные учреждения: организация работы // Дошкольное воспитание. - 2003. -№ 3.-С.17-21.
6. Соколова И.В. Влияние билингвизма на социо-когнитивное развитие личности / И.В. Соколова // Образование и наука. - 2012. - № 8 (97) 87. - С. 81-94.
7. Цеева Л.Х. Проблема реализации национальнорегионального компонента в условиях преемственности дошкольного и начального образования // Современные проблемы науки и образования. - № 6. - 2006. - С. 102-104.

POLYLINGUAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF DIFFERENT DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

© 2021

R.F. Minnullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education

*Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia),
mrozaliya54@yandex.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

© 2021

К.С. Марусина, студент

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия)

Т.Н. Галич, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия)

Игра является основной деятельностью ребенка дошкольного возраста.

Игра готовит ребенка к переходу на новую более высокую ступень развития. Новые виды занятий рождаются в игре, через игру ребенок постигает законы окружающего мира.

От года до трех лет ребенок учится совершать манипуляции с предметами, а позже от трех до семи лет идет освоение основ сюжетно-ролевой игры.

В общественном, личностном и познавательном развитии дошкольника важны все виды игр без исключения, каждый из них несет определенную нагрузку, пользу для ребенка.

Получается, что в становлении игровой деятельности принято выделять два взаимосвязанных между собой этапа.

Это воспроизведение цепочки действий людей, так называемая предметная деятельность и вторая стадия моделирование общественных отношений между людьми (пациент и врач, мама и ребенок, продавец и покупатель, водитель и пешеход и др.) [5, с. 140].

Через игровую деятельность малыш учиться строить отношения с окружающими, прежде всего своими сверстниками.

Он понимает, что нужно поступать так, как регламентируют правила игры, а не по собственному усмотрению и желанию, все это формирует волевые установки малыша.

Одновременно с психическими процессами в игре идет становление нравственных, моральных ценностей и установок, так ребенок начинает осознавать, что такое хорошо и плохо.

У дошкольника совершенствуется и мотивационная сфера: стремление к победе, желание играть, мотив самостоятельной деятельности и др.

Игра учит ребенка видеть и создавать своими руками определенный продукт деятельности (построил домик из кубиков, слепил ежика, нарисовал шары, изготовил аппликацию и др.).

В раннем возрасте игра ребенка еще символична и представляет собой действия с предметами. Однако это очень важный этап в развитии ребенка, здесь развивается острота зрения, глазомер, восприятие предметов окружающего мира (форма, объем, цвет) [3, с. 131].

Огромное значение предметно-манипулятивная деятельность имеет в развитии мышления малыша. Постепенно наглядно – действенный тип мышления дошкольника будет переходить к словесно-логическому типу.

В игре формируются первые образы в сознании ребенка, он учится их не только со-

здавать, но и преобразовывать. Через игру ребенок лучше запоминает новый материал, в игре ему легче придерживаться цели, здесь он произносит больше слов и логических операций, чем при иной деятельности.

В два года ребенок предпринимает первые попытки наладить отношения в игре со своими сверстниками. В этом возрасте дошкольнику становится интересно играть с кем либо, а не одному.

В два года малыши не умеют играть с товарищем в игры с правилами. По мере развития дошкольника содержание игры также будет развиваться и усложняться.

Здесь уже взрослый, педагог может определить к каким видам игр склонен ребенок, девочки больше любят играть в куклы, мальчики в машинки и мяч.

Однако ближе к трем годам как мальчики, так и девочки начинают с большой охотой играть в ролевые игры.

Здесь ребенок уже должен научиться применять в игре предметы не только по прямому назначению, но и в символической форме. Например, мяч в игре заменяет апельсин, арбуз, колесо и др., кубик можно использовать в игре как кровать для куклы, стул или стол.

Также у дошкольника к этому времени формируется большое желание подражать действиям взрослых.

Невозможно организовать сюжетно-ролевые игры, если ребенок не способен строить игровые отношения как со сверстниками, так и со взрослыми, педагогом.

Только при организации сюжетно-ролевой игры, ребенок может перейти к новому этапу обучения через игру.

Игра сопровождает ребенка на всем пути дошкольного детства, она от года в год с развитием ребенка и процессом его взросления усложняется, обогащается и совершенствуется в своем содержании и линии сюжета [4, с. 14].

Рассмотрим более подробно как развиваются психические процессы дошкольника в процессе организации и реализации игровой деятельности. Велика роль развития восприятия в процессе игры.

Дошкольника всегда привлекают новые, яркие, красивые, интересные игрушки для игры. Это может быть красочная книга с множеством рисунков, иллюстраций, большие и маленькие кубики и иные фигуры для конструирования, карандаши и фломастеры всех цветов, нарядная кукла и др.

Нельзя построить игру детей исключив из нее особенности восприятия, так или иначе ребенок будет систематически касаться данного психического процесса.

Невозможно осуществить развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста и без навыков запоминания, сохранения и воспроизведения той или иной информации [2, с. 38].

Память в игре также развивается систематически, ребенок понимает, что сначала нужно одеть кофту кукле, а затем пальто, это последовательность игровых действий. Сначала расставляем тарелки, потом приступаем к еде и др.

Исследователями установлено, что память дошкольника наиболее эффективно развивается только при осуществлении игровых действий.

Велика роль игры и в развитии речи дошкольника, если младшие дошкольники общаются друг с другом в процессе игры, применяя только слова, то впоследствии они переходят в словосочетания, предложения из двух, трех слов, а затем в распространенные предложения.

Дошкольники учатся передавать интонацию, эмоции и чувства через голос, например, радость, удовольствие, просьба, приказ [1, с. 11].

Старшие дошкольники понимают, что волк в игре злой, поэтому его голос громкий, сердитый, а зайчик трусишка, он говорит тихо, голосок его всегда дрожит.

Особая роль игры в развитии мелкой моторики малыша, которая также выступает основой для развития речевых умений и навыков дошкольника. Очень полезно давать детям младшего дошкольного возраста разные игры, направленные на развитие мелких движений пальцев и кистей рук (распускание клубочка, собираем зернышки в баночку, завязываем шнуровки, застегиваем пуговички др.).

Говоря о развитии психических процессов в игре нельзя не отметить развитие мышления и интеллекта ребенка. Игра учит дошкольника познавать, мотивирует к поиску новых знаний, порождает активность в действиях, стремление оттачивать свои навыки и умения на практике.

Развивается в процессе игры фантазия и воображение дошкольника, он учится сочинять, творить, придумывать, изобретать. Особенно ярко воображение ребенка в игре проявляется при выборе содержания игровых действий, определении игровых предметов, выборе и реализации роли, изготовлении аппликаций, рисунков, поделок из глины, пластилина и др.

Принято считать, что чем ярче, богаче предметная среда, окружающая ребенка, тем лучше он будет развиваться. Но на наш взгляд важна не предметно-пространственная среда, а прежде всего, здесь играет роль, как ее ребенку открывают и как он эту среду воспринимает.

Предметное разнообразие не во всех случаях содействует полноценному развитию психики дошкольника.

Современный детский сад является ступенькой к школе. В ФЗ «Об образовании в РФ» говорится о том, что дошкольное образование имеет статус базового уровня образовательной системы.

В связи с этим в дошкольном образовательном учреждении должны создаваться полноценные условия для развития, обучения и воспитания детей в игре.

В детском саду должны быть созданы условия не только для развития коллектива детей в целом, но и отдельно каждого ребенка.

Прежде всего, это индивидуальное развитие дошкольника в игре.

Дошкольное образовательное учреждение должно приспособливаться под индивидуальные особенности ребенка (физиологические и психологические), давая ему возможность раскрыть свои способности и склонности [6, с. 58].

Все виды игр детей по мнению А.В. Измайлова можно разделить на три большие группы:

- народные игры;
- игры, организуемые по инициативе самого ребенка;
- игры, организуемые по инициативе педагога (взрослого) [4, с. 200].

Таким образом, можно сказать, что игра в дошкольном возрасте является основной деятельностью, которая имеет огромное значение для развития психики и становления личности ребенка в целом. Она воспитывает, развивает, формирует, изменяет, координирует, прививает и совершенствует огромное количество умений и навыков подрастающего человека.

От того, насколько правильно и верно взрослый создаст предметно-игровую среду

для дошкольника зависит качество формирования его внутренних установок, позиций и ценностей. В связи с этим основной составляющей подготовки будущих педагогов выступает познание законов развития игровой деятельности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. - М.: Просвещение, 2009. - 286 с.
2. Васильева М.А. Руководство играми детей в дошкольном учреждении: из опыта работы. - М.: Просвещение, 2006. - 112 с.
3. Кравцов Г.Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольника. - М.: Юрайт, 2010. - 288 с.
4. Морозов А.Г. История возникновения и развития детской игры. - М.: Просвещение, 2017.- 127 с.
5. Новикова А.С. Применение игровых технологий в воспитании детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2019. - №1. - С. 38.
6. Носков А.М. Психологические рекомендации и методы развивающей работы с детьми // Новатор. - 2018. - №5. –131с.
7. Осипова Б.И. Психология организации игровой деятельности в детском саду. – Пенза: Крокос, 2017.- 265 с.
8. Павлов И.С. Теория и методика проведения дидактических игр. – СПб.: Академия, 2019.- 149 с.
9. Петрова А.А. Словесные игры для детей дошкольного возраста // Обруч. - 2018. - №12. – С. 58 с.
10. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. - М.: Слово, 2008. - 312 с.
11. Эльконин Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 5. - С. 41-46.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS AND FEATURES OF CHILDREN'S PLAY ACTIVITY

© 2021

K.S. Marusina, Student

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia)

T.N. Galich, Academic Supervisor, Ph.D., Associate Professor

Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia)

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

В.А. Молчанова, студент

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия)*

И.Б. Голубь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия), inna-golub@mail.ru*

Основным принципом государственной политики Российской Федерации в области образования является приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека [2]. В условиях современного общества, одна из важнейших предпосылок успешного воспитания, обучения и адаптации ребенка – это наличие у него полного физического, психического и социального благополучия.

Проблемой воспитания культурно-гигиенических навыков дошкольников занимались Е.М. Белостоцкая, Л.Н. Галигузова, Н.Ф. Губанова, Т.С. Комарова, Е.А. Лобанова и др. Авторы подчеркивают, что гигиеническое обучение и воспитание дошкольника включает такие категории, как гигиенические навыки, культурное поведение и самообслуживание. В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались.

Исследователями доказано, что самые прочные привычки, как полезные, так и вредные, формируются в детстве. Вот почему так важно с самого раннего возраста формировать в дошкольниках полезные для здоровья навыки, закреплять их, чтобы они становились привычками.

К культурно-гигиеническим навыкам относятся навыки по поддержанию чистоты и аккуратности тела, культурного приема пищи, соблюдения порядка в окружающей ситуации и культурных отношений дошкольников с ровесниками и взрослыми. Основной целью организации работы в данном направлении должно являться формирование не только культурно-гигиенических навыков, но и формирование ценностных ориентаций, обеспечивающих сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих.

Формирование культурно-гигиенических навыков дошкольников является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей младшего дошкольного возраста. Для того чтобы достичь положительного результата, необходимо учитывать содержание и задачи формирования культурно-гигиенических навыков в соответствии с возрастными особенностями воспитанников.

Существуют различные методы формирования культурно-гигиенических навыков младших школьников – наглядные, словесные, практические и игровые. Среди приемов формирования культурно-гигиенических навыков детей младшего дошкольного возраста можно отметить показ, объяснение, пример взрослых, упражнение, контроль, дидактическую игру, использование художественного слова, книг, фольклора и др. Решающее значение при этом имеет практическое участие ребенка в выполнении данного действия, иначе никакое овладение навыками личной гигиены, культуры поведения и элементарного самообслуживания невозможно.

Важнейшими педагогическими условиями формирования культурно-гигиенических навыков дошкольников являются организация педагогом работы по формированию культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста, использование различных методов и приемов формирования культурно-гигиенических навыков у младших дошкольников и развитие у детей эмоционально-положительного отношения к культурно-гигиеническим навыкам.

Культурно-гигиенические навыки и привычки имеют социальную направленность, так как дети приучаются выполнять установленные в обществе правила, соответствующие нормам поведения. Особое внимание следует уделять формированию нового навыка, привычки, связанных с изменением обстановки, вида деятельности, с появлением новых обязанностей. Для успешной работы очень важно у младших дошкольников вызвать положительные эмоции. В дальнейшем нужно приучать детей выполнять не только то, что им приятно делать, но и то, что требует преодоления определенных трудностей.

Экспериментальной базой исследования послужил МБДОУ «Детский сад № 5» г. Биробиджан. В исследовании приняли участие 24 ребенка в возрасте 2-3 лет (12 детей экспериментальной группы и 12 детей контрольной группы).

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий – проведена первичная диагностика уровня сформированности культурно-гигиенических навыков у младших дошкольников; формирующий – проводилась образовательная деятельность, направленная на формирование культурно-гигиенических навыков у детей через проект «Маленькие чистюли», который мы разработали для детей экспериментальной группы; и контрольный – осуществлена повторная диагностика уровня сформированности культурно-гигиенических навыков у детей, проведен анализ полученных результатов.

В результате выполнения *диагностического задания «Моем ручки»* на констатирующем этапе мы видим:

В контрольной группе мы выявили 5 детей (42%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 6 детей (50%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем.

В результате обследования детей экспериментальной группы мы выявили 4 детей (34%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 7 детей (58%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем.

В результате выполнения комплекса диагностических мероприятий на констатирующем этапе мы выявили исходный уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей в экспериментальной и контрольной группах. Данные диагностики показывают, что в обеих группах большая часть детей показали средний уровень сформированности культурно-гигиенических навыков. У них формирование навыка вызывает незначительные затруднения.

В результате выполнения диагностического задания «Моем ручки» в контрольной группе мы выявили 5 детей (42%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 6 детей (50%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем, а в экспериментальной группе мы выявили 4 детей (34%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 7 детей (58%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем.

В результате выполнения диагностического задания «Кушай аккуратно» на в контрольной группе мы выявили 3 детей (24%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 7 детей (58%) со средним уровнем и 2 детей (16%) с низ-

ким уровнем, а в экспериментальной группе мы выявили 4 детей (34%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 7 детей (58%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем.

В результате выполнения диагностического задания «Одень-сними» в контрольной группе мы выявили 5 детей (42%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 6 детей (50%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем, а в экспериментальной группе мы выявили 4 детей (34%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 7 детей (58%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем.

Среди детей обеих групп есть дети (по одному в каждой группе), которые показали низкий уровень сформированности культурно-гигиенических навыков. У этих детей формирование навыка вызывает сильные затруднения. Данные диагностики свидетельствуют о том, что детям со средним и низким уровнем крайне необходима систематическая целенаправленная работа по формированию культурно-гигиенических навыков с использованием разнообразных игр, современных методов и приемов и соблюдение при этом необходимых педагогических условий.

Для формирования культурно-гигиенических навыков у детей экспериментальной группы был организован формирующий этап с соблюдением необходимых педагогических условий посредством игры – это организация педагогом работы по формированию культурно-гигиенических навыков, использование различных методов и приемов в процессе их формирования и организация работы с родителями.

Реализация данных педагогических условий осуществлялась с помощью проекта «Маленькие чистюли». Данные мероприятия проводились в течение 3 месяцев и способствовали созданию оптимальных условий для формирования у детей навыков личной гигиены, культуры поведения и элементарного самообслуживания.

Тип, вид проекта: групповой, краткосрочный (3 месяца), ролево-игровой.

Участники: дети, педагоги, родители.

Цель проекта: создание педагогических условий для формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста через игровую деятельность.

Исходя из поставленной цели, нами были определены задачи проекта: закрепить представления о правилах личной гигиены, систематизировать знания детей о необходимости гигиенических процедур; воспитывать у детей желание выглядеть чистыми, опрятными; формировать правила поведения за столом; укрепить связи между дошкольным образовательным учреждением и семьей в вопросах формирования у детей культурно-гигиенических навыков.

Проект был реализован в 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Формы работы с детьми: коллективные, групповые и индивидуальные (выполнение детьми ритуалов умывания, одевания и др., участие в играх и в итоговом мероприятии «В гостях у Мойдодыра»).

Использовались словесные, наглядные, практические и игровые методы работы.

Мы пришли к выводу, что уровень развития культурно-гигиенических навыков детей контрольной группы остался прежним. У детей экспериментальной группы уровень развития культурно-гигиенических навыков повысился, что свидетельствует о положительной динамике.

На контрольном этапе, после реализованных мероприятий данного проекта мы про-

вели повторную диагностику по вышеизложенным методикам в двух группах детей (контрольной и экспериментальной) и пришли к выводу, что уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у дошкольников контрольной группы остался прежним, а у детей экспериментальной группы уровень сформированности культурно-гигиенических навыков стал выше.

Так, в результате выполнения диагностического задания «Моем ручки» в контрольной группе мы выявили 5 детей (42%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 6 детей (50%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем, а в экспериментальной группе мы выявили 7 детей (58%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, что на 3 ребенка (24%) больше, чем на констатирующем этапе, 5 детей (42%) со средним уровнем, что на 2 ребенка (16%) меньше, чем на констатирующем этапе (двое детей повысили уровень со среднего на высокий). Детей с низким уровнем не выявлено.

В результате выполнения диагностического задания «Кушай правильно» в контрольной группе мы выявили 3 детей (24%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 7 детей (58%) со средним уровнем и 2 детей (16%) с низким уровнем, а в экспериментальной группе мы выявили 6 детей (50%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, что на 2 ребенка (16%) больше, чем на констатирующем этапе, 6 детей (50%) со средним уровнем, что на 1 ребенка (8%) меньше, чем на констатирующем этапе (один ребенок повысил уровень со среднего на высокий). Детей с низким уровнем не выявлено.

В результате выполнения диагностического задания «Одень-сними» мы пришли к следующим выводам: в контрольной группе дети остались на том же уровне: 5 детей (42%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, 6 детей (50%) со средним уровнем и 1 ребенок (8%) с низким уровнем, а в экспериментальной группе мы выявили 7 детей (58%) с высоким уровнем сформированности культурно-гигиенических навыков, что на 3 ребенка (24%) больше, чем на констатирующем этапе, 5 детей (42%) со средним уровнем, что на 2 ребенка (16%) меньше, чем на констатирующем этапе (двое детей повысили уровень со среднего на высокий). Детей с низким уровнем не выявлено.

По итогам контрольного этапа и полученным результатам мы видим, что мероприятия проекта «Маленькие чистюли» эффективны и способствуют овладению навыками личной гигиены, культуры поведения и элементарного самообслуживания.

Данные показывают, что после проведения формирующего этапа у детей экспериментальной группы имеются широкие представления о свойствах и качествах различных материалов и их назначении. Применение экспериментирования оказало влияние на повышение уровня развития любознательности; исследовательские умения и навыки детей; речевое развитие (обогащение словарного запаса детей различными терминами, закрепление умения грамматически правильно строить свои ответы на вопросы, умение задавать вопросы, следить за логикой своего высказывания, умение строить доказательную речь); личностные характеристики (появление инициативы, самостоятельности, умения сотрудничать с другими, потребности отстаивать свою точку зрения, согласовывать ее с другими) и знания детей о неживой природе.

Поэтому можно рекомендовать шире использовать мероприятия данного проекта в системе воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях для формирования навыков личной гигиены, культуры поведения и элементарного самообслужива-

ния у детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение, а именно что формирование культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

- организация педагогом работы по формированию культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста;
- использование различных методов и приемов формирования культурно-гигиенических навыков у младших дошкольников;
- развитие эмоционально-положительного отношения к культурно-гигиеническим навыкам у детей младшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.В. Особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. - 2020. - № 10 (27). - С. 4-6.
2. Афонькина Ю.А. Урунтаева Г.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию: пособие для воспитателей дет. сада и родителей. - М.: Просвещение, 2016. - 125 с.
3. Белостоцкая Е.М. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7. - М.: АСТ, 2012. - 187 с.
4. Богина Т.Л. Режим дня в детском саду / Т.Л. Богина, Н.Т. Терехова. - М.: Сфера, 2013. - 95 с.
5. Запорожец А.В. Психология и педагогика игры дошкольника. - М.: Логос, 2011. - 63 с.
6. Зebbеева В.А. Организация режимных процессов в ДОУ. - М.: Сфера, 2014. - 164 с.
7. Клименкова О.Л. Игра как азбука общения // Дошкольное воспитание. - 2013. - №4. - С. 7-14.

FEATURES OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS FORMATION IN YOUNG PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

V.A. Molchanova, Educator kindergarten

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia)

I.B. Golub, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia),

inna-golub@mail.ru

А.З. Низамова, студент отделения психологии и педагогики

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия)

Р.Ф. Миннуллина, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга (Россия)

Одним из наиболее эффективных средств сенсорного воспитания является игра, в том числе дидактическая. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой организации обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

В отличие от учебной сущности занятий в дидактической игре действуют одновременно два начала: учебное, познавательное, и игровое, занимательное. В соответствии с этим воспитатель в одно и то же время учитель и участник игры, учит детей и играет с ними, а дети учатся, играя.

Учебное, познавательное начало в каждой игре выражается в определенных дидактических задачах, преследующих, например, цели сенсорного и умственного воспитания детей. Наличие дидактических задач придает игре целенаправленный, характер.

Методика сенсорного развития посредством дидактической игры рассматриваются в работах Е.И. Тихеевой, Б.И. Хачапуридзе, А.И. Сорокиной, Е.Ф. Иваницкой, Е.И. Удальцовой и др.

Таким образом, проблема использования дидактической игры как средства сенсорного воспитания является актуальной.

Раннее детство - особый период становления органов, систем и, прежде всего, функции мозга. Ранний возраст - самое благоприятное время для сенсорного воспитания, без которого невозможно нормальное формирование умственных способностей ребенка. Этот период важен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире, распознавания творческих способностей [1, с. 38].

Сенсорное воспитание детей раннего возраста, формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование формы, цвета, величины и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов.

Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил основные разновидности свойств, применяющиеся в качестве эталонов, из всех остальных, начал сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Именно сенсорное воспитание составляет фундамент общего умственного развития ребенка, оно необходимо для успешного обучения ребенка. С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Овладение знаниями и умениями требует постоянного внимания к внешним свойствам предметов

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что познание человеком окружающего мира начинается с "живого созерцания", с ощущения (отражение отдель-

ных свойств, предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств) [7, с. 55].

Хотя, известно, воспитание ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления).

Развитая сенсорика - основа для совершенствования практической деятельности современного человека. Ведь, как справедливо отмечает Б.Г. Ананьев, "самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека" [3, с. 31]. Период раннего и младшего дошкольного возраста характеризуется интенсивным развитием процесса восприятия.

Исследованиям в области сенсорного воспитания дошкольника уделяли многие отечественные и зарубежные ученые. В последнее время методисты все больше направляют свое внимание именно на зарубежных авторов.

Однако наиболее важный вклад в воспитание исследований в этом направлении внесли такие отечественные авторы как А.П. Усова, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская, Н.А. Ветлугина, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко и многие другие.

Игра является одним из самых интересных видов деятельности, средством всестороннего развития ребенка, важным методом воспитания. Ее называли «спутником детства», хотя в жизни играют не только дети, но и взрослые.

Детская игра - это деятельность, направленная на ориентировку в предметной и социальной действительности, в которой ребенок отражает впечатления от их познания. Игра занимает ведущее место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания детей. Она активизирует ребенка, способствует повышению его жизненного тонуса, удовлетворяет личные интересы и социальные потребности.

Учитывая неопределимую роль игры в жизни ребенка, считаем нужным обратиться к вопросу изучения влияния игровой деятельности на сенсорное развитие детей раннего возраста посредством дидактической игры.

Проблема игры широко освещена в научно-методической литературе (в трудах Д.В. Менджерицкой, Л.П. Усовой, А.И. Сорокиной, Р.И. Жуковской, В. Г. Нечаевой и других авторов-классиков), в современных разработках, в частности Л.В. Артемовой, во многих статьях педагогов-практиков и методистов, которые печатаются в журналах «Дошкольное воспитание», «Палитра педагога» и других педагогических изданиях.

Организацией дидактических игр для воспитания детей раннего возраста занимались такие ученые: Е.А. Флерина, З.В. Лиштман, В.Г. Нечаева, Е.И. Корзакова, Е.И. Тихеева. Тем не менее, в этой проблеме существует много нерешенного.

В дошкольной педагогике дидактические игры и упражнения с давних пор считались основным средством сенсорного воспитания. Знакомство с формами, величинами, цветами, пространственными представлениями, звуками. Однако, как обнаружилось в исследованиях, на занятиях нельзя осуществить всех задач сенсорного воспитания.

Специально организованные дидактические игры - хорошее дополнение к обучению на занятиях по ознакомлению с обобщенными представлениями, с общественно - установленными сенсорными эталонами: геометрические фигуры, цвета солнечного спектра.

Используя дидактическую игру в воспитательно-образовательном процессе, через её правила и действия у младших дошкольников формируется корректность, доброжелательность, выдержка. Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что

выполнение в ней игровых правил является и контролируется действиями. Само, воспитание игровых действий зависит от выдумки воспитателя.

Важная роль должна принадлежать дидактическим играм, но проводить их следует не от случая к случаю. А в определенной системе, в тесной связи с общим ходом сенсорного обучения и воспитания детей раннего возраста.

Необходимо отметить, что руководитель дидактическими играми должен всемерно сохранять заинтересованность детей в игре, самостоятельную игровую форму. Регулярно проводится контроль за состоянием сенсорного развития детей раннего возраста.

1-й уровень: хаотичные пробы и ошибки.

2-й уровень: целенаправленные пробы.

3-й уровень: безошибочно подбирает детали.

Дидактический смысл упражнений как раз и заключается в том, что ребенок получает возможность действовать сам. Если материал неизвестен детям, необходимо более активное педагогическое воздействие. В содержание дидактических игр игрушек особенности национального характера, природы, истории, труда, быта того или иного народа. Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности к координации движений.

Для младших дошкольников третьего года жизни характерно обладание чувственного познания окружающего мира.

Воспитатель выбирает такой дидактический материал (куклу, игрушку), который дети могут обследовать и действовать с ним. При проведении дидактической игры с детьми младшего возраста воспитатель объясняет правила по ходу игры. Большую требовательность нужно предъявлять к своим жестам, мимике. Маленький ребенок чутко реагирует на выражение глаз, мимику, улыбку воспитателя. При объяснении правил игры воспитателю надо обращать свой взгляд, то на одного, то на другого играющего, чтобы каждому казалось, что именно ему рассказывают об игре.

Чтобы игра проходила успешнее, педагог готовит младших дошкольников к игре: обязательно до игры знакомит их с предметами, которые будут использованы, их свойствам, изображения на картинках. Если в игре используются стихотворения, потешка, воспитатель знает их наизусть, читает их выразительно.

Важно подчеркнуть, что с детьми младшего возраста, воспитатель, как правило, отмечает только положительное поведение младших дошкольников во время проведения дидактической игры.

Значение сенсорного воспитания ребенка для его будущей жизни выдвигает перед теорией и практикой дошкольного воспитания задачу разработки и использования наиболее эффективных средств и методов сенсорного воспитания в детском саду.

Анализ исследований показал, что в игровой деятельности происходит наиболее интенсивное воспитание всех психологических функций, в том числе происходит сенсорное воспитание. Значит, в учебно-воспитательный процесс необходимо внедрять дидактические игры, упражнения для развития восприятия ребенка, основная задача которых ознакомление детей раннего возраста со свойствами предметов, что поможет обеспечить накопление представлений о цвете, форме и величине предметов.

В связи с этим было проведено исследование на базе МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №88» города Нижнекамск.

Целью, которого являлось: определение эффективности влияния дидактических игр на сенсорное воспитание детей раннего возраста.

Экспериментальное исследование, проведенное, в первой младшей группе № 6. показало, что дидактические игры по изобразительности и конструированию повышают уровень сенсорного развития детей раннего возраста в первой младшей группе.

На основании этого можно сделать вывод, что эффективность дидактических игр в развитии восприятия формы, цвета, величины, а так же конструирования очень велика.

Через дидактическую игру дети учатся анализировать, сравнивать и обобщать, т.е. систематическое целенаправленное использование дидактических игр влияет на сенсорное воспитание младших дошкольников раннего возраста.

Таким образом, можно сказать, что дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности. Они помогают не только узнать что-то новое, но и применить полученные знания на практике. В общей системе сенсорного воспитания в детском саду дидактические игры решают учебные задачи. Кроме того, они – хорошая школа использования детьми полученного сенсорного опыта, представлений и знаний и, наконец, выполняют функцию контроля за ходом сенсорного воспитания. Результат дидактической игры - показатель уровня достижения детей в усвоении знаний, в развитии умственной деятельности, взаимоотношении

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. - М.: Академия, 2010. - 320 с.
2. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: книга для воспитателя детского сада и родителей. - М.: Просвещение, 2015. - 96 с.
3. Басырова Е.С. Развитие сенсорных навыков детей раннего возраста в жизненной среде // Психология, социология и педагогика. - 2016. - № 2 (53). - С. 30-32.
4. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук: популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 2011. - 240с.
5. Бондаренко А.К. Дидактическая игра в детском саду. - М., Просвещение, 2011. - 160 с.
6. Букатов В.М. Секреты дидактических игр. Психология. Методика. Дисциплина. - СПб: Речь, 2010. - 253 с
7. Вазова С.А. Сенсорное воспитание в младшей группе // Воспитатель ДОУ. 2010. №11. - С.51-59.
8. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка: учебн. пособие. - М.: Просвещение. 2012. - 144 с.
9. Глебова И.Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников. – Текст: электронный // Теория и практика образования в современном мире материалы IV междунар. науч. конф. – СанктПетербург: Заневская площадь, 2014. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/> (дата обращения: 06.05.2021).
10. Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф., г. СанктПетербург, дек. 2014 г. / под общ. ред. Г.А. Кайновой, Е.И. Осяниной. – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – 167 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007896559> (дата обращения: 12.05.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст: электронный.

DIDACTIC GAME AS A MEANS SENSORY EDUCATION OF YOUNG CHILDREN

© 2021

A.Z. Nizamova, student of the Department of Psychology and Pedagogy
Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia)

R.F. Minnullina, Academic Supervisor, candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia)

УДК371

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

© 2021

A.P. Нуриева, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного
и начального образования

*Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Елабуга (Россия), nurieva-alesya@mail.ru*

На данный момент научно-исследовательская деятельность студентов является приоритетным направлением в образовательной деятельности кафедры. Она осуществляется не только в рамках ООП, но и в направлении работы студенческого кружка «Stud-skills». Основное направление данной работы заключается в организации исследовательской деятельности с субъектами образовательного пространства ДОО.

Организация исследовательской деятельности во многом способствует развитию познавательной активности личности. Экспериментально-исследовательская деятельность – это первое и чрезвычайно важное условие для успешной работы по развитию познавательного интереса детей дошкольного возраста.

С помощью экспериментов у детей старшего дошкольного возраста формируется интерес к исследованию окружающего мира.

Таким образом, повышение уровня познавательного интереса дошкольников является приоритетной задачей в образовательном процессе в ДОУ.

Учитывая данные значимые тенденции, нам показалось интересным провести ряд исследований по этой проблеме в рамках деятельности своих базовых экспериментальных площадках. (ДОУ № 98 г. Набережные Челны, ДОУ № 91 г. Нижнекамск). Целью нашего исследования являлось: изучение развития познавательного интереса в условиях организации детского экспериментирования.

В связи с поставленной целью повышения уровня познавательного интереса старших дошкольников с помощью внедрения проекта «Земля – наш общий дом», было принято решение продиагностировать группы детей 5-7 летнего возраста. Первая группа детей - те, которые были записаны на кружок и будут посещать занятия по экспериментированию. А вторая группа – это контрольная, в которой будут дети, не участвующие в проекте «Земля – наш общий дом».

Для диагностических процедур мы использовали следующие методики:

1. Методика «Древо желаний» В.С. Юркевич. Цель: изучение познавательного интереса детей, с использованием картинок и словесных ситуаций.
2. Методика «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохорова).

Цель: исследовать предпочитаемый вид деятельности, выявить место детского экспериментирования в предпочтениях детей.

3. Методика «Маленький исследователь» (Л.Н. Прохорова). Цель: исследовать предпочитаемые детьми материалы в процессе экспериментально-исследовательской деятельности, выявить степень устойчивости интересов ребенка.

4. Методика «Радости и огорчения» (И.В. Цветкова). Цель: выявить место исследовательской деятельности в системе ценностных ориентаций старших дошкольников.

Полученные данные представлены на Рис.1.

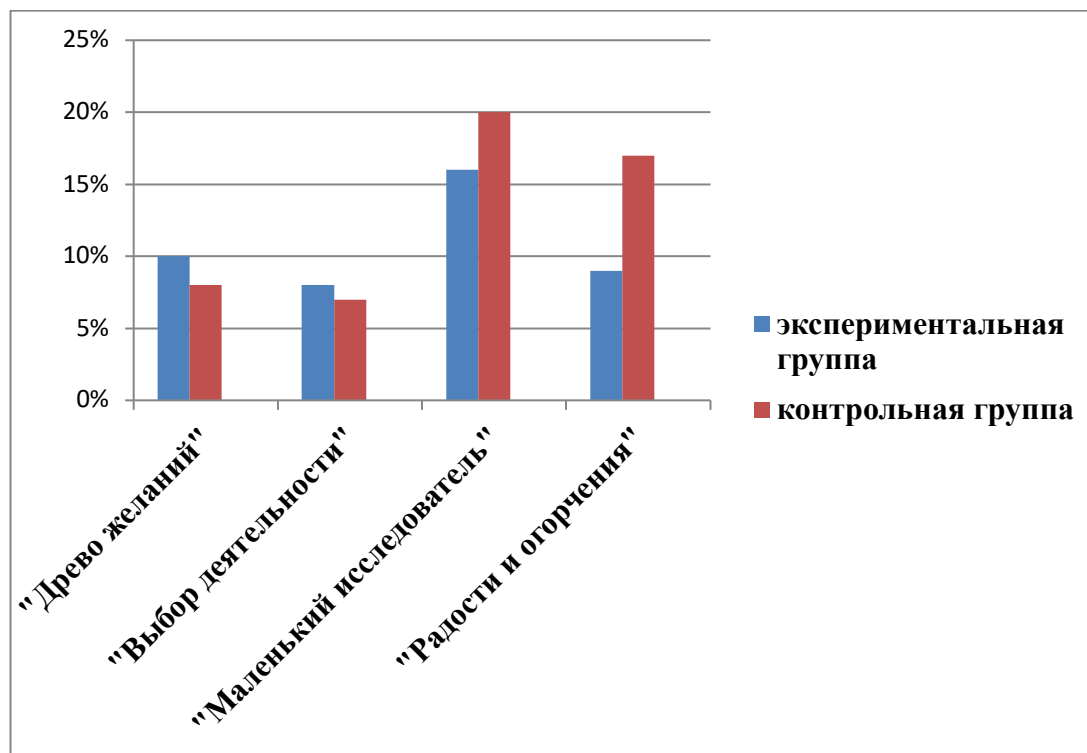


Рисунок 1 - Сводный анализ результатов изучения познавательного интереса в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе эксперимента

Данный анализ показал, что на начальном этапе исследования данные обеих групп почти не отличаются друг от друга. При этом, преобладает низкий уровень познавательного интереса.

Большей частью, дети дают упрощенные ответы, не стремятся рассуждать, проникнуть в суть явлений. Возможно, это связано с тем, что благодаря современным технологиям, дети могут получить ответ на любой вопрос сразу, не рассуждая. Это так называемое «кликерное» мышление. При этом нестандартные ситуации способны вызвать у них затруднения. Это говорит о том, что дети нуждаются в дополнительной стимуляции к повышению уровня познавательного интереса.

В связи со всем вышеизложенным, было принято решение разработать и реализовать проект по экспериментированию «Земля – наш общий дом», с целью развития познавательного интереса у дошкольников старшего возраста.

Проект «Земля – наш общий дом» может быть использован в дошкольных учреждениях, где происходит переход от традиционного ознакомления с природой к решению вопросов экологического воспитания дошкольников.

Цель проекта «Земля – наш общий дом»: способствовать формированию осознанно-правильного отношения к явлениям, объектам живой и неживой природы, которые со-

ставляют непосредственное окружение дошкольников.

Задачи:

1. Обучающие задачи:

- развивать творческие таланты дошкольников;
- создать условия для формирования знаний, умений, навыков для достижения определенных результатов;
- формировать оценочное отношение к окружающему миру, экологическую культуру поведения;
- развивать интерес к созданию различных поделок из бросового материала.

2. Воспитывающие задачи:

- формировать способности последовательно осуществлять свой замысел, умело обращаться с материалами и инструментами;
- формировать способности к анализу, самооценке при выполнении заданий;
- формирование внимания и уважения к людям, терпимости к чужому мнению;
- стимулировать сотворчество со сверстниками и взрослыми в дизайн деятельности, используя результат творческой деятельности в быту, играх, декоре помещений в детском саду, дома;
- вырабатывать такое отношение к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности созидать вокруг себя, бережно обращаться с вещами не только потому, что это чей-то труд, но еще и потому, что затрачены материалы, взятые из природы.

3. Развивающие задачи:

- развивать интерес к элементарным знаниям, правильному отношению ребенка к природе, его окружающей, к себе и людям как к части природы, к вещам и материалам природного происхождения, которыми он пользуется.
- развивать познавательный интерес, общение, самостоятельность;
- развивать художественный и творческий потенциал;
- развивать образно-логическое мышление, воображение, устойчивое внимание, наблюдательность и аккуратность;

После внедрения проекта “Земля – наш общий дом!” была проведена повторная диагностика.

По окончании приведенной системы занятий с детьми старшего дошкольного возраста экспериментально-исследовательской направленности необходимо отследить показатели динамики полученных результатов.

Сравнить данные обеих групп можно с помощью сводного анализа на Рис.2.

Таким образом, можно увидеть, что экспериментально-исследовательская деятельность, которой посвящено большинство занятий, благотворно влияет на повышение уровня познавательного интереса старших дошкольников. После того, как дошкольники прошли занятия по проекту «Земля – наш общий дом», их познавательный интерес заметно вырос. При этом у контрольной группы показатели так же улучшились, т. к., во-первых, все это время с ними проводились занятия в ходе непосредственно-образовательной деятельности; а, во-вторых, ребята общались между собой в детском саду и передавали полученные знания и впечатления сверстникам.

Старшие дошкольники стали обладать следующими навыками: выделяют и ставят проблему, которую необходимо разрешить; предлагают возможные решения; проверяют

эти возможные решения, исходя из данных; делают выводы в соответствии с результатами проверки; применяют выводы к новым данным; делают обобщения.

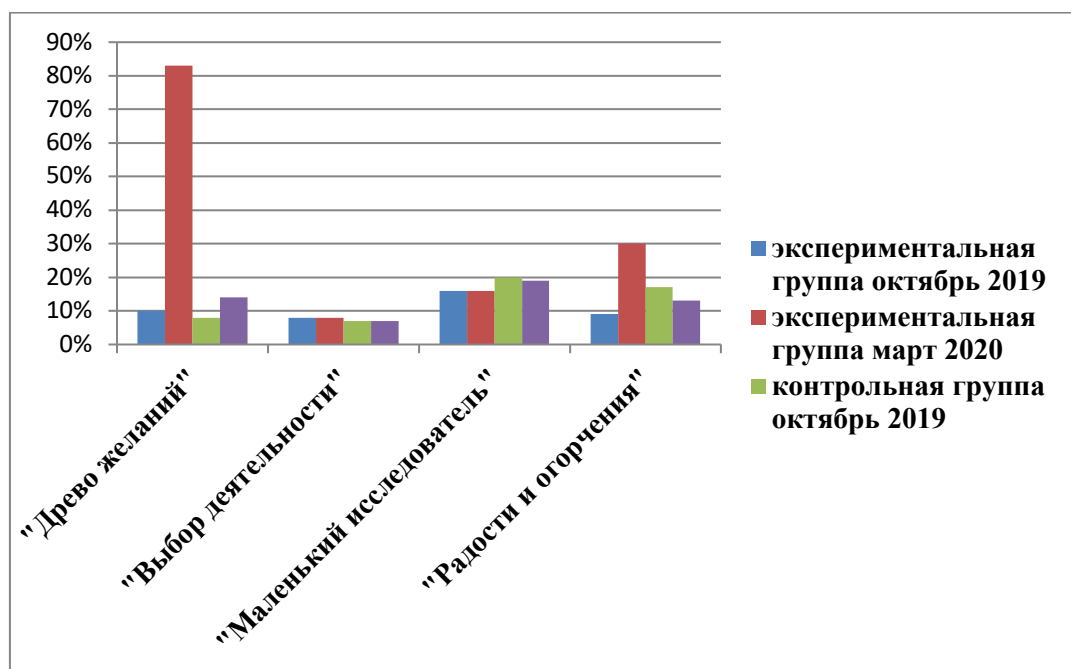


Рисунок 2 - Сводный анализ результатов изучения познавательного интереса в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе эксперимента

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы педагогами в дошкольных образовательных организациях при написании вариативной части календарно-тематического планирования, в режимных моментах и на специализированных занятиях по экспериментально-исследовательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашина В.В. Управление учебно-познавательной деятельностью детей дошкольного возраста (на материале математики) / В.В. Абашина. Сургут: РИО СурГПИ, 2015. - 137 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. Питер.: 2016. - 288 с.
3. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л.И. Божович. Питер.: 2015. - 400 с.
4. Виноградова Е.Л. Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5-6 лет / Е.Л. Виноградова // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 47-56
5. Газизова Ф.С. Методическая работа как средство повышения качества деятельности дошкольной образовательной организации / Газизова Ф.С., Нуриева А.Р., Сулейманова У.И. // Проблемы современного педагогического образования. - Сборник научных трудов: Ялта. РИО ГПА, 2020. 66(4). – С. 52-56.
6. Галич Т.Н. Использование дидактических игр в образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении / Т.Н. Галич, Е.А. Плустенко // Молодой ученый. 2019. - №16. - С. 264-265
7. Дыбина О.В. Из чего сделаны предметы: игры-занятия для дошкольников / О.В. Дыбина. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.

8. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в экспериментальной деятельности / Г.П. Тугушева, А.Е. Чистякова. СПб.: Детство-Пресс: 2018. - 64 с.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF CHILDREN'S EXPERIMENTATION

© 2021

A.R. Nurieva, Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education
*Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia),
nurieva-alesya@mail.ru*

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

Е.В. Парнибаева, воспитатель
Детский сад п. Бира (Россия)

И.Б. Голубь, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия), inna-golub@mail.ru*

Один из важных вопросов детской педагогики и психологии - это вопрос о творчестве у детей, о развитии творческих способностей. Наше общество нуждается в нестандартных, разносторонне развитых личностях. Любая творческая деятельность – главное средство в реализации предназначения человека, а умение творить предполагает собою одну из главных качеств человеческой личности.

Отечественные специалисты (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Матюшкин, Д.В. Менджерицкая, Д.Б. Эльконин, В.Д. Шадриков и др.) подчеркивают, что формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве, и является условием последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности. Важно не пропустить тот период в жизни ребенка, когда формируются основные навыки и умения, среди которых центральное место отводится воображению, фантазии, интересу к новому. Если эти качества не развивать в дошкольном периоде, то в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции, а значит, обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к творческой деятельности.

Интерес к проблеме развития творческих способностей обусловлен, прежде всего, тем, что стремление к творчеству свойственно маленьким детям. Это внутренняя потребность растущего организма, и ее необходимо поддерживать и развивать. Особую актуальность приобретает поиск средств и методов развития творческих способностей в дошкольных учреждениях, создание оптимальных условий для гармоничного развития каждого ребенка.

Среди ученых, занимавшихся исследованием проблемы творческих способностей,

можно выделить имена Дж. Гилфорда, Э.П. Торренса, В.Н. Дружинина, С. Медник, З. Фрейда, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, А. Маслоу, Б.М. Теплова, Г.Д. Чистяковой, В.С. Юркевич и многих других, изучавших как общие закономерности, так и частные аспекты данной проблемы. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в науке нет единого подхода к понятию творческих способностей. Творческие способности можно определить как способности, порождающие нечто новое, неповторимое и поэтому основным показателем творческих способностей является новизна, оригинальность и вариативность решений, интеллектуальная активность [1].

Проблемы развития творческих способностей у детей рассматривались в трудах таких исследователей, как Е.П. Варламова, Л.С. Выготский, В.Г. Грязева и В.А. Петровский, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Теплов и многих других, создавших комплекс теоретических представлений о творческих способностях и многообразиях педагогических механизмов их развития. Большинство исследователей в этой области сходятся во мнении, что творческие способности - это возможность человека оригинально мыслить, предлагать новые идеи, способности выйти за рамки стереотипов, находить нестандартные решения для различных задач. Задача педагога — помнить, что творческий потенциал есть у каждого воспитанника, который необходимо развивать, основываясь на современных методиках.

Творческая деятельность развивает личность ребёнка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы, способствует интенсивному развитию высших психических функций, таких, как память, мышление, восприятие, внимание. Дети с высоким уровнем творческих способностей уверены в своих способностях, имеют адекватный уровень самооценки. Проявляя большой интерес ко всему новому и необычному, они очень инициативны, но при этом успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Большинство исследователей считают, что для развития творческих способностей должны создаваться определенные условия. Анализ литературы позволил выделить основные условия для развития творческих способностей у детей: организация интересной содержательной жизни ребенка: организация повседневных наблюдений за явлениями окружающего мира; разнообразие и вариативность работы с детьми на занятиях; организация развивающей среды и атмосферы творчества в детском саду; использование различные видов искусства.

Для проверки педагогических условий, способствующих развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проходило на базе МКДОУ «Детский сад п. Бира». В эксперименте приняли участие 30 детей в возрасте 5-6 лет. В ходе эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 15 детей в каждой.

На основе проведенного нами теоретического анализа определены критерии творческих способностей дошкольников: творческое мышление; творческое воображение; креативность. Для каждого критерия были выделены показатели, характеризующие творческие способности детей. В соответствии с выделенными критериями были подобраны диагностические методики: методика «Круги» Е.М. Торошиловой и Т.В. Морозовой, «Свободный рисунок» Л. Субботиной, тест Гилфорда (в модификации Елены Туник).

Экспериментальная работа состояла из констатирующего, формирующего и кон-

трольного этапов.

В результате диагностического исследования развития творческих способностей на констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что у старших дошкольников преобладает средний уровень сформированности творческих способностей.

На формирующем этапе эксперимента для реализации педагогических условий была разработана программа по развитию творческих способностей, включающая комплекс занятий.

Для реализации педагогического условия - в группе создана развивающая среда и атмосфера творчества - была проведена работа по созданию предметно-развивающей среды: организованы уголки творчества с разнообразными традиционными и нетрадиционными инструментами и материалами для изобразительной деятельности и художественного труда: кисточки, карандаши, фломастеры, краски, пластилин, штампы для печатания, коктейльные трубочки, ватные палочки, бумага разного качества, вата, синтепон, пряжа, бросовый материал; организованы театрализованные уголки, мини-выставки.

Педагогическое условие - организованы повседневные наблюдения за явлениями окружающего мира – реализовывалось в ходе ежедневных прогулок, наблюдений за явлениями природы, экскурсии.

Для реализации педагогического условия - используются различные виды искусства - применялись такие виды искусства, как художественная литература, музыка, словесное творчество детей, театрализация, изобразительное искусство; декоративно-прикладное искусство; использование нетрадиционных техник изображения, которые стимулируют творчество, вызывают интересные ассоциации (кляксография, пластинография, рисование акварелью по мокрому листу, печатание листьями, аппликация обрыванием).

Одно из важнейших условий развития творческих способностей - разнообразная и вариативная работа с детьми на занятиях. Применялась работа с иллюстрациями, познавательные задания, дидактические и театральные игры, творческие игры и упражнения, экспериментирование с изобразительными материалами и техниками, пальчиковая гимнастика, разгадывание загадок, прослушивание художественных и музыкальных произведений, использование приема сотворчества и коллективных работ, привлечение сказочных персонажей и игрушек и др.

На контрольном этапе эксперимента проведен сравнительный анализ динамики изменений в уровнях развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Результаты повторной диагностики показали, что дети экспериментальной группы после развивающей работы имеют значительные темпы прироста, чем дети контрольной группы: высокий уровень творческих способностей с 14 % повысился до 60 %, средний уровень – с 53 % понизился до 40 %, низкий уровень – с 33 % понизился до 0 %. Для контрольной группы характерны незначительные изменения: высокий уровень остался прежним – 20 %, средний уровень творческого мышления повысился с 47 % до 53 %, низкий уровень с 33 % понизился до 27 %.

Полученные данные в ходе эксперимента подтвердили эффективность развивающей среды и атмосферы творчества в группе, организации наблюдений за явлениями окружающего мира, использования различных видов искусства, разнообразной работы с детьми на занятиях как наиболее эффективных условий развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. - Самара: Федоров, 2009. - 414 с.
2. Венгер, Л.А. Путь к развитию творчества / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. - №11. – С. 32-38.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. – 98 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Ильин Е.П. – М.: Питер, 2009. – 433 с.
5. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2-7 лет: методическое пособие для воспитателей и педагогов / Комарова Т.С. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 159 с.
6. Торошилова Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика) / Е.М. Торошилова, Т.В. Морозова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

E.V. Parpibaeva, Educator

Kindergarten in Bira (Russia)

I.B. Golub, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia),

inna-golub@mail.ru

УДК 9+372.3/4

ВЕКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАННИЙ СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД 1917-1920-е гг.

© 2021

A.A. Pasmurov, бакалавр

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

Москва (Россия), a.a.pasmurov@gmail.com

Е.П. Федорова, научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологической

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

Москва (Россия), ep.fedorova@mpgu.su

Понимание важности воспитания и обучения ребенка в дошкольном возрасте мотивирует к осмыслению идей, концепций дошкольного образования, высказанных как современными учеными и практиками образования, так и мыслителями прошлых исторических эпох, побуждает обратиться к документам и историческим материалам. Ряд ученых (Л.М. Волобуева, Е.А. Авилова, Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова и др.) в своих работах обращаются к анализу ведущих педагогических концепций, взглядов педагогов прошлого, рассматривают опыт становления и развития образовательных учреждений, зарождение практики работы образовательных учреждений для детей от рождения

до поступления в школу, а также анализируют особенности содержания, формы и методы воспитания и обучения [11,15]. Так, Л.А. Парамонова отмечает, что «целый ряд идей, педагогических принципов, приемов, форм организации жизни детей в детском саду», осмысление разных педагогических систем, распространенных в странах в разное историческое время, несомненно обогащают современную образовательную практику»[11,с.4].

В настоящее время среди пяти основных задач дошкольного образования провозглашается одна из главных: «обеспечение всем детям, независимо от пола равный доступ к качественному раннему развитию, уходу и дошкольному образованию, чтобы они были готовы к начальному школьному образованию [15, с.80].

Обращаясь к историческим документам, анализу правовых документов в начальный период становления советского государства, проследим истоки зарождения системы дошкольного образования. Следует отметить, что революционные события 1917 г. послужили кардинальным переменам не только в политическом устройстве, но и в общественной жизни людей того времени. Проследим какие задачи дошкольного образования ставились в то время и остаются актуальными сегодня, какие задачи были заявлены и реализовывались в то время, но сохранились и в настоящее время.

Дискредитируя дореволюционное устройство государства и общества, в то время современная власть хотела дать кардинально другой вариант жизни людей. Было заявлено отдельно новое направления в воспитании детей и постановки целей, которые бы позволили воспитать человека, соотносящегося с новыми идеалами, которые несли советский характер.

Теперь цель воспитания заключалась в том, чтобы вырастить гражданина, который бы имел коммунистическое мировоззрение, был патриотом своей страны [6]. Следует отметить появление документа, который был утверждён 9 ноября 1917 г. Советом Народных Комиссаров – «Декрет о Государственной комиссии по просвещению». Он показывает организацию специального отдела по дошкольному воспитанию и помощи детям. В нем отражается начальный этап работы по становлению в стране дошкольного образования [5]. Власть в то время рассматривала дошкольное образование в единой системе народного образования и брала на себя попечение о ее развитии. Сами цели дошкольного образования были обозначены на I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в 1919 г. Съезд постановил, чтобы осуществлялась следующая работа: проводить идейное, организационное, воспитательное влияние на детей для воспитания поколения, способного установить коммунизм. В этом документе обозначается создания дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и др. Создание такого рода учреждений имело и политический акцент, так как внимание уделялось и тому, что женщины получали освобождение от забот в семье и могли трудиться на благо общества [12]. В этом протоколе был написан комментарий, в котором особо выделяется, что женщины станут более независимыми. Воспитание детей строилось на примере жизни известных и легендарных коммунистов, деятелей партии, показывался их путь борьбы, цели борьбы, чтобы уже в раннем возрасте и пробудить желание следовать их примеру [9].

Обращение к документам позволяет наблюдать, что впервые годы строительства советского государства революционный пыл был достаточно силён, что выражалось и в подходе к воспитанию детей. В 1920 г. был опубликован значимый для того времени документ – «Декларация Наркомпроса по дошкольному воспитанию». Провозглашалось, что общественное бесплатное воспитание должно начинаться с самого рождения ребён-

ка. Следовательно, советская власть провозгласила доступность воспитания с рождения ребенка для всех трудящихся. На II Всероссийском съезде, который прошёл в 1921 г. было принято решение о создании марксистско-ленинской системы дошкольного воспитания – это важная историческая веха в становлении дошкольного образования и воспитания в стране [2]. Какие идеи были положены в основу дошкольного образования? Рассмотрим наиболее важные из них. Н.К. Крупская подчеркивала, что главную роль в социалистическом воспитании ребёнка играет коллектив: «воспитание должно заключаться в том, чтобы организовать жизнь детей так, чтобы в основу ее был положен коллективный распределительный труд, освещённый светом науки» [9]. Провозглашалось, что школы должны стать общественными, а само воспитание должно быть общественно-социалистическим. Семейное же воспитание отходит на второстепенную позицию [2].

Одной из острых проблем страны того времени была проблема беспризорности детей. Как думали решить проблему беспризорности на ранних этапах существования советского государства? Н.К. Крупская в своей работе «Вопросы беспризорности» предлагает следующие варианты борьбы с беспризорностью: привлекать детей к организованному труду, так как это даст им возможность выхода в нормальную жизнь, а также получать помощь от партийных организация, союза молодежи и пионеров. Для ликвидации беспризорности привлекалась и организованная общественность [8].

Следующий не менее значимый документ появляется в 1924 г.: вступают в силу «Основные положения педагогической работы в дошкольных учреждениях». В нем были обозначены основные идеи, построенные на идеологии того времени, по работе с детьми: необходимо сделать из «разнородной и бесформенной массы детей», сплоченный коллектив, при котором воспитанник уже получал необходимые навыки и «социально-классовую ориентировку» [10, с. 13]. Беря во внимание несколько документов, а именно «Основные требования к детской книжке» (1926 г.) и «Живое слово и книжка в дошкольном учреждении» (1927 г.), мы можем увидеть отношение к использованию детской литературы, как одно из средств коммунистического воспитания [13]. Использование художественных произведений в целях воспитания оказалось очень полезным в организации дошкольного образования – это направление педагогической работы остается значимым и сегодня. В 1928 г. на IV Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию были приняты нормы умений и навыков – того, чем ребёнок должен овладеть в дошкольном возрасте: уметь одеваться, умываться, убирать за собой, владеть умениями работать с канцелярскими принадлежностями (карандаш, ножницы), а также с орудиями труда такими как лопатка, грабли, молоток. Несомненно, съезд имел историческое значение: была поставлена задача создания программы для детского сада, которая содержала бы описание задач и методов работы с детьми, а также совокупность знаний и навыков для каждой возрастной группы. Хотелось бы отметить вклад ученого Е.И. Тихеева (1866-1944 гг.), которая была создателем концепции образования и содержала идею преемственности воспитания в детском саду, семье, школе. Особое место в процессе обучения и воспитания ребёнка, по мнению ученого, занимает развитие речи. Большую роль в дошкольном воспитании отводилось дисциплине и режиму дня, поскольку это помогает сформировать привычку и волю [6].

Приведем пример из записных книжек выдающегося ученого – психолога Л.С. Выготского, разработавшего учение о возрасте как единице анализа детского развития, показал его структуру и динамику, заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития [14, с.5]. К 1933-

1934 г. относятся некоторые наблюдения Л.С. Выготского за трудными детьми, когда он находился в Донской клинике. Краткие записки о детях, например, такие: «Миша А. После школы с безнадзорниками курит. Ворует. Отдает <нрзб>. Лжив. Общителен в коллективе. Труден на <нрзб>, но хуже в школе. Психическое развитие нормальное. До 7 лет [был] послушен. С 8 лет изменился. Наследственность: мать – тbc, нервная; отец – тbc, астеник.» [3, с.505]. Приведенные психологические характеристики детей позволяют нам представить портрет детей-беспорядочников дошкольного возраста той эпохи.

Проведенный нами анализ документов позволяет выделить несколько основных этапов в становлении и развитии дошкольного образования:

- *первый* этап: 1917-1922 гг. – присоединение детских садов в общую систему народного образования. Революционный характер воспитания подрастающего поколения выражается в характере воспитания: активное приобщение ребёнка к коллективному труду, стремлению побудить воспитанника к активной политической жизни путём приобщения их к истории жизни известных коммунистов;

- *второй* этап: 1922-1932 гг. – активный поиск методических идей и начало зарождения системы дошкольного образования, которая должна была обеспечить обучение и воспитание ребёнка. Следует особо отметить, что возрастает роль и значение детской литературы для воспитания дошкольников [6].

В целом страна в двадцатые годы находилась в поиске и формировании нужной для советского государства системы дошкольного образования и воспитания, исходя из провозглашаемой идеологии. Благодаря проделанным усилиям появляется единая система дошкольного образования для всей страны. Главными направлениями дошкольного воспитания стали: трудовое, нравственное, патриотическое, физическое, эстетическое воспитание, а также развитие речи – данные направления сохранились и в настоящее время. Так, например, эстетическое воспитание должно было осуществляться, по мнению Е.А. Флериной, на основе искусства: художественной литературы и изобразительной деятельности [1]. Выдающийся российский психолог, Л.С. Выготский, подчеркивая значение культурного развития, отмечал: «детская примитивность, т. е. задержка в культурном развитии ребенка, бывает связана большей частью с тем, что ребенок по каким-либо внешним или внутренним причинам не овладел культурными средствами поведения, чаще всего - языком» [4, с. 6].

Таким образом, завершая анализ мы можем отметить, что только к концу тридцатых годов завершаются и складываются элементы системы дошкольного образования и воспитания, к этому времени были сформированы основные положения дошкольного образования. Первая программа детского сада была принята в 1932 г. В этом документе были обозначены основные направления по развитию ребёнка: развитие речи, музыкальное воспитание, формирование первичных математических представлений и др. Следующим документом стала программа 1934г, в нем говорилось об установлении единой возрастной нормы развития детей, где важное место занимает игровая деятельность [2].

Итак, проведя анализ документов раннего советского периода, можно проследить основные векторы развития и становления системы дошкольного образования. А это, в свою очередь, через призму исторических документов посмотреть на современные задачи образования и воспитания, особое внимание уделяя тем ценностным ориентирам и направлениям содержания дошкольного воспитания, которые провозглашаются сегодня, соотнеся их в ходе анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
2. Бурова О.Г. Особенности использования принципа историзма в становлении и функционировании системы управления дошкольного образования (1920-1960 гг.) // МГОУ. – №1. 2017.– С. 5–11.
3. Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Рене ван дер Веера. – М.: Изд. «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. – 608 с.
4. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928)// Вестн. Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. – С. 5-18.
5. Декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению. 9 (22) ноября 1917 г. <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/DEKRET/kompros.htm>
6. Дианова Н.Ф. Из истории становления и развития дошкольного образования в России // Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, г. Краснодар. №41. 2015. – С.125.
7. Коротаева Е.В. Вопросы патриотически ориентированного воспитания детей дошкольного возраста: моногр. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020.–132 с.
8. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах: Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР / Н.К. Крупская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т.2.–736 с.
9. Материалы IV Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию: стенографический отчет / под ред. Е.Е. Цырлиной, А.В. Суровцевой, Моложавого С.С. – М.-Л.: Наркомпрос РСФСР и Госиздат., 1929. – 287 с.
10. Основные положения педагогической работы в дошкольных учреждениях. Приняты научно-пед. секцией ГУСа Наркомпроса. – М., 1924.– 28 с.
11. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
12. Протоколы съездов и конференций Всесоюзной Коммунистической партии (б): Восьмой съезд РКП(б) 18-23 марта 1919 г. / под ред. Е.М. Ярославского. М.: Партийное издательство (Партиздат), 1933. – 560 с.
13. Смирнова О.Д. Использование детской литературы как средства воспитания в отечественной дошкольной педагогике первой половины XX века// Вестник Новгородского госуд. университета. –2010.–№58.– С. 51-53.
14. Семина М.В., Федорова Е.П. Образовательное пространство как психолого-педагогический феномен//Вестник академии права и управления. –№3 (48), 2017.–ISSN 2074-9201.– С.155-160
15. Спивак Е.В. Цель ООН в области устойчивого развития по образованию: как измерять прогресс в области дошкольного образования? // Режим доступа: [<https://cyberleninka.ru/article/n/tsel-oon-v-oblasti-ustoychivogo-razvitiya-po-obrazovaniyu-kak-izmeryat-progress-v-oblasti-doshkolnogo-obrazovaniya/viewer>] (дата обращения 15.07.21)
16. Обухова Л.Ф. Детская психология. – Учебник. – М, «Российское педагогическое агентство», 1996. – 364с.

VECTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE EARLY SOVIET PERIOD 1917-1920s.

© 2021

A.A. Pasmurov, bachelor

Moscow Pedagogical State University, Moscow (Russia), a.a.pasmurov@gmail.com

E.P. Fedorova, Scientific Supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Psychological Anthropological

Moscow Pedagogical State University, Moscow (Russia), ep.fedorova@mpgu.su

УДК 373.2

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К СОЦИАЛЬНОМУ МИРУ ПОСРЕДСТВОМ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

© 2021

К.С. Петрова, музыкальный руководитель

АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют», Тольятти (Россия)

Н.И. Окунева, музыкальный руководитель

АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют», Тольятти (Россия)

Г.А. Рюмина, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют», Тольятти (Россия),

Naily63@yandex.ru

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и остаётся одной из ведущих в формировании личности ребёнка. По определению С.А. Козловой социальный мир – «это люди, общество людей. Этот мир люди создают сами, структурируют его. В нем люди социализируются, действуют, преобразуют его в соответствии со своими потребностями» [2, с. 3]. Задача педагогов оказать ребёнку квалифицированную помощь в сложном процессе вхождения в мир людей. Особое место здесь отводится вербальному и невербальному общению. Чем активнее ребёнок взаимодействует с детьми и взрослыми, тем больше развивается речь, и тем успешнее его достижения во всех видах деятельности.

Игра-драматизация – один из способов приобщения к духовному богатству. Знакомясь с произведениями художественной литературы, обсуждая прочитанное, ребенок познает мир умом и сердцем, выражая свое отношение к сюжетам и персонажам [1, с. 3]. Художественные произведения погружают ребенка в мир человеческих чувств, радостей и страданий, отношений и побуждений, мыслей, поступков и характеров. Он учится «вглядываться» в человека, видеть и понимать его. Закладывается фундамент моральных принципов, нравственной культуры дошкольника, развивается эмоционально-волевая сфера личности, формируется продуктивный опыт повседневной коммуникации.

В ходе игры-драматизации решаются следующие задачи:

- Расширение кругозора детей путём углублённого ознакомления с произведениями художественной литературы.
- Пробуждение и развитие интереса детей к театрализованной игре.
- Развитие умения следить за развитием событий, адекватно воспринимать художественный образ, делать самостоятельные выводы, различать хорошие и плохие поступки.

- Обучение детей имитированию характерных действия персонажей, передача эмоционального состояния героев.

- Воспитание артистических чувств, раскрытие творческого потенциала детей.

Предлагаем вашему вниманию примерные задания, которые помогут детям передать настроение, характер образа, дают возможность найти связь между словами и действиями, глубже войти в роль, передать образу индивидуальные, неповторимые черты.

1. Один ребенок произносит слова разных персонажей (лягушка, зайчик, лисичка в «Теремке»).

2. Представьте, а за тем покажите, как умывается кошка, как тяжело и неуклюже передвигается медведь, после зимней спячки, как бежит по лесу осторожная хитрая лиса и т. д.

3. Самостоятельно представить какое-нибудь животное, птицу в определенном состоянии, движении. Окружающие должны догадаться, кого ребенок представляет.

4. Представить себя кем-нибудь, показать и рассказать о себе, например; «Я медвежонок, хожу, переваливаясь (показать), я маленький неуклюжий (показать), люблю, есть малину и очень люблю мед».

5. Представить рассказать, как бабушка печет колобок; что делают дедушка и бабушка после того, как колобок от них укатился и т. д.

6. Коллективное воспроизведение текста, когда каждый участник произносит слова только своей роли. Важно произносить свой текст, своевременно, без промедлений и неоправданных пауз. Это задание помогает им приобрести навык совместных действий [3, с. 14].

Подготовительная работа к драматизации осуществляется поэтапно. Определяется тематика, жанр произведений, которые будут основой: сказка, детские стихотворения. Выбор игры драматизации – коллективный. Поскольку дети не обладают богатым литературным багажом, педагог выносит на обсуждение известные и неизвестные произведения в зависимости от возраста, умело направляя процесс поиска.

Вначале в процессе чтения произведения дети знакомятся с текстом. Затем предлагается видео, аудиозапись для прослушивания (это помогает дошкольникам лучше понять содержание, дать правильную оценку героям). В дальнейшем они упражняются в пересказе, импровизации диалогов, игры-беседы детей с персонажами. Опыт дошкольников еще не велик, поэтому педагог подсказывает наиболее яркие индивидуальные черты каждого персонажа. Ребята пробуют себя в разных ролях – одушевленных и неодушевленных. Проигрывают различные эпизоды. В процессе исполнения старшие дети сами оценивают себя. С другой стороны, оценивают товарищи. Коллектив детей высказывает свои пожелания, определяет симпатии, исполнителя той или иной роли. Проводится костюмированная репетиция и создание сценического пространства, определяющее границы данного действия. Научившись видеть и понимать пространство, дети быстро находят место себе, партнерам, и предметам, с которыми им предстоит взаимодействовать. Заключительный этап – показ на публику.

В 2020-2021 году в нашем детском саду был проведён конкурс драматизации «По произведениям детских поэтов - песенников». Содержание песен несёт нравственный посыл. Именно через грамотную подборку песен дети знакомятся с взаимоотношениями между людьми, с понятиями о добре и зле, с обычаями и обрядами. Во время подготовки конкурса воспитатель и музыкальный руководитель использовали различные методы: прослушивание песни; показ некоторых движений и игр педагогом согласно сюжету пес-

ни; указание, пояснение в ходе выполнения движений; упражнения: упражнения в умении воспринимать и передавать образ, продиктованный песней. Все эти методы помогут ребёнку более глубоко и осознанно усвоить содержание и характер песни.

На первом этапе работы над драматизацией песни педагог привлекал внимание детей к музыкальному произведению. Подводил к умению эмоционально откликаться на музыку движением. В основе драматизации песни с детьми младшего дошкольного возраста лежит подражание действиям взрослого.

Дети первой младшей группы показали инсценировку песни «Два весёлых гуся» (музыка М. Карасёва, слова М.П. Клокова). Самым примечательным было то, что участвовали все дети группы. Главные роли были у трёх ребят, которые играли бабушку и гусят. Остальные дети играли роль оркестра, озвучивали, аккомпанировали главным героям. Дети были очень эмоциональными, отзывчивыми, откликались на музыку. Все получили удовольствие от выступления.

Ребята второй младшей группы показали инсценировку песни «Танец маленьких утят» (музыка Ю. Энтина). Костюмы маленьких утят, были изготовлены руками воспитателя, и помогли детям вжиться в образ. У каждого ребёнка был свой характер – весёлый, озорной, угрюмый, строгий, скромный в контексте с музыкальным произведением.

Возрастные особенности детей средней группы позволяют им исполнять простейшие движения, передавать несложные имитационные движения игровых образов песни, поэтому воспитатель и музыкальный руководитель с помощью ясных и кратких пояснений, активизировали умение ребят двигаться в соответствии с характером песни, в показе движений, в медленном и быстром темпе, реагировать на начало и окончание песни. Совпадение слов песни, музыки и движения развивает детское воображение, ребёнок точнее передаёт характер игрового персонажа. Инсценировка песни «Рыжий, конопатый...» с использованием выразительных декораций, таких как: деревянный домик, дерево – погрузило всех зрителей в смешную музыкальную историю. Педагоги продумали всё до мелочей: костюмы, образы бабушки и дедушки, яркого солнышка и остальных героев. Важно, что в инсценировке участвовали дети всей группы.

В старшем и подготовительном возрасте воспитатель и музыкальный руководитель помогали детям добиваться эмоционально – выразительного исполнения образов героев песни. Дети уже осознанно относятся к своей роли и более качественно выполняли движения. Так, сначала детям предлагалось прослушать песню, проговорить текст, затем осуществлялись игровые «пробы» (кастинг), в которых дети выражали в движениях содержание песни. Роль воспитателя заключалась в наблюдении за проявлениями детей, поддержке их, сохраняя в то же время возможность проявления инициативы, и помогали в подборе образных движений и оформлении целостной композиции. Освоение образно-игровых упражнений развивает пластичность, выразительность движений, тренирует точность, координацию, развивает воображение, эмоции, умение «оживлять» игровой персонаж, игрушку, животное и т.д.

Репертуар выбранных произведений разноплановый. Воспитанники старших групп представили драматизацию по произведениям В. Приходько «Коробка с карандашами», Ю. Энтина «Частушки Бабки-ежки» из мультфильма «Летучий корабль», принцессы «Ничего я не хочу» из мультфильма «Бременские музыканты», М. Пляцковского «Чему учат в школе», «О цирк».

Декорации, костюмы, реквизит, положение ребят в мизансценах, звучание песни и перед нами, действительно, в режиме реального времени создавалась картина, посред-

ством игры талантливых ребят. Воспитатели с помощью родителей продумали образ каждого персонажа: силачей, фокусников, клоунов, дрессировщиков, акробатов в постановке «О цирк», озорных «Бабок - Ёжек» музыкальной сказки «Летучий корабль», учеников и дошколят в инсценировке «Чему учат в школе».

Подводя итоги, можно сделать вывод, что игра – драматизация помогает обогатить представления детей об окружающем мире. Опыт, который они получили в процессе игры-драматизации, будет определять их дальнейшие действия и поступки, готовность к новым социальным отношениям, на основе сформированной уверенности в себе, самостоятельности и активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоусова Л.Е. Добрые досуги по произведениям детских писателей. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 144 с.
2. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 156 с.
3. Курс искусства театра: методическое пособие по развитию театрального творчества. Тольятти: Развитие через образование. 2004. 104 с.

ACCESSING PRESCHOOLERS TO THE SOCIAL WORLD THROUGH DRAMATIZATION GAMES

© 2021

K.S. Petrova, music Director

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115 «Salute», Togliatti (Russia)

N.I. Okuneva, music Director

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115 «Salute», Togliatti (Russia)

G.A. Ryumina, kindergarten teacher

*ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115 «Salute», Togliatti (Russia),
Naily63@yandex.ru*

УДК 373.2

ГОРОДЕЦКАЯ РОСПИСЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

A.A. Пешая, студентка 5 курса

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия)*

И.Б. Голубь, научный руководитель, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
Биробиджан (Россия), inna-golub@mail.ru*

Вопросы развития детского декоративного творчества стали предметом изучения многих наук: философии, эстетики, культурологии, искусствоведения, психологии, педагогики. В философии этому комплексу вопросов уделяли внимание К.З. Акопян, И.Л. Арончик, В.С. Библер, Ю.Б. Борев, Г.В. Гегель, И. Кант, О.А. Кривцун, Л.Н. Столо-

вич, П. Флоренский.

Психологической основой для изучения вышеуказанной проблемы служат труды Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.. В педагогической науке этому посвящены исследования А.В. Бакушинского, Н.А. Ветлугиной, Р.Г. Казаковой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Г.В. Лабунской, А.В. Молчевой, Б.Т. Лихачева, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной, Р.М. Чумичевой и прочих. В перечисленных исследованиях подчеркивается важность и необходимость решения проблемы развития декоративного творчества, начиная с периода дошкольного детства, характеризующегося как наиболее сенситивный.

Важным средством активизации процесса развития детского декоративного творчества справедливо считают декоративно-прикладное искусство, одним из видов которого является Городецкая роспись. Произведения Городца, благодаря художественно-образной форме отражения действительности, не только затрагивают эмоциональную сферу ребенка, но способствуют формированию у него умения эстетически воспринимать действительность, трансформировать ее, внося элементы творчества в процесс создания разнообразных художественных декоративных образов.

В теории эстетического воспитания имеется достаточное количество исследований, посвященных вопросам приобщения дошкольников к декоративно-прикладному искусству. Однако актуальной остается проблема использования декоративных росписей в качестве одного из средств активизации декоративного творчества детей старшего дошкольного возраста. Именно творчества, поскольку на практике под детским декоративным творчеством чаще понимается только обучение дошкольников изображению основных элементов той или иной росписи, при этом творчества, как создания нечто нового, не обнаруживается.

Городецкая роспись как объективное условие развития детского декоративного творчества, с помощью которых создаются декоративные художественные образы, так и субъективным условием, так как каждый элемент росписи индивидуально усваивается ребенком, интерпретируется в собственном творчестве как результат.

Декоративно-прикладное искусство является одним из факторов гармонического развития личности. Благодаря знакомству с народным искусством происходит обогащение души ребенка, прививается любовь к своему краю. Народное искусство хранит и передает новым поколениям национальные традиции и выработанные народом формы эстетического отношения к миру. Искусство народных мастеров помогает раскрыть детям мир прекрасного, развивать у них художественный вкус.

Развитие творческих качеств начинается уже в дошкольном возрасте. Этот период является наиболее сенситивным для развития различных видов творческой деятельности - игры, драматизации, изобразительной деятельности и пр., и, следовательно, для развития творческих качеств личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, О.К. Тихомиров, Л.И. Божович, М.И. Лисина, П.М. Якобсон и другие). Многие отечественные исследователи изучали детское творчество в какой-либо конкретной деятельности - познавательной (Е.В. Рыжова), игровой (Л.А. Венгер, А.П. Усова, Е.О. Смирнова, О.В. Гударева), театральной (И.Г. Андреева). Особо следует отметить исследования, посвященные творческому воображению дошкольников (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование художественно-творческих способностей достаточно сложный и дискурсивный процесс. Особые разногласия вызывает вопрос о структуре художественно-творческих способностей и ее

компонентов. Изучив литературу, была выявлена тенденция к включению в состав творческих способностей тех свойств, которые в той или иной степени определяют содержание художественного образа в различных видах искусства. Главными художественно-творческими способностями, исследователи, выделяют эмоциональную отзывчивость, эстетическое восприятие, творческое мышление и творческое воображение.

Художественный тон способностям, проявляющимся в творческой деятельности придает ее художественный характер. Художественность - одно из важнейших понятий в эстетике искусствознании, отражающее специфическую особенность искусства как формы отражения и познания действительности. Художественные виды деятельности это изобразительная деятельность со всем многообразием ее видов, декоративная, такие как украшательская - декорирование и дизайн. И конструкторская деятельность, к ней относят конструирование из различных материалов - природного, бросового, бумажного и др. В детском саду дети осваивают почти все виды художественной деятельности.

Городецкая роспись одно из доступных для изучения вид народного декоративно-прикладного искусства. На занятиях по Городецкой росписи можно формировать навыки кистевой росписи, которые являются неотъемлемой частью процесса обучения старших дошкольников. Формируя эти навыки ребенок с легкостью может освоить мелкую моторику рук, что позволяет более успешно развить навыки письма и изобразительной деятельности; способствует развитию мышления, а также развитию эстетического вкуса. Развивается воображение. Разбор рисунка более подробно дает ребенку легче выразить свои мысли на письме.

Знакомясь с элементами городецкой росписи ребенок получает информацию о разнообразии окружающего мира, уточняют свои представления о цвете, форме и размере предметов и их частей, у них развиваются воображение, мышление, речь.

По выявлению уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено экспериментальное исследование.

Для определения художественно - творческого развития мы использовали адаптированную методику Н.В. Шайдуровой, которая разработала критерии и показатели уровня художественно - творческого развития. Основываясь на критериях, были выделены три уровня развития умений и навыков: высокий, средний, низкий, характеризующие способности детей.

В констатирующем этапе исследования, проведено тестирование по выявлению уровня развития чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольном учреждении созданы условия для организации творческой работы.

Предметно-пространственная среда помещений оснащена в соответствии с реализуемой образовательной программой ДОУ, с учетом возрастных особенностей детей, половой принадлежности, охраны и укрепления здоровья, коррекции недостатков в развитии.

Развивающая предметно-пространственная среда позволяет обеспечить развитие детей по всем образовательным областям:

Познавательное развитие - наличие материалов, пособий, оборудования и условий для развития интересов детей, любознательности и познавательной активности; развития воображения и творческой активности.

Художественно-эстетическое развитие - наличие оборудования, пособий и материалов для ознакомления детей с миром природы, для формирования элементарных представлений о видах искусства, ознакомления с художественными произведениями, для ре-

ализации самостоятельной творческой деятельности детей.

Образовательное пространство оборудовано с учетом интеграции всех образовательных областей, а также в соответствии с требованиями ФГОС ДО, среда является: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

После проведения диагностики детей, мы пришли к выводу о необходимости использования народных промыслов в изобразительной деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста для развития чувства цвета.

На формирующем этапе экспериментальной работы, для развития чувства цвета у старших дошкольников была реализована организованная деятельность, с использованием народных промыслов, проведены родительское собрание и консультация для родителей.

Далее нами был проведен контрольный этап исследования. Основываясь на полученных результатах исследования, можно заключить, что в экспериментальной группе, где нами были использованы народные промыслов, наблюдается по всем критериям положительная динамика.

На основе проделанной работы можно увидеть, что у детей возрос интерес к народным промыслам. Они стали правильно пользоваться материалами и инструментами, проявлять интерес к освоению новых техник, стали творчески всматриваться в окружающий мир, находить разные оттенки, приобрели опыт эстетического восприятия, создавать новое, оригинальное, проявлять творчество, фантазию, реализовывать свой замысел, и самостоятельно находить средства для его воплощения.

Низкий уровень в начале эксперимента, можно объяснить недостаточным владением техническими навыками и умениями. Восприятие особенностей использования народных промыслов было слабо выражено и проявлялось только при активном побуждении взрослого.

По итогам проведенного исследования обучение детей народным промыслам и развития чувства цвета активизирует познавательный интерес, формирует эмоционально положительное отношение к процессу рисования, способствует эффективному развитию чувству цвета.

В процессе творчества дети научились создавать вещи своими руками, познали загадки, радости и разочарования созидания - все это важные составляющие процессы обучения и развития. Творческий процесс научил детей исследовать, открывать и умело обращаться со своим миром. Большинство из нас уже забыло о той радости, которую нам приносило рисование в детстве, но она была - несомненно.

Результатом проведенной работы можно считать не только процесс развития старших дошкольников во всех видах его творческой деятельности, но и сохранение навыков, которые помогут им в будущем совершенствовать их потенциальные возможности.

На основе проделанной работы мы увидели, что у детей возрос интерес к народным промыслам. Дети создают новое, оригинальное, проявляют творчество, фантазию, реализуют свой замысел, и самостоятельно находят средства для воплощения. Рисунки детей стали интереснее, содержательнее, замысел богаче. Шедевры живут, дышат, улыбаются, а главное, каждый рисунок кажется произведением искусств. Дети обрели уверенность в себе, робкие преодолевают боязнь чистого листа бумаги, начали чувствовать себя маленькими художниками.

Таким образом, нами решены следующие задачи: рассмотрены особенности роли

городецкой росписи на развитие чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста; определены сущность и понятие «изобразительное творчество» на развитие чувства цвета у детей; определены критерии и показатели влияния Городецкой росписи на развитие чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста.

С помощью подобранных методик выявили влияние нетрадиционных техник рисования на развитие ребёнка старшего дошкольного возраста, дали определение педагогическим условиям развития творческих способностей дошкольников в контексте ФГОС дошкольного образования, экспериментально доказали эффективность использования нетрадиционных техник рисования в развитии творческих способностей дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Косминская В.Б., Халезова Н.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей – М.: Просвещение, 1986.
2. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. Планирование, конспекты, методические рекомендации. - М.: Карапуз-Дидактика, 2007.
3. Максимова З. По мотивам росписей Городца и Русского Севера // Народное творчество. – 2000. - №3.
4. Мир в картинках: Городецкая роспись по дереву наглядное – дидактическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2010.
5. Пчелинцева Е.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006.
6. Попова Е., Андреева И. Городецкие чудеса.
7. Рондели Л.Д. Народное декоративно-прикладное искусство. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1984.
8. Скоролупова О.А. Знакомство детей дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством. - М.: Скрипторий, 2005.
9. Декоративно-прикладное искусство - Россия, Russia .gin.ru
10. Декоративно-прикладное искусство /www.erzia-museum.ru/dpi.html

CITY PAINTING AS A MEANS OF DEVELOPING THE SENSE OF COLOR IN SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2021

A.A. Peshaja, 5th year student

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia)

I.B. Golub, Academic Supervisor, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy

Amur State University named Sholem Aleichem, Birobidzhan (Russia),

inna-golub@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

© 2021

М.Г. Пучкова, педагог-психолог

*АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 198 «Вишенка»,
Тольятти (Россия), afonins-nata@mail.ru*

На сегодняшний день согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют право на получение без дискриминации качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано совместно с другими обучающимися» [4].

Все чаще в детский сад приходят дети с особыми образовательными потребностями: с особенностями в развитии интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер и особенностями в поведении. Это дети с задержкой психического развития и умственной отсталостью, а также расстройствами аутистического спектра (РАС).

Для ребенка с РАС характерен дефицит социальной коммуникации и социального взаимодействия – от нарушений социальной дистанции и неспособности ведения обычного двухстороннего диалога до снижения способности делиться интересами, эмоциями или чувствами. Отмечается дефицит невербального коммуникативного поведения, необходимого для социального взаимодействия. Это нарушение зрительного контакта, несогласованная вербальная и невербальная коммуникация, дефицит понимания и использования жестов. Также наблюдается дефицит развития, поддержания и понимания взаимоотношений в установлении дружеских отношений, адаптации поведения с учетом различных социальных условий.

Основная цель в работе с детьми с РАС в детском саду - организация и создание условий для успешной социализации и адаптации ребенка с РАС, которая реализуется через ряд задач:

- изучение индивидуальных особенностей психофизического и личностного развития ребёнка с РАС;
- разработка индивидуально-ориентированной программы коррекции и развития ребёнка с РАС;
- адаптация развивающей предметно-пространственной среды к индивидуальным возможностям и особым образовательным потребностям детей с РАС;
- оказание помощи педагогам и родителям в обучении, воспитании, развитии и социальной адаптации ребенка с РАС.

Решение задач осуществляется в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС междисциплинарной командой специалистов детского сада.

Для обеспечения качественного образования ребёнка с РАС, а также его успешной социализации, необходимо создание специальных условий.

Специальные условия являются механизмом адаптации образовательного процесса к особым образовательным потребностям. Не выполнение любого из условий (например, кадры не владеют методами и приемами, не создана адаптированная среда) влечёт за собой поломку механизма и необеспечение качественного образования для ребенка с РАС.

Важно и необходимо включить ребёнка в систему психолого-педагогического сопровождения специалистами разного профиля.

На начальном этапе происходит изучение особенностей ребенка, затем проектируются коррекционно-развивающие мероприятия, в аналитической части происходит постоянное отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка.

Система психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС основана на подходе междисциплинарного взаимодействия. Основным инструментом реализации психолого-педагогического сопровождения является психолого-педагогический консилиум, который объединяет команду специалистов в реализации задач по сопровождению детей с РАС.

Важным и обязательным условием является сопровождение ребенка с РАС компетентным педагогом, имеющим ряд личностных и психологических установок:

- доброжелательность. Агрессия взрослых – препятствие на пути к установлению положительного контакта.

- целеустремленность. Только ежедневное обучение позволит ребенку осваивать новые умения.

- терпимость по отношению к ребенку. Длительная работа и большие усилия взрослых приведут к положительным изменениям в развитии.

- внимательность и оптимистичность. Важно замечать каждый шаг ребенка. Стремление поддержать ребенка в трудной ситуации.

- готовность поощрять ребенка каждый раз, когда он делает попытку выполнить задание, даже если она не очень успешна.

- требовательность взрослых в процессе обучения и повседневной жизни.

- авторитетность взрослого. Нельзя позволять ребенку управлять собой.

Эти качества по отношению к ребенку рассматриваются как психологические установки. Они являются сквозными в работе узких специалистов при оказании коррекционной помощи. Случайный человек, не владеющий личностными качествами и психологическими установками, не сможет осуществлять работу с детьми с особыми образовательными потребностями.

Вся коррекционная работа с детьми с РАС осуществляется поэтапно:

Первый этап - установление контакта с аутичным ребенком. Постепенное включение новых педагогов в образовательный процесс. Адаптация к окружению, предметно-пространственной среде, коллективу сверстников. Постепенное знакомство с новыми помещениями образовательной деятельности детей (музыкальный зал, спортивный зал, кабинет психолога и т. д.).

Работа специалистов с детьми с РАС строится в зависимости от сложности поведенческих особенностей, речевого развития, стартовых возможностей ребенка.

Второй этап – первоначальное включение ребенка в организованную деятельность. Основной задачей на этом этапе является расширение круга контактов у ребенка с РАС.

Решение этой задачи требует от специалистов умения почувствовать настроение ребенка, понять специфику его поведения и его возможностей (коммуникативных, социальных) и использовать это в процессе коррекции.

На данном этапе происходит образовательная деятельность в знакомых помещениях, кабинетах детского сада, знакомство с правилами и ритуалами в образовательной деятельности, осуществляется индивидуальная работа со всеми специалистами, постепенное включение в подгрупповые занятия.

На третьем этапе психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических

процессов. На этом этапе ребенок научается работать в малых подгруппах, выполнять элементы заданий для всех детей (встать в круг, сесть, лечь, передать предмет, назвать свое имя), а также индивидуально у таких специалистов как: педагог - психолог, учитель - дефектолог, учитель-логопед.

Четвёртый этап – аналитический. На этом этапе происходит оценка, дается примерный прогноз развития и определяются перспективы.

Коррекционно-развивающая работа включает в единый образовательный процесс педагогов, ребенка и семью, предполагает постоянное сопровождение ребенка с ОВЗ, оценку результативности коррекционно-развивающей работы, периодическую корректировку задач в зависимости от полученных результатов или определение новых.

Чем раньше ребенок с РАС поступает в детский сад, тем быстрее он пройдет адаптационный период и включится в систему коррекционной развивающей работы, тем успешнее будет процесс социализации.

Ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт благодаря комплексной работе всех специалистов, ведь именно тогда происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром.

Реализация коррекционной работы для детей с РАС дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. - М.: Теревинф, 2017. – 240 с.
2. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребенка в норме и патологии. // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. - М., 2001.
3. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. - Самара: Медиа-Книга, 2015. 540 с.
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция): [Электронный ресурс] Режим доступа – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/

SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM DISORDERS

© 2021

M.G. Puchkova, teacher-psychologist

*ANO DO «Planet of childhood» Lada, kindergarten № 198 «Cherry», Togliatti (Russia),
afonins-nata@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2021

И.В. Пшеничнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры

«Психология и социальная педагогика»

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,

Шуйский филиал, Шуя (Россия), ir.p@sspu.ru

К.М. Антонова, студент факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,

Шуйский филиал, Шуя (Россия), vip.kris.kris2017@mail.ru

Психолого-педагогические компетенции являются неотъемлемой чертой уровня профессиональной подготовки, как профессиональных педагогов (учителей, воспитателей), так и самих родителей – как первых воспитателей в жизни каждого ребенка. Непосредственно психолого-педагогическая компетентность родителей включает психолого-педагогические знания и коммуникативные навыки, сочетающиеся с личностными качествами, необходимыми для успешного выполнения возложенных на них государством, обществом и социальными институтами функций и обязанностей [1, с. 107].

Важно отметить, что к настоящему времени в психолого-педагогической науке отсутствует единое понимание структурных элементов родительской компетентности. И.Г. Волик определила психолого-педагогическую компетентность родителей как понимание потребностей ребенка и способность организации жизнедеятельности с точки зрения перспективы развития ребенка [2, с. 41]. А исследователь Д.Н. Иванова дает следующую характеристику основных психолого-педагогических компетенций современных родителей: приоритетные ценностные и духовно-нравственные ориентации, родительские чувства, установки, ожидания и доминирующая модель семейного воспитания. В свою очередь, семейное воспитание во многом определяется рядом факторов, детерминируемых целями, мировоззрением и ценностями старшего поколения [3, с. 319]. Отсюда следует, что при работе по психолого-педагогическому сопровождению родителей в условиях дошкольной образовательной организации необходимо опираться на имеющийся внутренний педагогический потенциал семьи, а также на индивидуальные черты и свойства личности.

По мнению Р.В. Овчаровой, структура родительской психолого-педагогической компетенции рассматривается как совокупность трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (знания о психологических особенностях детей дошкольного возраста и методах их воспитания), эмоционального (родительские чувства и установки, а также значимые личностные качества, наличие которых необходимо для осуществления поддержки ребенка в его личностном становлении) и поведенческого (умения использовать имеющиеся знания в практической деятельности на пути воспитания) [4, с. 59]. Встречается и другая точка зрения: педагог П.И. Бархатова, ссылаясь на Е.В. Бондаревскую, отмечает, что ключевыми компетенциями успешного родителя должны быть информационная, мотивационная, технологическая, коммуникативная и рефлексивная [5, с. 19]. В работах Т.В. Коваленко дается обобщенное понимание психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста как совокупности личностно-деятельностных

характеристик родителя. Они выражаются через высокий уровень личностной готовности и способности принимать ребенка как ценность, успешно овладевать и применять на практике базовыми психолого-педагогическими знаниями, умениями. Также обозначена способность использовать родителем разнообразных способов сотрудничества с ребенком в различных видах деятельности. Эти компетентности, согласно мнению автора, позволяют успешно развивать компетенции детей в процессе семейного воспитания [6, с. 104].

Можно подытожить, что исследователи чаще всего в понятие психолого-педагогической компетентности родителей включают умения: понимать ребенка, планировать образовательную деятельность, решать возникающие проблемные ситуации, возникающие при взрослении и овладении новыми для ребенка видами деятельности, а также знание его индивидуальных психологических особенностей и учет их в ходе ежедневного взаимодействия.

Психолого-педагогическая компетентность родителей нами понимается как системное внутриличностное образование (грамотность), включающее совокупность знаний, умений и навыков, а также преобладающих способов реализации образовательной деятельности, необходимых для полноценного воспитания и развития ребенка. Структура психолого-педагогической компетенции родителей включает когнитивный, мотивационно-личностный и коммуникативно-деятельностный компоненты.

Детский сад традиционно считается первым социальным учреждением, с которым соприкасаются родители, где начинается их социально-педагогическое и психолого-педагогическое образование. Создание образовательного пространства в дошкольном учреждении с вовлечением семьи как среды развития психолого-педагогической компетентности – одно из перспективных направлений развития современной системы дошкольного образования в контексте реализации ФГОС дошкольного образования. В ходе определения содержания и форм психолого-педагогического образования коллектив дошкольного учреждения может перейти от уровня подготовки родителей к образовательной деятельности к формированию особых потребностей в воспитании общей и педагогической культуры конкретной семьи.

Важно помнить о прагматической ориентации родителей: когда они испытывают недостаток знаний и практических навыков, они обращаются за помощью к воспитателям и администрации детского сада. Педагоги, для того чтобы удовлетворить потребности родителей, в свою очередь, должны иметь высокий уровень общей и педагогической культуры, обеспечить интерактивный подход к образовательной деятельности. Другими словами, эффективность психолого-педагогического просвещения зависит от уровня осведомленности о той или иной семье и правильного подбора содержания, форм и методов работы с родителями.

Важным способом реализации психолого-педагогического просвещения родителей в условиях дошкольной образовательной организации является проектирование совместной деятельности, в которой семья – не пассивный наблюдатель педагогического процесса, а его активный участник, включенный в деятельность ДОО. Педагогам порой очень трудно активировать родителей, скорее всего потому, что они часто используют недостаточно позитивный опыт семейного воспитания, они не всегда проводят своевременную подготовку родителей к родительским собраниям, консультациям, беседам и т.д. Как указывает Ю.В. Атемаскина, активность родителей возрастает, если сами воспитатели: своевременно уведомляют родителей об инциденте (сообщают о своем опыте, пробле-

мах, связанных с воспитанием детей); обеспечивают ежедневный контакт с родителями; осуществляют индивидуальный подход к родителям, учитывая особенности личности родителей и трудности в семейном воспитании [7, с. 79].

Использование разнообразия форм, методов и способов развития психолого-педагогической компетентности родителей позволит построить и воплотить в жизнь системно-деятельностную модель интеграции родителей в социокультурную и образовательную среду современного детского сада.

Работу по развитию психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста мы проводили на базе МБДОУ «Детский сад 29» города Балахна Нижегородской области.

Для определения исходного уровня развития психолого-педагогической компетентности родителей воспитанников старшего дошкольного возраста была разработана программа диагностического исследования, отражающая ее когнитивный, мотивационно-личностный и коммуникативно-деятельностный компоненты. В исследовании приняли участие 40 родителей, выборка потом была поделена на две равные группы: экспериментальную и контрольную – по 20 человек в каждой.

Для диагностики мы использовали следующие методики:

1. «Какой я родитель?» (авторы В.В. Селина, А.М. Щетинина) – позволяет определить уровень знаний возрастных и индивидуальных особенностей, осведомленности родителей о потребностях ребенка и средствах взаимодействия с ним (развитие когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности);

2. «Опросник для родителей» (авторы Н.В. Артюхина, А.М. Щетинина) – позволяет изучить интерес и мотивацию родителей в осуществлении своей роли в процессе воспитания, проявления эмпатических реакций в поведении ребенка (развитие мотивационно-личностного компонента психолого-педагогической компетентности);

3. «Взаимодействие родитель-ребенок» (автор И.М. Марковская) – направлена на изучение особенностей взаимодействия родителя с ребенком старшего дошкольного возраста (коммуникативно-деятельностный компонент психолого-педагогической компетентности).

Диагностическая работа позволила сделать вывод о недостаточном уровне развития составляющих психолого-педагогической компетентности родителей. Более всего «западет» когнитивный компонент. Преобладает средний уровень – родители имеют поверхностные представления о возрастных особенностях ребенка старшего дошкольного возраста, они непоследовательны в воспитательных воздействиях на ребенка, требования к ребенку разумны, но не носят систематический характер. Между родителями и детьми существуют отношения взаимного уважения, но родители не стремятся сформировать отношения сотрудничества. Высокий уровень развития интереса и мотивации в осуществлении своей роли в воспитании ребенка проявили 25% родителей, они открыто выражали эмпатию. Средний уровень заинтересованности в потребностях и задачах воспитания и развития ребенка, эмпатичности был характерен для 60% испытуемых, низкий – выявлен у 15%. При низком уровне успешности выполнения родителем воспитательной функции, принятия ребенка характерна непоследовательность родителей в общении с ребенком, от чего развитие ребенка зачастую подвержено влиянию случайных обстоятельств. Эмоциональное благополучие детей в семьях не всегда благоприятное, отмечаются определенные проблемы воспитания.

Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» показала, что 45% опрошенных ро-

дителей не умеют сотрудничать с ребенком, а у 35% родителей при взаимодействии с ребенком прослеживаются частые конфликты. В целом для 55% испытуемых характерен низкий показатель развития коммуникативно-деятельностного компонента, высокий – у 10%, средний – у 35%. При высоких показателях родители живут с ребенком «душа в душу», доверяют друг другу. Они любят и уважают его мнение, что благоприятно сказывается на становлении личности старшего дошкольника.

Для психолого-педагогического просвещения родителей и развития их психолого-педагогической компетентности мы выбрали такую форму сотрудничества как организацию семейного клуба.

Программа семейного клуба «Семь-Я» была разработана для развития психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста на базе МБДОУ «Детский сад №29» г. Балахна и призвана достичь следующие цели:

1. Изменение родительских воспитательных позиций.
2. Гармонизация стиля воспитания детей в семье.
3. Расширение осознанности мотивов воспитания в семье.
4. Оптимизация форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

Задачи программы:

I. Психолого-педагогическое просвещение – дать родителям знания о механизмах эффективного функционирования семейных систем, показать влияние их родительских моделей на актуальную ситуацию в их собственной семье.

II. Обучение – дать определенную модель построения доброжелательных взаимоотношений с детьми и обучить различным навыкам межличностного общения.

III. Переориентация – способствовать самоисследованию родительских позиций, развитию многомерности психологического видения детско-родительских и иных межличностных отношений, преодолению стереотипов и ригидных паттернов поведения.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- формирование мотивации у родителей к тесному взаимодействию с педагогами;
- внедрение новых технологий при взаимодействии с семьями воспитанников;
- снижение детской заболеваемости, приобщение ребенка к здоровому образу жизни.

В работе мы использовали следующие формы развития психолого-педагогической компетентности родителей: мини-лекции, индивидуальную и групповую работу, мастер-классы, а также методы развития психолого-педагогической компетентности – беседы, упражнения и такие активные социально-психологические методы как проблемно-деловые игры (проработка семейных отношений, анализ системы ценностей, выбор средств и меры поощрения и наказания, сотрудничество в семье), дискуссии по различным вопросам воспитания старших дошкольников в семье.

Общее количество времени, необходимого для достижения поставленных целей и задач программы – 16-20 часов. Программа семейного клуба состоит из восьми занятий, девятое – итоговое («Праздник семьи»).

Тематическое планирование встреч родителей в клубе «Семь-Я»:

Тема 1 «Что такое семья?»

Ключевые понятия: семья, функции семьи, структура семьи.

Упражнения: «Самопрезентация», «Игра-разминка», «Ребенок в нас», «Родительские установки», «Позиции в общении», «Семь Я», «Герб семьи», «Традиции нашей се-

мьи».

Домашнее задание: Родителям предлагается написать сочинение «Мой ребенок» с целью последующего обсуждения его в группе.

Тема 2. «Взаимопонимание поколений в семье»

Ключевые понятия: отношения, система ценностей, сотрудничество.

Упражнения: «Система ценностей различных поколений», «Кто в доме хозяин?», «День рождения», «Конфликтная ситуация».

Домашнее задание: родителям и детям (не только дошкольникам) - изобразить семью, обозначая ее членов в виде окружностей так, чтобы рисунок схематически отражал систему их взаимоотношений. Сравнение представлений о семейной структуре ее членов дает богатый материал для рефлексии и поиска эффективных форм взаимодействия.

Тема 3. «Социальные роли в семье»

Ключевые понятия: социальная роль, потребности.

Упражнения: «Моя роль в семье», «Мои потребности в росте».

Домашнее задание: заполнить таблицу, отвечая на вопросы за ребенка. Попросить ответить на эти же вопросы самого ребенка.

Тема 4. «Познай свое родительское Я».

Ключевые понятия: воспитание, стили воспитания. Упражнения: «Воспоминания о детстве», «Пойми чувства ребенка», «Я - сообщение», «Какой Я родитель?».

Домашнее задание: обсудить с детьми тему наказания: что для них является самым страшным наказанием, наказывали ли их несправедливо; будут ли они наказывать своих детей и пр.

Тема 5. «Психологический климат семьи»

Ключевые понятия: психологический климат семьи.

Упражнения: «Сказка об идеальном взаимопонимании», «Дискуссия», «Скульптура семьи».

Домашнее задание: подготовить каждому участнику на карточке типичную для его семьи ситуацию, когда необходимы какие-либо дисциплинарные меры по отношению к ребенку. На занятии эти карточки перемешиваются, родители распределяются по парам. Каждая пара вытягивает себе карточку с описанием ситуации, которую надо решить с помощью предоставления выбора и выявления его логических последствий. Затем происходит групповое обсуждение найденных решений.

Тема 6. «Самопринятие. Самоуважение. Самооодобрение»

Ключевые понятия: самопринятие, самоуважение, самооодобрение. Выполнение домашнего задания: «Ситуация». Упражнения: «Приветственная фраза», «Автопилот», «Самооодобрение», «Формула успеха», «Я ценю себя», «Мнение».

Домашнее задание: провести семейный совет по поводу планов на выходной день.

Тема 7. «Будьте собой, но в лучшем виде»

Ключевые понятия: семейный совет, программа воспитания.

Обсуждение результатов семейного совета. Упражнения: «Восковая палочка», «Худо-жественный фильм», «Я - подарок для человечества», «Твое будущее», «Письмо себе, любимому», «Секрет».

Домашнее задание: 1. Составить «Программу воспитания», определив ее дальние и ближние цели и конкретные способы их достижения. 2. Попросить ребенка нарисовать семью за любимым занятием.

Тема 8. «Жизнь по собственному выбору»

Ключевые понятия: выбор, ответственность

Упражнения: «Мне приятно сказать...», «А что дальше?», «Должен или выбираю?», «Прошлое, настоящее, будущее», «Я реальный; идеальный; глазами других», «Круг нашей жизни», «Машина времени», «Лавина».

Домашнее задание: подготовить совместно с ребенком концертный номер для Праздника семьи.

Тема 9. «Праздник семьи»

Праздничный концерт. Семьи представляют концертные номера, подготовленные ими для праздника. Это будет первым опытом родителей в сфере подобного сотрудничества с детьми.

Ритуал завершения встреч: все участники садятся в круг, передают друг другу зажженную свечу и говорят о том, как они представляют себе счастливую семью.

Некоторые упражнения из этих занятий можно использовать в качестве домашнего задания. Предварительно психолог на заседании родительского клуба «Семь-Я» проводит вводное занятие: рассказывает об особенностях развития личности дошкольника, о психологических проблемах, дает общую характеристику группы на основе проведенной ранее диагностики. Родители встречаются, выполняют упражнения в ходе занятий под руководством педагога-психолога, получают домашнее задание. Такой режим позволяет применить на практике полученные психолого-педагогические знания и корректировать свое поведение в процессе обсуждения на последующих занятиях. Важно пробудить интерес и мотивировать родителей на активное участие в занятиях. Также в рамках клуба дополнительно проводятся мастер-классы педагогов ДОУ и приглашенных специалистов по различным направлениям дополнительного образования.

После проведенной работы с родителями старших дошкольников было проведено контрольное исследование с целью определения эффективности разработанной программы. Как показали результаты контрольного этапа исследования, в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика. Так, по методике «Какой я родитель?» высокий уровень развития когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности был диагностирован у 20% родителей. Эти испытуемые дали более развернутые и содержательные ответы по сравнению с первоначальной диагностикой, отметили снижение конфликтных ситуаций в семье. У 55% был выявлен средний уровень. Низкий уровень выявлен у 25% родителей. Диагностика знания и понимания возрастных и индивидуальных особенностей ребенка старшего дошкольного возраста и способов взаимодействия с ним показала улучшение понимания родителями своих детей.

Диагностика личностно-мотивационного компонента психолого-педагогической компетентности родителей старших дошкольников показала следующую позитивную динамику: к высокому уровню интереса и мотивации выполнения родителем воспитательной функции, принятия ребенка были отнесены 40% родителей. Родители и дети доверяют друг другу, уровень конфликтов в семье низкий, преобладает атмосфера уважения и принятия ребенка. Родители учитывают индивидуально-личностные особенности ребенка в процессе воспитания. К среднему уровню были отнесены 60% испытуемых.

Диагностика коммуникативно-деятельностного компонента позволила отнести к высокому уровню 35% родителей. Эти родители стремятся понять ребенка, относятся к нему с уважением, придерживаются наиболее прогрессивных стратегий и тактик воспитания и последовательной линии поведения, довольны отношениями с ребенком. К среднему уровню мы отнесли 65% испытуемых. По мнению таких родителей, забота о ребен-

ке важна. Они обладают способностями эффективного воспитателя, но на практике не всегда применяют их целенаправленно. Порой родители бывают чересчур строги, иногда излишне мягки. Кроме того, такие родители склонны к компромиссам, которые ослабляют воспитательный эффект.

Таким образом, мы можем отметить, что организация семейного клуба «Семь-Я» является эффективной формой работы с родителями по развитию их психолого-педагогической компетенции в вопросах воспитания и обучения детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайс С.П. Взаимодействие ДООУ и семьи в группе кратковременного пребывания для детей раннего возраста / С.П. Вайс // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2017. – № 6. – С. 106-109.
2. Волик И.Г. Эффективное взаимодействие с родителями: [семинар-практикум для педагогов с элементами коммуникативного тренинга] / И.Г. Волик // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2016. – № 3. – С. 39-47.
3. Иванова Д.Н. Методы диагностики психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся [Электронный ресурс] / Д.Н. Иванова // Молодой ученый. 2019. – № 19 (257). – С. 319-322. – URL: <https://moluch.ru/archive/257/58841/>
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Институт психотерапии, 2016. – 319 с.
5. Бархатова П.И. Воспитание культуры поведения / П.И. Бархатова // Дошкольное воспитание. 2018. – № 11. – С. 18-25.
6. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования [Электронный ресурс] / Т.В. Коваленко // Современные исследования социальных проблем, Modern Research of Social Problems. 2015. – № 4(48). – С. 102-112.
7. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДООУ: учеб.-метод. пособие / Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богославец. – СПб: Детство-Пресс, 2017. – 112 с.

DEVELOPING PARENTS' PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMPETENCE IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ENVIRONMENT

© 2021

I.V. Pshenichnova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department «Psychology and Social Pedagogy»

Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya (Russia), ir.p@sspu.ru

K.M. Antonova, Student of the Faculty of Pedagogy and Psychology

Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya (Russia), vip.kris.kris2017@mail.ru

УДК 73.01

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРАЗДНИКОВ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

А.А. Роголёва, студентка 3 курса

*ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия),
rogalyovaa@mail.ru*

Н.Г. Лаврентьева, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита (Россия),
lavrentieva@list.ru*

Духовная жизнь ребенка полноценна тогда,
Когда он живет в мире игры, сказки, музыки,
Фантазии, творчества.
Без этого он засушенный цветок.
В.А. Сухомлинский

Тема бережного, уважительного отношения к природе и осознание важности ее сохранения, а также формирование экологической культуры и культуры взаимодействия с природой и людьми в XXI веке актуальна как никогда. Необходимо ещё с дошкольного возраста формировать культуру социального взаимодействия, экологическую культуру и природоохранное мировоззрение подрастающего поколения. В соответствии с целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) ребенок должен знать о «природном и социальном мире, в котором он живет» [6, с. 32]. Ближайшее окружение является условием организации образовательного процесса и средством творческого педагога обеспечивать гармоничное развитие личности ребёнка и его отношение к миру природы, окружающим людям и себе.

По словам Г. Ягодина экологическое образование - это «не часть образования, а новый смысл и цель современного образовательного процесса - уникального средства сохранения и развития человечества и продолжение человеческой цивилизации...» [7, с 4-7].

Одним из эффективных средств интерактивного взаимодействия детей с социальным окружением и экологического образования детей дошкольного возраста являются экологические праздники и развлечения, позволяющие развивать у детей самые разнообразные положительные качества личности: доброжелательность во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, творческую выдумку, самостоятельность, жизнерадостность, инициативу, упрощают восприятие возникающих проблем и полученных знаний, приобщают к переживаниям внутри детского коллектива, насыщают детскую жизнь красками и эмоциями [1]. В процессе праздников и развлечений, во-первых, закрепляются навыки и умения, полученные в процессе познания окружающего мира и различных видах деятельности, а во-вторых - углубляется потребность в познании нового, расширении кругозора, коллективных действиях и переживаниях.

С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин указывают, что субъективное отношение к чему-либо формируется не только в процессе построения перцептивного образа, но и посредством второй сигнальной системы, т.е. словесной информации, что подтверждает роль праздников и развлечений. Кроме того, посредством практического взаимодействия с объектом по-

знания, так как посредством обратной связи мы корректируем свое поведение, причем, изменения могут касаться не только самих действий, но и мотивов, целей, планов деятельности, принятия решений [3, с. 104].

Организация экологических праздников и развлечений является интереснейшей формой экологического образования детей дошкольного возраста, они вызывают у участников положительный эмоциональный отклик на их опыт взаимодействия с природой. Праздники являются специфичной формой коллективного объединения, и способны передать общее настроение участников. Праздники обусловлены динамикой социального бытия, в которых некоторые периоды жизни осознаются и переживаются участниками и зрителями особым эмоциональным образом, диктуют иной способ поведения и деятельности, предполагая возможное участие в праздновании.

В условиях нарастающих кризисных проявлений в духовной жизни человечества, в том числе детей, особую социально-педагогическую значимость приобретает содержание методов организации праздничных форм досуговой деятельности, которая способствует формированию и развитию личности ребенка.

Организация и проведение праздников и развлечений способствует социальному воспитанию дошкольников, так как участники объединяются общими идеями и переживаниями, у них закладываются основы коллективизма, формируется дисциплина, культура поведения [2, с. 13]. Разучивая песни, танцы, дети узнают много нового о своей Родине, родной природе, разных национальностях. Всё это расширяет их кругозор, способствует развитию памяти, речи, воображению, умственному развитию.

Развлекательная деятельность дошкольников отличается особым динамизмом, появлением разнообразных видов и форм. Детский праздник - важная часть жизни ребенка, радостное событие, позволяющее расслабиться, окунуться в мир нового, завораживающего, а порой и просто отдохнуть от будней. Ведь уже почти афоризмом стали слова: «Без праздников не бывает детства!».

Для преодоления разницы между знаниями нравственных норм и действительным поведением детей, необходимо не только понимание ситуации, но и положительное, адекватное отношение к событию. Эмоциональное развитие, «взращивание семян» экологической сознательности дошкольников осуществляется под контролем взрослых, которые задают ребенку эталон эмоционального отношения к окружающему миру, в частности, и к людям, и к природе. Роль праздников заключается в побуждении и воздействии на эмоциональную сферу личности дошкольников. В такого рода праздниках важно не только воспроизведение музыкальных произведений, игр, стихотворений, загадок на тему природы, но и непосредственно сама включенность дошкольников в события и осознание экологических проблем, доступных пониманию детей. Проживание различных ситуаций, приобретение опыта при решении экологических проблем с принятой на себя ролью является основой для выбора правильных способов поведения в похожих ситуациях [4, с. 58].

Одним из важных факторов, влияющих на экологическое образование в ходе праздников, является непосредственно сама деятельность ребенка в коллективе сверстников. Участвуя в общем деле, ребенок проявляет свои способности, навыки и умения, совершает поступки, осознает, как правильно поступить. Экологические праздники наполняют детей положительными эмоциями, формируют сопричастность к общему делу, осознание важности охраны природы, гуманное отношение к природе, выраженное в заботливом отношении к живым существам, а также выполнении принятых норм поведения.

Экологические праздники и развлечения могут быть посвящены:

- временам года, урожаю (осенью);
- снежной и ледяной скульптуре (Новый год);
- весеннему возрождению природы («Весна Красна»);
- летом проводятся праздники оздоровительного характера;
- праздники, посвященные писателям и поэтам [5, с. 78].

Наиболее значимым является праздник, посвященный Дню Земли. Сюжет создает представление о планете, показывает ее предназначение, прививают любовь к Родине и родной природе как ее важной части. В сценариях праздников должны исполняться детьми стихи и песни, прославляющие лес, речку, поле, национальные танцы. Одним из важнейших моментов является совместное исполнение детьми, педагогом и родителями торжественных, хвалебных песен, что символизирует любовь к Земле.

Педагогическая идея экологических праздников отражает эмоциональную насыщенность и положительные взгляды дошкольников на природное содержание и отношение людей к природе. Эмоции как отношения, воздействуют на личность ребенка, поэтому праздники следует проводить регулярно.

Праздник может организоваться совместно с родителями, как уже было отмечено выше, и детьми. Принимаются и рассматриваются все идеи, все предположения и пожелания, далее разрабатывается план действий. Необходимо придерживаться принципа соблюдения чувства меры. Мероприятие должно соответствовать образовательному процессу, быть захватывающим, познавательным, а сценарии – разнообразными, доступными пониманию детей, должны отвечать всем педагогическим требованиям.

Подготовка и организация праздника для детей – кропотливая и сложная работа, требующая ответственности, творческого подхода и общих усилий всех участников, будь то зритель или же сами участники.

Важнейшее требование при организации экологических праздников - сезонность. С учетом сезонных изменений праздники организуются в различных природных условиях. Так, экологический праздник возможно организовать не только в условиях дошкольной организации, но и на участке, в парке, в естественных условиях природы. Также использование различных ИКТ-технологий в значительной мере расширяет познавательные возможности экологических праздников, придаёт сюжету особую таинственность, что вызывает подлинный интерес дошкольников и желание быть участником чего-то грандиозного.

Подводя итог, хочется отметить, что экологический праздник - это не просто общение в процессе деятельности детей и взрослых, это нить, связывающая ребёнка с социумом и природой, где раскрывается и обогащается чувственный опыт, способствующий развитию эмоциональной гармонии при общении ребёнка с природой. Это ещё одна возможность рассказать и показать ребёнку всю красоту и беззащитность природного мира, посеять в душе ребёнка семя доброты, сочувствия, любви ко всему живому на земле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Ю.Г., Ткаченко Е.П. Формирование экологических представлений детей старшего дошкольного возраста при организации экологических праздников в ДОО. Уфа: Аэтерна, 2016. 126 – 127 с. [Электронный ресурс] <https://elibrary.ru/item.asp?id=25529937> (Дата обращения 11.06.2021).
2. Горбунова, Г. А. Развитие экологической культуры дошкольников //Дошкольная

педагогика. - 2005. - № 6. - С. 10-15. [Электронный ресурс] <https://lib.nspu.ru/catalogs/details/sbo/3572.php> (Дата обращения 10.06.2021).

3. Дерябо С.Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1996. 480 с.

4. Молодова Л.П. Экологические праздники для детей: Учебно-методическое пособие. М.: ЦГЛ, 2003. 127с.

5. Печерская А. Н. Праздники в детском саду: Сценарии, игры, викторины / А. Печерская. - М.: Росмэн, 2001. 79 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] <https://fgos.ru/> (Дата обращения 10.06.21)

7. Ягодин Г. А., Третьякова Л.Г. Проблемы экологического образования. Российский химический журнал №1, 2011 С. 4-7. [Электронный ресурс] <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35048892> (Дата обращения 17.06.2021).

THE ROLE OF ENVIRONMENTAL HOLIDAYS IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

A.A. Rogaleva, 3rd year student

Transbaikal State University, Chita (Russia), rogalyovaa@mail.ru

N.G. Lavrentyeva, Head, PhD, Associate Professor

Transbaikal State University, Chita (Russia), lavrentieva@list.ru

УДК 373.2

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Н.З. Сердобольская, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют», Тольятти (Россия)

Н.Т. Григоренко, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют», Тольятти (Россия)

О.В. Романова, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют», Тольятти (Россия), Naily63@yandex.ru

Дошкольное детство является определяющим в социализации личности. Именно в этот период происходит интенсивное духовное развитие, закладываются главные ценностные ориентиры, формируется отношение к себе и к людям, окружающей действительности. По определению М.А. Галагузовой, социализация – это процесс «вхождения» ребенка в общество, приобретения им определенного социального опыта в виде знаний, ценностей, правил поведения [1, 28]. Социальный опыт накапливается в ходе совместной деятельности участников образовательного процесса.

Важно не столько научиться воспроизводить чужой опыт, сколько самому проявлять познавательную активность, т.е. стремиться к поиску новых знаний, быть готовым к деятельности, а также творческой реализации приобретенных знаний и умений [3, с. 441-444].

Ориентируясь на ключевые идеи Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2, с. 7], а именно воспитание человека в процессе деятельности, коллектив нашего детского сада стремится к тому, чтобы у каждого ребенка развить готовность учиться, стремление к саморазвитию, проектное мышление, командность, лидерство, готовность к продуктивному взаимодействию и сотрудничеству. Одним из условий для развития всех вышеперечисленных качеств является поисково-исследовательская деятельность. С целью ее организации творческой группой педагогов был разработан проект «Лаборатория экспериментирования».

На первом этапе была создана технологическая карта, включающая основные структурные компоненты для организации эффективной работы педагога с детьми. Затем, проанализировав образовательные задачи для каждой возрастной группы, педагоги составили список интересных научных экспериментов, с помощью которых можно научить детей взаимодействовать, выбирать, решать, следовать определённому алгоритму, творчески переосмысливать информацию и делать выводы.

К примеру, вместо того чтобы просто раскрашивать картинку, рисовать с помощью известных изобразительных материалов, обводить по трафарету, мы предложили ребятам создавать свои творческие работы, используя мыльные пузыри, простую свечу, пищевую плёнку и множество других материалов.

Самое главное, помнить, что всё то, что находится под рукой, послужит средством для получения выразительного образа. Поэтому на втором этапе были разработаны критерии для анализа содержания центров экспериментирования и последующего пополнения материалами и пособиями в соответствии со следующими принципами:

- противоречивости – включение разнообразных противоположных сведений об объектах,
- многоплановости – обеспечение широты сведений об объекте,
- динамичности – наличие сведений об изменении объекта,
- диалектичности – наличие сведений, обеспечивающих связь мышления с действительностью,
- лавинообразности – предъявление сведений в виде собственных открытий детьми.

В результате анализа выявлено, что содержание центров во всех группах соответствуют возрасту детей, дает возможность каждому ребёнку познакомиться с одной стороны, с многообразием нетрадиционных техник рисования, изоматериалами, с другой стороны, самостоятельно или совместно со сверстниками провести опыты с цветом, руководствуясь алгоритмами.

На третьем этапе была организована поисково-исследовательская деятельность с детьми в соответствии с разработанными технологическими картами. Были предложены такие опыты, которые сразу заинтересовывали ребят, усиливали их мотивацию и были направлены на решение различных аспектов. Важной составляющей при этом, стала эмоциональная окрашенность поисково-исследовательской деятельности, в которой ребенок мог свободно применять разные материалы, создавая при этом оригинальные образы. Например, в опыте «Живописный луг», ребятам средней группы предлагалась проблемная ситуация: как помочь жителям цветочной поляны после урагана вернуть цветы. Дети с помощью скомканных листов бумаги и красок рисовали живописный луг для бабочек, пчёл, божьих коровок и других насекомых.

Решалась образовательная задача: освоение техники работы с нетрадиционными материалами (скомканной бумаги), наряду с которой ребята в подгруппах активно взаи-

модействовали с партнёрами – детьми и взрослым, проявляли творческую импровизацию, получали полезные жизненные навыки: расширяли представления о функциональных назначениях предметов.

Представляем вашему вниманию несколько опытов.

Таблица 1 - Технологическая карта организации опыта «Где рисует, а где нет»


Название опыта	Где рисует, а где нет
Участники	Дети 2-3 лет
Цель	Формировать интерес к простейшим опытам
Материалы	Белый мел, доска для мела, картон белый
Проблемная ситуация	Воспитатель обращается к ребятам, хотела порисовать на картоне, а ничего не видно. Предлагает детям попробовать порисовать на картоне. Ставит перед детьми проблемный вопрос, а где же можно порисовать мелом, чтобы было видно картинку (можно предложить порисовать мелом на улице)
Алгоритм опыта	
Вывод	Рисовать мелом, чтобы он оставил след, можно на специальной доске или на улице на асфальте

Таблица 2 - Технологическая карта организации опыта «Размытый рисунок»


Название опыта	Размытый рисунок
Участники	Дети 3-4 лет
Цель	Формировать умение определять качество художественного материала (карандаш, фломастер)
Материалы	Раскраски цветов, цветные карандаши, фломастеры
Проблемная ситуация	Маленькая девочка со своей мамой рисовали цветы. Девочка любила рисовать фломастерами, а мама решила рисовать цветными карандашами. Они рисовали за столом, на котором стояла ваза с цветами. Девочка нечаянно задела альбомом вазу и уронила на стол, вода пролилась на рисунки. Мама и девочка очень расстроились. Как вы думаете, что случилось с рисунками мамы и девочки?
Алгоритм опыта	
Вывод	При контакте с водой фломастеры размываются, а карандаши нет.

Таблица 3 - Технологическая карта организации опыта «Как ягодка поспела»

Название опыта	Как ягодка поспела
Участники	Дети 5-6 лет
Цель	Продолжать формировать умение изменять оттенок краски, меняя насыщенность цветового фона.
Материалы	Бумажные полоски, палитры, кисточки, белая и красная краски, банки с водой
Проблемная ситуация	Была сначала розовой

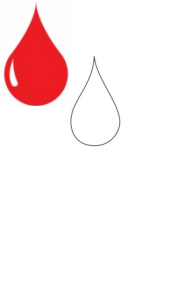
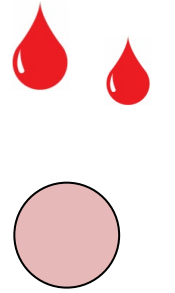
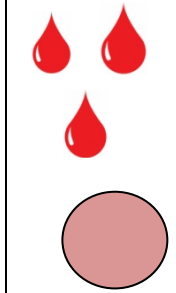
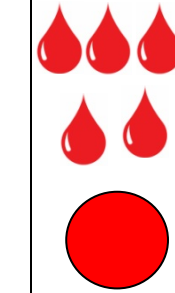
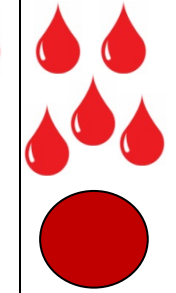




	<p>И не нравилась ребятам. Созревала, созревала Красной краски добавляла. Повернулась к грядке боком, Налилась вся спелым соком. Стала алой, спелой, сладкой И понравилась ребятам. Я хотя и невеличка Но полезная клубничка. Кто подружится со мной- Не простудится зимой. - Ребята, предлагаю показать с помощью красок, как клубничка созревала на грядке.</p>				
Алгоритм опыта					
Вывод	Чем больше добавлять красной краски в белую, тем насыщеннее становится цветовой оттенок				

Таблица 4 - Технологическая карта организации опыта «Соль в рисунках»

Название опыта	Соль в рисунках			
Участники	Дети 6-7 лет			
Цель	Расширять знания приемов работы с солью, показать способы её окрашивания и получения нужных оттенков и цветов, развивать чувство цвета			
Материалы	Альбомный лист, соль, краски гуашевые, клей ПВА, кисточки, вода			
Проблемная ситуация	<p>Без нее, ребята, повар, просто, как без рук, И становится вся пища несъедобной вдруг! Если в ранку попадет – испытаешь боль. Вы, конечно, догадались. Ну, конечно, это (<i>соль</i>) -Что мы знаем о соли? -Как вы думаете, где можно использовать соль? -А еще при помощи соли можно создавать картины, хотите попробовать?</p>			
Алгоритм опыта				
Вывод	С помощью соли, клея и красок можно создавать красивые картины			

Дети дошкольного возраста – прирожденные исследователи. Им важно самостоятельно найти решение проблемной ситуации. Нужно приложить лишь немного усилий и

невозможное становится реальным! Создаваемые педагогом ситуации ориентированы на личностное развитие, ребята усваивают модели социальных отношений: активно проявляют сочувствие, «проживают» эмоциональное состояние персонажа, попавшего в затруднительное положение, помогают, всем, кто в этом нуждается.

Работа над проектом «Лаборатория экспериментирования» продолжается, но уже на данном этапе его реализация дала практические результаты: разработана картотека опытов и экспериментов, пополнена развивающая предметно-пространственная среда нетрадиционными материалами, в рамках самообразования педагогов изучена тема: «Экспериментирование со цветом», апробированы алгоритмы для поддержки самостоятельной поисково-исследовательской деятельности дошкольников, реализована потребность в самоутверждении и признании возможностей старших дошкольников со стороны взрослых, созданы условия для формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. По итогам систематической, последовательной работы, мы смогли ответить на вопрос: «Чему мы научили наших детей?».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 416 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание: М.: Просвещение, 2009. 23 с.
3. Щетинина В.В. Обновление подходов к формированию познавательной активности // Вектор науки ТГУ. 2021. №4 (22). С. 441- 444.

SEARCH AND RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF POSITIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS

© 2021

N.Z. Serdobolskaya, Deputy head of educational and methodical work
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115 «Salute», Togliatti (Russia)
N.T. Grigorenko, kindergarten teacher
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115 «Salute», Togliatti (Russia)
O.V. Romanova, kindergarten teacher
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad № 115 «Salute», Togliatti (Russia),
Naily63@yandex.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД ПЕРВОГО ДЕТСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАННЕМУ РАЗВИТИЮ

© 2021

С.А. Сидоренко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономического образования Волховского филиала, судебный эксперт (педагог-психолог)
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), lanusha@mail.ru

Авторская программа по раннему развитию ребёнка на этапе первого детства, особенно в первый период от трёх до пяти лет, предполагает следующие разделы и виды педагогической деятельности:

1. Формирование первичных математических представлений.
2. Развитие речи и подготовка к чтению и письму.
3. Формирование и обогащение представлений об окружающем мире.
4. Развитие творческих способностей и мелкой моторики.

В своей программе мы ставим цель подготовить ребёнка к обучению в школе по разным образовательным программам, что делает её универсальной. В дальнейшем по нашей программе предполагается набирать детей в группы подготовки к школе, начиная с четырёх с половиной лет. Каждая программа имеет определённые разделы. Занятия в группе предполагаются часовыми с 2-3 пятиминутными перерывами на физкультминутки и логоритмику. В качестве музыкальной составляющей логоритмической техники для развития фонематического слуха продолжаем использовать попевки Н.А. Зайцева [8].

В программе по подготовке к школе мы имеет несколько видов образовательной деятельности: развитие логики, развитие памяти и мышления, формирование математических представлений, развитие речи и уроки грамоты, ознакомление с правилами безопасного поведения, формирование пространственных (астрономических, географических, экологических и др.) представлений, а также развитие крупной, мелкой и специальной моторики на творческой части.

В практике работы уже имеется опыт работы по данной программе и с детьми, имеющими логопедические отклонения.

Данная статья будет посвящена развитию и формированию пространственно-временных и математических представлений на первом этапе первого детства, т.е. младшие и средние дошкольники (3-5 лет), и является продолжением анализа работы по собственной авторской программе описанной ранее [15; 16; 17].

Игра в период первого детства имеет самое значимое значение на занятиях по раннему развитию, а также при формировании и развитии пространственно-временных и математических представлений. В игровых действиях используется игровой материал. Главная особенность игрового материала состоит в том, что предметы используются в игре не в собственном значении, как заместители другого, настоящих предметов, например счётного материала. Игра допускает достаточно свободное использование игрового материала.

Младшие дошкольники играют в одиночку: они не умеют договариваться между собой, распределять роли, игровой материал. Поэтому нужно специально обучать. К

концу дошкольного возраста игра достигает высокого уровня развития. В развитии игры выделяются две основные стадии (фазы):

- 3-5 лет – воспроизведение логики реальных действий людей, содержанием игры являются предметные действия.

- 5-7 лет – моделирование реальных отношений между людьми и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Формирование психики в период первого детства является весьма сложным и многообразным процессом. В развитой ролевой игре с её замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается познавательный эгоцентризм.

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. У младших дошкольников память непроизвольна. Смысловая память развивается наряду с механической. В среднем дошкольном возрасте начинает формироваться произвольная память [18]. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически.

Третий и четвёртый годы жизни становятся периодом первых детских воспоминаний. Интенсивное развитие и включение памяти в процесс формирования личности определяет её позицию доминирующей функции. С развитием памяти связано появление устойчивых образных представлений, выводящих на новый уровень мышления, появляется способность к рассуждениям, обуславливается новый уровень развития восприятия и других психических процессов.

Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению [17]. Основным видом мышления является наглядно-образное, соответствующее репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях). Математическое развитие детей дошкольного возраста осуществляется как в результате приобретения ребёнком знаний в повседневной жизни, так и путём целенаправленного обучения на занятиях по формированию элементарных математических знаний. Именно элементарные математические знания и умения детей следует рассматривать как главное средство математического развития.

Одним из видов игр с детьми, начиная с трёх с половиной лет, когда уже ребёнок немного адаптировался к порядку и режиму занятий, развивающих пространственные представления, являются игры с карточками-лото. Перед ребёнком выкладываются тематические карточки. Они могут быть подобраны по определённой теме или по объёму той фигуры, которая на них изображена. Начинаем с 4^x карточек, расположенных попарно в два ряда. Таким образом, мы начинаем формировать первичные представления таких понятий, как «верх» - «низ», «право» - «лево», спрашивая при этом ребёнка, где и какое изображение располагается. Кроме того, мы предлагаем ребёнку запомнить «картинку» из карточек, выложенную на столе. Далее просим воспроизвести последовательность словесно. Следующим шагом в этой работе будет изменение перемещение карточек относительно друг друга, а затем замена одной из карточек какой-либо новой. При этом ребёнок должен запоминать положения картинок до и после. Следовательно, мы начинаем развивать образную (зрительную) память путём формирования ассоциативного ряда по последовательности [18].

В дальнейшем, ближе к 5 годам, количество карточек увеличивается вплоть до 12 штук, которые со временем будут располагаться уже в три ряда. Здесь уже начинается формирование более сложных пространственных представлений и цепей понятий таких, как «над» - «на» - «под», «вверху» - «внизу» - «посередине», «по диагонали слева (справа) сверху (снизу)» и т.д.

Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи, главное успеть запомнить саму задачу. К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение её важно для дальнейшего развития интеллекта.

На этапе первого детства особое значение имеет развитие образных форм познания окружающего мира – восприятия, образного мышления, воображения. Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов о происхождении различных предметов и явлений. К возрасту 5-7 лет ребёнок пытается осмыслить такие явления, как жизнь и смерть. Это первая исходная форма теоретического мышления ребёнка.

В период от 2 до 7 лет представляет собой переход от сенсомоторного интеллекта (приспособления к условиям ситуации при помощи практических действий) к первоначальным формам логического мышления. Интеллектуальное достижение возраста – мыслить в уме, во внутреннем плане. Одним из средств, помогающим ребёнку выделить и распознать отношения между предметами, является система сенсорных эталонов (выработанных человечеством представлений, общепринятых образцов свойств и отношений предметов).

В конце третьего - начале четвёртого года жизни ребёнок способен воспринимать множество, представленное с помощью символов, знаков. Использование символической наглядности даёт возможность выделять существенные признаки, связи и отношения в определённой чувственно-наглядной форме. Особое значение символическая наглядность имеет при обучении детей вычислительной деятельности (использование цифр, знаков арифметических действий, моделей), при формировании у них пространственных и временных представлений.

В качестве примера можно привести рифмические игры-стихи. Помощь нам в этих занятиях представляют книжки типа С. Волкова «Сколько ягонок у мишки?». Для начала мы просто запоём с ребятами стихи к определённому примеру арифметическому, а затем уже и сами пробуем силы в стихосложении также к примерам и задачам, постоянно используя наглядный материал либо наблюдения за знакомыми явлениями природы.

Без непосредственной практической ориентировки ребёнка в пространстве невозможно формирование пространственных представлений и понятий. Однако на определённом этапе обучения, когда необходимо понимание детьми пространственных отношений, более существенным является не практическая ориентировка в пространстве, а именно восприятие и понимание пространственных отношений с помощью графиков, схем, моделей.

Формирование у детей представлений и понятий о величине и форме просто невозможно без наглядности. В связи с этим используются разнообразные фигуры как эталоны формы, графические и модельные изображения формы. Одной из наиболее распространённых форм наглядностей являются учебные таблицы. Использование таблиц имеет педагогический эффект лишь в том случае, если демонстрация их связана не только с пояс-

нением воспитателя во время изложения нового материала, но и с организацией самостоятельной работы детей.

На занятиях по формированию математических представлений широко используются пособия-аппликации В. Степанова [18] и фланелеграф. Эта форма наглядности даёт возможность детям принимать активное участие в изготовлении аппликаций, делать учебные занятия более интересными и продуктивными. Пособия-аппликации динамичны, дают возможность варьировать, разнообразить модели. Например, с помощью фланелеграфа удобно перегруппировывать геометрические фигуры, решать арифметические задачи и примеры. Кроме того, очень хорошо использовать пособия-аппликации для развития представлений об окружающем мире при формировании сравнительного мышления.

В математике заложены огромные возможности для развития мышления детей в процессе их обучения с самого раннего возраста. Работая по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, важным условием в организации развивающей среды является отбор педагогом игр, игрушек, игрового оборудования, оптимальных с точки зрения количества и качества.

Психологические экспериментальные исследования и педагогический опыт свидетельствуют о том, что благодаря систематическому раннему развитию дошкольников и формированию у них элементарных математических представлений у детей формируются сенсорные, перцептивные, мыслительные, вербальные, мнемические и другие компоненты общих и специальных способностей.

Вычислительные способности далеко не всегда связаны с формированием подлинно математических (творческих) способностей. В.А. Крутецкий различает девять компонентов математических способностей, в том числе математическая память и способность к пространственным представлениям [12].

При развитии математических пространственно-временных представлений и творческих способностей, а также ознакомлении с объёмными формами нам в помощь идут тетради М. Султановой «Полезные занятия» и «Весёлые домашние задания» [19]. К примеру, задания с использованием шерстяной нитки и картона. «Рисование» при помощи нити на картоне определённых геометрических рисунков развивает мелкую моторику и учит выполнять задания, в дальнейшем перетекающие в графические и математические диктанты. При выполнении этих заданий мы учимся работать с шилом и «цыганской иглой», т.е. знакомимся с первыми правилами техники безопасности. В дальнейшем мы используем уже задания-материалы Е. Колесниковой [11], Г. Сыропятовой [20], Т. Ткач и т.д.

Во время непосредственно образовательной деятельности по математическому развитию обеспечивается сочетание и успешная реализация задач из разных разделов программы (изучение разных тем), активность, как отдельных детей, так и всей группы через использование разнообразных методов и дидактических средств, усвоение и закрепление нового материала, повторение пройденного.

В структуру непосредственно образовательной деятельности по математическому развитию необходимо включать оздоровительные паузы. На своих занятиях мы используем игры с разноцветными кругами на коврик.

Развитие количественных и числовых представлений у детей вне обучения включают упражнения по количественной оценке непрерывных величин (длины, объёма жидкости) и овладение арифметическим счётом.

Количественные представления у детей начинают отделяться от пространственных ещё на этапе раннего детства в процессе введения в словарный запас понятий «много» - «мало» - «ничего». При относительно раннем практическом уровне умения различать совокупности с контрастной численностью элементов слово «мало» в активном словаре детей появляется позже, чем слово «много». Уже на предыдущем этапе при помощи данных понятий начинается сравнение множеств.

В более старшем возрасте на этапе первого детства (среднего дошкольника) арифметический счёт идёт сначала последовательный, оперируя сначала количеством «3», затем «5», а потом переходя к «10». При сравнении множеств используются термины «много», «мало», «достаточно», «поровну». Появляются такие действия, как сложение, вычитание и первоначальные действия, связанные с делением. В помощь при занятиях по счёту нам составляют серия «Умные книжки» О. Земцовой [10], где мы используем занимательные примеры из картинок и ребусов.

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста более естественным является приобретение знаний, умений в игровой, конструктивной, двигательной, изобразительной деятельности. Поэтому рекомендуется один-два раза в месяц проводить интегрированные НОД: математику и рисование; математику и физкультуру; конструирование и математику; занятия по аппликации и математику и т.д. При этом следует различать, когда на занятиях по математике используется как фрагмент (часть занятия) рисование или конструирование, а когда, наоборот, на занятии по аппликации, физической культуре в начале или в конце занятия решаются отдельные задачи по математике.

Экспериментальные исследования и педагогическая практика обучения дошкольников элементам математики убеждают в преимуществе такой организации учебного процесса, при которой органично сочетаются различные формы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркин Е.А. Ребёнок в дошкольные годы (в двух частях) / Под ред. А.В. Запорожца и В.В. Давыдова. М.: Издательство «Просвещение», 1968. 445 с.
2. Бабаева Т.И. и др. Детство. Программа развития и воспитания в детском саду. СПб: Детство-Пресс, 2014.
3. Бушмелёва И.Н. Тестовые задания для детей. М.: Хатбер, 2013.
4. Васильева М.А. и др. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Мозаика-Синтез, 2014.
5. Венгер Л.А. Программа «Развитие». М.: Новая школа, 1994.
6. Герберова В.В. Учусь говорить: методические рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 3-6 лет по программе «Радуга». М.: Просвещение, 2015.
7. Денисова О.Д. Школа семи гномов 3-5 лет: методическое пособие, полный годовой курс. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 232 с.
8. Зайцев Н.А. Учебник для родителей, воспитателей, учителей. СПб: Детство-пресс, 2017. 128 с.
9. Зверькова Ю.В. Развивающие уроки. М.: Фламинго, 2015.
10. Земцова О.Н. Развивающее обучение. Ориентируемся в пространстве. М.: Изд. гр. «Азбука-Аттикус», 2017.
11. Колесникова Е.В. Обучение математике «Я считаю до двадцати». М.: ТЦ Сфера. 2013. 96 с.

12. Крутецкий В.А. Психология математических способностей дошкольников. Воронеж: НПО МОДЕК, 1998. 416 с.
13. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М: Академия, 2015. 442 с.
14. Петерсон Л.Г., Кочемасова Е.Е. Математика для детей 3-4 лет. М.: Ювента, 2016. 96 с.
15. Сидоренко С.А. К вопросу о внедрении современных образовательных программ раннего развития детей дошкольного возраста // Стратегии жизни личности в современном мире / Под ред. Н.А. Четвериковой и др. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 116-119.
16. Сидоренко С.А. Методологические основы развивающего обучения ребёнка в период раннего детства // Категория «Социального» в современной педагогике и психологии / Под ред. А.Ю. Нагорновой. Ульяновск: Научное издательство «ЗЕБРА», 2017. С. 49-55.
17. Сидоренко С.А. Основы возрастной педагогики. Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2019. 144 с.
18. Сидоренко С.А. Психология и педагогика. Нальчик: ИТ «Принт Центр», 2019. 248 с.
19. Степанов В.А. Весёлые уроки. Цифры и счёт. М.: Фламинго, 2015. 44 с.
20. Султанова М.Н. Весёлые домашние задания для детей 5 лет. М.: ООО «Хатбер-пресс», 2013.
21. Сыропятова Г.А. Методика развития пространственных представлений (для детей 6-10 лет). Екатеринбург: ООО «Литур-К», 2014. 32 с.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Минобрнауки № 1155 от 17.10.2013). М.: Эксмо, 2014.
23. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
24. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2006.

**ON THE QUESTION OF FORMATION OF MATHEMATICAL SPACE-STATE-TIME
RELATIONS IN THE PERIOD OF THE FIRST CHILD IN THE CLASSES ON EARLY
DEVELOPMENT**

© 2021

S.A. Sidorenko, PhD in Pedagogical (Education) Sciences, Associate Professor
of the Department of economic education, forensic expert in the field of psychological
and pedagogical diagnostics
*Volkhov affiliate of the Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg (Russia),
lanusha@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

Е.М. Тукмакова, студент

*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, Елабуга (Россия)*

Р.Ф. Миннуллина, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, Елабуга (Россия), mrozaliya54@yandex.ru*

Трудовое воспитание занимает важное место в плане формирования и развития личности ребенка дошкольного возраста. Педагоги ДОО, родители понимают, что сформировать у ребёнка положительное отношение к труду, очень важно, чтобы он занял позицию созидателя, ощутил удовольствие и гордость от результата своего труда.

Ученые считают, что труд ребёнка обязательно должен быть направлен на изготовление реального, осязаемого продукта, который может быть использован им по своему усмотрению.

Известно, что этим требованиям отвечают продуктивные виды деятельности - конструирование и различные виды рукоделия, - в отличие от бытового труда, в котором часто исключён момент созидания, что лишает его привлекательности для ребёнка.

Формирование предпосылок трудовой деятельности и положительного отношения к ней педагоги дошкольных образовательных организаций осуществляют в процессе занятий с детьми разнообразными продуктивными видами деятельности и в ходе организации их самостоятельной практической работы.

Многими учеными выделяются объективные причины, которые усложняют процесс воспитания трудолюбия у детей дошкольного возраста.

К таким факторам относят: кризисы в экономике, содействующие распаду семей, выбывание детей из дошкольных учреждений, отсутствие внимания к формированию трудолюбия со стороны родителей и педагогов, стремление детей к самоутверждению в детском сообществе при имеющемся незначительном опыте.

В результате выявлены противоречия между значимостью формирования трудолюбия у детей и недостаточной проработанностью данной задачи в деятельности дошкольной образовательной организации.

Существуют противоречия и между необходимостью подготовки воспитателя к формированию трудолюбия дошкольников и отсутствием теоретических основ, организации педагогических условий для развития данного качества ребенка.

В воспитании трудолюбия, как и в любом другом направлении, есть нераскрытые резервы, над которыми следует работать педагогам, социологам и психологам [5, с. 58].

Значимую роль в этом играет и сама наука психология, так как в ней описаны уже изведенные законы обучения и воспитания, особенности формирования личности ребенка в соответствии с возрастом при различных видах деятельности игра, учение, труд, а также основные связи в сфере педагогики и психологии.

Нельзя организовать процесс воспитания трудолюбия, не имея представления о возрастных особенностях дошкольника и его личностных особенностях.

Психологи отмечают, что процесс воспитания любви к труду развивает также эсте-

тические и физические качества ребенка, именно такую деятельность должен обеспечить педагог.

При воспитании трудолюбия важным остаётся и личный пример педагога, воспитателя, который должен стремиться, так организовать процесс, чтобы можно было выявить и раскрыть определенные качества воспитанника и оценить результат воспитательных воздействий.

Умение правильно и результативно трудиться повышает авторитет ребенка в глазах сверстников, здесь он может реализовать себя и добиться определенных успехов, которых ему не удаётся достичь через общеобразовательные предметы.

Доказано, если ребенок чувствует успех в одном виде деятельности, это повышает, мотивирует и стимулирует его к эффективности работы и в других направлениях. Поэтому воспитатель должен раскрыть и регулировать эту активность.

Трудовое воспитание должно учитывать личные особенности детей, так как планы семьи, родителей, воспитателей могут не совпадать с интересами и потребностями самого дошкольника. Следствием этого являются трудности, возникающие в процессе воспитания [4, с. 39].

Поэтому, воспитатель должен стремиться к тому, чтобы, чтобы роль самовоспитания всегда оставалась на первом месте.

Сенситивным периодом для самовоспитания является старший дошкольный возраст, так как именно здесь ребёнок может начинать ставить перед собой такие вопросы как: «Кем быть?», «Как помочь маме?» и др.

Это говорит о том, что ребенок готов изменить себя.

Чтобы ребенок правильно оценил свои способности необходимо проводить психологические беседы, где следует рассказывать детям, как выбирается профессия, что такое интересы, способности человека, как правильно оценить свои силы, как воспитать в себе те или иные качества.

Процесс и содержание трудового воспитания зависит от возраста ребенка. Например, большое воспитательное значение в младших группах, имеет самообслуживание, где ребенок приучается к самостоятельности, к преодолению трудностей, в старшем дошкольном возрасте данный труд уже не требует усилий, и он становится для ребенка привычным.

Но, даже привитие навыков самообслуживания играет ключевую роль в трудовом воспитании, ведь ежедневно повторяя одни и те же навыки, ребенок понимает, что это систематический труд, что у каждого человека есть свои обязанности, которые он должен выполнять, что лень и безделье - это плохо.

Конечно, на практике бывает сложно организовать процесс так, чтобы и труд оказался для ребенка привлекательным и интерес его к данной деятельности не угасал и в то же время, чтобы всё это было полезно для общества.

Особенно тяжело сельским детским садам, их относят к разряду малокомплектных. Здесь в группах могут оказаться дети абсолютно разных возрастов, и у педагога могут возникнуть трудности с построением процесса трудового воспитания. Причем это все не уменьшает основных требований, которые предъявляются к воспитательно-образовательному процессу [1, с. 15].

Выполняя те или иные трудовые процессы, ребенок начинает чувствовать, что он функционирует внутри коллектива, общества, что у него есть определенные обязанности.

Впоследствии ребенок переносит эти навыки и на своих близких, родственников,

членов семьи, младших по возрасту. То есть дошкольник чувствует себя нужным, необходимым, всё это способствует формированию внутренней культуры.

Самообслуживание в младшем дошкольном возрасте предполагает заботу о чистоте тела, о порядке в костюме, соблюдение гигиенических правил.

Здесь сложно добиться результата, если процесс самостоятельного самообслуживания ребенка не поддерживается дома родителями.

Ребенок также начинает осознавать, как его труд связан с последующим действием, если оделся можно идти гулять, убрал игрушки – можно порисовать.

Невозможно добиться навыков самообслуживания без определенных физических и умственных усилий.

Значимость трудового воспитания подрастающего поколения подчеркивается и требованиями современного общества.

Младшие школьники часто бывают заинтересованы самим процессом труда, например, ребенок поливает цветок, а затем повторяет это снова, так как это ему интересно. Или, разложив ложки на столе, дошкольник собирает их и повторяет весь процесс сначала.

Трудовое воспитание развивает самостоятельность и волю ребенка, если что-то не получилось, нужно сделать это снова. Дошкольник стремится обойтись без помощи взрослого [3, с. 115].

Труд развивает умственные способности ребенка, сосчитать все ложки на столе при дежурстве, собрать в коробку десять карандашей и т.д.

Физическое воспитание в процессе труда объясняется его выполнением на воздухе, прополка или полив грядки, уход за животными.

Нравственные качества в процессе труда воспитываются через дежурство в детском саду, ребенок понимает, что полезен для остальных, он помогает другим.

Воспитатель формирует интерес ребенка к труду через постановку определенных целевых установок, чтение рассказов о значимости труда, родители могут реализовать это через личный пример.

У каждого возраста свои требования к труду, которые обязательно должны учитываться взрослыми, способность ребенка к самоорганизации, темпу работы, выполняемому объему.

Необходимо помнить о том, что труд должен приносить детям радость, поэтому часто нужно применять похвалу способностей дошкольника.

Детей старшего возраста, воспитатель может приучать трудиться и в коллективе, например по два – три человека.

Самый первый вид труда, к которому дошкольника привлекает семья и детский сад связан с самообслуживанием.

В младшем дошкольном возрасте самообслуживание вызывает определенные трудности, поэтому воспитатель здесь индивидуально общается с каждым ребенком, устанавливает с ним контакты, поддерживает его эмоциональное состояние.

В среднем дошкольном возрасте дети достаточно самостоятельны в самообслуживании, поэтому требования усложняются, сделал сам – помоги другому ребенку.

В старшем дошкольном возрасте приобретаются новые навыки самообслуживания, например уборка постели, уход за волосами, обувью [2, с. 10].

Таким образом, делая вывод, отметим, что как правило, различают четыре основных вида детского труда:

- самообслуживание;
- хозяйственно-бытовой труд;
- труд в природе;
- ручной труд.

Значимость трудового воспитания подрастающего поколения подчеркивается и требованиями современного общества.

В воспитании трудолюбия, как и в любом другом направлении, есть нераскрытые резервы, над которыми следует работать педагогам, социологам и психологам.

Таким образом, трудолюбие и способность к труду не дается от природы, но воспитывается с самого раннего детства. Труд должен быть творческим, потому что именно творческий труд, делает человека богато духовно.

Поэтому в дошкольных образовательных организациях должны быть заложены истоки тех потенциальных возможностей, последующее развитие которых на разных ступенях воспитательно-образовательного процесса в конечном итоге обеспечит желаемую педагогическую отдачу – формирование нового человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосова Л.Я. Труд в жизни детей старшего дошкольного возраста / Л.Я. Амосова // Дошкольное воспитание. – 2018. - № 11. – С. 15.
2. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания / Р.С. Буре. - М.: Мозаика-Синтез, 2011. - 136 с.
3. Ванюхина В.В. Диагностика трудовых умений детей / В.В. Ванюхина // Вопросы обучения. – 2019. - №4. – С. 10.
4. Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3-7 лет / Л.В. Куцакова. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. - 128 с.
5. Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3-7 лет / Л.В. Куцакова. - М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 128 с.
6. Миронова В.С. Ручной труд в детском саду / В.С. Миронова. - Тамбов: Изд-во Вьюжная, 2019. – 125с.
7. Привалова А.Ю. Воспитание у детей дошкольного возраста положительного отношения к труду / А.Ю. Привалова. – Москва: Конус, 2019. – 46 с.
8. Шайдунова Н. В. Развитие ребенка в конструктивной деятельности. Справочное пособие / Н.В. Шайдунова. - М.: Сфера, 2008. - 128 с.
9. Яковлева В.А. Психология детства / В.А. Яковлева. – Астрахань: Глобус, 2018. – 111 с.

THE IMPORTANCE OF LABOR EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD

© 2021

E.M. Tukmakova, Student

Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia)

R.F. Minnullina, Scientific director, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia),

mrozaliya54@yandex.ru

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ И ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ НА СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

© 2021

А.А. Туркина, студентка кафедры «Клиническая и специальная психология» факультета
«Нейро- и патопсихология развития»
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва (Россия), a.anna.turkina@gmail.com

Одним из важнейших этапов развития социально-эмоционального аспекта личности, а также когнитивных способностей является раннее детство. Именно в этот период зарождается осознанность, стремление к самостоятельности и воля, а также происходит множество возрастных новообразований, что отражается в становлении готовности к самостоятельной жизни [3, 4, 11, 12].

Однако, значительное влияние на развитие человека в столь раннем периоде оказывают не только особенности данного возрастного периода, но и многие другие факторы, например, аспекты окружающей среды, технологический прогресс [9], свойственный нашему времени, социальный и материальный статус семьи, где воспитывается ребенок и многое другое. Но также, не стоит упускать из внимания и особенности семьи и родительского воспитания [2], которые, несомненно, имеют огромное значение в вопросе развития ребенка.

В исследовании мы рассматриваем влияние гендерных и возрастных особенностей родителей на социально-эмоциональное развитие ребенка в раннем возрасте. Данный вопрос обладает непреходящей актуальностью, поскольку жизненные обстоятельства меняются с чрезвычайной скоростью, что оказывает непосредственное влияние на возрастные особенности ребенка и темп его развития, что отражается на социализацию ребенка в новой реальности [9, 10]. Также это влияет и на родителей малыша, которые в свою очередь согласно времени и стандартам, принятым в обществе, меняют свои взгляды на воспитание детей.

Мы предполагаем, что (1) матери и отцы склонны относиться к воспитанию различным образом, делать акцент на разные аспекты развития ребенка в раннем возрасте и, соответственно, оценивать темп его развития отлично друг от друга; (2) молодые родители сильнее акцентируют внимание на развитии коммуникативных навыков ребенка, в отличие от людей более старшего возраста.

Исследование обеспечивает более детальное рассмотрение факторов жизни родителя, влияющих на уровень и особенности развития ребенка в раннем детстве и может послужить материалом для проведения дальнейших исследований по вопросам развития ребенка в контексте детско-родительского взаимодействия.

В ходе работы было принято решение проводить экспериментальную часть работы на базе данных гранта РФФИ по исследованию «Кросс-культурные особенности взаимодействия значимого взрослого и ребенка в России и Вьетнаме». В рамках данного гранта проводилось исследование на выборке московских семей, имеющих детей в возрасте двух лет (+/- 2 недели), которые состояли из 20 матерей и 14 отцов. Для подтверждения поставленных гипотез мы решили использовать методику «Bauley - |||».

В ходе работы мы проанализировали результаты, полученные по опросникам Bauley-

ley-||| и сопоставили их по половому признаку. В методике Bayley-||| мы взяли баллы набранные по субшкалам «Шкалы адаптивного поведения», в которую входят: Общение (Общ), Жизнь в сообществе (ЖВС), Функции доучебного периода (ФДП), Жизнь дома (ЖД), Здоровье и безопасность (ЗБ), Досуг (Д), Уход за собой (УЗС), Саморегуляция (СР), Социальная среда (Соц), Моторика (МО).

При помощи программы SPSS Statistics мы занялись поиском различий в набранных баллах по вышеописанным субшкалам в зависимости от пола родителя, используя критерий Уилкоксона для связанных выборок. При этом, стремясь подтвердить или же опровергнуть гипотезу о различном подходе к воспитанию и оценке развития ребенка у матерей и отцов, мы задействовали выборку не полностью, а только тех родителей, которые принимали участие в исследовании парами.

Мы ожидали обнаружение значимых различий во всех субшкалах или же, в большей их части. Однако, она была подтверждена лишь частично: различия между оценкой развития ребенка в раннем возрасте были выявлены только по блоку Уход за собой (УЗС). Интересно, также, что именно отцы дали в среднем более низкую оценку развитию данных умений у своего ребенка.

Таблица 1 - Средние значение по субшкале «Уход за собой» матерей и отцов

Методика	Матери		Отцы	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Bayley, субшкала «Уход за собой»	8,58	2,42	6,66	2,74

По остальным субшкалам значимых различий выявлено не было, несмотря на то, что разница в отдельных результатах и в среднем значении по полу присутствовала.

Таблица 2 - Средние значения по всем субшкалам «Шкалы адаптивного поведения» методики «Bayley -|||» матерей и отцов

Субшкалы методики Bayley	Среднее значение у матерей	Среднее значение у отцов
«Общение»	9,05	8,91
«Жизнь в сообществе»	10,15	9
«Функции доучебного периода»	10,26	9,58
«Жизнь дома»	10,57	9,91
«Здоровье и безопасность»	9,78	10,16
«Досуг»	9,94	9,75
«Уход за собой»	8,73	6,66
«Саморегуляция»	10,47	8,33
«Социальная среда»	8,05	6,83
«Моторика»	10,42	10,33

Далее, мы проводили исследование в поисках подтверждения нашей следующей гипотезы: Молодые родители сильнее акцентируют внимание на развитии коммуникативных навыков ребенка, в отличии от людей более старшего возраста. А соответственно, проводили поиск различий по баллам в вышеописанных субшкалах на основе возраста. Предварительно мы разделили наших испытуемых на две выборки: люди в возрасте от 26 до 34 лет и вторая группа – в возрасте от 35 до 44 лет включительно. Таким образом у нас получилось 18 человек в группе более молодых родителей и 13 родителей по-

старше.

В первую очередь мы занимались поиском различий по субшкалам «Общение», «Социальная среда» и «Жизнь в сообществе» при помощи критерия Манна-Уитни для независимых выборок, но также обратили внимание и на результаты по субшкалам, отвечающим за другие аспекты развития ребенка.

В результате, наша гипотеза подтвердилась лишь частично, так как значимые различия были установлены только по субшкале «Общение».

Таблица 3 - Средние значения по субшкале «Общение» родителей двух возрастных групп

Методика	Родители в возрасте от 26 до 34 лет		Родители в возрасте от 35 до 44 лет	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Bauley, субшкала «Общение»	9,72	2,88	8	2,76

Соответственно, нам также удалось установить, что по остальным субшкалам не было выявлено значимых различий, что не позволяет нам полностью подтвердить гипотезу.

Таблица 4 - Средние значения по всем субшкалам «Шкалы адаптивного поведения» методики «Bauley - |||» родителей двух возрастных групп

Субшкалы методики Bauley	Среднее значение у родителей в возрасте от 26 до 34 лет	Среднее значение у родителей от 35 до 44 лет
«Общение»	9,72	8
«Жизнь в сообществе»	10,11	9,15
«Функции доучебного периода»	10,44	9,38
«Жизнь дома»	10,61	9,92
«Здоровье и безопасность»	9,55	10,46
«Досуг»	10,11	9,53
«Уход за собой»	7,88	8
«Саморегуляция»	9,83	9,38
«Социальная среда»	8,16	6,76
«Моторика»	10,11	10,76

Анализ влияния детско-родительского взаимодействия, а в особенности возраста и пола родителя на уровень и характер развития ребенка показал, что присутствуют тенденции в связи данных аспектов и особенностей раннего детского развития.

В результате проведения данного исследования нам удалось установить связь между полом родителя и его оценкой умения ребенка ухаживать за собой. Как мы выяснили, отцы склонны считать, что их ребенок в меньшей степени способен исполнять свои гигиенические потребности, самостоятельно одеваться и контролировать свой сон в соответствии с возрастом, в соотношении с оценкой их же матерей. Это может быть связано с тем, что согласно социальным ожиданиям и стереотипам, папы меньше, чем мамы ухаживают за ребенком: кормят его, одевают, помогают в туалете или в ванной. Соответственно, они могут быть менее осведомлены о прогрессе и новых умениях ребенка в данной сфере.

Молодые родители оценили коммуникативные возможности своего ребенка выше,

чем группа родителей постарше. На наш взгляд, это может говорить о том, что молодые родители в большей степени следят за тенденциями в воспитании детей и используют их в воспитании собственных детей. Иной трактовкой данных результатов может быть их желание воспитать своих детей, как более коммуникабельных, общительных и дружелюбных людей, поэтому они хотели бы развивать в них это качество и, соответственно, заполняя методику они неосознанно сделали акцент именно на эти особенности личности.

Благодаря проделанной нам работе, мы можем сделать следующие выводы: (1) Пол родителя действительно оказывает влияние на оценку уровня некоторых аспектов развития ребенка, а именно на его умение ухаживать за собой: контролировать свой сон, удовлетворять свои гигиенические потребности, обслуживать себя во время еды в рамках возраста. Согласно нашему исследованию, отцы, в отличие от матерей, оценивают уровень развития подобных навыков ниже. Такой результат может свидетельствовать о том, что родители мужского пола тратят меньше времени на уход за ребенком и обучение делать его это самостоятельно; (2) Более молодые родители, в отличие от родителей постарше, делают акцент на развитие общительности и коммуникативных навыков у ребенка. Это может говорить о том, что они обращают внимание на тенденции современного мира, где все больше ценится умение налаживать отношения и общаться, и стремятся развить именно эти качества в своем ребенке.

Полученные результаты помогут в будущем нам раскрыть эту тему глубже и подробнее рассмотреть влияние именно стиля воспитания и типа привязанности на характер развития. Также, в дальнейших исследованиях, мы бы хотели использовать другие методики и методы с целью узнать больше о связи детского развития и взаимодействия ребенка с родителем, опираясь на результаты и материалы, которые мы получили в данной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. – 2017 – Том 6 - №2 – С. 7-14
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997
4. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (есpi-2.0): практ. пособие / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 223 с.
5. История зарубежной психологии: 30-60-годы XX века: тексты: сборник / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 344 с.
6. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. - 2014 - №1 – С. 16-25
7. Медведева И.А. Влияние игровой деятельности на развитие восприятия детей дошкольного возраста // Психология телесности: теоретические и практические исследования. 2009. – С. 228-234
8. Савенышева С.С., Аникина В.О., Мельдо Э.В. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 38-48.

9. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. - 2018. - Том 23 - № 3 - С. 18-23

10. Шинина Т.В. Особенности развития процесса социализации детей 5-10 лет // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2010. – №2 – С. 61-71.

11. Шинина Т.В. Готовность подростков к самостоятельной жизни: ресурс в изменяющемся мире // Социальный мир человека. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация», 5–7 апреля 2018 года, г. Ижевск / Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2018. С. 270-273.

12. Shinina T.V., Mitina O.V. Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2019, 24 (1), 50-68. doi:10.17759/pse.2019240104

THE INFLUENCE OF PARENTAL GENDER AND AGE ON EARLY CHILDHOOD SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

© 2021

A.A. Turkina, student of «Neuro- and Patopsychological» chair, department of «Clinical and Special Psychology»

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow (Russia),

a.anna.turkina@gmail.com

УДК 376.433

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

© 2021

В.Н. Фомочкина, студент-магистрант

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г.о. Мытищи (Россия), fomochkinavn@mail.ru

Т.Ю. Сурина, студент-магистрант

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г.о. Мытищи (Россия), surina-tana@yandex.ru

Актуальность статьи обусловлена важностью социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивной практики. Это связано с тем, что в современной среде лица данной категории были включены в систему инклюзивного пребывания, соответственно, методы и способы социальной адаптации детей дошкольного возраста с РАС только начинают развиваться в данном направлении. Целью выезда была инклюзивная экологическая экспедиция, в программу которой входила учебно-исследовательская работа, эколого-туристическая деятельность, а также социально-волонтерская деятельность.

Локация выезда была выбрана не случайно, Национальный парк «Плещеево озеро»,

г. Переславль - Залесский, сосновый бор богатых различными живыми организмами, животными, насекомыми и другими представителями мира фауны и флоры, что безусловно актуально в исследовательской работе эколога-туристического направления. Продолжительность выезда составляло 5 дней и 4 ночи, возрастной контингент - дети с 6 лет.

В программу учебно-исследовательской деятельности, были включены экологические маршруты по территории Национального парка, работа с портативными полевыми лабораториями, отбор проб воды, воздуха, почвы с применением специального оборудования и мастер классы по экологии. В эколого- туристическую часть входили адаптивные походы по экологической тропе «Кухмарь» и «В гости к Серой цапле», обучение начальной туристической подготовки. Затронув социально-волонтерскую область экспедиции, все дети принимали участие в природоохранной акции «Чистый берег», в мастер - классе по раздельному сбору мусора, дежурство на экспедиционной базе, где дети приобретали и оттачивали навык самообслуживания.

Битянова М.Р., Синягина Н.Ю., Максимова М.В. утверждают, что адаптация - процесс и результат согласования человека с окружающим миром, приспособления к меняющимся условиям, к новым обстоятельствам в деятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам.

Социальная адаптация – процесс, при котором личность учится приспособляться и осваиваться к новым социальным условиям и социальной среды. Выделяются такие стадии адаптации личности как:

- 1) начальная стадия, где личность или группа учатся взаимодействовать и контролировать свое поведение в новой социальной среде;
- 2) стадия терпимости, при которой личность или группа проявляют толерантность по отношению к системе ценностей и поведения среды, в которой они находятся;
- 3) аккомодация, где личность принимает основные элементы и ценности новой среды;
- 4) ассимиляция, где происходит полное совпадение систем ценностей личности, группы и среды [1].

Участниками нашей экспедиции стали школьники общеобразовательных школ города Ивантеевка, а также дошкольники с расстройствами аутистического спектра (участники проекта «Особый следопыт» АНО «Абилитация»). Педагогический состав экспедиции был представлен профильными специалистами проекта «Особый следопыт», кандидатами педагогических и биологических наук, экспертами в сфере технологий туризма, учителями биологии и экологии.

Процесс адаптации ребенка с РАС на выезде во многом зависел от множества факторов: во-первых, важно было распланировать деятельность, учитывая особенности, каждого участника экспедиции, а во-вторых, абсолютно с каждым участником была проведена подготовительная работа, а в-третьих, выделять время на рефлексию. Разберем каждый этап социальной адаптации в отдельности.

Предварительная подготовка: процесс социальной адаптации для нормотипичных и нейротипичных детей, начался со знакомства. Модель взаимодействия строилась, на основе квеста, который был приурочен ко дню распространения информации об аутизме. Дети с нормотипичным развитием выступали на данном мероприятии в качестве волонтеров. Школьники и дошкольники познакомились, узнали интересы друг друга, а также поучаствовали в мастер-классах. На данном этапе, знакомство происходило постепенно.

В начале, каждый участник познакомился с педагогами выезда, после чего школьникам рассказали об особенностях детей с расстройствами аутистического спектра. Итогом данной встречи стало совместное чаепитие, где каждый смог пообщаться в свободной атмосфере. Стоит отметить, что на данном этапе мы столкнулись с проблемой неприятия нового места и новых людей.

Для того чтобы, процесс адаптации проходил эффективнее, во время нашего заезда каждый день был распланирован. Утром и вечером проводился сбор у костра, где каждый участник узнавал о деятельности на следующий день. Стоит отметить, что план на день был составлен с учетом физических и психологических потребностей. На этом этапе мы столкнулись с проблемой, если приходилось менять план на день, например, из-за погодных условий, то дошкольники с РАС с тревогой относились к данному факту. Именно поэтому, при составлении плана на день, мы называли деятельность на случай плохой погоды и на случай хорошей, тем самым удалось решить данную проблему. Во время научно экологической экспедиции, ребята делились на инклюзивные команды по 4-5 человек, таким образом, чтобы дошкольники с особыми образовательными потребностями были максимально вовлечены в работу со своими нейротипичными сверстниками. Работа в малых группах, предполагает взаимную поддержку друг друга, с целью достижения общего результата и успеха.

Остановимся подробнее на плане на день. Каждый день начинался с общего подъема и зарядки, в первый день, возникли сложности. Потому что ребята привыкли к определенному графику умывания и сборов. И в связи с этим, мы приняли решение просыпаться чуть раньше общего подъема, чтобы каждый успевал адаптироваться. Во время зарядки каждый был вовлечен, стоит отметить, что к завершению нашего выезда роль, ведущего зарядки взял домик, где проживали дошкольники с РАС и тьюторы. Ребята подготовили и провели общелагерную зарядку, получив положительные отзывы со стороны своих сверстников. После зарядки у каждого было время личной гигиены, а дежурные по территории и по кухне отправлялись заниматься лагерными делами.

Задачи дежурных по территории:

1. Проверить чистоту по лагерю;
2. Написать общий план лагеря;
3. Снять показания с метеостанции, оформить их в дневник наблюдений.

Стоит отметить, что абсолютно каждому участнику нашей экспедиции удалось примерить на себя эту роль. Матвей, Тимур и Матвей были дежурными по территории во второй день нашей экспедиции. Второй день выбран не случайно, это связано с тем, что ребята уже смогли адаптироваться и ориентироваться по территории лагеря. Важным фактором реализации инклюзивной модели взаимодействия стали тьюторы, а именно сверстниковое тьюторство. В данном формате выбор сверстникового тьюторства стал оптимальным с учетом развития социально-бытовых и коммуникативных навыков, каждый чувствовал себя комфортно в своих ролях.

Задачи дежурных по столовой:

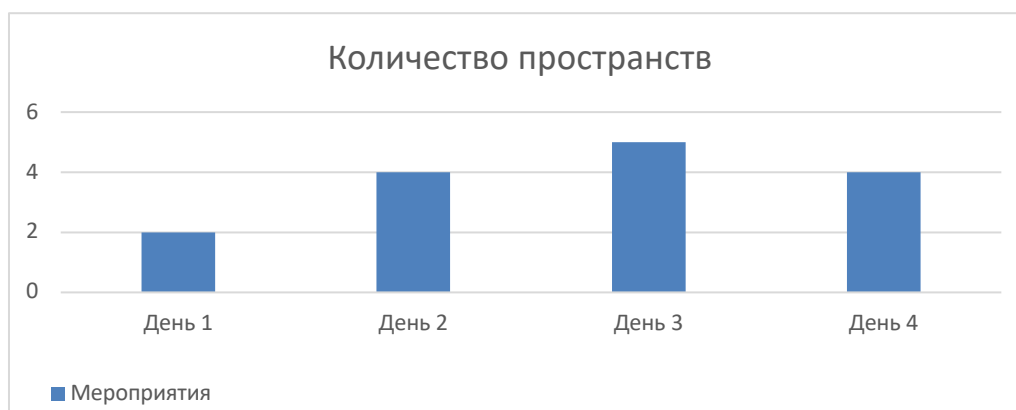
1. Накрыть на стол (разметить и оптимизировать пространство для получения посуды);
2. Раздача порций;
3. Помыть посуду.

Так же, как и в случае с дежурными по территории, каждый смог попробовать себя в роли дежурных по столовой. В данном случае наставниками обязательно выступал пе-

дагог, а также тьютор-сверстник. Всего дежурных было 3-4 человека, такое число связано с тем, что абсолютно у каждого была своя функция. Илья, Андрей - раздавали посуду, а Настя, Сандра и Костя - раздавали первое и второе блюдо. Вот у Арсения, Ильи - была важная задача разливать чай. Удивил тот факт, как ребята помогали друг другу. Последней задачей было мытье посуды, и здесь каждый принимал участие: кто-то приносил и грел воду, кто-то мыл посуду, кто-то раскладывал ее по места. Можно сделать вывод, что со своими дежурствами командой справились.

После завтрака наши инклюзивные группы расходились на пространства, выбор пространства зависел от тематики дня. День Защиты окружающей среды был самым насыщенным, потому что нашей задачей было не только отобрать гидробиологические пробы, принять участие в квесте «Друзья природы», но и подготовить экологический флэш-моб, а также, оказать помощь (трудотерапию) дендрологическому парку г.Переславля-Залесского. Атмосфера, которая сложилась в течение трех дней, позитивно повлияла на социальную адаптацию каждого участника смены. Именно поэтому, в такой с одной стороны насыщенный, а с другой стороны эмоциональный день мы справили нашей командой.

Наши ребята с особенностями вовлеклись в научную, трудовую и эко туристическую деятельность. По итогам экспедиции мы составили диаграмму «Посещения активностей» деятельности лагеря (экологической экспедиции). В день каждый мог принять участие в пяти образовательных пространствах (по выбору). В диаграмме видно, что в первый день участие менее активно, это связано с тем, что был заезд, долгая дорога, новое место. Во второй день (День Туристической подготовки) - каждый посетил по 4 площадки, это связано с тем, что погодные условия внесли свои коррективы. Самое большое число мероприятий, которые смогли посетить дошкольники - это 3 день, а вот в 4 день, число посещений уменьшилось. Мы связали это с тем, что ребята устали и уже были настроены на поездку домой. Данная диаграмма, позволила проследить закономерности, для дальнейшей корректировки программы экспедиции.



В заключении, по продолжительности экспедиция была - четыре дня, мы считаем, что это оптимальное количество дней. Потому что, дошкольники не перегружены и могут быть активно вовлечены в деятельность инклюзивной экспедиции. Стоит отметить, важным фактором для оптимальной социальной адаптации детей с РАС является, время, которое дается детям на самоанализ и рефлексии. Анализируя и подводя итог экспедиции, многие дети говорили, что им было сложно жить с кем-то в палатке, ведь почти каждый живет один в комнате. На вечернем сборе нашего лагеря, мы ежедневно завершали день песнями у костра, а также анализировали день. И здесь стоит отметить, актив-

ность как нейротипичных, так и нормотипичных сверстников. В течение нашего лагеря, мы считаем, что нам удалось достигнуть инклюзии. Мы вместе учились правильно вести себя не только на природе, быть толерантными к окружающему миру и друг другу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти Т.4 Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 2004. - 378 с.
4. Дичев Т.Г., Тарасов К.Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты). – М.: Медгиз, 1976. – 184 с.
5. Рожков М.И., Волохов А.В. Социализация личности ребенка в условиях СПО - ФДО. - М., 1991. - 38 с.
6. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984.
7. Саморукова П.Г. Творческая игра как средство знакомства детей с окружающей общественной жизнью: Автореф. дис...канд. пед. наук. - М., 1961. - 19 с.
8. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. Л., 1974.
9. Сысоева М.Е. Организация летнего отдыха детей: Учебно-методическое пособие. М., 1999. С. 13-14

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS OF PRESCHOOL AGE IN CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE

© 2021

V.N. Fomochkina, undergraduate student

Moscow State Regional University, Mytishchi (Russia), fomochkinavn@mail.ru

T.Yu. Surina, undergraduate student

Moscow State Regional University, Mytishchi (Russia), surina-tana@yandex.ru

УДК 37.01

СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ: ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

© 2021

К.Р. Хачатурова, кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель
ОДОД

ГБОУ школы № 129 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург (Россия), karinah@inbox.ru

А.В. Семенова, заведующий

ГБДОУ № 26 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург (Россия), gdou26skazka@yandex.ru

О.С. Тихонова, заместитель заведующего, методист

опытно-экспериментальной площадки

ГБДОУ № 26 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург (Россия), olgatixonova64@mail.ru

А.И. Ботнарчук, методист опытно-экспериментальной площадки

ГБДОУ № 26 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург (Россия), alena_botnarchuk@mail.ru

Современное общество признает главенствующую роль семьи в воспитании нового поколения, в жизни и развитии каждого человека [15]. Следует заметить, что проблема взаимодействия образовательного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер. Существует необходимость нововведений в сотрудничество с родителями. Необходима разработка и внедрение системы работы для активного включения родителей в жизнь образовательного учреждения.

Все это позволяет нам рассматривать работу с родителями в качестве одной из ключевых задач деятельности дошкольного учреждения на современном этапе модернизации системы образования. В связи с этим, вопрос поиска и осуществления современных форм взаимодействия педагогов с семьей остается одним из самых приоритетных. Проблеме организации интерактивного взаимодействия с семьей посвящены исследования Е.П. Арнаутовой, Р. Буре, Т.А. Власовой, В.П. Дубровой, О.Л. Зверевой, С.А. Козловой, А.А. Люблинской, С.И. Мусиенко, Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной, И.В. Шаповаленко и других ученых. При этом в целом ряде работ представлен современный взгляд на технологии, формы и методы организации такого взаимодействия в дистанционном формате на непрерывной основе с использованием цифровых платформ, социальных сетей и образовательных платформ [3, с. 1]. Современные родители часто недостаточно владеют компетенциями в области педагогики и психологии, не осознают значимость уважительного отношения к ребенку, обеспечения поддержки его самостоятельности, увлечений и инициатив. При этом общение семьи с педагогами и воспитателями нередко сводится к выяснению успехов и проблем в учебной деятельности и поведении ребенка, что является недостаточным для обеспечения эффективного и единого процесса воспитания личности [10, с. 15].

Современные принципы модернизации и развития образования ориентированы на непрерывность, активность, последовательность формирования личностных качеств и представлений об окружающем мире у детей. Так, модель школы 21-го века Эдварда Зиглера, основанная на сочетании дошкольного учреждения, работающего в непрерывном режиме; школы, внешкольного сопровождения, организаций по поддержке семьи эффективному управлению школой на основах совместного принятия решений, обеспечивает более комфортный школьный климат и активное участие родителей в течение всего года. При этом многочисленные отечественные и зарубежные исследования под-

тверждают, что подобное взаимодействие участников образовательного процесса, непрерывность и преемственность разных уровней образования (дошкольного, школьного, дополнительного, инклюзивного, специального, профессионального) обеспечивает эффективную структуру образования, позитивно влияющую на систему отношений и действий, которая способна подготовить плодотворную почву для улучшения преподавания и обучения. В первую очередь, имеется в виду роль взаимодействия между родителями и детьми, учителями и детьми, родителями и учителями [2, с. 270].

На сегодняшний день становится очевидным, что сотрудничество дошкольного учреждения и семьи не ограничивается сопровождением учебных достижений ребенка, а предполагает обеспечение актуальных трансформаций в системе семейного воспитания. При этом цифровой формат общения позволяет оптимизировать коммуникацию, повысить родительскую, психологическую и педагогическую компетенцию родителей и вовлечение их в процесс обучения и воспитания их детей. Результатом такого взаимодействия становится также повышение готовности ребенка к школе, более высокие интеллектуальные достижения дошкольников, развитие их коммуникативных и творческих способностей. В психологическом плане творчество определяется как самоактуализация личности, самостоятельность и частота проявления интереса к творческим занятиям, способность к планированию и производству уникального, нестандартного продукта творческой, добровольно избранной деятельности [14]. Личностный аспект, включает в себя способности, мотивы, знания и умения, обуславливающие успешность выполнения какой-либо деятельности, а процессуальный – понимается как процесс, обеспечивающий эту успешность [13, с.24].

Важнейшая роль в инновационном развитии образования принадлежит интегрированным структурам: школа-семья, школа-семья-социальные организации и др. Такие структуры имеют особое значение для системы развивающего образования. В этой связи возникает острая необходимость в переориентации установок педагогов и родителей на характер их взаимоотношений, без чего невозможно построение действительно партнерских отношений [8]. Педагоги и воспитатели должны уметь работать в интегрированных структурах, одновременно повышая свою предметную, педагогическую, социальную, информационную и другие компетенции. Однако из-за различия в автономии образовательных учреждений попытки улучшить отношения между ступенями образовательных компонентов не предлагают никакой реальной интеграции их образовательного процесса. Представляет интерес моделирование таких интерактивных взаимодействий, которые бы реализовывали принципы доступности, непрерывности, последовательности, интегративности образования. При этом подобные условия предполагают равноправное участие всех участников образовательного процесса в формировании образовательной среды школы [9, с. 6].

Одной из проблем во взаимопонимании родителей и детей выступает так называемый «цифровой разрыв» между поколениями тех, кто успешно общается в цифровом пространстве и тех, кто не использует digital- технологии. В результате дети бесконтрольно используют интернет-пространство для игр и развлечений, трафика и общения в соцсетях. Тогда как формирование у них информационной грамотности могло бы направить эту деятельность на образовательные цели и перевести в развивающий формат. Таким образом, цифровые технологии и онлайн-платформы могут стать эффективным интерактивным ресурсом, позволяющим не только обеспечить актуальное современное и многостороннее образование школьников, но и устранить разрыв между поколениями

детей и родителей, установить атмосферу взаимопонимания и продуктивной коммуникации [1, с. 235].

В современном мире стремительно развивающихся интернет–технологий и цифровизации, использование ИКТ в различных сферах деятельности выступает частью общей культуры. На сегодняшний день дистанционный, цифровой формат взаимодействия является тем инновационным способом передачи информации, который максимально соответствует требованиям информационного сообщества. Подобные технологии позволяют не только получать знания, они учат извлекать необходимую информацию в формате продуктивного взаимодействия. Становится очевидным, что сегодня овладеть в совершенстве компьютерными технологиями должен каждый образованный человек, стремящийся к саморазвитию и успешности.

Как показывает практика, современные родители ограничены во времени для получения и переработки значительного объема информации. Подобная занятость и большое количество задач, которые нужно решать ежедневно, является основной проблемой взаимодействия педагогов образовательного учреждения и родителей. Между тем, проблемы детей и их достижения часто требуют квалифицированной помощи, объяснения со стороны психологов и педагогов, поскольку родители не всегда обладают достаточно глубокими представлениями о специфике индивидуальных психологических и возрастных проблем воспитанников и способах их решения. В этой связи использование сетевого пространства позволит поддерживать непрерывную оперативную связь воспитателя с родителями. Возникает необходимость новых, эффективных и продуктивных форм взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Поскольку старые традиционные формы постепенно изживают себя. Интерактивный формат общения позволяет педагогам усовершенствовать и оптимизировать отношения с семьями воспитанников, привлечь родителей в образовательный процесс, сделать среду образовательного учреждения открытой для родителей, повысить педагогическую культуру и компетентность родителей, а также – сделать более престижной и популярной деятельность педагога и воспитателя образовательного учреждения в целом.

Использование социальных сетей и образовательных платформ в образовательном процессе способствует продуктивному обмену информацией, значительно повышает учебную мотивацию школьников, стимулирует развитие творческих способностей и познавательный интерес, повышает уровень развития знаний и умений учащихся.

При этом значимость использования новых форм взаимодействия: позволит повысить информированность родителей; обеспечит доступную подачу информации и более эффективно реализовать потенциал индивидуальной и групповой работы с родителями; будет способствовать координации воспитательных и образовательных усилий педагога и родителей; обеспечит дифференцированный подход к проблемам родителей; сделает более рациональной, оперативной и эффективной работу педагога и воспитателя с семьей.

Высокая роль цифровой коммуникации между учителем и родителями в интеллектуальном, психологическом и психическом развитии, социализации и адаптации ребенка к новым условиям обучения, повышении успеваемости отмечается целым рядом современных исследователей. При этом в большинстве случаев подчеркивается необходимость достижения консенсуса между педагогами, воспитателями и родителями относительно необходимости совпадения интересов и сфер влияния дома и дошкольного учреждения на развитие ребенка [11, с. 66].

Между тем, анализ современного состояния использования мультимедийных программ в организации взаимодействия между участниками образовательного процесса позволяет выделить определенные проблемы, с которыми сталкиваются как воспитанники, так и родители и педагоги. Сюда относится: сложность овладения программами, недостаточная простота взаимодействия их компонентов, изменчивость и постоянная эволюция цифровых технологий и образовательных порталов [4, с. 6].

В рамках нашего исследования была поставлена цель изучения отношения родителей к эффективности работы школы с семьей и предпочтений в формате подобного взаимодействия. Для этого было организовано анкетирование родителей по вопросам, касающимся проблем в воспитании и развитии детей. В ходе анализа ответов родителей было установлено, что приоритетными проблемами в воспитании дошкольников являются вопросы адаптации к школе и взаимодействия с педагогами и сверстниками (75%). Кроме того, значительный интерес родителей вызывают вопросы возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста (60%). Среди прочих проблем можно выделить:

- проблемы поведения ребенка (47%),
- трудности в организации общения с ребенком (32%),
- снижение мотивации к учению (20%),
- трудности в усвоении ребенком учебного материала (18%) – Рис. 1

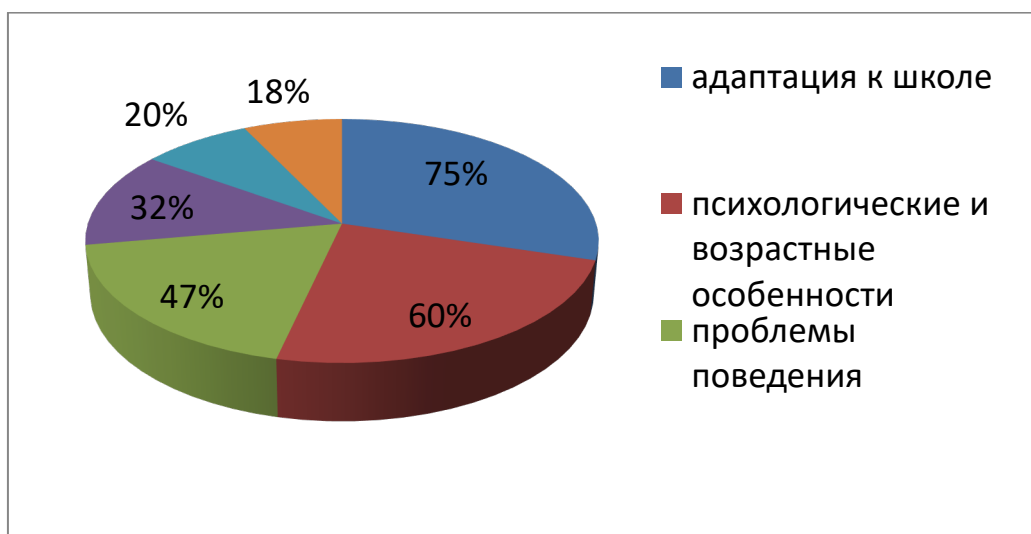


Рисунок 1 - Основные проблемы родителей в воспитании ребенка дошкольного возраста

Таким образом, можно утверждать, что родители испытывают потребность в квалифицированной психолого-педагогической помощи и социально-педагогическом сопровождении для обеспечения успешного личностного развития их детей и адаптации к условиям обучения в школе.

Среди основных показателей педагогической компетентности родителей были выделены:

- возможность семьи удовлетворить социально-психологические потребности личности;
- уровень педагогической культуры родителей;
- характер взаимоотношений в семье;
- способность семьи обратиться за помощью в случае критических ситуаций к раз-

личным социальным институтам.

Дистанционное общение педагогов, воспитателей и родителей посредством тематических блогов и групп в сети интернет способствует обновлению форм и методов коммуникации, повышению компетентности педагогов и родителей в вопросах использования ИКТ, публичности и открытости педагогической среды образовательного учреждения. При этом систематическое, продуктивное, тщательно спланированное информационное воздействие с родительской общественностью, с использованием современных компьютерных технологий позволяет существенно улучшить качество образования. Социальные сети, образовательные платформы, сайты и блоги, консультации в онлайн-формате дают возможность непосредственного участия родителей в образовательном процессе, управлении, оценке качества образовательной деятельности дошкольного учреждения, обсуждении и создании образовательных и воспитательных проектов, развивающих концепций, которые определяют стратегию модернизации образования и помогают ее эффективно реализовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aarsand P.A. Computer and Video Games in Family Life. The digital divide as a resource in intergenerational interactions / P.A. Aarsand // *Childhood*. 2007. Vol. 14. № 2. P. 235-256. DOI 10.1177/0907568207078330.
2. Desimone L. Whole School Reform in a Low-Income African American Community. The Effects of the CoZi Model on Teachers, Parents, and Students / L. Desimone, M. Finn-Stevenson, Ch. Henrich // *Urban Education*. – 2000. – Vol. 35. – No 3. – P. 269-323. – DOI 10.1177/0042085900353003.
3. Nyegaard G. The effects of a program of teacher-parent communication and parental involvement upon parental satisfaction with schools / G. Nyegaard, 1982. 1 p.
4. Upadyaya K., Aunola K., Nurmi Ja-E. Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study // *Journal of Applied Developmental Psychology* 30(1):14-22. DOI:10.1016/j.appdev.2008.10.002
5. Грицай Л. (2020) Аналитическое исследование российского родительского сообщества о трудностях обучения школьников с использованием медиатехнологий в контексте Пандемии, 60(3): 386-393. DOI: 10.13187/me.2020.3.386
6. Джордан Л. Развитие партнерских отношений между учителями и родителями в разных культурах // *Вмешательство в школу и клинику*. 1998. Том 33. № 3. С. 141-147.
7. Дьячкова А.В. Организационно - управленческие решения онлайн (дистанционного) взаимодействия в образовательном процессе в школе // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 5(47). С. 429-439. DOI 10.32744/pse.2020.5.30.
8. Задворная М.С. Личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольных образовательных организаций с родителями / М.С. Задворная // *Человек и образование*. - 2016. - № 2 (47). - С. 115-119.
9. Истеник А. Редакционная статья: Обучение и развитие в постцифровую эпоху / А. Истеник // *Образование и саморазвитие*. 2021. Том 16. № 1. С. 6-7. DOI 10.26907/esd16.1.01.
10. Карпенко Н.Н. Дистанционное общение педагогов и родителей посредством контактных групп в сети интернет // *Молодой ученый*. 2020. № 44 (334). С. 5-7.

11. Кондакова О.В. Эффективные формы взаимодействия классного руководителя с родителями для создания единого образовательного пространства // Конструктивные педагогические заметки. 2021. № 9-1(15). С. 60-67.

12. Палтс К., Калмус В. Цифровые каналы в коммуникации между учителем и родителями // Международный журнал образования и развития с использованием информационно-коммуникационных технологий (IJEDICT), 2015, Том 11, Выпуск 3, С. 65-81.

13. Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хачатурова Карине Робертовна. – Великий Новгород, 2017.– 253 с.

14. Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2017.

15. Шерайзина Р.М. Задворная М.С. Организация партнерского взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и родителей в условиях реализации ФГОС ДО // В сборнике: Проблемы эффективного использования научного потенциала общества сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Ч.2. - Стерлитамак: АМИ, 2018. - С. 107-111.

ACCOMPANYING PARENTS: A REMOTE FORMAT OF INTERACTION

© 2021

K.R. Khachaturova, candidate of pedagogical sciences, physics teacher, head
ODOD GBOU School № 129 St. Petersburg, St. Petersburg (Russia), karinah@inbox.ru

A.V. Semyonova, Head

GBDOU № 26 of St. Petersburg, St. Petersburg (Russia), gdou26skazka@yandex.ru

O.S. Tikhonova, deputy head, methodologist of the experimental site

GBDOU № 26 St. Petersburg, St. Petersburg (Russia), olgatixonova64@mail.ru

A.I. Botnarchuk, methodologist of the experimental site

GBDOU № 26 St. Petersburg, St. Petersburg (Russia), alena_botnarchuk@mail.ru

УДК 37.01

МЫШЛЕНИЕ У ДЕТЕЙ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ

© 2021

А.П. Шклярченко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

филиал в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru

М.А. Мараховец, ученица 10 Б класса

МАОУ СОШ № 8 им. Ц.Л. Куникова муниципального образования город-курорт

Геленджик (Россия), aniytka_27@mail.ru

Познание окружающей действительности начинается с ощущений, восприятий и мышления. Интенсивное развитие мышления у ребенка начинается со второго года жизни. Оно связано с освоением ходьбы, совершенствованием движений, расширением кругозора и овладением речью. Развитие мышления происходит постепенно. Ученые выделяют три типа детского мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словес-

но-логическое. У детей второго года жизни ведущим типом мышления является наглядно-действенное, так как в 1,5-2 года наиболее интенсивно развивается способность наблюдать и производить какие-либо действия с окружающими предметами: строить домики из кубиков, собирать из деталей конструктора машины, разбирать на части игрушку, подбирать нужные детали по форме и размеру. Для того чтобы усвоить какую-то информацию об окружении, ребенку все надо потрогать, взять в свои руки, что-то разобрать и даже сломать, попробовать на зуб. Таким образом, предметы познаются с помощью вариативных действий, выполняемых с ними, и наблюдением за тем, что произойдет. Этот этап очень важен для развития других типов мышления ребенка, достигаемых им в дошкольном возрасте, и имеет значение для всей его последующей жизни.

Таким образом, наглядно-действенное мышление – это вид мышления, процесс которого сводится к практическим действиям человека с предметами и изучение его сути, а также закономерностей его развития у ребенка имеет большое практическое значение. Мышление само по себе есть сложный процесс. Поэтому, полное развитие этого вида мышления является важным условием формирования более сложных форм мыслительной деятельности. При этом каждый ребенок имеет ярко выраженные индивидуальные особенности, в том числе близнецы, а также двойняшки разного пола.

Проблема: у детей от одного до двух лет действенное мышление имеет индивидуальные особенности.

Цель: изучение индивидуальных особенностей действенного мышления у детей от одного до двух лет.

Гипотеза: есть основания предполагать, что у детей от одного до двух лет присутствуют индивидуальные особенности в развитии действенного мышления.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, касающуюся особенностей развития действенного мышления у детей второго года жизни.
2. Подобрать методы исследования действенного мышления у детей второго года жизни.
3. Проанализировать результаты обследования действенного мышления у детей второго года жизни.

Планируемый результат: выявление индивидуальных особенностей данного типа мышления у Кати и Васи (двойняшки, возраст 1 год 9 месяцев).

Методы исследования: анализ, наблюдение, сравнение.

Результаты исследования и их обсуждение. Познание окружающей действительности у младенца начинается с ощущений и восприятий и переходит к мышлению на втором году жизни. Являясь одним из способов познания человеком действительности, мышление – это один из высших познавательных процессов. В психологии существует множество определений понятия «мышление». По определению, советского философа и психолога С. Л. Рубинштейна, «мышление – это наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами и явлениями». Российский психолог А. В. Петровский рассматривает мышление как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза». По утверждению Л. С. Выготского, мышление ребенка – «это не спонтанный процесс, а процесс освоения ребенком системы знаний в общении с взрослыми и в постоянном использовании своих умственных способно-

стей».

Развитие детского мышления невозможно без общего умственного развития. В ряде психологических исследований установлено, что темп умственного развития детей раннего возраста достаточно высок по сравнению с более поздними возрастными периодами. Любые ошибки, допущенные в умственном развитии в период дошкольного детства, фактически трудно устраняются, пополняются в старшем возрасте и имеют негативное влияние на все дальнейшее развитие ребенка.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке большое количество исследований посвящено изучению различных видов мышления детей, в которых значительное место отводится именно особенностям формирования и развития наглядно-действенного мышления, как первой ступени развития психики ребенка.

Основными признаками наглядно-действенного мышления, как отмечает советский психолог, исследователь в области педагогики и психологии дошкольного образования Н.Н. Поддьяков, «является тесная, неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, принципиальная невозможность решить поставленную задачу без участия практических действий». Возникновение активной речи тоже имеет важное значение для развития наглядно-действенного мышления. Л. С. Выготский отмечал эту закономерность: «Слова активной речи постепенно включаются в его наглядно-действенное мышление: сначала они завершают этот процесс, а дальше, обобщая опыт действий ребенка, включаются в постановку их целей и становятся средствами мышления».

Как отмечают многие ученые, дальнейшее развитие интеллекта ребенка связано с постепенным накоплением знаний об окружающих предметах и явлениях, с накоплением слов. С овладением ходьбой встречи ребенка с новыми предметами значительно расширяются. В действиях с предметами ребенок отходит от простого манипулирования и переходит к предметно-игровым действиям, соответствующим свойствам предметов, с которыми действуют: куклу кладет на кроватку, ложкой мешает в тарелке и т.д. Производя различные действия с предметами (ощупывания, поглаживания, бросания, рассматривания и др.), он практически познает как внешние, так и скрытые свойства предметов, обнаруживает некоторые связи, существующие между предметами. В результате предмет становится как бы проводником воздействия ребенка на другой предмет, т. е. результативные действия могут совершаться не только воздействием непосредственно рукой на предмет, но и с помощью другого предмета – опосредованно. За предметом в результате накопления некоторого опыта его использования закрепляется роль средства, с помощью которого можно получать желаемый результат. Формируется качественно новая форма деятельности – орудийная, когда ребенок для достижения цели использует вспомогательные средства.

Со вспомогательными предметами дети знакомятся, прежде всего, в быту. Детей кормят, а потом они сами едят с помощью ложки, пьют из чашки и т. д., начинают использовать вспомогательные средства, когда нужно что – то достать, закрепить, передвинуть и т.п. Опыт ребенка, полученный при решении практических задач, закрепляется в способах действия. Постепенно ребенок обобщает свой опыт и начинает использовать его в различных условиях. Обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает обобщение опыта в слове, т.е. формирует у ребенка наглядно-действенное мышление.

Развитие данного типа мышления у ребенка происходит при активном участии окружающих его людей. Взрослые ставят перед ребенком те или иные задачи, показыва-

ют способы их решения, называют действия. Включение слова, обозначающего выполняемое действие, качественно меняет мыслительный процесс ребенка, даже ещё не владеющего разговорной речью. Обозначенное словом действие, приобретает характер обобщенного способа решения группы однородных практических задач и легко переносится в другие аналогичные ситуации.

Развитие - это, безусловно, индивидуально и у детей происходит по-разному. Появление суждений-определений в отношении предметов, с которыми сталкиваются дети в повседневной жизни, напрямую зависят от среды, в которой они живут, от родительского желания разностороннего развития их детей, а также от их интеллектуальных особенностей. Основной платформой в этом возрастном периоде является игровая деятельность, так как в основном ребенок познает мир вокруг себя именно в процессе игры. Поэтому, важно чтобы у ребенка второго года жизни были различные развивающие предметы: сортиры, кубики, яркие книжки с картинками, машинки, куколки и т.д. В данный возрастной период большое значение имеют различные совместные практические занятия, побуждающие мозг ребенка развиваться в полную силу: чтение книжек, обучение цветам, формам, развитие мелкой моторики и пр. Все это способствует развитию гармоничной и интеллектуально-образованной личности с широким кругозором и развитым умом.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что проблема изучения индивидуальных особенностей наглядно-действенного мышления у детей от одного до двух лет является актуальной и обращает на себя внимание многих отечественных и зарубежных ученых психолого-педагогического направления.

Работа по выявлению развития наглядно-действенного мышления у детей второго года жизни была проведена мною в домашних условиях. В исследовании приняли участие мои брат и сестра – Василий и Екатерина (1 г. 9 мес.), которые являются двойней. Для того чтобы определить индивидуальные особенности наглядно-действенного мышления у испытуемых детей, мною была разработана методика, состоящая из пяти практических заданий, которые дважды с определенным временным интервалом предлагались детям (первичное исследование и контрольное). Нами была применена следующая последовательность:

1. Первичное исследование. Кате и Васе по отдельности в течение дня поочередно предлагались разработанные мною задания, которые им были неизвестны и ранее ими не выполнялись. Результаты были обработаны и занесены в таблицу № 1 (см. рис.1)

2. Обучение практическим навыкам выполнения разработанных мною заданий. В течение 10 дней в процессе игры, я поочередно объясняла Васе и Кате принцип выполнения заданий, каждое из которых выполнялось ими под моим контролем не менее 5 раз.

3. Контрольное исследование. Катя и Вася поочередно выполнили пять, уже знакомых им заданий. Результаты были обработаны и занесены в таблицу № 2 (см. рис.2).

Для оценки результатов нами была применена четырех балльная система от 0 до 3, в каждой из которых были определены критерии, по которым был произведен расчет баллов каждого практического задания.

Критерии оценки среднего балла практических заданий:

«0» – задание не выполнено или сделано частично (не более 25%), нарушена последовательность, нет концентрации внимания, есть затруднения в процессе.

«1» – задание выполнено не полностью, но не менее 50%, у ребенка прослеживается последовательность действий, видение конечного результата.

«2» – задание выполнено практически полностью (не менее 75%), присутствуют неточности, ребенок долго выполняет задание, допускает ошибки, которые сам или с подсказкой исправляет.

«3» – задание выполнено без замечаний в 100% объеме.

По каждому заданию фиксировалось:

- желание сотрудничать; принятие задания; способность обнаружить ошибочность своих действий; заинтересованность в результате деятельности;
- способ выполнения задания (самостоятельно, после подсказки, после показа способа действия, после совместных действий, невыполнение);
- временной показатель (скорость выполнения задания).

Таким образом, разработанная нами методика, состоящая из комплекса практических заданий, а также критерии и система их оценивания позволяют определить индивидуальные особенности наглядно-действенного мышления у испытуемых детей.

Для подсчета среднего балла мною была применена формула расчета среднего арифметического значения:

$$a_{\text{ср.арифм}} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}$$

где a_1, a_2, a_3, a_4, a_5 – это процент выполнения каждого задания, а n – общее количество заданий.

Нами были составлены гистограммы, на которых отображены результаты первичного и итогового исследования Васи и Кати (Рисунок 1; 2).

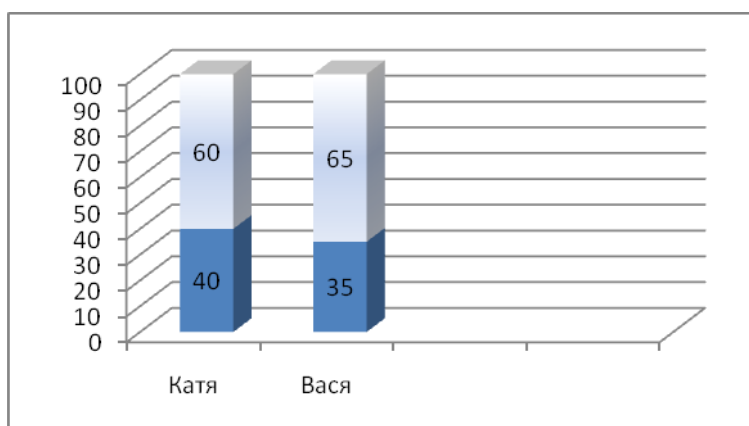


Рисунок 1 - Первичные результаты тестирования

На рисунке 1 видно, что при первичном тестировании результат у Кати и Васи было практически на одном уровне. У детей отсутствовал практический навык выполнения заданий, поэтому они испытывали затруднения в процессе их исполнения, допускали ошибки, которые исправляли только с помощью подсказки.

По истечении 10 дней было проведено контрольное тестирование, результаты представлены в гистограмме (Рисунок 2).

На второй гистограмме (Рисунок 2) видно, что по итогам тестирования у Кати и Васи наблюдается улучшение практических навыков при выполнении предложенных им заданий, но у Кати результат оказался выше, чем у ее брата.

На основании полученных результатов в ходе проведения данной диагностической методики можно сделать вывод, что при идентичных условиях и с применением одинаковых методик развитие наглядно-действенное мышления у Кати и Васи происходит по-

разному, что указывает на индивидуальные психические и физиологические особенности детей.

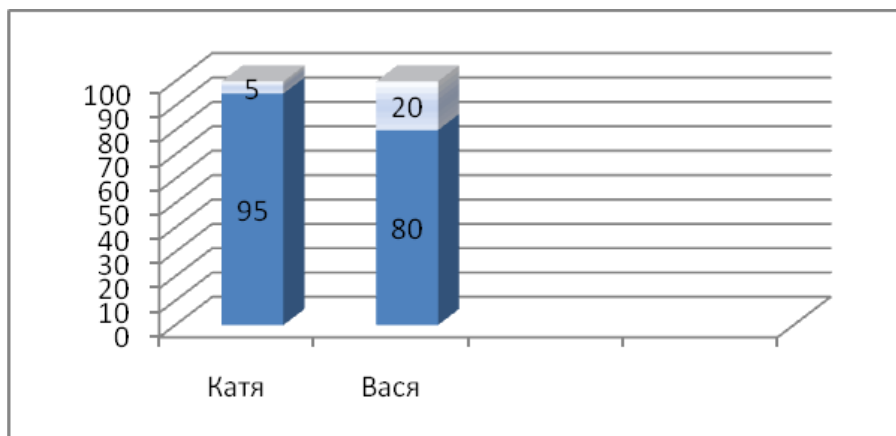


Рисунок 2 - Контрольные результаты тестирования

Заключение. Итак, для достижения поставленной цели – изучение индивидуальных особенностей действенного мышления у детей от одного до двух лет – мы изучили психолого-педагогическую литературу по теме работы, а также разработали методику исследования наглядно-действенного мышления у детей второго года жизни, которую успешно применили на испытуемых детях (Вася и Катя).

После сравнения результатов первичного и контрольного тестирования, мы сделали вывод, что все дети индивидуальны и их развитие происходит по-разному, даже, несмотря на генетическое родство, одинаковый возраст и общую воспитательную среду.

Таким образом, гипотеза о том, что у детей от одного до двух лет присутствуют индивидуальные особенности в развитии наглядно-действенного мышления полностью подтвердилась. Формирование наглядно-действенного мышления является первым этапом развития психики детей, поэтому в дальнейшем, возможно, рассмотрение на испытуемых детях тенденции перехода от данного вида мышления ко второму типу – мышлению наглядно-образному, которое формируется в возрасте 3-4 лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2013. – 296 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2018. – 120 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
4. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский. – М.: ИФРА-М, 2013. – 240 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Владос, 2006. – 320 с.

THINKING IN CHILDREN AT THE EARLY STAGES OF DEVELOPMENT

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Kuban State University, branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

M.A. Marakhovets, student of the 10th grade
Secondary school № 8 named after Kunikov of the municipal formation of the resort city
of Gelendzhik (Russia), aniytk_a_27@mail.ru

УДК 377

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

© 2021

А.М. Юдина, студент

Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет, Елабуга (Россия)

А.Р. Нуриева, научный руководитель, старший преподаватель
Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Елабуга (Россия), nurieva-alesya@mail.ru

Сюжетно-ролевые игры являются наиболее интересной и увлекательной деятельностью детей. Сюжет игры реализуется ребенком посредством роли, которую он берет на себя и тем самым приобретает опыт общения со сверстниками, который в дальнейшем окажет влияние на его поведение в социальном взаимодействии.

Д.Б. Эльконин занимался исследованием сюжетно-ролевой игры и понимал ее как наивысшую, развернутую форму. В игре «воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности» [6, с. 130].

Многими исследователями изучались вопросы влияния сюжетно-ролевых игр на формировании взаимоотношений детей. В игре ребенок приобретает опыт общения, столь необходимый для жизни в обществе. Для ребенка игра становится возможностью усвоить правила взаимоотношений между людьми и использование полученных навыков и умений в жизненной практике с целью создания отношений со своими сверстниками [3, с. 25].

Рядом педагогических и психологических исследований доказано, что главным средством воспитания важнейших задатков личности является сюжетно-ролевая игра, которая имеет неизмеримое эмоциональное воздействие на ребенка и является важным источником формирования у ребенка социального сознания. (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, А.А. Люблинская, Д.В. Менджерицкая, Г.В. Павленко, Н.С. Пантина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин) [5;94].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы нам удалось установить, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для систематического, последовательного формирования взаимоотношений в сюжетно-ролевой игре [2, с. 62].

Сюжетно-ролевая игра занимает ведущую роль в формировании взаимоотношений детей и формировании положительных морально-нравственных качеств. Совместная игровая деятельность стимулирует развитие организованности и ответственности каждого

ребенка [4, с. 27].

Особенности взаимодействия сверстников в сюжетно-ролевой игре имеет большое значение в психическом развитии ребенка, они развивают произвольное внимание, память.

Правила, обязательные при проведении игры, воспитывают у детей умение контролировать свое поведение, ограничивать свою импульсивность, способствуют тем самым формированию характера. Во время совместной игры со сверстниками дети учатся общению, умению учитывать желания и действия других, отстаивать свое мнение, умению настоять на своем, а также совместно строить и реализовывать планы [1, с. 140].

В нашей опытно-экспериментальной работе мы предположили, что формирование взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста наиболее успешно будет развиваться в совместной игровой деятельности, а именно в сюжетно-ролевой игре. Опыт-но-экспериментальная работа проходила в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный).

Результаты констатирующего этапа нашей работы показали, что, планируя сюжетно-ролевые игры, воспитатели не уделяют должное внимание формированию взаимоотношений в процессе игры.

Уровень сформированности взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы находится на уровне среднего: 60% детей имеют II уровень (средний), 30% детей имеют III уровень (низкий), 10% имеют I уровень (высокий), в контрольной группе показатели иные: 5 % на высоком уровне, 55 % на среднем уровне, 40 % имеют низкий уровень.

В ходе экспериментальной работы мы убедились, что проблема своеобразного подбора содержания игры является тем фундаментом, на котором возможно формирование детских взаимоотношений. Отбор игр происходил с учетом их содержания, которое изначально имело проблемную ситуацию.

Использование разных по содержанию игр в каждом случае давало возможность договориться, согласовать действия с другими детьми - это создавало условие для необходимой повторности, формировало основы организованности поведения, выступало в детских взаимоотношениях как важное качество формирующихся взаимоотношений.

Педагог являлся связующим звеном, так необходимым детям, в случае возникновения трудностей между сверстниками в процессе построения сюжета игры. Личностно-ориентированный подход в данном случае позволил добиться положительных результатов в нашем исследовании, так как в первую очередь, для получения успешных результатов в развитии, у ребенка должны быть налажены взаимоотношения с взрослым, для получения эффективных результатов взрослый должен занимать позицию на одном уровне с детьми.

Контрольный этап эксперимента включал повторные беседу с неоконченными ответами, наблюдение и анализ сюжетно-ролевой игры.

Результаты контрольного этапа показывают, что уровень сформированности детских отношений в экспериментальной группе значительно повысился: (отсутствуют дети с низким уровнем), 75% детей имеют высокий уровень, 25% - средний уровень. В контрольной группе тоже произошли положительные изменения: 70 % на среднем уровне, 30 % имеют высокий уровень, детей с низким уровнем не оказалось.

Отсюда следует вывод, что проведенная нами экспериментальная работа в значительной мере позволила повысить эффективность процесса формирования взаимоотно-

шений детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх. У детей сформировались нравственная и социальная стороны воспитания, что служит основой для благоприятного развития отношений в детском коллективе.

Данная работа помогла подтвердить выдвинутую ранее гипотезу, что формирование взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх будет осуществляться более успешно при: использовании игр, ориентированных на ситуации, содержащие нравственную составляющую и мораль, которая замотивирует коллектив действовать вместе и сообща.

Задачи, поставленные в ходе исследования, были решены. Материалы нашей опытно-экспериментальной работы можно применять в практике дошкольных учреждений с целью совершенствования работы по формированию взаимоотношений в игровой деятельности, а именно в сюжетно-ролевой игре. Создание данных условий может способствовать формированию: нравственных качеств; волевых качеств; этических норм и представлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буршит И.Е., Зайцева А.А. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста - М., 2016. - № 1-2 (13). - С. 139-141.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии №6.-М., 2016. - С. 62-76.
3. Репина Т.А. Отношение между сверстниками в группе детского сада - М., 2016. - С. 25-45.
4. Решилова Р.Р. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры // Обучение и воспитание: методики и практика. - 2013. - № 7. - С. 27-31.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры в дошкольном возрасте - М.: Просвещение, 2015. - 130 с.

INTERACTION OF CHILDREN IN PLOT-ROLE-PLAYING GAME

© 2021

A.M. Yudina, student

Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia)

A.R. Nurieva, Academic Supervisor Senior Lecturer

Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga (Russia),

nurieva-alesya@mail.ru

СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 37.01

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СВЯЗАННЫЕ С ОВЛАДЕНИЕМ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ

© 2021

А.А. Агеева, преподаватель кафедры начального образования; педагог-психолог
Московский государственный областной университет;
МБОУ СОШ № 4 г.о. Мытищи, Россия, a.ageeva_psy@mail.ru

Е.А. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда
и психологического консультирования; профессор кафедры начального образования
Московский педагогический государственный университет;
Московский государственный областной университет, Москва (Россия), sea51@mail.ru

Одним из важнейших условий успешного обучения в школе по всем предметам для учащихся является овладение полноценным навыком чтения. Формирование качественного навыка чтения у младших школьников является важной задачей начальной школы. Чтение – один из основных способов приобретения информации в учебное и внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Чтение и понимание прочитанного составляет фундамент, на котором строится дальнейшее восприятие и понимание материалов по всем учебным дисциплинам.

Уровни понимания П.П. Блонский рассматривал в связи с умственным развитием ребенка. Понимание как уровневое явление рассматривалось В.А. Артемовым, Л.П. Доблаевым, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозовой, А.А. Смирновым, А.Н. Соколовым [2].

Уровни понимания могут быть связаны с последовательностью обработки поступающих речевых сигналов (первичный синтез-анализ - вторичный синтез). Н.Г. Морозова выделяет три уровня понимания текста. При этом школьник разделяет фактическое значение содержания и личностный смысл:

1. Понимание фактического значения слова, фразы, отрывка;
2. Понимание смысла как вывода на основе значения слов и фраз;
3. Понимание смысла описываемого события и поступка на основе авторского отношения к ним [1].

Понимание смысловой информации текста тесно связано с овладением навыками чтения младшими школьниками, которое также имеет свои особенности.

Основываясь на анализе теоретических подходов к пониманию текста и обработке полученной информации, было проведено исследование для выявления уровня овладения навыком чтения учащимися начальной школы. Исследование проводилось с 2019 по 2021 год на базе МБОУ СОШ №4 г.о. Мытищи Московской области.

В исследовании приняли участие 178 учащихся 4-х классов общеобразовательной школы, среди которых 14 (8%) учащихся воспитываются в семьях с неродным русским языком. Для диагностики уровня сформированности навыка чтения использовалась методика Л.А. Ясюковой. Дети получали текст, в котором были пропущены слова. Вместо

пропусков необходимо было вставить слова, подходящие по смыслу, так, чтобы предложения стали понятными. Анализ полученных результатов осуществлялся путем сравнения вставленных детьми слов с ключом. За каждый правильный ответ начислялся один балл. По общему количеству полученных баллов для каждого ребенка определялся уровень владения навыком чтения. Предлагаемые методикой уровни сформированности навыка отличаются друг от друга единицей восприятия текста.

Таблица 1 - Результаты исследования сформированности навыка чтения обучающихся 4-х классов

Высокий уровень сформированности навыка чтения	Хороший уровень сформированности навыка чтения	Средний уровень сформированности навыка чтения	Слабый уровень сформированности навыка чтения	Уровень патологии
8% (15 чел.)	21% (37 чел.)	54% (95 чел., из них 5 чел. из семей с неродным русским языком)	17% (31 чел., из них 9 чел. из семей с неродным русским языком)	0

Результаты исследования показывают, что на высоком уровне навык чтения сформирован только у 8% обследуемых обучающихся. Для них единицей восприятия текста является предложение. При чтении эти дети не только легко воспринимают содержание текста, но улавливают особенности литературного языка. Такой уровень сформированности навыка чтения способствует развитию гуманитарных и лингвистических способностей детей.

У 21% учащихся навык чтения развит хорошо. Эти дети при чтении также воспринимают предложение целиком и понимают смысл прочитанного. Некоторые сложности в восприятии текста могут возникать из-за ограниченного словарного запаса.

Средний уровень владения навыком чтения выявлен у 54% учащихся. Единицей восприятия при чтении текста для них является словосочетание. Смысл прочитанного при этом понимается не полностью, а складывается из отдельных частей с частичной потерей информации. Предложения, перегруженные стилистически, становятся недоступными для понимания. При чтении больших текстов информация усваивается фрагментарно. Письмо в таком случае так же отличается неграмотностью, что осложняет процесс обучения.

У 17% учащихся выявлен слабый уровень сформированности навыка чтения. При чтении ими воспринимаются только отдельные слова, не отслеживаются смысловые связи между ними, упускается понимание предложных конструкций. Сложность восприятия часто делает чтение угадывающим, понимание прочитанного в этом случае сильно искажается. На письме такие дети допускают много ошибок, многие из них имеют диагноз «дизграфия». Примечательно, что третья часть детей из этой категории воспитываются в семьях с неродным русским языком.

Детей с патологическим уровнем владения навыком чтения среди четвероклассников не было выявлено.

Результаты исследования дают основания полагать, что учащиеся со средним и слабым уровнем овладения навыком чтения (по данным проведенного исследования таких учащихся около 70% от общего числа обследуемых) могут испытывать трудности в усвоении учебного материала и попадают в зону риска школьной дезадаптации.



Рисунок 1 - Результаты исследования сформированности навыка чтения обучающихся 4-х классов

Полученные данные подтверждают необходимость систематической и целенаправленной работы над развитием и совершенствованием навыка чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7. – 1947. – С. 191-239.
2. Сорокоумова Е.А. Развитие познавательной активности младших школьников в учебной деятельности через понимание текста. - Н.Новгород, 1998, 88 с.
3. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. - СПб.: Речь, 2003. - 384 с.

DIFFICULTIES IN TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN RELATED TO MASTERING THE READING SKILL

© 2021

A.A. Ageeva, Teacher of the Department of Primary Education; psychologist

Moscow State Regional University, School 4, Mytishchi (Russia), a.ageeva_psy@mail.ru

E.A. Sorokoumova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling; Professor of the Department of Primary Education

Moscow Pedagogical State University; Moscow State Regional University,

Moscow (Russia), cea51@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

© 2021

К.Ю. Брешковская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психологии и педагогики»

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия), karine_br@mail.ru*

Наличие неадекватной самооценки в современном обществе, порождающей конфликты между людьми, склонность к тревожности и агрессивности актуализировали проблему формирования адекватной самооценки младших подростков из неблагополучных семей. В становлении личности особое место занимает семья: первый опыт взаимодействия с внешним миром и с людьми, в частности, ребенок получает в семье. До появления в жизни ребенка других социальных групп семья остается единственным местом, где он приобретает навык коммуникации.

Подростковый возраст считается одним из наиболее сложных и трудных периодов в жизни каждого человека, именно в этот период самооценка поднимается на качественно новую ступень, происходит ее активное формирование. В семьях дети зачастую перенимают модель поведения и образ жизни родителей, проблемные семьи передают отрицательные шаблоны поведения, что в дальнейшем может привести к нарушению социализации у подрастающей личности [3, с. 76].

Семья – это фактор, который имеет наибольший вес в жизни подростка, так как значительную часть времени подросток проводит в данной среде, что оказывает огромное воздействие на его психологическое состояние и сознание.

Способы и методы воспитания в семье оказывают колоссальное влияние на формирование подростковой самооценки. Позитивные убеждения, чувство защищённости формируется у подростка в том случае, если в процессе взросления у ребенка закрыто базовое чувство безопасности, а также он ощущает себя значимым, важным и принятым своей семьей. Факторами, которые могут исказить базовые ценности и нравственные ориентиры современной семьи, являются: жизнь в режиме ожидания; материальные проблемы; пагубные привычки одного или обоих родителей и др. Эти факторы обуславливают прирост так называемых «неблагополучных семей». Неблагополучная семья имеет высокую степень влияния на становление личности младшего подростка, а значит и на его самооценку. По мнению Дубровиной И.В., неблагополучная семья – семья, которая не осуществляет свою воспитательную функцию; в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются важнейшие семейные функции, имеются явные или скрытые недостатки воспитания [2, с. 87]. Она отмечает, что семьи, которые не могут обеспечить свои обязанности на соответствующем уровне, т. е. выполняют свои функции (воспитательную, социально-экономическую, досуговую, эмоциональную) некачественно, либо не выполняют совсем, склонны к жестокому обращению, имеют статус неблагополучной семьи [Там же, с. 73].

Изучению проблемы неблагополучных семей посвящены труды известных исследователей: В.М. Целуйко, А.Я. Варга, М.И. Буянов, И.Ф. Дементьева и другие. Ученые выделяют следующие критерии, определяющие семью, как неблагополучную: родители или иные лица, несущие ответственность за жизнь и здоровье ребенка до его совершенноле-

тия, не могут обеспечить необходимые условия и удовлетворить базовые потребности (отсутствие продуктов питания, отсутствие комфортной температуры в помещении); привлечение детей к нарушению закона; нанесение физического и эмоционального вреда ребенку, использование негуманных методов воспитания; отсутствие контроля за детьми, безразличное отношение родителя к учебе ребенка, отсутствие воспитания; семьи, где дети нарушают закон [5, с. 75].

Вопросы становления самооценки у младших подростков нашли отражение в работах отечественных и зарубежных ученых Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.С. Рубинштейн, М.Н. Скаткина, А.И. Липкина, Е.И. Савонько, В.А. Горбачевой, Р. Бернс и т.д. Ученые-психологи подтвердили тот факт, что самооценка ребенка на прямую зависит от оценочного мнения родителей, которое они формируют в сознании ребенка оценивая его действия или личностные качества. Вследствие этого ребенок принимает данные критерии оценки за норму и во последующем пользуется ими сам для оценивания своего окружения. Но взрослея, индивид может уходить от семейных ценностей в пользу ценностей сформированных у группы сверстников (референтные группы). Исследователи отмечают, что самооценка является фундаментом личности и картины мира, на основе которых человек формирует механизмы реакций и действий. Она оказывает влияние практически на все сферы жизни: определяет свободу выбора, шкалу оценки собственных действий, качество взаимоотношений в социуме, а также базовые ценности и устремления [4, с. 155]. Адекватная самооценка характеризуется соответствием собственного представления о себе и его реальных возможностей. В большинстве случаев самооценка является неадекватной, в то время как адекватной самооценкой обладает небольшой процент населения [1, с. 133].

Особый интерес представляют работы, в которых рассматриваются психолого-педагогические проблемы формирования самооценки. К таким исследованиям относятся труды Л.И. Божович, А.И. Липкиной, А.В. Захаровой. Согласно современной психологической возрастной периодизации, к младшим подросткам относятся учащиеся 5–6 класса (10–12 лет). В этом возрасте дети активно развиваются как в физическом, так и в психическом аспекте. В младшем подростковом возрасте происходит активное формирование самосознания, главным звеном которого является самооценка, которая во многом складывается из его субъективного мнения, основывающегося на отношении к нему взрослых и сверстников.

В младшем подростковом возрасте из-за неадекватной самооценки возникают проблемы в сфере взаимоотношений со сверстниками, учителями и родителям, с коллективом. Важно вовремя выявлять таких школьников и предоставлять им помощь.

Большое количество зарубежных и отечественных работ (А.Я. Варга, И.А. Горьковская, В.Л. Хайкин, Э.Г. Эйдемиллер, и др.) говорят, о том, что проблемы в семье приводят к развитию таких психологических проблем у ребёнка, как инфантильность, девиации, проблемная социальная адаптация, нарушение формирования самооценки. Следовательно, дети, растущие в неблагополучных семьях в большей мере склонны к девиантному поведению, поскольку их адаптация в обществе затруднена. Уровень самооценки оказывает огромное влияние на нервно-психологическое здоровья подростка, поэтому роль семьи может скорректировать у ребенка появляющиеся трудности.

Формирование самооценки изначально происходит под влиянием оценки родителей. Поощрение и похвала ребенка будут стимулировать формирование позитивной самооценки, а угрозы и различные меры наказания будут подталкивать ребенка к критич-

ной оценке себя и своих возможностей. Но если ребенка только ругают или же только хвалят, то самооценка с большей вероятности будет неадекватной, в будущем человек не сможет объективно отслеживать и анализировать продукт собственной деятельности. Низкая самооценка не позволит реализовать потенциал в полной мере, а завышенная будет мешать в достижении реальных целей. Похвала и критика требует адекватного применения в зависимости от сложившейся ситуации. Но даже при выражении недовольства поведением ребенка, можно найти положительные моменты. При этом важно понимать, что оценивается не сам подросток, а его поступок.

Также самооценка может стать неадекватной при наличии еще одного ребенка в семье, в многодетных семьях. Родители часто прибегают к сравнению детей, что оказывает отрицательное влияние на их самооценку и общее развитие.

На становление самооценки младшего подростка так же воздействует учитель. Именно преподаватель ставит отметки, оценивает качество проделанной работы, интеллектуальный и нравственный потенциал ребенка. Особенность данного взаимодействия заключается в том, что оценка озвучивается публично и обсуждается при сверстниках.

У педагога есть возможность помочь в формировании адекватной самооценки у учащегося, но необходимо иметь большой запас знаний, широкий кругозор, пониманием, что каждый человек, а тем более ребенок уникален. Важно увидеть тот или иной потенциал в каждом ученике и способствовать его раскрытию, тогда дети станут более уверенными в своих силах и способностях.

Работая над формированием уверенной в себе личности, педагогу важно учитывать два принципа: принцип меры; принцип системы.

Принцип меры учитывает то, что любое личностное качество хорошо в определенной степени развития и должно быть гармонично. Несоблюдение данного принципа приводит к тому, что младший подросток не может критически относиться к себе и своим действиям.

Принцип системы основывается на том, что любая деятельность педагога по формированию адекватной самооценки должна проводиться систематически и целенаправленно.

Важное значение для формирования адекватной самооценки младшего подростка является предоставление делать выбор и принимать самостоятельное решение. Поэтому взрослым (учителям и родителям) следует грамотно составлять образовательный и воспитательный процесс. Важно показать ребенку, что он способен принимать решения самостоятельно.

Следовательно, для успешного формирования адекватной самооценки у младших подростков из неблагополучных семей необходимо работать в следующих направлениях: создавать такие условия, которые позволят, учащимся оказаться в ситуации успеха; оказание психологической и эмоциональной поддержки со стороны учителей и родителей; осуществление работы по формированию адекватной самооценки должна быть своевременной и совершаться в различные моменты; учителю следует применять разные подходы, источники и механизмы; учитывать принцип меры и принцип системы; помогать осваивать различные способы освобождения от эмоционального перенапряжения; проводить релаксационные занятия; предоставить возможность оценить себя самостоятельно (в игре, в исследовании, в беседе).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.В. Практическая психология. - М.: Академия, 2014. 345 с.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования. - М.: ТЦ «Сфера», 2017. 528 с.
3. Ромек В.Г. Психологические особенности уверенной в себе личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / Под ред. проф. В.А. Лабунской. - М.: Гардарики, 2017.
4. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М.: Изд-во МГУ, 2016. 215 с.
5. Чернышева Н.С. Методика изучения дифференцированной самооценки у детей младшего подросткового возраста // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 2017.

FORMATION OF ADEQUATE SELF-ESTEEM IN YOUNGER ADOLESCENTS FROM DISADVANTAGED FAMILIES

© 2021

K. Yu. Breshkovskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Psychology and Pedagogy»
Tula state pedagogical university named L.N. Tolstoy, Tula (Russia), karine_br@mail.ru

УДК 371

ВЛИЯНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

© 2021

Ф.С. Газизова, кандидат педагогических наук кафедры теории и методики дошкольного и начального образования

*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, Елабуга (Россия), gfs1967@yandex.ru*

В многоаспектных направлениях научно-методического сопровождения деятельности кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета одним из приоритетных является деятельность базовых экспериментальных площадок, где апробируется опыт внедрения инновационных технологий в образовательное пространство Закамского региона. Мы представляем опыт работы по использованию квест-технологии в начальном образовании.

Образовательный квест – это интегрированная технология, которая объединяет идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимоотношения в команде и ИКТ, сочетает целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и вспомогательных заданий с приключениями и игрой по какому-либо сюжету.

Образовательный квест способствует индивидуализации процесса обучения, задействования всего образовательного пространства и создания лучших условий для развития и самореализации участников образовательных отношений.

В образовательном процессе квестом является организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой ученики осуществляют поиск информации

по указанным адресам, а также включающий поиск данных адресов или других объектов, людей и заданий.

Нас заинтересовала проблема влияния квест-технологии на развитие познавательного интереса младшего школьника, так как познавательный интерес основа успешного обучения на любом этапе онтогенеза.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 44 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Набережные Челны.

Мы провели анкетирование «Оценка уровней школьной мотивации» (автор Лусканова Н.Г.) направлено на выявление уровня школьной мотивации и отношения к учебной деятельности.

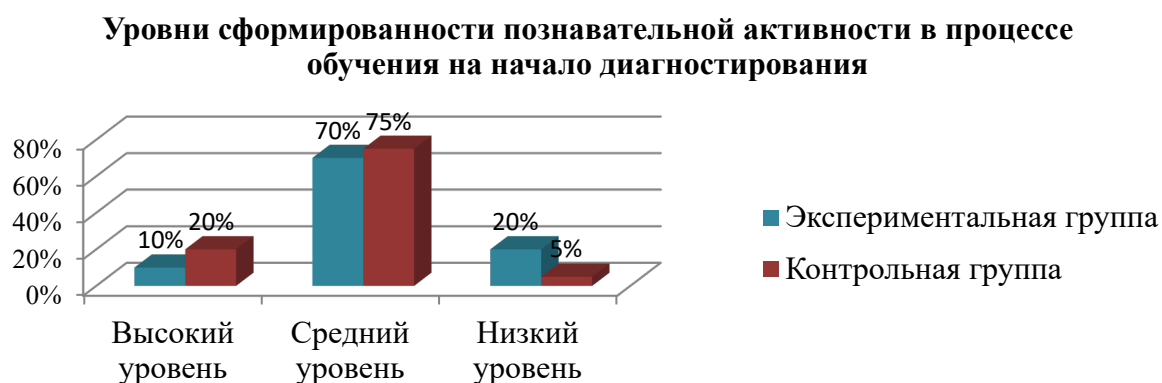


Рисунок 1 - Сравнительные данные уровней сформированности познавательной активности на начало диагностирования

По результатам исследования на первом этапе мы видим, что показатель высокого уровня вовлечения в процесс обучения (познавательной активности) в контрольной группе выше на 10%, показатель среднего уровня в той же группе выше на 5%, показатель низкого уровня ниже на 15 %. Обучающихся с низким уровнем не привлекают уроки и учебная деятельность в целом, они практически не задают вопросов познавательного характера, отвлекаемы.

Обучающиеся экспериментальной группы с высоким уровнем познавательной активности (10%) умеют соотносить цель деятельности со способами и средствами ее достижения. Школьники способны находить пути решения задач, владеют высоким уровнем интеллекта, а также отлично учатся.

Нас интересовало, каким образом может повлиять использование квеста именно на развитие познавательного интереса на учащихся с низким уровнем вовлечения в процесс обучения.

Была разработана программа образовательных квестов и календарно-тематическое планирование ее реализации. В нем использованы следующие квесты: математический квест «Космическое путешествие», «Путешествие в сказочный лес», «Спортивный марафон», «В гостях у сказки», «Путешествие по стране Грамматика», «Остров Здоровья».

При организации предметно-развивающей среды учитывалось следующее: пространство должно мотивировать обучающихся на развитие познавательной активности, творческого воображения, любознательности. Создание данной среды, подбор необходимого оборудования и инвентаря – значимый шаг к достижению поставленных целей в квесте.

Таблица 1 - Календарно-тематическое планирование образовательных квестов на формирующем этапе по развитию познавательной активности

№ п/п	Название квеста	Цели и задачи	Краткое содержание
1	Математический квест «Космическое путешествие»	Цель: подготовить обучающихся к самостоятельному определению личностного представления об истории космонавтики.	Прохождение по маршрутам, выполнение заданий, сбор материала. Подготовка проектов. Защита проектов: «История космонавтики», «Космические исследования», «Космические аппараты», «Экология космоса».
2	Квест «Путешествие в сказочный лес»	Цель: развитие познавательной активности, любознательности.	Квест организован в передвижении от станции к станции и выполнении заданий в присутствии героев сказок.
3	Квест «Спортивный марафон»	Цель: развитие физических (ловкость, быстрота реакции, координационная способность) и психических (воля, целеустремленность, самоконтроль) качеств.	Команды перемещаются от этапа к этапу. На этапах необходимо выполнить задание, чтобы получить подсказку. Решив подсказку, игроки получают фрагменты карты, по которой можно будет добраться до приза.
4	Квест «В гостях у сказки»	Цель: развитие познавательного и читательского интереса к сказкам.	Необходимо собрать ключевую фразу. На каждом этапе находятся ведущие, которые следят за правильностью выполнения заданий и выдают участникам фрагмент ключевой фразы. После того, как будут собраны все фрагменты, команда собирает всё высказывание, возвращается туда, откуда начался квест и показывают результат.
5	Квест «Путешествие по стране Грамматика»	Цель: формирование интереса к русскому языку посредством игрового и занимательного материала.	Участники команд заранее готовят название, девиз и приветствие соперникам. Участники передвигались по станциям, выполняя задания.
6	Квест «Остров Здоровья»	Цель: развитие физических (ловкость, быстрота реакции, координационная способность) и психических (воля, целеустремленность, самоконтроль) качеств.	Участники выполняли задания, при выполнении заданий получают части карты. В заключении собирают всю карту и узнают, где клад.

В процессе квеста обучающиеся последовательно двигались по этапам, решая активные, логические, поисковые и творческие задания. Они с интересом готовились к мероприятию (придумывали название, девиз команды, приветствие соперникам). Команды получали недостающую информацию, подсказки. При прохождении этапов команды действовали сообща.

Для того, чтобы выявить эффективность применения квеста для развития познава-

тельной активности младших школьников мы провели повторное анкетирование «Оценка уровней школьной мотивации» (автор Лусканова Н.Г.) направлено на выявление уровня школьной мотивации и отношения к учебной деятельности.

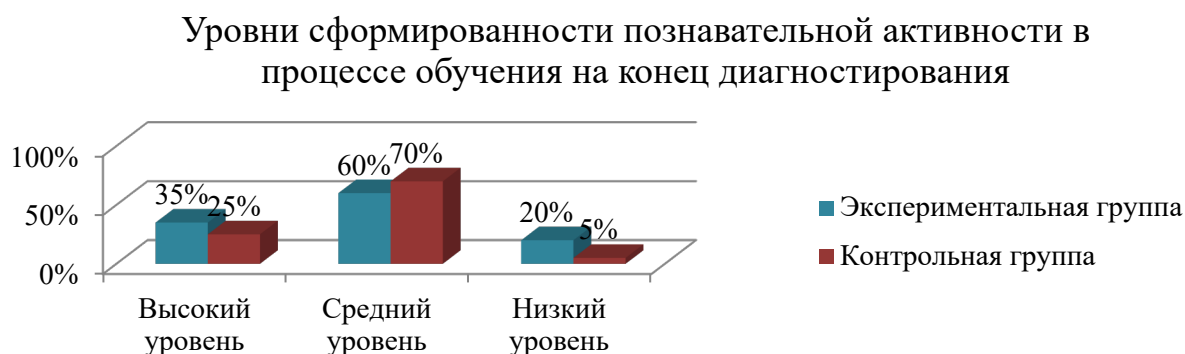


Рисунок 2 - Сравнительные данные уровней сформированности познавательной активности на конец диагностирования

Данные контрольного среза показали, что после системной и целенаправленной работы по развитию познавательной активности посредством образовательных квестов в экспериментальной группе заметно выросло количество детей, улучшивших показатели, по сравнению с констатирующим этапом.

Так, обучающихся с высоким уровнем стало на 25% больше (5 обучающихся), с низким уровнем стало меньше на 15% (3 обучающихся). В контрольной группе есть ученики, которые улучшили свои показатели, также имеются обучающиеся, у которых показатель остался прежним.

Таким образом, после проведенного эксперимента можем утверждать, что целенаправленное развитие познавательной активности при помощи образовательных квестов у младших школьников приводит к положительным результатам.

Следовательно, организованная нами систематическая работа на формирующем этапе с использованием образовательных квестов, направленная на развитие познавательной активности обучающихся, показала свою эффективность.

Образовательные квесты не только направлены на формирование познавательной активности, но и развивают мотивационную сферу и творчество, произвольность и начала самопознания – осмысления своих собственных действий и поступков у учащихся.

Работа по использованию образовательных квестов интересна и увлекательна. Мы планируем разрабатывать в дальнейшем и систематизировать научно-методическое сопровождение данного направления образовательной деятельности в Закамском регионе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбунова О.В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения / О.В. Горбунова. – М.: Школьные технологии, 2016. – № 2. – С. 3-7.
2. Джумажанова Г.К. Психологические основы обучения младших школьников / Г.К. Джумажанова, Ж.Д. Изтаев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. - № 12-1. – С. 183-187.
3. Доронина Н.Н. Познавательная активность детей младшего школьного возраста / Н.Н. Доронина, О.А. Чернова // Молодой ученый. – 2018. - № 4. – С. 176-178.

4. Жораева С. Пути формирования познавательной активности младших школьников / С. Жораева, У. Ибрагимова, Б. Бейсенбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3-4. – С.481-484.

5. Игумнова Е.А. Квест-технология в контексте требования ФГОС начального образования / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования, 2016. – № 6. – С. 16-20.

6. Игумнова Е.А. Квест-технология в образовании: учеб. пособие / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 164 с.

7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2017. – 992 с.

8. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / И.Ю. Кулагина. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 291 с.

9. Мишук О.Н. Веб-квест технология как интеграция мотивационного и коммуникативного аспектов в обучении / Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. – Т. 5. – С. 168-171.

10. Осяк С.А. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В. Захарова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 5-7.

THE INFLUENCE OF QUEST TECHNOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INTEREST OF A JUNIOR SCHOOLER

© 2021

F.S. Gazizova, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education
Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga (Russia),
gfs1967@yandex.ru

УДК 37.01

ИЗ ОПЫТА УПРАВЛЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2021

Л.И. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогика и социальная работа»
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru
А.Г. Сидонова, заместитель директора по ИКТ
МБОУ города Ульяновска «Средняя школа №73 имени П.С. Дейнекина»,
Ульяновск (Россия), anya1511@mail.ru

Одной из значимых проблем в современном обществе, науке и образовании является проблема информационной безопасности. Данная проблема актуальна в связи с переходом на дистанционный формат обучения в условиях пандемии 2020-2021 г.г. Современная образовательная система отличается тем, что в ней активно протекают процессы информатизации, обеспечивающие модернизацию и мобильность образования, и в тоже время процессы информатизации имеют определенную степень опасности для личност-

ного развития обучающихся.

Информационная безопасность характеризуется как состояние защищенности субъектов информационных отношений. Информационная безопасность – это не только качественная информационная среда, но и защищенность информации, которая обеспечивает полное удовлетворение информационных потребностей участников образовательного процесса [1].

Безопасность в сети интернет важна. В связи с резким возрастанием информатизации резко повышается потребность в воспитании у обучающихся культуры информационной безопасности, поскольку безопасность необходимо рассматривать не только с технологической стороны, но и с культурологической. Ведь человек является преобразователем информационной среды, а не только субъектом защиты.

Культура информационной безопасности обучающихся – необходимая составная часть информационной защищенности. Культура информационной безопасности (по Л.В. Астаховой) – это такой способ организации информационной деятельности субъекта, при котором ценностные модели его поведения обеспечивают ему и другим субъектам безопасное функционирование и развитие в информационно-технологической среде [1].

Культура информационной безопасности включает процесс создания безопасной среды для учащегося, которая состоит из безопасности его информации, защиты от негативной информации и удовлетворения его информационных потребностей.

Управление обеспечением информационной безопасности детей в образовательной организации опирается на основные функции управления: анализ, целеполагание, планирование, организацию, регулирование, контроль. Все это создает возможность для создания информационной безопасной среды в образовательной организации и формирования у обучающихся культуры информационной безопасности.

Опишем систему мероприятий по управлению обеспечением информационной безопасности на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Ульяновска «Средняя школа №73 имени П.С. Дейнекина».

Мероприятия по медиабезопасности, мобильной грамотности, кибербезопасности проводились с обучающимися в рамках урочной и внеурочной деятельности, с педагогическим составом и родителями.

В разработанную систему мероприятий по информационной безопасности также входило информирование, просветительская и профилактическая работа. С данной целью для всеобщего ознакомления в школе был разработан и оформлен стенд «Информационная безопасность», отражающий основные аспекты информационной безопасности участников образовательного процесса. В кабинете информатики был оформлен стенд о правилах поведения в сети интернет, в котором обозначены позиции поведения «нельзя...осторожно...можно...». На сайте школы добавлены разделы «Интернет-безопасность», «Информационная безопасность», «Компьютерное право и защита детей», «Кабинет здоровья», «Полезная информация», разработаны соответствующие материалы для размещения в данных разделах по информационной безопасности для обучающихся, родителей и педагогического коллектива. Так в разделе «Интернет-безопасность» была опубликована памятка (компьютерные вирусы, сети wi-fi, социальные сети, электронные деньги, электронная почта, кибербуллинг, мобильный телефон, online игры, фишинг, цифровая репутация, авторское право, полезные порталы и пр.). В разделе «Информационная безопасность» представлены локальные нормативные акты в

сфере обеспечения информационной безопасности; сведения о федеральных и региональных законах, письмах органов власти и другие нормативно-правовые документы, регламентирующие обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних, методические рекомендации и информация о мероприятиях, проектах и программах, направленных на повышение информационной грамотности педагогических работников; памятка для обучающихся об информационной безопасности детей; информационная памятка для родителей (законных представителей обучающихся); информация о рекомендуемых к использованию в учебном процессе безопасных сайтах. Профилактика суицидального поведения детей и подростков, связанного с влиянием сети интернет; информационная безопасность в социальных сетях была освещена в разделе «Кабинет здоровья».

В рамках урочной деятельности проводились тематические уроки, классные часы (например, квест по предложенной траектории на тему угроз с практическими работами на компьютере), конкурсы (например, правовой тур по информационной безопасности), викторины с использованием методических разработок. Обучающиеся принимали активное участие в проектной деятельности в рамках «Дня Науки» на темы, посвященные информационной безопасности и культуре информационной безопасности («Цифровая гигиена», «Правила поведения в сети Интернет» и др.). Учителя использовали в педагогическом процессе материалы с сайтов www.сетевичок.рф (онлайн конкурс по кибербезопасности), единый.урок.рф, уроки-видео с сайта «Персональные данные. Дети» и пр.

Например, в календарно-тематическое планирование по учебной дисциплине «Информатика» для учащихся восьмых и девярых классов были добавлены следующие разделы по информационной безопасности: «Киберпространство» (Кибермиры. Киберфизическая система. Киберобщество. Киберденьги. Кибермошенничество), «Киберкультура» (От книги к гипертексту. Киберкнига. Киберискусство. Социальная инженерия. Классификация угроз социальной инженерии), «Киберугрозы» (Кибервойны. Киберпреступность. Уязвимости кибербезопасности. Угрозы информационной безопасности. Запрещенные и нежелательные сайты. Новые профессии в киберобществе).

Учащиеся выполняли практические работы на основе онлайн-курса Академии Яндекс «Безопасность в Интернете» по темам: «Безопасные онлайн-платежи», защита от вредоносных программ, безопасность аккаунтов, логины и пароли от электронной почты, социальных сетей и других. Подростки делали практико-ориентированную работу от компаний мобильной связи Билайн, МТС и Мегафон (по выбору учащихся).

Обучающиеся принимали участие во Всероссийском образовательном проекте «Урок Цифры», где также рассматривались аспекты информационной безопасности. Школьники участвовали в международном квесте по цифровой и медиа-грамотности для детей и подростков «Сетевичок», целью которого является формирование у обучающихся компетенций цифрового гражданина для успешной и безопасной жизни и учебы в сети.

В рамках внеурочной деятельности на кружках «Информашка», «Инфознайка» по тематике информационной безопасности и культуре информационной безопасности по методическим разработкам проводились конкурсы рисунков «Правила поведения в сети Интернет», кроссвордов, презентаций «Цифровая гигиена» и пр.

Работа с родителями осуществлялась на родительских собраниях, также были разработаны буклеты, лекционный материал, размещенные на сайте школы. С учетом возрастных особенностей детей были разработаны памятки с методическими рекоменда-

ями для родителей обучающихся 7-8 лет, 9-12 лет, 13-17 лет. Школьный психолог выступал на родительских собраниях, проводил групповые консультации на темы «Профилактика негативного воздействия ПК на психическое здоровье детей», «Кибербуллинг» и пр.

Педагоги школы на сайте единый урок.рф прошли курсы по информационной безопасности «Цифровая грамотность педагогического работника», «Основы обеспечения информационной безопасности детей», участвовали в методическом семинаре «Организация защиты детей от видов информации, распространяемой посредством сети интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования, в образовательных организациях», принимали участие в вебинаре, посвященному безопасному использованию сайтов в сети интернет в образовательном процессе в целях обучения и воспитания обучающихся в образовательной организации и др. Общественный Совет школы ежеквартально разрабатывал медиажурнал, освещающий новинки киберпространства: киберкультура, кибертехника, кибердом, киберэкономика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова Л.В. Теория информационной безопасности и методология защиты информации. Челябинск, 2006. 361 с.

FROM THE EXPERIENCE OF MANAGING THE INFORMATION SECURITY OF CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

© 2021

L.I. Eremina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education and social work»

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru

A.G. Sidonova, Deputy Director for ICT

Secondary school № 73 named P.S. Deinekin, Ulyanovsk (Russia), anya1511@mail.ru

УДК 159.9.07

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ У ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ COVID-19

© 2021

T.V. Жукина, магистр кафедры «Клиническая и специальная психология» факультета «Нейро- и патопсихология развития»

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва (Россия), jukina07@gmail.com

С учетом общемирового экономического кризиса на фоне пандемии COVID-19 актуально проведение исследования адаптационных механизмов психической деятельности субъекта в условиях стрессовой ситуации [5]. Личностные особенности, такие как жизнестойкость, осмысленность жизни, «Я – концепция», интернальный или экстернальный локус контроля, рефлексивность, наличие определенных защитных механизмов, психологическая устойчивость являются ресурсами преодоления трудных ситуаций. Ощущение не подконтрольности происходящего приводит к беспомощности и депрессии [13]. Важ-

но учитывать физиологические особенности организма, сформированные убеждения, умение правильно отреагировать на стрессовую ситуацию [18].

Значительный интерес представляет данный вопрос с позиции изучения личностных детерминант саморегуляции психических состояний. Процесс саморегуляции понимается как процесс управления самой личностью собственными состояниями. В этом процессе происходит раскрытие внутренних психофизиологических и личностных ресурсов человека, которые дают некоторую свободу от обстоятельств, обеспечивают возможность самоактуализации. Для индивидуального стиля саморегуляции характерен комплекс стилевых особенностей регуляторных процессов, таких как планирование, программирование, моделирование и оценка полученного результата, а также гибкость, надежность, самостоятельность, то есть регуляторно-личностные свойства.

Подростки трудно переживают период взросления. Изучение личностных детерминантов совладающего поведения является крайне актуальным. Для того, чтобы личность смогла выдерживать стрессовую ситуацию и при этом сохранить внутреннюю сбалансированность, необходимо, чтобы у подростка была сформирована жизнестойкость.

Копинг – это ситуативная модификация жизненного стиля. Именно устойчивые паттерны копингов способствуют формированию личностных характеристик. Позитивная переоценка, активное изменение стрессовой ситуации говорят об успешном совладании. Копинги имеют отношение к функциям в структуре личностного потенциала. Они обеспечивают совладание со стрессовой ситуацией на поведенческом уровне, то есть связаны с функцией реализации деятельности в условиях ее затруднения, открывая человеку потенциал для развития при том условии, что человек замечает возникшие трудности. Проблема влияния локус-контроля на процесс совладания рассматривалась в исследованиях А.К. Акименко, проводившихся в 2013–2015 гг. Пассивные контакты и активные избегающие копинг-стратегии были характерны для подгруппы с экстернальным локусом контроля; бегство-избегание рассматривалось как краткосрочный процесс ухода от стрессовых ситуаций, пассивное подчинение тем условиям, которые характерны для данного периода. Напротив, для подгруппы с интернальным локусом контроля были характерны адаптивные стратегии. Для совладания и адаптации к стрессогенному фактору респонденты использовали стратегии активного изменения себя, а также окружающей среды. Это говорит о том, что выходит на первый план активная личностная позиция, имеющая прямую связь с внутриличностной перестройкой [1].

Ресурсы, являясь внутренними и внешними переменными, способствуют формированию психологической устойчивости в возникших стрессогенных ситуациях. К этим конструктам относятся как эмоциональные и мотивационно-волевые, так и когнитивные и поведенческие конструкты. Человек актуализирует их для адаптации к сложным жизненным ситуациям [3].

Мы видим, что в ресурсном подходе прослеживаются взаимоотношения между управлением ресурсами и применяемыми копинг-стратегиями. Например, если в раннем детстве были ограничены ресурсы, то это обстоятельство оказывало влияние на выбор копинг-стратегий в будущем. Оптимизм является важной личностной детерминантой совладания со сложными жизненными обстоятельствами. Исследователи опираются на два подхода к определению оптимизма. Его рассматривают с позиции объяснения как позитивных, так и негативных причин, возникших жизненных событий. Данный подход описан в работах М. Селигмана [20].

В ряде работ диспозиционный оптимизм положительно коррелирует с проблемно-

ориентированным копингом, направленным на улучшение отношений между человеком и средой за счет изменения когнитивной оценки в сложившейся жизненной ситуации. Оптимист направлен на поиск социальной поддержки в стрессовой ситуации, акцентирует внимание на позитивных аспектах в определенных сложных ситуациях [17]. В противоположность оптимизму, пессимистичные люди пользуются следующими стратегиями: отрицанием, дистанцированием, негативизмом, отстраненностью.

Для детей, воспитывающихся в рамках интерната, существует некая оторванность от мира за счет ее пространственно-временной организации. Для них мир не является системой, где центром является личность («Я»), что влияет на формирование готовности к самостоятельной жизни [15, 19].

Существует взаимосвязь между эффективностью процесса социализации и привязанностью к матери согласно критерия адаптации к новым жизненным условиям [14]. Негативный опыт установления близких доброжелательных отношений является основой формирования расстройств привязанности. Реактивное расстройство привязанности появляется не только на основе физиологических особенностей, таких как неустойчивость вегетативной нервной системы, несбалансированность гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси, снижающая сопротивляемость стрессу, но и в следствии невозможности поддерживать стабильную связь с родителями, что позволяет выявить это через оценку детско-родительского взаимодействия [4].

11 марта 2020 года коронавирусная инфекция, вызываемая вирусом SARS-CoV-2, официально приобрела статус пандемии в результате заявления ВОЗ после ее обнаружения на разных континентах у граждан различных стран. Данная инфекция имеет более тяжелое и отягощенное последствиями течение по сравнению с такими заболеваниями, как ОРВИ, грипп и пневмония. Происходит процесс постоянного информирования о количестве заболевших и умерших по всему миру, публикуются сравнительные данные с процентами прироста или его снижением в разных странах мира и регионах России. Все это вызывает нездоровую реакцию и повышенный уровень тревоги среди населения. Возникает чувство неопределенности в завтрашнем дне [9]. Особенно это сказывается негативно на той части населения, которая в силу возрастных характеристик и наличия неустойчивой нервной системы наиболее подвержена влиянию стрессогенного фактора. К такой категории, в том числе относятся подростки, в силу особенностей протекания сложного пубертатного периода [7]. Имея статус чрезвычайной ситуации, при данной пандемии невозможно существовать в привычных условиях. Встает вопрос о необходимости борьбы с психоэмоциональным напряжением за счет успешной адаптации к условиям вынужденного ограничения привычной деятельности [11].

Данные содержат травмирующий потенциал и затрагивают все сферы жизнедеятельности человека [12]. Все это приводит к психологическому стрессу, который имеет разную степень проявленности. Психоэмоциональное напряжение приводит к конфликтности и агрессивности по отношению к членам семьи. Также усиливается процесс общественной дезадаптации. Таким образом, в результате пандемии возникает психоэмоциональное напряжение наряду со стрессом [5]. Формируется необходимость адаптации к возникшим обстоятельствам за счет конкретных стратегий совладения.

Исследование направлено на определение личностных детерминант совладающего поведения у депривированных подростков в условиях COVID-19. Представлены материалы эмпирического исследования, проведенного на подростковой выборке в условиях COVID-19. В исследовании (N=62) приняли участие подростки, воспитывающиеся в се-

мьях в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст $M=16,57$), из которых 50% были девушки; депривированные подростки, которые проживают в центрах поддержки семьи и детства в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст $M=16,57$), из которых 62% были девушки. Описаны методы исследования, включая описание теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой; теста смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева; опросника «Контроль за действием» Ю. Куля в адаптации С.А. Шапкина; опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской; шкалы толерантности к неопределенности Д. МакЛейна в адаптации Е.Г. Луковицкой; опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; авторской анкеты, посвященной COVID-19.

Целью эмпирического метода стало проведение психодиагностических методик, направленных на определение личностных детерминант совладающего поведения у депривированных подростков (в условиях COVID-19). Рассматривалась депривация по детско-родительским отношениям.

Метод обработки данных предполагал использование факторного анализа для выявления значимых детерминант в каждой группе подростков; далее были рассмотрены значения исследуемых показателей, полученных в группе депривированных подростков и у подростков из группы нормы. Для обнаружения значимости различий в показателях также использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни; следующий этап включал в себя проведение в каждой группе подростков корреляционного анализа Спирмена между совладающим поведением и отношением к COVID-19 с одной стороны и условно личностными параметрами. Рассмотрены статистически значимые коэффициенты корреляции между различными копинг-стратегиями и условно личностными параметрами.

На основании полученных результатов можно говорить, что показатель контроля за действием при неудаче на уровне статистической тенденции ($p = 0,057$) более выражен в группе депривированных подростков, чем в группе подростков из группы нормы. Депривированные подростки в большей степени готовы учитывать, контролировать события прошлого или возможные события, которые могут негативно отразиться на реализации задуманного, вероятно, из-за своего опыта (когда, например, неучтенные обстоятельства сорвали планы) или из-за нарушенных связей с родителями (что предполагает развитие большей самостоятельности).

Таблица 1. Различия в показателях контроля за действием в двух группах подростков (среднее, стандартное отклонение, уровень значимости)

Параметр	Подростки из группы нормы (N=36)		Депривированные подростки (N=26)		p
	M	SD	M	SD	
Контроль за действием при планировании	5,81	1,86	5,50	1,33	0,500
Контроль за действием при реализации	6,03	2,40	6,65	2,54	0,280
Контроль за действием при неудаче	6,39	1,18	7,00	1,20	0,057

Наш исследовательский вопрос был направлен на предположение о том, что в трудных жизненных ситуациях депривированные подростки в большей мере склонны к конфронтации, эмоциональному дистанцированию и бегству-избеганию, чем подростки из группы нормы.

Таблица 2 - Различия в показателях копинг-стратегий в двух группах подростков (среднее, стандартное отклонение, уровень значимости)

Параметр	Подростки из группы нормы (N=36)		Депривированные подростки (N=26)		p
	М	SD	М	SD	
Конфронтация	50,57	17,43	60,44	15,28	0,030
Дистанцирование	50,48	13,31	59,85	17,44	0,029
Принятие ответственности	41,20	12,41	43,15	13,99	0,420
Планирование решения проблемы	74,05	18,07	71,59	16,94	0,616
Самоконтроль	75,61	16,59	79,47	16,23	0,378
Поиск социальной поддержки	63,88	17,49	67,11	19,33	0,405
Бегство-избегание	64,19	22,40	77,77	20,55	0,018
Положительная переоценка	66,21	21,17	74,15	17,97	0,063

Показатель конфронтации в большей мере выражен у депривированных подростков ($p = 0,030$); показатель дистанцирования в большей мере выражен у депривированных подростков ($p = 0,029$); показатель бегства-избегания в большей мере выражен у депривированных подростков ($p = 0,018$).

В группе депривированных подростков жизнестойкость является личностной детерминантой так называемых конструктивных копинг-стратегий (планирования решения проблемы, положительной переоценки).

Вопрос 1 «Относите ли Вы пандемию COVID-19 к трудной жизненной ситуации?» связан с копинг-стратегией конфронтации ($r = -0,399$, $p = 0,043$), жизнестойкостью ($r = 0,434$, $p = 0,027$), осмысленностью жизни ($r = 0,456$, $p = 0,019$).

В исследовании мы изучили: «До какой степени Вы обеспокоены распространением COVID-19?» связан с копинг-стратегией конфронтации ($r = -0,575$, $p = 0,002$), поиска социальной поддержки ($r = 0,397$, $p = 0,045$), бегства-избегания ($r = -0,548$, $p = 0,004$), жизнестойкостью ($r = 0,592$, $p = 0,001$), осмысленностью жизни ($r = 0,616$, $p = 0,001$). Чем сильнее подросток обеспокоен распространением COVID-19, тем меньше он готов продемонстрировать явную конфронтацию, борьбу, тем более жизнестойким он ощущает себя, тем более осмысленной ему представляется своя жизнь (ответы по степени согласия подростков с предлагаемыми им вопросами относительно COVID-19 оценивались по шкале Лайкерта, где 1 означает абсолютное несогласие или абсолютную необеспокоенность, а 7 – наибольшее согласие или максимальную обеспокоенность). При рассмотрении статистически значимых коэффициентов корреляции между различными копинг-стратегиями и условно личностными параметрами получены результаты: конфронтация связана с жизнестойкостью ($r = -0,443$, $p = 0,024$), осмысленностью жизни ($r = -0,440$, $p = 0,024$), контролем за действием при реализации ($r = 0,514$, $p = 0,001$), толерантностью к неопределенности ($r = 0,406$, $p = 0,039$). Чем меньше депривированный подросток готов к конфронтации и борьбе, тем более жизнестойким перед трудностями он является. Положительная переоценка связана с жизнестойкостью ($r = 0,436$, $p = 0,026$). Чем сильнее подросток стремится найти положительные особенности в трудной ситуации, тем более

жизнестойким он является. Планирование решения проблемы связано с жизнестойкостью ($r = 0,451$, $p = 0,043$). Чем сильнее подросток готов формировать план по разрешению трудной ситуации, тем более жизнестойким он себя ощущает.

Показатель нетребовательности-требовательности значимого взрослого в большей мере выражен в группе депривированных подростков ($p = 0,021$): они, по сравнению с подростками из группы нормы, в большей степени считают значимого взрослого требовательным, ожидающим, что подросток в большинстве ситуаций способен проявить значительную ответственность.

Показатель мягкости-строгости значимого взрослого в большей мере выражен у депривированных подростков ($p = 0,000$): они, по сравнению с подростками из группы нормы, в большей степени характеризуют отношение взрослого к ним как строгое, иногда суровое, предполагающее следование правилам и нормам, выполнение требований и реализацию мер для наказания за невыполнение предписанного.

Показатель эмоциональной дистанции-эмоциональной близости в большей мере выражен у подростков из группы нормы ($p = 0,003$): они, по сравнению с депривированными подростками, в большей степени готовы довериться значимому взрослому, делаясь с ним важной и высоко значимой информацией, ощущают возможность для проявления подобной душевной близости.

В заключении подводятся итоги исследования: показаны возрастные особенности формирования личностных детерминант совладающего поведения у депривированных подростков. С учетом факторного анализа выделены личностные детерминанты: жизнестойкость, осмысленность жизни, контроль за действием, толерантность к неопределенности, благоприятные взаимоотношения в период вхождения во взрослость. Показано, что увеличение беспокойства относительно COVID-19 (его распространения, отношения к нему как к трудной жизненной ситуации) у депривированных подростков связано с уменьшением использования мало конструктивных копинг-стратегий (бегства-избегания, конфронтации) и с ростом жизнестойкости, ощущения осмысленности жизни и готовности искать социальную поддержку. На основе эмпирических данных выявлено, что показатель контроля за действием при неудаче на уровне статистической тенденции ($p = 0,057$) более выражен в группе депривированных подростков, чем в группе подростков из группы нормы: депривированные подростки в большей степени готовы учитывать, контролировать события прошлого или возможные события, которые могут негативно отразиться на реализации задуманного, вероятно, из-за своего опыта (когда, например, неучтенные обстоятельства сорвали планы) или из-за нарушенных связей с родителями (что предполагает развитие большей самостоятельности). Депривированные подростки считают значимого взрослого более требовательным и строгим и менее эмоционально близким, безусловно принимающим, авторитетным, готовым к партнерскому сотрудничеству, к согласию и к последовательным действиям, а также менее удовлетворены текущими взаимоотношениями со значимым взрослым по сравнению с подростками из группы нормы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко А.К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности. Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016; Т. 5; № 2. С.151–157.

2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с
4. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (espi-2.0): практ. пособие / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 223 с.
5. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207
6. Кленова М.А., Панкратова Е.С. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности и доминирующих копинг-стратегий. Альманах современной науки и образования. 2015; 8 (98): 66 – 68.
7. Козлова Л.В., Костригин А.А. Стресс, вызванный угрозой заражения коронавирусом, и преобладающие копинг-стратегии у молодежи // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2020. №4. С. 33-48.
8. Морозова Т.Ю. Динамика копинг-стратегий в период кризиса 17 лет // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 5 (133). С. 207-214.
9. Одинцова, М. А., Радчикова, Н. П. и Степанова, Л. В. (2020). Оценка пандемии COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости. Российский психологический журнал, 17(3), 76–88. doi: 10.21702/rpj.2020.3.6
10. Пашина А.Х. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома / А.Х.Пашина, Е.П. Рязанова // Психологический журнал. 1993. - Т. 14, № 1. - С. 44-52.
11. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. 319 с.
12. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90—108. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>
13. Чистякова Н.В., Фролова П.С. субъективный контроль поведения как копинг-ресурс в период пандемии COVID-19 // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 3. – С. 53-57.
14. Шинина Т.В. Особенности развития процесса социализации детей 5-10 лет// Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2010. – №2 – С. 61-71.
15. Шинина Т.В. Готовность подростков к самостоятельной жизни: ресурс в изменяющемся мире // Социальный мир человека. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация», 5-7 апреля 2018 года, г. Ижевск / Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2018. С. 270–273.
16. Bandura A. Self-efficacy // Encyclopedia of human behavior / Ed. by V.S. Ramachandran. Vol. 4. New York: Academic Press, 1994. P. 71–81.
17. Carver CS, Scheier MF, Miller CJ, Fulford D. 2009. .CR Snyder, SJ Lopez, pp. New York: Oxford Univ

18. Maddi S., Khoshaba D. Resilience at Work. New York: American Management Association, 2005.
19. Shinina T.V., Mitina O.V. Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2019, 24 (1), 50-68. doi:10.17759/pse.2019240104
20. Seligman M. E. P. *Learned Optimism*. - N. Y., 1991
21. Tang X, Wu C, Li X, et al. On the origin and continuing evolution of SARS-CoV-2. *National Science Review* 2020.

PERSONAL DETERMINANTS IN DEPRIVED ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF COVID-19

© 2021

T.V. Zhukina, master's degree of the Department of Clinical and special psychology of the faculty of Neuro-and pathopsychology of development Department «Education» *Moscow state psychological-pedagogical university, Moscow (Russia), jukina07@gmail.com*

УДК 37.01

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

© 2021

И.А. Каркавцева, кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), *i.karkavceva@narfu.ru*
Т.М. Авксентьева, студент Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), *tatyanaavksentieva@gmail.com*

В современном обществе огромное значение придается воспитанию подрастающего поколения. Данную функцию в первую очередь реализует семья, являющаяся первостепенным институтом процесса социализации личности. Ребенок рождается и воспитывается в семье, а после уже создает свою собственную семью, поэтому несомненно, что человек в большей степени усваивает значимые нормы и ценности дома, поэтому семейное воспитание является ключевым. Ценностная система семьи должна обладать влиянием на детей в плане их личностного развития. Наличие такой системы в семье дает нам гарантию защиты от негативных воздействий.

Но, к сожалению, современное положение семьи можно рассматривать как кризисное. На данный момент увеличивается количество разводов, снижается роль семейных ценностей, пропадают нравственно-этические нормы в отношениях, утрачивается смысл рождения и воспитания детей в современном обществе [1, с. 184].

В настоящее время большой актуальностью обладает проблема воспитания отношения к семье. Как мы уже выявили ранее, в обществе большой педагогической проблемой является кризис семьи, который сопровождается агрессивными взаимоотношениями между членами семьи, исчезновением семейных традиций, дезорганизацией воспитательного процесса. В этом и заключается парадокс, ведь семья – первичный институт,

занимающийся социализацией подрастающего поколения. Именно в семье ребенок рождается, приобретает первичные знания, умения и навыки, осознает, что значит уважать, любить, беречь. Семья – необходимый элемент для функционирования гармоничной системы общества, а на данный момент времени мы видим обратную картину, где семья утрачивает свое место в мире.

Данная проблема является животрепещущей для всего общества, в доказательство этого приведем анализ семьи, представленный в документе «Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года». В данном документе рассказывается о том, что современная российская семья характеризуется увеличением доли неполных семей, сокращением традиционных (многопоколенных) семей, увеличением количества разводов, увеличением рождаемости детей вне брака и рост социальных сирот.

Значимость изучения данной темы сопровождается тем, что многие исследователи (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, Е.В. Бондаревская, В.А. Беляева, Л.И. Маленкова, А.Г. Вишневский, М.С. Мацковский, Л.А. Карпенко и так далее) в своих работах ссылаются на то, что у подрастающего поколения значительно снижаются семейные ценностные ориентации. Это обуславливается кризисом семьи, низким представлением о браке, семье, ценностях и традициях, разрушением семейного уклада жизни, увеличением разводов и детей-сирот.

Для того чтобы разобрать основную задачу параграфа необходимо рассмотреть категорию «отношение». Существует множество трактовок к пониманию категории «отношение», например с точки зрения философии, психологии, педагогики. Мы же ссылаемся на психологическую трактовку понятия, выдвинутую А.А. Люблинской: «отношение – системно личностное образование, включающее в себя три группы составляющих: действенную, мировоззренческо-познавательную, эмоционально-волевою».

Согласно Закону об образовании, семья – ценность, способствующая успешному развитию семьи, путем передачи каждому поколению свои знания, традиции, опыт. Все члены социума в той или иной мере заинтересованы в том, чтобы они успешно выполняли свои социальные роли и статусы, необходимого для развития как себя лично, так и для общества в целом.

Важно помнить, что воспитание отношения к семье – не стихийный, а специально целенаправленный процесс, который необходимо осуществлять в определенный период жизни человека. По нашему мнению, воспитывать любящее отношение к своей семье должны с момента рождения, а не с какого-то определенного возраста. К сожалению, подрастающее поколение в силу тех или иных ситуаций и обстоятельств не имеет сформированности данной ценности, что в дальнейшем ведет к негативным последствиям, например, к девиантному поведению подростков, к непониманию того, как создавать свою собственную семью [2, с. 111].

По мнению Сухомлинского В.А. первостепенными институтами, способствующими формированию воспитания отношения к семье, являются семья и школа. Также в работах Сухомлинского есть теории о семейно-школьных взаимоотношениях, способствующие более полноценному развитию личности. По его мнению, школа и семья должны сотрудничать вместе, а не являются отдельными институтами по воспитанию гармоничной личности. Это объясняется тем, что при взаимном сотрудничестве не будет происходить внутриличностных конфликтов у учащихся. При различных подходах к пониманию воспитания, где семья воспитывает так, а школа использует совершенно другой подход приводит к тому, что учащийся не может осознавать, что является правильным, а что нет. Проблема сотрудничества школы и семьи, на наш взгляд, является актуальной на сегодняшний день.

Благодаря исследованиям в области педагогической практики, мы можем сделать вывод, что в настоящее время родители и учителя, а в особенности учителя начальных классов, испытывают затруднения в формировании ценностного отношения к семье, в поиске эффективных и интересных методов и форм воспитания отношения к семье, формирование будущего семьянина.

Важно понимать, воспитание отношения к семье формируется на всех уроках в общеобразовательном учреждении. Способствует воспитанию не только содержание образовательного процесса, но и личность учителя, его уровень знаний, стиль общения и преподавания, атмосфера в классе. В процессе формирования отношения к семье выступает и сам учащийся, ведь он, наряду с учителем, тоже является субъектом воспитания. Самостоятельность, инициативность, активность, учащихся в воспитательном процессе и есть формирование личности, будущего семьянина [3, с. 25].

Роль школы и семьи направить на правильный путь, быть рядом и организовывать воспитательный процесс, но по-нашему мнению, подрастающее поколение должно найти свой путь самостоятельно - выбирать те пути, которые подходят лично им, выстраивать свою жизнь так, как хотелось бы им. Родители и семья лишь помощники в жизненном пути. Но, к сожалению, бывает, что самые необходимые люди – семья, педагоги и сверстники не являются примером хорошего человека, законопослушного гражданина, счастливого семьянина и успешной личности. Негативные примеры, сопровождающие подрастающее поколение на протяжении самых важных периодов жизни, где именно и происходит закладывание всех необходимых ценностей, идеалов, ориентиров, могут способствовать формированию асоциальной личности [4, с. 18].

Таким образом, воспитание отношения к семье – целенаправленный процесс, включающий в себя принятие моральных ценностей – любовь, верность, ответственность, долг, поддержка – как основа функционирования семьи. Воспитание отношения к семье – процесс сложный и двусторонний, ведь если не существует обратной связи от подрастающего поколения, то результаты воспитательной функции будут неэффективны.

Несомненно, воспитательная функция в первую очередь лежит на семье, но неоспорим тот факт, что школа тоже играет огромную роль в формировании личности подростка. Это объясняется тем, что на протяжении большого количества времени: 9 или 11 лет, учащиеся обучаются, развиваются и воспитываются в стенах школы. Именно в школьной среде, наряду с семьей, происходит формирование мировоззрения, ценностей, ориентиров, в целом процесс социализации. Также необходимо понимать, что школа – единственный институт, через который проходят все, ведь это является одной из обязанностей граждан Российской Федерации, то есть имеющая законодательное подтверждение.

Одной из задач Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) является осознание значения семьи и жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи. Поэтому мы делаем вывод о том, что общеобразовательным учреждениям необходимо содействовать воспитанию ценностного отношения к семье у всех учащихся, а в особенности учащихся с девиантным поведением.

Процесс выявления ценностного отношения к семье осуществляется при помощи различных диагностических методик, форм и методов. Здесь сложность заключается в том, что необходимо грамотно построить данный процесс, основываясь на принципах уважения, равенства, природосообразности, культуросообразности и так далее. Педагогу необходимо учитывать актуальную и ближайшую зону развития, чтобы работа по выявлению ценностного отношения к семье была результативной.

Если рассматривать методы воспитания, как способы выявления ценностного отношения к семье, то здесь можно выделить:

1. Наглядные методы – демонстрация, иллюстрация;
2. Практические методы – упражнения, игры;
3. Словесные методы – беседа, дискуссия, рассказ.
4. Видеометоды – просмотр видеороликов, обучение через интернет;
5. Работа с книгой – чтение.

Наглядные методы необходимы для визуализации восприятия информации. С помощью данных методов мы можем, например, показать презентацию по теме «семья и семейные ценности», что будет способствовать воспитанию ценностного отношения к семье.

Словесные методы помогают в устной форме передавать информацию. С помощью данных методов мы можем, например, рассказать захватывающие истории про семьи, про их быт и обычаи, что тоже будет способствовать формированию ценностного отношения к семье.

К практическим методам мы можем отнести игры: дидактические, ролевые, а также решение каких-либо моделируемых ситуаций (иначе говоря, кейсов). С помощью ролевых игр можно организовать сценку «идеальная семья/отклоняющаяся семья», все участники имеют свои роли, поэтому каждый может прочувствовать то или иное положение социальной роли в семье, почувствовать отличие семей. С помощью кейсов мы можем решать различные ситуации, связанные с семьей: «Помогите семье N сформировать какую-либо ценность у своего ребенка, что для этого нужно сделать» и так далее. Здесь присущ поиск решений в нестандартных, динамичных и коллективных условиях, что способствует формированию мотивации, состязательности и эмоционального настроя [5, с. 232].

К видеоматериалам можно отнести просмотр фильмов и дальнейшее их обсуждение. Целесообразно здесь упомянуть опыт в данной сфере кинотерапии. В рамках волонтерского проекта Северного (Арктического) федерального университета «Доброфильм» волонтеры организуют социальные выезды в воспитательную колонию для несовершеннолетних, где показывают фильмы на социальную тематику, а после их обсуждают. Необходимо заметить, что обсуждение строится на добровольной основе, но очень многие воспитанники активно на заданные вопросы волонтеров.

В рамках обсуждений очень интересно слышать мнение, рассуждения, жизненный опыт ребят. Так, например, на одном из социальных выездов был показан фильм «Сила воли». В фильме рассказывается о чернокожем бегуне во времена нацистской Германии. Все мы знаем, что темнокожих людей не особо любили, особенно в это время, а главному герою как раз таки пришлось столкнуться со всеми неприятностями, чтобы попасть на чемпионат мира в 1938 году. Фильм о силе воле, как главный герой преодолевал физические испытания, проходил через все ущемления, связанные с его цветом кожи. Во многом для достижения цели ему помогла его семья. После просмотра фильма мы вместе с воспитанниками рассуждали на тему семьи, роли семьи и ее важности. Сам просмотр фильма помогает выделить для себя что-то ценное, связанное с семьей, а непосредственно само обсуждение помогает все это закрепить, а также узнать от других ребят что-то новое.

Методы работы с книгой помогают читающему видеть все глазами героя, так сказать, чувствовать и переживать все моменты с данным персонажем. Здесь можно брать книги, связанные с семьей и семейными ценностями, которые направлены на формирование именно ценностного отношения. Здесь подойдут популярные книги «Отцы и дети», «Война и Мир» и так далее.

Важно понимать, что все методы взаимосвязаны друг с другом, переплетаются и чередуются между собой. Для эффективной работы нельзя обойтись только одним мето-

дом, ничего не является универсальным, нужно использовать комплекс, но при этом, чтобы он был организован в системе.

Также существуют и формы воспитательного процесса, которые могут способствовать выявлению ценностного отношения к семье:

1. Кружки, секции, факультативные занятия, связанные с семейным воспитанием, например, «этика семейной жизни»;

2. Творческая деятельность, где подростки занимаются изготовлением каких-либо изделий для семьи. Сюда можно отнести, например, изготовление подарков на праздник «День семьи»;

3. Конференции, выставки, экскурсии, школьные мероприятия, также направленных на семейную тематику. Например, школьное мероприятие «День матери».

Различные варианты форм воспитания ценностного отношения к семье дают возможность эффективно способствовать формированию данной ценности к семье.

Таким образом, возможностей выявления ценностного отношения к семье существует очень много. Главное уметь их правильно, качественно и вовремя применять, ориентируясь на уровень развития подростка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Урбанович Л.Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников во внеучебной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Урбанович Любовь Николаевна; [Место защиты: Смол. гос. ун-т]. - Смоленск, 2008 - 184 с.

2. Боровых Л.Н. Философия: семья и брак: учебное пособие. Владим. гос. ун-т. - Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. 111 с.

3. Акутина С.П. Методы поддержки воспитательной семейной системы: педагогический дискурс // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. №2. С.16 – 21.

4. Щуркова Н.Е. Школа и семья: конфронтация или нежный союз / Щуркова Н.Е. // Классный руководитель. - 2004 - № 7 - С. 8-18.

5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 1999. 232 с.

STUDYING THE PROBLEM OF VALUE RELATIONSHIP FORMATION TO A FAMILY IN THE CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION FOR OLDER TEENAGERS

© 2021

I.A. Karkavceva, candidate of biological sciences, associate professor of physical department, of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education
Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
i.karkavceva@narfu.ru

T.M. Avksentieva, student of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education
Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
tatyanaavksentieva@gmail.com

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2021

И.А. Каркавцева, кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры

Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени

М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), i.karkavceva@narfu.ru

К.С. Каркавцева, студент Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени

М.В. Ломоносова», Архангельск (Россия), karkavceva.k.s.@edu.narfu.ru

Оценка эффективности логопедического опыта в России показала, что интеграция ребенка с речевыми нарушениями в образовательную среду определяется не одним только диагнозом и формой речевого нарушения. На эффективность интеграции влияет совокупность факторов, таких как: психофизическое, интеллектуальное, личностное развитие ребенка, а также эффективность корректирующих методик, которым подвергался ребенок в дошкольный период.

Различные аспекты обучения детей с речевыми нарушениями описаны в проекте Специального Федерального Государственный Образовательный стандарта (СФГОС) в разделе «Дети с нарушениями речи». Данный документ закрепляет за каждым ребенком право на получение общего образования, вне зависимости от тяжести нарушения речевого развития и уровня академической успеваемости ребенка. Специальный стандарт (СФГОС) также учитывает феномен крайней неоднородности учебных групп, в которых обучаются дети с речевыми нарушениями [4]. Данное обстоятельство вызывает разного рода трудности в обучении детей у педагогов, логопедов и дефектологов.

Необходимость более эффективно интегрировать детей с нарушениями речевого развития в общеобразовательную среду, потребность в разработке инновационных методов обучения таких детей всё более уверенно входят в современную педагогическую повестку. Изучение особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи в условиях общеобразовательного учреждения могли бы способствовать повышению эффективности обучения таких детей, чем обусловлена **актуальность** данного исследования.

Целью научной работы является исследование мотивации к обучению у детей 9-10 лет, имеющих нарушение речевого развития, изучение их особых образовательных потребностей, которые могут быть удовлетворены в общеобразовательном учреждении.

Задачами исследования являются:

- описать разновидности уровней глубины нарушения речевого развития у детей в возрасте 9-10 лет;
- изучить возможности интегративных форм обучения детей 9-10 лет с дефектами речевого развития;
- сформировать предложения по структуре специальных образовательных стандартов, предназначенных для обучения детей с речевыми нарушениями.

Педагогическая практика показывает, что значительная часть речевых нарушений у детей младшего школьного возраста приводит к существенным трудностям в их обуче-

нии [2, с. 221]. Прежде всего, к трудностям в чтении (дислексия) и в освоении письма. Данные обстоятельства зачастую формируют у ребенка стойкую негативную реакцию на процесс обучения в общеобразовательном учреждении в целом. При этом, шкала речевых нарушений предусматривает очень широкий спектр отклонений: от легких дефектов речи (при сохранении и развитии основных компонентов речевой деятельности ребенок испытывает трудности с произношением определенных звуков) до глубоких расстройств, при которых ребенок испытывает трудности в вербальной коммуникации и недоразвитие речи влияют на психическую составляющую его развития [6].

Таблица 1 - Степени выраженности речевых нарушений у детей школьного возраста

Степень тяжести речевого развития	Характеризующие признаки	Область проявления затруднений
Легкая степень	Нерезко выраженное недоразвитие речи	Затруднение в понимании и употреблении слов с абстрактным значением, а также фразеологизмов и слов в переносном значении. Трудности в употреблении сложных по структуре слов, нарушение логической последовательности речи, грамматические ошибки на письме
Начальная степень	Развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития. Затруднения вызывает освоение лингвистических дисциплин	Недостатки лексики и грамматики проявляются в монологической речи (пересказ, рассказ-описание, составление одного рассказа из серии картин)
Средняя степень	Умение пользоваться предложениями, состоящими из 2 - 4 слов, значительное отставание лексического запаса от возрастной нормы, ограничение в использовании предметного словаря, словаря действий и признаков, составление грамматических конструкций с грубыми ошибками	Нарушение в произношении отдельных групп согласных звуков, слоговая структура слов и фонематические процессы сформированы недостаточно хорошо. Неподготовленность к овладению звуковым анализом и письменной речью, сложность в освоении большинства школьных дисциплин
Тяжелая степень	Активный словарь ребенка в значительной степени ограничен, наиболее освоены общеупотребительные и звукоподражательные слова, значение слов неустойчиво, понимание речи вне контекста привычных ситуаций затруднено. Фразовая речь обеднена, предложения состоят из одного-двух слов	Коммуникативные барьеры ярко выражены, речевое взаимодействие с окружающими затруднено. Часто наблюдается сочетание речевых, двигательных и психических расстройств. Значительно затруднена учебная деятельность

Дети с глубокими нарушениями речевого развития представляют для педагога задачу наивысшей сложности. Это обусловлено тем, что такие нарушения влекут за собой дефекты других психофизиологических функций. Таких как внимание, память, логиче-

ское мышление, воображение. Иными словами, у ребенка оказываются нарушенными языковые средства общения и обобщения [1, с. 11]. Ребенок с тяжелыми речевыми нарушениями зачастую испытывает сложности с эмоционально-волевой сферой и имеет отклонения в поведении. Степени тяжести речевых нарушений представлены в таблице 1.

Исследование состояния учебной деятельности детей с речевыми нарушениями разной степени приводят к выводу, что в большей мере страдает обучение детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Дети данной группы зачастую не обеспечены соответствующими условиями обучения в общеобразовательной школе. Данные условия не позволяют им достичь максимально возможной жизненной компетенции и академической успеваемости.

Дети в возрасте 9-10 лет, имеющие недоразвитие речи, как правило обладают низким уровнем развития внимания и памяти [5, с. 103]. При этом смысловая и логическая память остаются относительно сохранными, однако кратковременная память и продуктивность запоминания, по сравнению со здоровыми сверстниками, значительно снижены. Для детей с речевыми нарушениями трудно доступны в освоении такие логические операции как анализ, синтез, сравнение.

В 2014-2015г. Т.В. Лебедева [3, с. 48] исследовала группу из 171 ребенка младшего школьного возраста, состоящую из двух подгрупп – дети с нормальным развитием речи и дети с недостатками речи, подтвержденными документально. Оценка обследуемых проводилась при помощи методики Е. Л. Григоренко «Оценка развития русского языка». Интерпретация результатов показала, что дети с нарушением речи испытывают трудности с лингвистическими операторами, владеют обедненным, пассивным и активным словарем, что мы видно из таблицы 2.

Таблица 2 - Средние значения показателей выполнения методики оценки развития русского языка (в баллах)

	Пассивный словарь	Лингвистические операторы	Активный словарь	Структура предложений	Структура слов	Общий балл ОРРЯ
Норма *	27,3	8,6	35,1	20,3	21	112,3
НДР **	26,1	5,8	32,4	19,9	19,5	103,7
ЗПР ***	23	8,3	28,2	19	16,8	95,3

Норма * – группа детей с нормальным развитием речи и психофизиологическим развитием;

НДР ** – группа детей с нарушением речевого развития;

ЗПР *** – группа детей с задержкой психологического развития и нарушениями речи.

Анализируя полученные результаты исследования, экспериментальные данные представлены на рисунке 1, где показано сравнение общих баллов по ОРРЯ, которые набрали группы исследуемых.

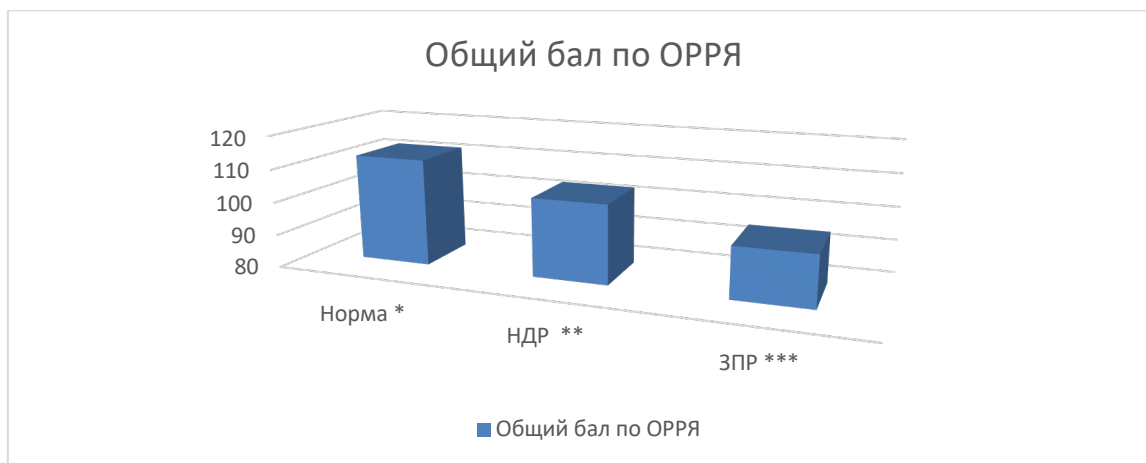


Рисунок 1 - Значение показателей ОРРЯ

На подготовку детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями к обучению в общеобразовательной школе оказывает влияние ряд факторов:

- деятельность дифференцированной системы логопедической помощи, позволяющая минимизировать воздействие первичного речевого дефекта на психофизиологическое развитие ребенка и его способность к обучению;
- ранняя диагностика речевой патологии у детей и логопедическая помощь на самых ранних этапах;
- улучшение качества логопедической помощи в полном объеме;
- увеличение распространённости органических нарушений у детей, влекущих за собой нарушения речевого развития.

Особые образовательные потребности детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития складываются из общих потребностей, свойственных всем детям данной возрастной категории, и специфических потребностей. Обеспечению общих и специфических потребностей способствуют следующие педагогические и психофизиологические факторы:

- 1) обязательный этап логопедической коррекции, проводимой перед началом обучения в школе, что обеспечивает преемственность методов дошкольной логопедической работы и работы логопеда в школе;
- 2) тесное сотрудничество логопеда, учителя, психолога, врача-психиатра или невролога (если ребенок наблюдается у специалиста);
- 3) адаптация филологического блока учебной программы с учетом речевых нарушений учащихся конкретного класса;
- 4) варьирование академической и жизненной компетенции в процессе обучения;
- 5) индивидуальный темп обучения для каждой категории детей с речевыми нарушениями;
- 6) вовлечение семьи ребенка в коррекционную работу и образовательный процесс, а также психологическое сопровождение всей семьи;
- 7) профилактика дезадаптации «особого» ребенка в классе путем максимального расширения социальных контактов, обучение детей социальному взаимодействию, умению пользоваться коммуникативными стратегиями;
- 8) обеспечение возможности обучаться на дому или дистанционно для детей, у которых отставание в речевом развитии сопровождается тяжелыми патологиями психофизиологической сферы;

9) обеспечение коррекционного воздействия на речевые процессы с применением общих информационных и специальных компьютерных технологий;

10) обеспечение доступности ребенку медицинской помощи в случае, если она необходима для коррекции, либо устранения первичного дефекта, влекущего за собой речевые нарушения.

Таким образом, по результатам изученного материала, предполагают три варианта специального образовательного стандарта для каждой группы детей с речевыми нарушениями.

Первый вариант стандарта предусматривает обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и комбинированным речевым дефектом легкой степени выраженности. Основной организационной формой оказания логопедической помощи детям данной подгруппы является логопедический пункт общеобразовательного учреждения. Работа с логопедом нацелена на коррекцию устной и письменной речи, устранение нарушений, которые препятствуют усвоению школьной программы. Также успешной формой помощи детям первой группы может быть организация логопедических классов в составе школы. Данная практика позволила бы эффективнее интегрировать детей с легкими речевыми нарушениями в образовательную среду.

Предполагается, что второй вариант стандарта применим в обучении детей, требующих специальных педагогических условий и активного коррекционного воздействия. К данной группе могут относиться дети, являющиеся носителями выраженных нарушений речевого развития и могут обучаться в специализированных школах. Эффективность обучения детей данной группы достигается продлением сроков обучения, включением в образовательную программу специальных предметов (например, развитие речи), учебно-воспитательный процесс дополняется индивидуальными логопедическими занятиями, которые направлены не только на развитие речи, но и на формирование коммуникативных и творческих навыков ребенка. Предполагается, что у большинства детей данной группы есть большой потенциал интеллектуального развития, который может полностью не реализоваться ввиду коммуникативных барьеров.

Третий вариант специальной программы рекомендуется для детей с тяжелыми нарушениями речевого развития. Входящие в эту группу дети имеют ярко выраженные коммуникативные барьеры, нарушающие возможность установления речевого взаимодействия с окружающими. Также к данной группе могут относиться дети, не получившие своевременной дошкольной помощи психолога и/или логопеда. Такие дети могут иметь выраженные особенности поведения, обусловленные социальной и психологической депривацией. Третий вариант программы предусматривает организацию отдельных классов в рамках коррекционных школ. Цель образовательного процесса смещается с академического компонента на социальную адаптацию ребенка, его интеграцию в общество и личностную самореализацию. При этом индивидуальная образовательная программа разрабатывается на базе образовательной программы коррекционного учреждения с учетом психофизического развития детей и их способностей.

Таким образом, ребенок может получить образование, уровень которого обусловлен его индивидуальными возможностями. Основным содержанием такого образования будут практические навыки, которые необходимы человеку в типичных социальных и бытовых ситуациях, а также навыки разговорной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития // Дефектология. - 2007. - №1.
2. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. - М.: Аркти, 2005. - 221 с.
3. Лебедева Т.В. Сравнительное психологическое исследование особенностей речи детей младшего школьного возраста с нарушенным и нормальным развитием. Автореферат диссертации. М., 2020. - 187 с.
4. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1.
5. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения// Дефектология. 2010. № 5.
6. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1995. - № 6.

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN AGED 9-10 YEARS WITH SPEECH DISORDERS IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

© 2021

I.A. Karkavceva candidate of biological sciences, associate professor of physical department, of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education
*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
i.karkavceva@narfu.ru*

K.S. Karkavceva, student of the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education
*Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia),
karkavceva.k.s.@edu.narfu.ru*

УДК 37.01

РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПОВЫШЕНИЮ СПЛОЧЕННОСТИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Ю.А. Келарёва

*Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Шуя (Россия), yulia_kelareva@mail.ru*

И.И. Шлыков

*Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Шуя (Россия)*

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, его уровня развития, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. Главная цель коллектива – воспитание личности. Правильно развивающийся коллектив создает условия для формиро-

вания личности, совершенствования ее качеств, развития способностей. Он учитывает потребности и интересы личности, ее индивидуальные особенности. Поэтому необходимо проводить работу по развитию уровня сплоченности школьного коллектива.

Объект исследования: процесс развития сплоченности классного коллектива в начальной школе.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия повышения сплоченности классного коллектива младших школьников в работе школьного психолога.

Цель исследования: обоснование и экспериментальная проверка программы развития сплоченности классного коллектива младших школьников.

Задачи:

- 1) на основе анализа научной литературы раскрыть сущностную и содержательную характеристику сплоченности коллектива младших школьников;
- 2) выделить особенности формирования сплоченности коллектива младших школьников в работе школьного психолога;
- 3) провести диагностическое исследование уровня сплоченности коллектива младших школьников;
- 4) разработать и реализовать программу развития сплоченности классного коллектива младших школьников;
- 5) оценить эффективность программы.

Теоретические основы исследования:

- концепция влияния коллектива на формирование личности (А.С. Залужный, М.Г. Казакина, А.С. Макаренко и др.);
- влияния личности на становление и развитие коллективов (Т.Е. Конникова, Т.Н. Мальковская, Л.И. Уманский);
- понятие лидерства в коллективах, «сплоченность» как основа развития коллектива (Р. Кричевский, Л.И. Новикова, В. А. Сухомлинский).

Гипотеза: повышению уровня сплоченности классного коллектива младших школьников будут способствовать следующие условия:

- учет возрастных психологических особенностей младших школьников;
- проведение систематической работы с классным коллективом, направленной на формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия, развития умения работать в команде, профилактику конфликтного поведения, формирование благоприятного психологического климата в классе;
- использование в работе с младшими школьниками таких методов, как психогимнастика, игра, интерактивные методы.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы по проблеме, терминологический анализ;
- эмпирические: социометрия, анкетирование, тестирование, беседа, эксперимент;
- методы математико-статистической обработки полученных данных.

Экспериментальная база исследования: МОУ «Начальная школа №18» в г. Шуя.

Практическая значимость заключается в возможности использовать результаты данного исследования в работе таких специалистов школы, как педагог-психолог, учитель для повышения уровня сплоченности коллектива младших школьников.

Обзор научной литературы по теме исследования рассматривает такие вопросы, как:

- Понятие «сплоченность коллектива» в отечественной и зарубежной литературе.
- Психолого-педагогические факторы сплоченности коллектива в младшем школьном возрасте.
- Технологии повышения сплоченности коллектива младших школьников в работе школьного психолога.

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 обучающихся младшего школьного возраста: 21 человек 3 «А» класса и 19 человек 3 «Б» класса. (в возрасте от 10 до 12 лет) проходящее на базе МОУ «Начальная общеобразовательная школа №18» г. Шуя.

Учащиеся были разделены на 2 группы: Исследовательская группа 1 (3А) – 21 человек и Исследовательская группа 2 (3Б)– 19 человек.

Для изучения сплоченности коллектива младших школьников были использованы следующие методики:

1. Методика «Социометрия»

Цель: изучение взаимоотношений учащихся в коллективе и определение приоритетов отдельных учащихся в классе.

2. Опросник «Мой класс» (Ю.З. Гильбух)

Цель: выявление степени удовлетворенности школьной жизнью, взаимопонимания в коллективе, защищенности членов коллектива.

3. Определение привлекательности для школьника группы одноклассников

Цель: изучить субъективную привлекательность характера взаимоотношений в школьном классе для его членов.

4. Методика «Изучение сплоченности школьного класса»

А. Определение опосредованности групповой сплоченности целями и задачами совместной деятельности

Б. Определение ценностно-ориентационного единства класса (ЦОЕ)

Для повышения сплоченности классного коллектива младших школьников, нами было проведено исследование, констатирующий этап был первым, в нем приняли участие два коллектива младших школьников, это учащиеся 3А класса в количестве 21 человек, то есть экспериментальная группа и контрольную группу составили ученики 3Б класса из 19 детей. На этом этапе мы получили следующие результаты:

Экспериментальная группа показала низкий уровень сплоченности, половина класса считает свой коллектив не привлекательным и выделяет высокий уровень конфликтности. Дети не проявляют активность во взаимодействии друг с другом, в классе присутствуют отвергнутые дети, что характеризует коллектив, как несформировавшийся и несплоченный класс.

В контрольной группе показатели сплоченности и удовлетворенностью школьной жизнью незначительно выше, здесь в свою очередь 1/3 класса считают свой коллектив привлекательным, отмечают низкий уровень конфликтности. Так же в данном коллективе отсутствуют отвергнутые дети, ребята идут на контакт друг с другом.

В дальнейшем, на формирующем этапе эксперимента была создана и использована программа развития сплоченности, направленная на повышение уровня сплоченности, развитие навыков эффективного общения и взаимодействия, коммуникативным навыкам. В программе были использованы: игры, упражнения, физкультминутки, психогимнастика, КТД, самостоятельная и групповая работа, работа в командах, рефлексия.

Завершающим этапом эксперимента была контрольная диагностика, по итогам которой было выявлено, что программа, проводимая в экспериментальной группе, значи-

тельно повлияла на развитие данного коллектива, вдвое выросли показатели удовлетворенностью школьной жизнью, повысился уровень сплоченности, дети стали активно взаимодействовать между собой, начали включать в свое общение детей отвергнутых до этого в классе, упал уровень конфликтности в школьном коллективе. По словам классного руководителя, дети стали воспроизводить предложенные им во время реализации программы, упражнения.

На контрольном этапе контрольной группы, были представлены незначительные изменения, в группе прослеживался средний уровень сплоченности и привлекательности коллектива, после прошедшего времени, несколько человек поменяли свое мнение в положительном направлении, так 1 учащийся считавший свой класс не привлекательным, поменял свое мнение, на положительное отношение к своему коллективу, несколько детей изменили мнение с «средний уровень привлекательности» и «удовлетворены в неполной степени» на «высокий уровень привлекательности» и «удовлетворены» школьной жизнью.

В результате чего, мы можем проследить положительную динамику развития сплоченности экспериментальной группы, после прохождения программы направленной на повышение уровня сплоченности классного коллектива младших школьников. Что говорит о продуктивности и работоспособности предложенной программы.

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. Обобщая изученную литературу, можно определить сплоченность коллектива как нравственное, интеллектуальное, психо-эмоциональное, идейное, волевое единство всех его членов, благодаря развитию его, как организационного единства.

Сущность сплоченности коллектива, в процессе исследования, характеризуется, как единство действий выполняемых каждым членом коллектива, что в свою очередь означает выполнение каждым участником группы поставленных задач, что в конечном счете ведет к выполнению и достижению поставленных целей. Достичь единства в коллективе возможно придерживаясь членами группы условий свободного выбора определенных действий из объективно возможных в той или иной сложившейся ситуации;

2. Формирование коллектива – сознательное управление процессом развития человека или его отдельных сторон личности, свойств и качеств характера и доведение их до задуманной формы. Наиболее удобная классификация методов для формирования коллектива в работе педагога-психолога: методы формирования сознания, методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения, методы стимулирования поведения и деятельности;

3. Для повышения сплоченности классного коллектива младших школьников, нами было проведено исследование, констатирующий этап был первым, в нем приняли участие два коллектива младших школьников, это учащиеся 3А класса в количестве 21 человек, то есть экспериментальная группа, и контрольную группу составили ученики 3Б класса из 19 детей. На этом этапе мы получили следующие результаты:

Экспериментальная группа показала низкий уровень сплоченности, половина класса считает свой коллектив не привлекательным и выделяет высокий уровень конфликтности. Дети не проявляют активность во взаимодействии друг с другом, в классе присутствуют отвергнутые дети, что характеризует коллектив, как несформировавшийся и не сплоченный класс.

В контрольной группе показатели сплоченности и удовлетворенностью школьной жизнью незначительно выше, здесь в свою очередь 1/3 класса считают свой коллектив

привлекательным, отмечают низкий уровень конфликтности. Так же в данном коллективе отсутствуют отвергнутые дети, ребята идут на контакт друг с другом;

4. Для проведения формирующего этапа эксперимента была разработана и реализована программа развития сплоченности, направленная на повышение уровня сплоченности классного коллектива младших школьников. В ней были использованы различные методы и направления работы, такие как: упражнения, игры, психогимнастика, ОРУ, КТД.

5. Полученные результаты в ходе контрольного этапа эксперимента, доказывают эффективность программы. В ходе формирующего этапа эксперимента реализация программы показала повышение уровня сплоченности классного коллектива младших школьников в экспериментальной группе.

6. В результате проделанной работы гипотеза, представленная в начале нашего исследования, была доказана, а цель работы достигнута. Разработанная программа может быть применена педагогами и специалистами на базе образовательного учреждения для формирования сплоченности детей младшего школьного возраста. Дальнейшие перспективы работы с коллективом школьников - формирование традиций класса. В итоге нами были выполнены все поставленные задачи, работу можно считать успешно завершённой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Забродин Н.Г. Воспитание общечеловеческих ценностей в процессе формирования классного коллектива. Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 1. С. 38-40.
2. Занков Л.В. Развитие школьников в процессе обучения. М., 2007. 152 с.
3. Ковалев, А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. - М.: Проспект, 2001. – 279 с.
4. Келарёва Ю.А., Шлыков И.И. Анализ проблемы сплоченности классного коллектива младших школьников // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL:
5. Келарёва Ю.А., Шлыков И.И. Способы формирования групповой сплоченности младших школьников // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL:
6. Краткий психологический словарь /Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевкого. - 3-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 2012. –512 с.
7. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломенский. - М.: Просвещение, 2004. - 268 с.
8. Конникова, Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. – 402 с.
9. Крившенко, Л.П. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: Проспект, 2004. – 432 с.
10. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся. М.: Просвещение, 2008. 288 с.

11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 2004.

THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST TO INCREASE THE COHESION OF THE CLASS TEAM OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

© 2021

Yu.A. Kelareva

Shuya branch, Ivanovo State University, Shuya (Russia), yulia_kelareva@mail.ru

I.I. Shlykov

Shuya branch, Ivanovo State University, Shuya (Russia)

УДК 37.061

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2021

Ю.А. Копылов, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории инновационных технологий, профессор Российской академии естествознания, почётный доктор наук Российской Академии естествознания, член «Международного комитета по интеллектуальному сотрудничеству – Лига интеллектуалов» International Committee on Intellectual cooperation (ICIC)

*Центр естественнонаучных основ физического воспитания, Москва (Россия),
yuko.47@mail.ru*

Е.И. Кокова, кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский юридический институт МВД России, Красноярск (Россия), kokovaei@mail.ru

Исследованиями выявлены проблемы с различными аспектами учебного процесса в общеобразовательной школе. К ним, в частности, относятся следующие аспекты, выделенные в три кластера.

1) Медико-биологические аспекты:

- ухудшение медицинских и биологических характеристик учащихся [3].

2) Психолого-педагогические аспекты:

- воспитание познавательных интересов школьников [11];

- рациональная постановка целей для занятий физкультурой [13];

- тренировка умений школьников заниматься на открытом воздухе [12];

- особенности занятий со слабо подготовленными школьниками [8];

- занятия физической подготовкой с учащимися [14];

- работа при умственном переутомлении [9].

3) Социально-нравственные аспекты:

- особенности элиминации аспектов девиантных проявлений учащихся [1];

- работа с учащимися, имеющими разное отношение к употреблению психоактивных веществ [4];

- укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся [15];

- развитие медицинских, биологических, психических, педагогических, нравственных и социальных аспектов [7];

- занятия с контингентом, имеющим признаки девиантного поведения [10].

Исследователями были сделаны многочисленные попытки элиминировать указанные проблемы при помощи активизации учебно-значимых качеств личности – интереса к учебе, умственной работоспособности, агрессивности, эмоциональной устойчивости, концентрации внимания, усидчивости. Вместе с тем, большинство проведенных исследований и разработанных на их основе методических рекомендаций, при всей своей научной и практической значимости, были выполнены в условиях «устоявшегося» учебного процесса, опиравшегося на относительно унифицированный и единообразный учебный план, подкрепленный хорошо отработанными средствами и методами преподавания. Современное же развитие общеобразовательной школы характеризуется определенной «утратой» этой относительно жесткой регламентации, как по основам содержания образования, так и по его организационным основам.

Привнесение в практику школы новых технологий и новых педагогических систем, расширение состава учебных дисциплин и форм учебной деятельности – все это в конечном итоге обусловило развитие противоречия между организационными основами современного учебного процесса и организационными основами прежде разработанного учебного режима в школе и, как следствие, потребовало новых научных поисков и исследований. Однако усилия в данном направлении к существенным результатам не привели. Анализ ситуации показал, что в педагогическом процессе отсутствует какая-то существенная деталь, купирующая надежды на исправление ситуации, как в сфере педагогики, так и в сфере психологии.

В этой связи была выдвинута следующая гипотеза. Предположили, что проблемы проявления учебно-значимых качеств личности школьников [6] тесно взаимосвязаны с текущим состоянием социализации личности учащихся общеобразовательной школы [5].

Значение приобретения знаний, норм поведения и личностных ценностей, которые дают возможность являться полноценным членом общества (социализация) учащихся является неоспоримо значимым явлением. Чтобы быть успешными в современном обществе учащиеся должны обладать: социальными умениями и навыками; устанавливать и поддерживать связь с социумом; действовать в команде; правильно строить отношения с другими людьми; проявлять уважение своим сверстникам и взрослым; разрешать возникающие конфликты.

Однако подготовка учащихся в школе практически не ориентирована на развитие у них социально-психологической культуры. В этих условиях учащиеся ориентированы на освоение преимущественно учебных знаний, умений и навыков, часто в ущерб развитию личностных качеств, необходимых для эффективного осуществления деятельности в гуманистически обновленном социуме.

Цель исследования – оценка зависимости учебно-значимых качеств от уровня социализации учащихся общеобразовательной школы.

Организация исследования.

Оценка учебно-значимых показателей учеников выполнялась учителями школы по пятибалльной шкале. Определяли интерес к учебной деятельности, умственную работоспособность, агрессивность, эмоциональную устойчивость, уровень концентрации внимания, усидчивость.

Для оценки уровня социализации была разработана анкета из 12 утверждений, охватывающая основные социальные качества школьников – уважение к окружающим, коллективизм, желание приносить пользу, трудолюбие, творчество, целеустремленность [2]:

1. Воспитываю в себе видение нужд окружающих и уважения к ним.

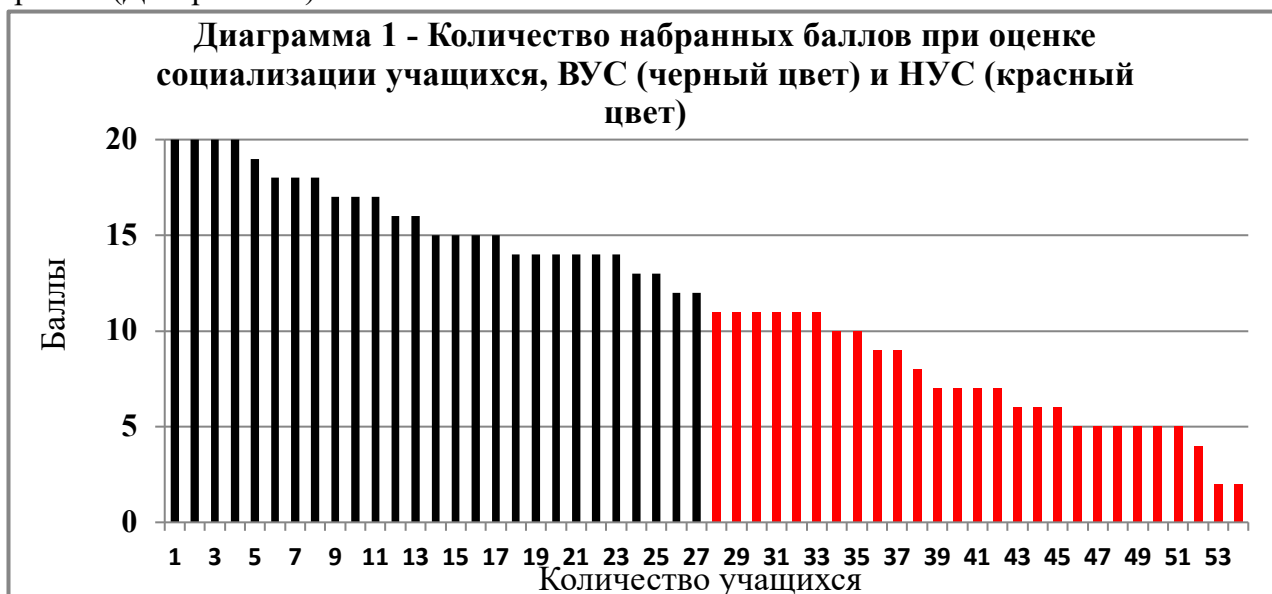
2. Поступаюсь личными увлечениями ради уважения к коллективным интересам.
3. Делаю всё, чтобы приносить пользу окружающим.
4. Стремлюсь к достижению результатов, приносящих пользу людям.
5. Применяю такие подходы к делу, чтобы быстрее достигать поставленные коллективом цели.
6. Ради коллектива могу долго работать с максимальным усилием.
7. Мне неловко, если я поленился поддержать родителей или товарищей в трудную минуту.
8. Творчески отношусь к выполнению дел своего класса для достижения общего успеха.
9. Трудолюбиво делаю любую несимпатичную работу, которая людям доставляет пользу.
10. Любое дело на благо окружающих выполняю добросовестно.
11. Всякую работу на благо и пользу коллектива выполняю целеустремленно и с интересом.
12. Целеустремленно выполняю любую работу ради коллектива.

Каждое утверждение оценивалось учащимися по пятибалльной шкале от 1 (низший балл) до 5 (высший балл). Для каждого испытуемого все баллы суммировались. После подсчета набранных каждым испытуемым баллов определяли средний уровень их социализации. Для каждого утверждения вычислялся средний балл – количество набранных баллов за 12 ответов на предложенные вопросы. Каждый испытуемый мог набрать от 1 (наихудшая социализация) до 60 (идеальная социализация) баллов.

Испытуемые были выделены в две группы – набравшие 12 и более баллов (высокий уровень социализации – ВУС) и набравшие менее 12 баллов (низкий уровень социализации – НУС).

В исследовании приняли участие 54 учащихся общеобразовательной школы, которые прошли тестирование по учебно-значимым показателям и уровню социализации. Перед началом тестирования учащиеся предупреждались, что по разным причинам, объяснять которые не требуется, можно отказаться от выполнения задания на любом его этапе.

Уровень социализации учащихся общеобразовательной школы представлен на диаграмме (Диаграмма 1).



Обращает на себя внимание тот факт, что социализация учащихся имеет незначительный уровень, не превышающий 20 баллов из возможных 60.

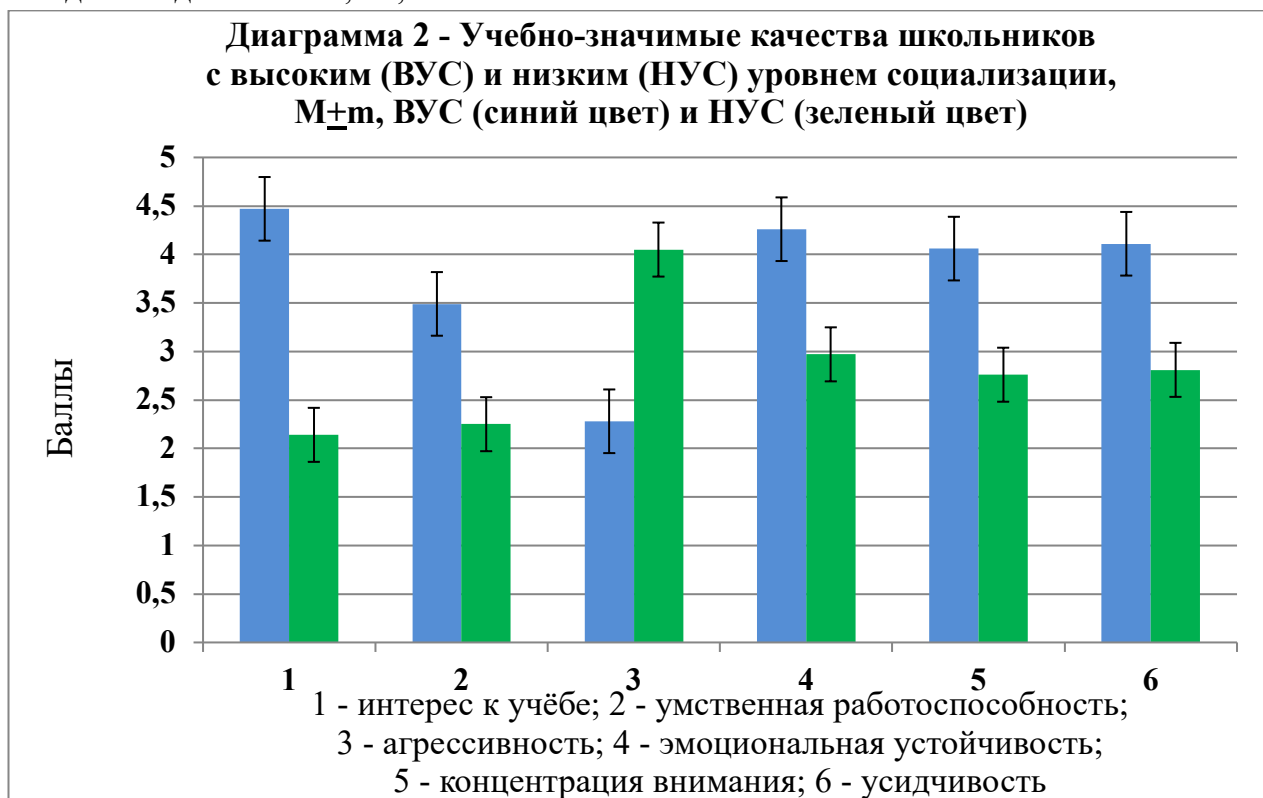
Сумма баллов, набранная группой ВУС, составляет 430 баллов при средней величине 15,9 балла. Сумма баллов, набранная группой НУС, составляет 198 баллов при средней величине 7,3 балла.

Эти данные указывают на слабую гигиену социализации учащихся, на фоне рассогласования взаимодействия родителей, педагогов школы, а также руководителей внешкольных объединений (центров дополнительного образования, дворцов творчества и спортивных школ).

Учебно-значимые показатели учащихся групп ВУС и НУС выявили следующую картину (Диаграмма 2).

Все показатели имеют высоко достоверные различия между группами ВУС и НУС. Все баллы, набранные в группе ВУС, превосходят данные группы НУС. Исключение составляет показатель агрессивности, который ниже в группе ВУС. Учебно-значимые показатели в группе НУС находятся на критическом низком уровне, который не превышает 3-х баллов (диапазон от 2,2 до 3 баллов).

В группе ВУС аналогичные показатели разительно превосходят показатели НУС, и находятся в диапазоне 3,5-4,5 баллов.



Отдельно необходимо остановиться на таком показателе, как агрессивность, которому в педагогическом процессе, на наш взгляд, уделяется незначительное внимание. Это может объясняться тем, что, во-первых, до конца не разработаны методы устранения этого показателя, и, во-вторых, слабо сформирована социальная составляющая в данной группе учащихся. Явно наблюдается дефицит таких качеств, как уважение к окружающим, коллективизм и желание приносить пользу.

Социализация учащихся общеобразовательной школы (процесс интеграции человека в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными

ми нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе) находится на критически низком уровне. Это тормозит оптимизацию учебно-педагогического процесса. Находясь в относительно закрытом социальном окружении (школа, семья, в лучшем случае секции и кружки), учащиеся не имеют возможности эффективно получать социальный опыт.

Как указывал К.С. Станиславский, по мере развития и усложнения жизни, необходимо глубже познавать нюансы разных явлений. С этой целью человеку целесообразно увеличивать свой кругозор – тренировать наблюдательность, обращать внимание на различные области жизни. Но этого недостаточно. Необходимо понимать смысл происходящего, смысл явлений, за которыми ведётся наблюдение, проникнуть в смысл всего, что происходит вокруг [16].

Если строить процесс образования, опираясь только на медицинские, биологические, психические и педагогические основы, игнорируя социальные аспекты, результат будет, мягко говоря, усечённый. Недаром мировые системы развития человека строились на основе духовно-нравственной сферы личности.

Так, в практике индийской йоги сформулирована концепция «восьмеричного пути» – достижения физического, психического, интеллектуального и нравственно-духовного совершенства [17]. Важнейшее отличие йоги от подавляющего большинства религиозно-философских систем, использующих элементы деятельности – практический путь тренировки тела и «души».

Последовательность ступеней описывается следующей схемой.

Первая ступень Яма – воздержание, ограничение, контроль межличностных отношений, правдивость, не причинение вреда, отклонение материальных благ. Вторая ступень Нияма – внутренняя дисциплина, внешнее очищение, «очищение» ума посредством формирования доброжелательности, бодрости, любви ко всему окружающему, нетребовательность к материальным благам, привычка переносить неблагоприятные условия внешней среды, стрессовые воздействия. Эти две начальные ступени необходимы для того, чтобы человек не только сумел развить в себе физические силы, но умел пользоваться ими. Это своеобразная этическая подготовка. И только затем осваивается ступень Хатха-йоги – тренировка физической подготовленности – выполнение динамических и статических (преимущественно) поз стоя, сидя, лежа, при концентрации внимания на отдельных частях тела или внутренних органах, а также специальной системе дыхания. Данному принципу в современной системе подготовки по физической культуре не придаётся должного внимания.

Таким образом, значению процесса социализации школьников, в настоящий момент, не придаётся должного внимания. Исходя из анализа литературы, а также полученных нами данных, мы склоняемся к точке зрения о приоритетном значении социально-нравственного воспитания учащихся общеобразовательной школы. Как показали полученные результаты, исследованные показатели учащихся групп ВУС и НУС существенно различаются – у школьников со сниженным уровнем социальной подготовленности (НУС) хуже сформированы учебно-значимые качества личности. В этой ситуации все попытки ввести личность таких учащихся в современный социум обречены на неуспех.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винский В.Ю., Кудрявцев М.Д., Копылов Ю.А., Кокова Е.И. Коррекция девиантного поведения учащихся и студентов средствами физической культуры и спорта: учеб-

ное пособие. – ФГБОУ ВПО «Красноярская государственная академия музыки и театра», кафедра гуманитарных и общих дисциплин. Красноярск, 2014. 220 с.

2. Головина Л.Л., Копылов Ю.А. Культурологические стремления и социально значимые качества личности школьников 7-9 лет с различным уровнем интереса к занятиям физической культурой. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000. № 1. С. 8-10.

3. Кокова Е.И., Копылов Ю.А. Медико-биологические характеристики выпускников общеобразовательной школы как фактор успешности образовательного процесса студентов высших учебных заведений // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: сборник статей XXI Всерос. науч.-практич. конф. (Иркутск, 26-27 сент. 2019 г.) / отв. ред. С.М. Струганов. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России, 2019. С. 323-326.

4. Кокова Е.И., Копылов Ю.А. Уровень сформированности жизнедеятельности у старшеклассников с разным отношением к употреблению психоактивных веществ // Актуальные проблемы профилактики наркомании и противодействия правонарушениям в сфере легального и незаконного оборота наркотиков: национальный и международный уровни : материалы XVII международной научно-практической конференции (17-18 апреля 2014 г.): в 2 ч. / отв. ред. И.А. Медведев; СибЮИ ФСКН России. – Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2014. Ч. 1. С. 82-86.

5. Копылов Ю.А. Для формирования учебно-значимых качеств личности // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2016. № 4. С. 37-41.

6. Копылов Ю.А. Показатели социально-значимых качеств личности и педагогической характеристики учащихся VI-IX классов общеобразовательной школы // Материалы XXII Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, 2012. С. 433-436.

7. Копылов Ю.А., Акопянц И.А., Воеводкина В.К. Педагогические закономерности и принципы формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей учащихся школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. // Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития образования в России». Новосибирск: ООО агентство «СИБПРИНТ», 2013. С. 172-176.

8. Копылов Ю.А., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. Подготовительная часть урока для слабо подготовленных школьников // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2018. № 2. С. 38-41.

9. Копылов Ю.А., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. При умственном переутомлении // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2014. № 4. С. 5-8.

10. Копылов Ю.А., Кокова Е.И. К вопросу о предпосылках девиантного поведения детей и подростков на современном этапе. // Материалы XVI Традиционного международного симпозиума «Восток-Россия-Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни». Красноярск, 2013. С. 218-222.

11. Копылов Ю.А., Кокова Е.И., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. Воспитывать познавательные интересы младших школьников на уроках физической культуры // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2020. № 3. С. 16-22.

12. Копылов Ю.А., Кокова Е.И., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. Занятия физической культурой на открытом воздухе. О плюсах и ограничениях //Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2019. № 2. С. 18-26.

13. Копылов Ю.А., Кокова Е.И., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. Постановка целей на уроках физической культуры //Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2021. № 1. С. 2-8.

14. Копылов Ю.А., Полянская Н.В. Содержание «довузовской» физической подготовки учащихся XI классов общеобразовательной школы //XXIV Международная научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции) / Министерство образования Московской области ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» [и др.]. – Коломна: МГОСГИ, 2014. С. 151-158.

15. Копылов Ю.А., Салтанова И.А. Модель образовательной среды, способствующей укреплению физического, психического и социального здоровья учащихся школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей //Материалы XIII международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». М.: Международный Центр науки и образования, 2013. С. 114-119.

16. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собрание сочинений в восьми томах. Том 2. Государственное издательство «Искусство», М. 272 с.

17. Swami Vishnu devananda. The Complete Illustrated Book of Yoga: Pocket. 1972. 425p.

THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF STUDENTS OF A SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL

© 2021

Ju.A. Kopylov, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher of the Laboratory of Innovative Technologies, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Honorary Doctor of Sciences of the Russian Academy of Natural Sciences, member of the «International Committee for Intellectual Cooperation - League of Intellectuals» (ICIC)
Center for Natural Science Foundations of Physical Education, Moscow (Russia),
yuko.47@mail.ru

E.I. Kokova, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnoyarsk (Russia),
kokovaei@mail.ru

УДК 37.01

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ В РАМКАХ ФГОС

© 2021

О.Н. Короченко, учитель русского языка и литературы

МБОУ СОШ №49 с УИОП, Белгород (Россия), okorochenko@yandex.ru

Т.Н. Щеголева, учитель математики

МБОУ СОШ №49 с УИОП, Белгород (Россия), tanchik_1502@mail.ru

Наша жизнь – это большая проблемная книга, в которой каждому приходится решать собственные проблемы, не имеющие аналогичных решений, более того, само содержание наших персональных проблем носит эксклюзивный характер. Находить выход из затруднительного положения учит технология проблемного обучения.

Необходимость становления качественно новой эффективной системы образования, в условиях которой меняются не только цели, задачи образования, но и критерии эффективности и воспитания, приобретает важное значение в связи с изменением социально-экономической ситуации как в нашей стране, так и в мире в целом. Высокий темп развития и совершенствования науки и техники стимулирует потребность общества в людях образованных способных быстро ориентироваться в обстановке, мыслить самостоятельно и творчески.

Федеральные государственные стандарты предусматривают также совершенно иной подход к организации процесса обучения – системно-деятельностный. Он задает другой подход к уроку, утверждает другие ценности: урок в частности и обучение в целом оцениваются с точки зрения деятельности каждого ученика, учитель же в этих условиях становится организатором процесса получения знаний, а не источником информации. Формирование метапредметных и личностных результатов предполагает активное включение учащихся в процесс обучения. Технология проблемного обучения становится педагогическим инструментом решения этой задачи.

Несмотря на значительные достижения в апробации этой педагогической технологии, есть еще вопросы, требующие своего разрешения, более детальной разработки методики обучения.

На уроках с применением технологии проблемного обучения создаются условия для получения учащимися опыта формирования таких универсальных учебных действий как сравнение, сопоставление, обобщение, аналогия, умение устанавливать взаимосвязи, моделирование. Кроме того, в ходе эвристического диалога у учащихся формируются умения выдвигать гипотезы, предлагать доказательства и самостоятельные суждения.

Сущность активизации познавательной деятельности заключается в создании условий, при которых в процессе обучения ребенок становится субъектом, то есть обучается ради самоизменения. У большинства учащихся после начальной школы уже сформирована потребность и способность к самоизменению, поэтому основная задача в 6-11 классах развить эту способность и создать условия для ее максимальной реализации.

В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания и т. п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. В общем виде технология проблемного обучения состоит в том, что перед учащимися ставится проблема и

они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т.е.

- строят гипотезу,
- намечают и обсуждают способы проверки ее истинности,
- аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

По степени познавательной самостоятельности учащихся проблемное обучение осуществляется в трех основных формах: проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности. Наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при проблемном изложении: сообщение нового материала осуществляется самим преподавателем. Поставив проблему, учитель вскрывает путь ее решения, демонстрирует учащимся ход научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы участниками научного поиска. В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные части проблемы.

Любая технология обладает средствами, активирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. К таким технологиям и относится технология проблемного обучения.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Логическая структура урока в логике проблемного обучения имеет не линейный характер, а более сложный: если в начале урока поставлена проблема, а следующий ход урока направлен на ее разрешение, то обращение к данной проблеме происходит в течение всего урока. Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемы для учеников. Проблемная ситуация может создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

При рассмотрении сущности и особенностей проблемного обучения видим, что организация такой технологии действительно способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задуматься, искать выход из проблемной ситуации, ситуации затруднения), самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения), развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартного решения). Оно вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности, способствует развитию познавательной активности, осознанности знаний, предупреждает появление формализма, бездумности.

Проблемное обучение обеспечивает более прочное усвоение знаний; развивает

аналитическое мышление, способствует сделать учебную деятельность для учащихся более привлекательной, основанной на постоянных трудностях; оно ориентирует на комплексное использование знаний.

Использование проблемно-диалогических методов в учебном процессе исключает пассивное восприятие учебного материала, утомляющее детей, обеспечивает для каждого ребенка адекватную нагрузку, что обеспечивает снятие стрессовых факторов во взаимодействии между учениками и учителями, создание атмосферы доброжелательности и взаимной поддержки. Складывается ситуация успеха на уроке практически для каждого ребенка.

Данная технология является результативной и здоровьесберегающей, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, позволяет добиться положительной динамики качества обучения, развитие интеллекта и творческих способностей, воспитания активной личности при сохранении здоровья учащихся.

Технология проблемного обучения, как и другие технологии, имеет положительные и отрицательные стороны.

Преимущества технологии проблемного обучения: способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения.

Недостатки: большие затраты времени на достижение запланированных результатов, слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся.

Итак, каковы же основные условия, при которых возникал бы и развивался интерес к учению:

1. Такая организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера.
2. Учение должно быть разнообразным.
3. Понимание нужности, целесообразности изучаемого.
4. Тесная связь нового материала с усвоенными ранее знаниями.
5. Обучение должно быть трудным, но посильным.
6. Яркость учебного материала.
7. Заинтересованность самого учителя.

В основе активизации познавательной деятельности учащихся находятся:

- 1) совместная деятельность через общение, сотрудничество, диалог;
- 2) единство воспитания, развития, обучения;
- 3) перенос акцента на развитие мышления, усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути процесса познания этих результатов;
- 4) формирование структуры учебных знаний, адекватных структуре научных знаний;
- 5) формирование общенаучных методов, как способов и приемов получения новых знаний;
- 6) оптимальное сочетание формальной логики и диалектики;
- 7) создание условий для полноценного проявления и развития личностных качеств обучаемого;
- 8) целенаправленное и планомерное формирование познавательной самостоятельности ученика и развития его творческих способностей.

Для уроков математики характерно создание проблемной ситуации с затруднением, когда возникает противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить задание, а также использование подводящего к теме диалога и сообщение темы с мотивирующим приемом «яркое пятно», обеспечивающего принятие темы учениками. Причем данный прием эффективен при работе, как с учащимися младших классов, так и в старшей школе.

Наличие хорошей мотивации и организации активной познавательной деятельности соответственно целям обучения еще не гарантирует достижение планируемых результатов. Необходимо специальным образом управлять учебной деятельностью, то есть следить за полным и правильным выполнением всех предложенных заданий контролировать качество усвоения и обязательно корректировать ошибки. Необходимо использовать различные виды контроля: текущий, тематический и итоговый (зачеты, экзамены).

Например, контроль знаний и умений по биологии можно осуществлять в индивидуальной форме (срезовая работа, тесты), разработанные по большинству тем, карточки 3-х уровней, творческая работа, реферат, и в показательной: устный опрос, взаимоконтроль, урок-соревнование. Так же для анализа эффективности обучения используются следующие методы контроля: наблюдение за учащимися в процессе обучения; методы устного контроля (беседа, опрос учащихся), методы письменного контроля (письменные работы, рефераты), методы практического контроля (решение задач, выполнение лабораторных работ), методы программированного контроля (безмашинный).

На сегодняшний день существует достаточно большое количество педагогических технологий обучения, как традиционных, так и инновационных. Нельзя сказать, что какая-то из них лучше, а другая хуже, или для достижения положительных результатов надо использовать только эту и никакую больше. Выбор той или иной технологии зависит от многих факторов: контингента учащихся, их возраста, уровня подготовленности, темы занятия и т.д.

И самым оптимальным вариантом является использование смеси этих технологий. Так учебный процесс в большинстве своем представляет классно-урочную систему. Это позволяет вести работу согласно расписания, в определенной аудитории, с определенной постоянной группой учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. – Ростов-на-Дону, 1970. - 31 с.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. - 45 с.
3. Пойа Д. Математическое открытие. М., Наука, 2010. - 448 с.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.; Педагогика, 1984. - 186 с.
6. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. М.: Баласс, 1999. 168 с.

PROBLEM LEARNING IN THE LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FSES

© 2021

*O.N. Korochenko, teacher of Russian language and literature
MBOU SOSH № 49 s UIOP, Belgorod (Russia), okorochenko@yandex.ru*

*T.N. Shchegoleva, the mathematics teacher
MBOU SOSH № 49 s UIOP, Belgorod (Russia), tanchik_1502@mail.ru*

УДК 37.013

ГАРМОНИЗАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

© 2021

*В.К. Крутиков, доктор экономических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»,
ЧОУ ВО «Институт управления, бизнеса и технологий»,
Калуга (Россия), vkkrutikov@mail.ru*

*Л.А. Косогорова, кандидат педагогических наук, ректор
ЧОУ ВО «Институт управления, бизнеса и технологий», Калуга (Россия),
office@universitys.ru*

Процесс активного внедрения в образовательную деятельность школ технологий цифровой экономики и конструирования современной модели онлайн обучения и офлайн образования, требует проведения психолого-педагогического исследования деятельности школы, как открытой системы, взаимодействующей с различными социальными институтами при оказании образовательных услуг. В результатах исследования, проведенного, на материалах Калужской области, формулируется идея о том, что цифровая экономика, не зависимо от форматов образования, при высокопрофессиональной деятельности преподавательского состава, и всесторонней поддержке, осуществляемой со стороны органов власти, способствует повышению эффективности обучения [1, с. 22].

В ходе проведения исследования, опираясь на педагогические научные концепции, их понятийную терминологическую систему, применялись современные методы систематического качественного анализа практического материала, полученного в результате целенаправленного наблюдения. Для исследования, происходящих в сфере отечественного образования процессов, использовались методы системного, сравнительного анализа статистического, монографического и текстового материала, включая контент-анализ публикаций в СМИ, а также, метод экспертных оценок. Применение современных методов позволило сделать выводы о том, что реформы, осуществляемые в образовательной системе, нуждаются в корректировке с использованием новых идей.

Президент России Путин В.В. сформулировал мнение о необходимости сохранения личного общения учащегося и преподавателями в ходе образовательного процесса, обеспечив при этом гармоничное использование благ технологического прогресса и творческого креативного потенциала учительского состава [2].

Русский педагог А. С. Макаренко, отстаивал идею о том, что постоянной величиной в деятельности школы, остается необходимость поддержания ее позитивного образа, призванного обеспечить достойный уровень образовательного и воспитательного про-

цесса, формирующего личность. Выдающийся педагог сформулировал следующие составляющие подобной деятельности: наличие увлеченного, высокопрофессионального педагогического коллектива единомышленников; формирование культа индивидуального стиля, неразрывно связанного с процессом самосовершенствования, отраженного в своде правил, неукоснительно исполняемых учителями и представителями детского коллектива.

Следует оценить по достоинству вклад Макаренко в педагогическую теорию и практику, предвидевшего, что сохранение позитивного образа школы, в условиях происходящих социально-экономических трансформаций, есть величина постоянная [3, с. 736].

Академики РАН Акаев А.А., Садовничий В.А. уверены, что работы когнитивного характера, в условиях наступающей эпохи цифровых технологий, будут выполняться человеком. Поэтому, для решения непрограммируемых задач, требует подготовка творческих личностей, обладающих глубокими профессиональными знаниями, навыками и умением эффективно работать совместно с интеллектуальными машинами [4, с. 45].

Профессор Позняков В.П. определяет психологическую деятельность, как активное взаимодействие с внешней и внутренней средой при осуществлении хозяйствования, с целью удовлетворения своих насущных потребностей, а получение достойного образования должно выступать в качестве гаранта конкурентных преимуществ в социально-экономической жизни [5, с. 54].

Профессор Шамина Н.В. высказывает опасение, что в условиях внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, возникает проблема эффективности онлайн-обучения в условиях сокращения социального присутствия преподавателя в учебной ситуации [6, с. 20].

Профессор Буданов В.Г., анализируя сетевые и системные подходы к представлению социальной коммуникации, особое внимание уделяет проблеме конвергенции естественнонаучного, социального и гуманитарного знания в условиях становления нового глобального технологического уклада. Исследователь считает, что осознающий разум нуждается в организационном принципе, направляющем эту деятельность на высокий уровень сложности. В школьной образовательной деятельности, организационная составляющая, призвана наделить школьников необходимыми компетенциями и навыками, в том числе коммуникативными, в условиях нового глобального технологического уклада [7, с. 63].

Гребенникова В.М., Новикова Т.В., исследуя проблемы современной педагогической науки, пришли к выводу о том, что именно концепт цифровизации образования будет определять ход дальнейших педагогических исследований. По мнению авторов, цифровизация образования выступает в качестве многогранного явления, охватывающего все сферы человеческой деятельности [8, с.158].

Заместитель директора школы по учебной работе Зуевская И.Н., рассматривает образ школы, с позиций решения следующих задач: привлечение дополнительного контингента школьников за счет укрепления конкурентных позиций; расширение доступа к современным материально - техническим и информационно - коммуникационным ресурсам; создание привлекательной среды, способной сформировать условия для реализации потенциалов педагогов, обладающих инновационным мышлением. Четкое понимание задач, стоящих перед современной школой, решению которых будет способствовать высокопрофессиональная деятельность по созданию благоприятного образа школы. Поло-

жительный образ школы свидетельствует о высоком уровне компетенций и навыком, которыми обладает административно-педагогический состав образовательного учреждения [9].

Преподаватель Академии народного хозяйства при Правительстве РФ. М. Ю. Самохин, делает вывод о том, что уровень развития технологий переносит конкуренцию в сферу взаимоотношений с клиентами и корпоративной культуры. Преимуществом пользуются организации, установившие устойчивые, конструктивные, перспективные связи с клиентами, обладающие достойной корпоративной культурой, способные внедрять современные инновационные достижения. Опора, в деятельности подобных организаций делается на нематериальные ценности и яркие, креативные личности. Тенденции, сформулированные Самохиным М.Ю., находят полное подтверждение и в образовательной деятельности, осуществляемой современными школами. Следует обратить внимание на то, что выполняемые образовательные функции и процедуры вышли за пределы конкретного образовательного учреждения. Школы в современных условиях обязаны быть прозрачными, гибкими к непрерывно происходящим изменениям, должны обладать мощным положительным образом, постоянно демонстрировать достижения [10, с. 75].

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать понятие имиджа, как целенаправленной деятельности, направленной на формирование привлекательного, уникального образа школы, гарантирующей предоставление качественных образовательных услуг, востребованных современным обществом. Осуществляемая деятельность должна базироваться на следующих базовых положениях.

Процесс формирования образа школы явление социальное, нацеленное на определенную категорию людей, имеющих к нему интерес. Он протекает динамично, ориентируясь на социально-экономические трансформации, происходящие в социуме. Образ, категория эмоциональная, поэтому школьники и родители принимают решения в зависимости от силы оказываемого воздействия. Инструменты воздействия на социум достаточно сложны, но административный и педагогический коллектив школы, в совершенстве овладевший ими, получает значительные преференции и перспективы.

Следует определить и несущие конструкции осуществляемой деятельности, к которым относятся:

Качественный уровень, оказываемых школой образовательных услуг, который зависит от умения развивать и реализовывать креативные способности учеников, формировать здоровый образ жизни; устанавливать и поддерживать связи с различными социальными группами.

Компетенции и навыки руководящего состава школы, стиль и эффективность управления, укрепляющего доверие к школе, подчеркивающего уникальность образовательного учреждения, а также наличие командного духа и высокой культуры.

Сформированный и поддерживаемый образ педагогического коллектива, отражающий эмоциональные показатели отношений в школе, включая доверие, симпатии, гармоничные межличностные отношения, а также высокий уровень компетенций, навыков и личные качества педагогов.

Комфортность климата, преобладающего в школе, подразумевающего полное взаимопонимание в системе взаимоотношений «учитель – ученик»; оптимизм и, безусловную, психологическую поддержку участников образовательного процесса.

Следует постоянно помнить, что созданный школьный образ, выступает в качестве своеобразного символа и ориентира, который характеризуют данные, представленные в

информационных потоках.

Именно благодаря сформированному качественному ориентиру, школьники овладевают основными компетенциями и навыками, связанными со сбором, анализом и использованием информации, что позволяет им уметь общаться с людьми и развивать коммуникации в реальной жизни; принимать решения, позволяющие нейтрализовать проблемы; планировать, организовывать процесс исполнения решений; находить достойное место, и конструктивно работать в команде.

Таким образом, результаты проведенного исследования, позволяют сделать следующие выводы.

Современная социально-экономическая ситуация, складывающаяся в системе отечественного школьного образования, требует переосмысления подходов к формированию и поддержанию позитивного и перспективного образа школ, так как обеспечение высокого инновационного содержания и эффективности процессов, протекающих в обществе, в полной мере зависит от уровня образования.

Образование призвано обеспечить перспективное, цивилизационное развитие страны, для чего требуется ведение целенаправленной деятельности по гармонизации онлайн и офлайн форматов образования, предоставляющих возможности для совершенствования реформ и внедрения инноваций, которые, в свою очередь, призваны обеспечить придание современной проекции школьному образовательному процессу.

Проекция всего общества обязана обеспечивать реализацию потенциала каждого россиянина, сохраняя и приумножая человеческий капитал, вселяя уверенность в завтрашнем дне.

Незамедлительно требуется решить проблему разрыва между доходами разных слоев населения, помня, что получение достойного образования, обеспечивает, как удовлетворение материальных и духовных потребностей человека, так и реализацию человеческого капитала и социального тонуса в интересах всего общества. При этом школа, даже в условиях непрерывных трансформаций, выступает как величина постоянная, значение которой только возрастает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутиков В.К. Психология «осажденной крепости»: от преодоления к развитию. Калуга. Издательство Захаров С.И. («СерНа»). 2017. С. 22.
2. Путин предрек дефицит квалифицированных кадров в России https://www.gazeta.ru/business/news/2019/11/01/n_13648052.shtml?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
4. Акаев А.А., Садовничий В.А. Человеческий фактор, как определяющий производительность труда в эпоху цифровой экономики// Проблемы прогнозирования 2021. №1. С.45.
5. Поздняков В.П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. С.54
6. Шамина Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. Т. 2. № 133. С. 20-24.

7. Буданов В.Г. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1: К стратегии познания сложности [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; В.Г. Буданов, В.И. Аршинов, В.Е. Лепский, Я.И. Свирский. – М.: ИФ РАН, 2018. С. 63.
8. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования. Историческая и социально-образовательная мысль, 11 (5). 2019. С. 158-165
9. Зуевская И.Н. Механизм формирования позитивного имиджа школы. [электронный ресурс] URL: <https://urok.1sept.ru/articles/210363> (дата обращения:08.06.2021)
10. Самохин М.Ю. и др. Бренды в образовании // журнал “PR в образовании” № 1, 2003. С. 75.

HARMONIZATION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN SCHOOLS

© 2021

V.K. Krutikov, Doctor of Economics, Professor

Kaluga State University named K.E. Tsiolkovsky

Institute of Management, Business and Technology, Kaluga (Russia), vkkrutikov@mail.ru

L.A. Kosogorova, Candidate of Pedagogical Sciences, Rector

Institute of Management, Business and Technology, Kaluga (Russia), office@universitys.ru

УДК 159.99

АВТОРИТЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ 1

© 2021

Т.В. Ледовская, кандидат психологических наук, доцент

кафедры педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени

К.Д. Ушинского», Ярославль (Россия)

Н.Э. Солынин, кандидат психологических наук, доцент кафедры

педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени

К.Д. Ушинского», Ярославль (Россия), karmennnn@yandex.ru

В современных условиях общественной жизни различные вопросы касаются авторитета участников социальных отношений поднимаются достаточно часто и являются острыми и дискуссионными. Кроме того, в силу сложившейся эпидемиологической ситуации и переходу школ на дистанционное обучение, мы опять возвращаемся к авторитету учителя, его педагогическим способностям, стилю деятельности, педагогической одарённости. Например, один учитель, обладая хорошими теоретическими педагогическими способностями и сформированным индивидуальным стилем деятельности в условиях дистанта задаёт много заданий и к проверке их относится ответственно, но, при этом, в силу возраста, плохо владеет цифровыми технологиями. А другой, наоборот, легко взаимодействует с учащимися в информационной среде, но уровень его подготовки ниже. По-

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157, <https://rscf.ru/project/18-18-00157/>

этому возникают закономерные вопросы: как же сказываются на авторитете учителя среди учащихся его способности и индивидуальный стиль педагогической деятельности? Как стиль педагогической деятельности связан с педагогическими способностями?

В психолого-педагогической литературе отмечается, что авторитет оказывает различное влияние на человека в зависимости от возраста. Вместе с тем, указывается, что именно в школьные годы авторитет учителя, взрослого имеет решающее значение в контексте социализации и формирования личности учащихся. Говорится о том, что авторитет учителя основан на его личностных особенностях, на способности учителя к пониманию психологии учащегося, заботе, справедливости, ценностных отношениях [4].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что напрямую термин «способности» не является объектом социологических исследований. Вместе с тем, нам представляется, что ближе всего к пониманию способностей, которое применимо, в том числе и к общественным наукам, оказывается В.Д. Шадриков, определяющий способности как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические и функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [5].

Исходя из такой трактовки, мы можем рассматривать авторитет как способность личности к успешной реализации своей деятельности. Эта успешность, в свою очередь, и приводит к тому, что последователи ориентируются на достижения и самостоятельно, без принуждения, принимают многие пожелания авторитетного лидера.

Мы считаем возможным говорить о том, что способности и индивидуальный стиль деятельности – рядоположенные понятия, так как именно сочетание способностей человека формирует такой стиль деятельности, который соответствует, с одной стороны, запросам государства и общества, а с другой стороны – позволяет профессионалу быть успешным в реализации своих личностных потенциалов.

Обращаясь к психолого-педагогической науке, необходимо рассмотреть характеристики индивидуального стиля деятельности педагога. Здесь нам видится актуальной концепция А.М. Марковой и А.Я. Никоновой, комплексно рассматривающих этот феномен с точки зрения многокомпонентности его состава. Авторы выделяют 4 варианта стилей, каждый из которых включает содержательные, динамические и результативные характеристики [3].

Эмпирическое исследование проводилось на базе СОШ г. Ярославля и г. Ростова. В анкетировании приняли участие 1285 учащихся 10-11 классов средних школ, в возрасте 17-18 лет. Также выборку составили педагоги общеобразовательных школ в количестве 121 человек, в возрасте от 29 до 55 лет, со стажем педагогической деятельности от 7 до 35 лет, имеющие высшее профессиональное образование, 1 или 2 квалификационную категорию.

Методы исследования: методика исследования индивидуального стиля учителя (А.М. Маркова, А.Я. Никонова), авторская анкета, позволяющая выявить уровень авторитета учителя у учащихся. Методы статистической обработки данных – вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Параметрические (критерий *t*-Стьюдента) и непараметрические (критерий *U*-Манна-Уитни).

Таким образом, целью исследования является выявление взаимосвязи между индивидуальным стилем деятельности педагога и уровнем его авторитета среди учащихся старших классов

Все педагоги, принимавшие участие в исследовании, пользуются достаточным ав-

торитетом у учащихся, при этом, большинство педагогов обладают средним уровнем авторитета – 57% (69 чел.), высокий уровень авторитетности был выявлен у 43% (57 чел.). Педагогов с низким уровнем авторитетности выявлено не было. Эти данные подтверждают результаты теоретического анализа проблемы учительского авторитета и позволяют говорить о том, что педагоги только уже в силу своей социальной роли, обладают достаточно высоким авторитетом у учащихся. Школа представляет собой достаточно жесткую иерархичную структуру, в которой учитель выполняет роль лидера, роль ведущего, а учащиеся – роль ведомых. Авторитет учителя основан с одной стороны на силе и воле старшего, а с другой, на его некритичном восприятии, безусловной вере воспитанников в компетентность и мудрость учителя.

Практически половина учителей (43%) пользуются высоким авторитетом у старшеклассников и это позволяет говорить о том, что наряду с формальным авторитетом, авторитетом роли, учителя обладают и неформальным авторитетом, основанном на их личностных качествах, профессиональной и коммуникативной компетентности, уважении и любви со стороны учащихся.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что педагоги в целом пользуются достаточно высоким авторитетом у учащихся старших классов, что способствует эффективному осуществлению учебно-воспитательного процесса.

В результате диагностики индивидуальных стилей педагогической деятельности учителей было выявлено, что наиболее популярным стилем работы среди опрошенных педагогов является эмоционально-импровизационный стиль. Его в своей деятельности используют 38% (45 человек). Также часто используемым является и эмоционально-методичный стиль, который применяют 28,6% (34 человека). Наименее используемыми стилями педагогической деятельности в представленной выборке явились рассуждающе-методичный 19,1% (23 человека) и рассуждающе-импровизационный стили 14,3% (19 человек).

Значения средних величин также показывают, что наиболее предпочитаемыми стилями индивидуальной деятельности педагогов являются эмоционально-импровизационный (18,05 балла) и рассуждающе-импровизационный (17,90 баллов) стили деятельности. Менее предпочитаемыми выступают эмоционально-методичный стиль (16,38 балла) и рассуждающе-методичный стиль (15,67 балла).

При этом, составляющие содержательных характеристик индивидуального стиля деятельности включают в себя такое качество учителя, как методичность, его уровень невелик – 16,02 балла, в отличие от противоположного ему качества – импровизационность – 17,98 балла.

В составляющих динамических характеристик проявляется индивидуально-личностная черта учителя – рассудительность, ее уровень – 16,79 балла и противоположная ей – эмоциональность, ее уровень – 17,21 балла.

Полученные данные указывают на то, что большинство учителей при осуществлении педагогической деятельности в первую очередь ориентируется на сам процесс обучения. Учителя, применяющие эмоционально-импровизационный стиль в своей работе «основным видят процесс подачи учебного материала, который стараются построить логично, интересно, часто импровизируют, привносят собственную эмоциональность в объяснения, используют большой арсенал разнообразных методов обучения. Однако у педагогов с таким стилем работы часто отсутствует обратная связь с учениками, для них характерно недостаточное планирование учебно-воспитательного процесса, недостаточ-

но представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся» [1]. Это связано с тем, что в «основе преподавания учителя лежит его собственный интерес к предмету, и это проявляется в процессе обучения – учитель опрашивает учеников быстро, в основном сильных, тех, которых интересует его предмет, для разбора на уроке выбирает наиболее интересный материал, менее интересный, оставляет на самостоятельный разбор учащимся. В результате осуществления такого стиля у учеников существуют значительные пробелы в знаниях по предмету, не формируется четкой системы необходимых знаний и представлений.

Кроме эмоционально-импровизационного многие учителя используют в своей деятельности и эмоционально-методичный стиль. Учителя с таким стилем ориентируются и на процесс, и на результат обучения. Для них также как и педагогов с эмоционально-импровизационным стилем характерна эмоциональность, высокая оперативность, богатство методических приемов, однако в отличие от них у таких учителей присутствует адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, своевременный контроль знаний всех учащихся, закрепление и повторение учебного материала» [2].

В меньшей степени опрошенные учителя склонны демонстрировать в своей деятельности рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методичный стили, для которых характерны меньшая изобретательность и большая консервативность в подборе и варьировании методов обучения, по сравнению с учителями эмоциональных стилей, меньшая представленность спонтанности и коллективных обсуждений. Преобладание импровизационности над методичностью в содержательных характеристиках деятельности и эмоциональности над рациональностью в динамических характеристиках деятельности учителей подтверждают эти результаты.

Для анализа взаимосвязей уровня авторитета и индивидуальных стилей педагогической деятельности был использован корреляционный анализ (вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена). В результате проведения корреляционного анализа были обнаружены значимые *положительные* корреляции на уровне значимости $p < 0,01$ между: эмоционально-методичным стилем и авторитетом $R = 0,82$ и рассуждающе-методичным стилем и авторитетом $R = 0,63$.

Значимые *отрицательные* корреляции на уровне $p < 0,01$ были обнаружены между эмоционально-импровизационным стилем и авторитетом $R = -0,77$.

Кроме того, матрица интеркорреляций показала что существует значимая положительная корреляция на уровне значимости $p < 0,01$ между методичностью и авторитетом $R = 0,81$. Выявлена значимая положительная корреляция на уровне значимости $p < 0,01$ между рассудительностью и авторитетом $R = 0,63$. Существует значимая отрицательная корреляция на уровне значимости $p < 0,01$ между импровизационностью и авторитетом $R = -0,76$.

Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя, в педагогической деятельности которых в большей мере представлены эмоционально-методичный и рассуждающе-методичный стили, пользуются большим авторитетом среди учащихся по сравнению с педагогами, использующими рассуждающе-импровизационный стиль, в то время как педагоги, реализующие в своей деятельности эмоционально-импровизационный стиль пользуются наименьшим авторитетом в среде старшеклассников.

Такие черты личности педагога как методичность и рассудительность, реализуемые им в педагогической деятельности в наибольшей степени связаны с авторитетностью учителя. Стремление же педагога к импровизации в деятельности напротив ведет к

уменьшению его авторитета среди учащихся.

Полученные данные объясняются с одной стороны особенностями самих стилей осуществления педагогической деятельности, а с другой, спецификой восприятия этих стилей учащимися старших классов, в основе которого лежит представление о компетентности учителя как базовом критерии его авторитетности.

Связь эмоционально-методичного стиля с высоким уровнем авторитета учителя объясняется тем, что при наличии высокой методичности, что само по себе является показателем уровня их компетентности, такие учителя обладают также и высокой эмоциональностью, которую они привносят в преподавание своего предмета. Такие учителя воздействуют на эмоциональную сферу учащихся, стремясь заинтересовать учеников своим предметом, здесь имеет место феномен эмоционального заражения, что при наличии высокой методичности, приводит не только к уверенности учеников в компетентности учителя, но и вызывает позитивно окрашенное эмоциональное отношение, как к предмету, так и к самому учителю. Здесь наряду с формальным авторитетом роли возникает уже неформальный авторитет педагога как лидера группы учащихся, базирующийся как на формальной (официальной), так и на неформальной (эмоциональной) основе.

Что касается выявленной отрицательной связи между эмоционально-импровизационным стилем педагогической деятельности и авторитетом учителя среди учащихся, то здесь можно говорить о том, что использующие данный стиль в своей деятельности пользуются наименьшим авторитетом среди учащихся в силу следующих обстоятельств. Поскольку таких учителей отличает преимущественная ориентация на процесс, а не на результат обучения с точки зрения их собственного интереса к предмету, для них характерно «недостаточное планирование учебно-воспитательного процесса, мало времени уделяется для закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний учащихся, отсутствует обратная связь с учениками. Для учителя с эмоционально-импровизационным стилем характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результаты своей деятельности на уроке. Несмотря на положительные моменты деятельности этих учителей, такие как эмоциональное, интересное объяснение учебного материала, высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения, коллективные обсуждения и т.д.» [2], у учащихся при таком стиле обучения возникают серьезные пробелы в знаниях, не складывается четкой, логичной системы знаний и представлений в изучаемой области. Такой стиль преподавания подвергает сомнениям уровень компетентности педагога и соответственно снижает его авторитет среди учащихся. Кроме того, в мотивационной сфере старшеклассников, нацеленных на поступление в высшие учебные заведения, могут возникать рассогласования между стремлением получить знания и реальной невозможностью осуществления этого стремления, что вызывает негативные эмоции по отношению к учителю и ведет к уменьшению его авторитета в среде учащихся.

Таким образом, результаты эмпирического исследования связи уровня авторитета учителей со стилями педагогической деятельности позволили сделать следующие выводы:

1. Педагоги в целом пользуются достаточно высоким как формальным, так и неформальным авторитетом у учащихся старших классов.
2. Наиболее популярным стилем работы среди опрошенных педагогов является эмоционально-импровизационный стиль, часто используемым является эмоционально-методичный стиль. Наименее используемыми стилями педагогической деятельности в

представленной выборке явились рассуждающе-методичный и рассуждающе-импровизационный стили.

3. Выявлены значимые положительные связи между эмоционально-методичным и рассуждающе-методичным стилями педагогической деятельности и авторитетом учителя

4. Выявлены значимые отрицательные связи между эмоционально-вымпровизационным стилем и уровнем авторитета педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буржинская Т.Г. Совершенствование индивидуального стиля деятельности будущего учителя в процессе формирования методической системы // Обучение и воспитание: методики и практика. Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества». Новосибирск. 2014. №13. С. 100-105.

2. Веригина Н.А. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе практической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита:, 2006. – 242 с.

3. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №5. - С. 40-48

4. Хабибулин Р.К. Характеристики авторитета российской государственной власти в сознании граждан: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.12. – СПб.: СПбГУ, 2015. -177 с.

5. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

6. Kaposi D. The resistance experiments: Morality, authority and obedience in Stanley Milgram's account // Journal for the Theory of Social Behaviour. 2017. Vol. 47, Issue 4. Pp. 382-401.

7. Piller I. On the conditions of authority in academic publics // Journal of Sociolinguistics. 2019. Vol. 23, Issue 5. Pp. 521-528

8. Weber M. The Theory of Social and Economic Organization. Illinois: The Free Press, 1947. P. 325

THE AUTHORITY OF A MODERN TEACHER AND INDIVIDUAL STYLE OF ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL GIFTEDNESS

© 2021

T.V. Ledovskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogical psychology

Yaroslavl State Pedagogical University named K.D. Ushinsky, Yaroslavl (Russia)

N.E. Solynin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogical psychology

Yaroslavl State Pedagogical University named K.D. Ushinsky, Yaroslavl (Russia),

karmennnn@yandex.ru

УДК 159.922

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ

© 2021

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),
nagornova.ay@mail.ru
Е.Е. Рытова, студент
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия)

Ребёнок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. На него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности «Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни» [3, с. 18]. Ужесточение требований к ребёнку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя.

Мы уверены, что с поступлением ребёнка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми, причём довольно существенные. Прежде всего увеличивается время, отводимое на обучение. Теперь большую часть времени дети проводят в коллективе, в контактах с окружающими людьми: родителями, учителями, другими детьми. Изменяется содержание общения, в него входят темы, несвязанные с игрой, т.е. выделяется как особое деловое общение со взрослыми. В первых классах школы дети больше общаются с учителями, проявляя к нему большой интерес, чем к своим сверстникам, так как говорят, учителя являются для них очень высоким. Но уже к 3-4 классам положение дел меняется. Учитель как личность становится для детей менее интересной, менее значимой и авторитетной фигурой, и растёт их интерес к общению со сверстниками, который далее постепенно возрастает к среднему и старшему школьному возрасту. «Наряду с внешними изменениями характера, общения происходит его содержательная внутренняя перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения» [4, с. 23]. Если в первых классах школы выбор партнёров по общению определяется для ребёнка в основном оценками учителя, успехами в учении, то к 3-4 классам появляются признаки иной мотивации межличностных выборов, связанные с независимой оценкой со стороны школьника личностных достоинств и форм поведения партнёра по общению. На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно определяющийся сочетанием «внутренняя позиция». Эта позиция, на наш взгляд, представляет собой осознанное отношение ребёнка к себе, к окружающим, событиям и делам - такое отношение, которое он отчётливо может выразить делами и словами. «Возникновение внутренней позиции становится переломным в дальнейшей судьбе ребёнка, определяя собой начало его индивидуального, личностного развития.» [5, с. 31] Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребёнка выделяется система нравственных норм, которым он следует независимо от складывающихся обстоятельств.

Благодаря исследованиям, проведённым Ж. Пиаже, мы имеем представление о том, как дети разного возраста судят о нормах морали, каких нравственно-оценочных сужде-

ний они придерживаются. Установлено, например, что в период жизни от 5 до 12 лет представления ребёнка о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму.

Нравственный реализм, в понимании Пиаже, это твёрдое, непоколебимое и весьма однозначное понимание добра и зла, разделяющее всё существующие только на две категории - хорошее и плохое - и не усматривающее никаких полутеней в нравственных оценках.

Нравственный релятивизм, появляющийся у детей примерно с 11 лет, основан на убеждении, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом поступке можно усмотреть нравственно оправданное и осуждаемое. Более старшие по возрасту дети, поднявшиеся в своём развитии, поднявшиеся в своём развитии до уровня нравственного релятивизма, полагают, что иногда можно пренебречь мнением взрослого и поступить в соответствии с иными нормами морали. У детей 3-4 классов отличаются первые, ещё неумелые попытки сдерживания эмоций, непосредственных импульсов и желаний. Наряду с этим, начиная примерно с 3 класса, у школьников сложно отметить появление настойчивости как волевой черты характера.

Взаимоотношения учителей и учащихся в учебной деятельности являются важным условием успешного решения задач воспитания и обучения. В педагогике и психологии вопрос о взаимоотношениях учителя и учеников рассматривается как в связи с изучением самых различных вопросов обучения и воспитания (Ю.П. Азаров, А.А. Бодалев, О.С. Богданова, Л.И. Божович.), так и в качестве самостоятельного предмета исследования в различных его аспектах (Н.А. Березовин, В.П. Битуев, Г.Г. Гусева.)

Исследования показали, что благоприятные взаимоотношения учителей и учащихся на уроке создают необходимую эмоциональную почву для всей совокупности нравственных отношений детей к учению, труду, людям, коллективу, самому себе. На каждом возрастном этапе взаимоотношения учеников и учителей играют всегда большую, но не однозначную роль, весьма своеобразно появляясь в самом течении и результатах учебно-воспитательного процесса.

Но по мере того, как учащиеся овладевают новыми способностями взаимодействия, по мере их взросления происходит углубление внутренней стороны взаимоотношений на уровне взаимопонимания, сопереживания; совершенствуется оценочная сторона взаимоотношений; изменяются критерии, оценки взаимоотношений и оказывают обратное влияние на взаимоотношения и на деятельность на уроках.

Основной деятельностью младшего школьника является учение. С поступлением в первый класс качественно меняется и внутренняя, и внешняя позиции ребёнка. Мы склонны к той точке зрения, что большинство детей психологически готово к вступлению в новые условия жизни, они идут в школу с желанием воспринимать и выполнять требования учителя, активно включиться в познавательную деятельность. В первые дни работы учителя с учениками 1 класса начинают формироваться определённые взаимоотношения между ними. Общение с учителем в этот период имеет исключительно большое значение для каждого ребёнка. О.С. Богданова и В.И. Петрова отмечают, что «учитель в жизни младших школьников занимает совершенно особое место среди других взрослых. Учитель - это человек, через которого ребёнок оценивает взрослого и своих товарищей, школу с её порядками и требованиями» [4, с. 12]. От взаимоотношений, которые сложатся между учителем и школьником зависит очень многое. Поэтому выяснение условий формирования взаимоотношений между учителем и учениками, факторов, оказывающих

большее или меньшее влияние на их становление и развитие особенностей процесса формирования взаимоотношений между учащимися начальных классов и учителем с первого дня обучения детей в школе представляет научный и практический интерес.

Младшие школьники, по-нашему мнению, особо чувствительны к реакции учителя. В силу новизны и значимости для них позиции ученика учитель является для них непрекаемым авторитетом. Психологи отмечают внутреннюю ориентацию ребёнка на мнение учителя ещё до поступления в школу. У младших школьников налицо внутренняя готовность следовать установкам учителя.

Опытные педагоги с многолетним стажем свидетельствуют о наличии у детей потребности в непосредственном контакте с учительницей. Если ребёнок не расскажет между уроками волнующие его новости учителю, то постарается задержаться после уроков и всё-таки сообщить. Наблюдения свидетельствуют о том, что учителя начальных классов находятся в тесном окружении детей.

Изучение особенностей формирования взаимоотношений учителей и учащихся начальных классов основывается на показателях, характеризующих эти взаимоотношения в учебной деятельности:

- организация деятельности детей на уроке,
- тон общения,
- содержание и характер предъявляемых требований,
- наличие оценочных суждений, моральных стимулов, взаимоотношений,
- уровень осознания учениками и учителями своих взаимоотношений.

В большинстве случаев учителя осознают лишь внешнюю сторону взаимоотношений с учащимися. Деловая сторона взаимоотношений: качество учебной деятельности детей, выполнение требований учителя, наличие дисциплины при общем преобладающем доброжелательном характере общения, - видна учителям, осознаётся ими и ценится, прежде всего.

Наблюдения показывают, что затруднения в формировании благоприятных взаимоотношений учителя с учениками в начальных классах чаще всего «имеют под собой нравственную основу, низкий уровень развития таких нравственных проявлений, как взаимопонимание, сопереживание, самооценка» [1, с. 18].

Таким образом, можно сделать вывод: процесс формирования нравственно ценных взаимоотношений учителя и учащихся с самого начала их совместной работы в первом классе во многом обусловлен степенью и полнотой осознания учителем всех сторон этих отношений, пониманием их значения в системе воспитательных возможностей урока. Преобладание в осознании учителем деловой стороны взаимоотношений обедняет процесс их формирования, не способствует развитию внутренней стороны взаимоотношений, побуждает учителей искать причины недостатков своей работы не в особенностях своей собственной деятельности, а в особенностях поведения детей или их родителей.

«Чаще всего основное внимание учитель уделяет деловой стороне взаимоотношений, ориентируя на это и учеников.» [2, с. 136]. Такой подход начинает преобладать и в оценке детьми, как самих себя, так и своих товарищей.

Наличие такого важного показателя взаимоотношений как мотивированная педагогическая оценка деятельности школьников и преобладание положительных оценочных суждений, создают благоприятный моральный тонус уроков, существенно повышают активность учеников, сказываются на их отношении к учителю, способствуют развитию внутренней стороны взаимоотношений. Этому способствуют также более полное осозна-

ние учителем воспитательных возможностей взаимоотношений своих с учениками и между учениками. Появляются на основе этого осознания усилия, направленные на совершенствование организации деятельности детей на уроках, на осуществление взаимодействия учителя и школьников на протяжении всего; появляется тенденция к высказыванию мотивированных оценочных суждений и особенно положительных, нравственных суждений.

Мы полагаем, что всё это в совокупности создаёт основу для формирования благоприятных взаимоотношений учителя с учениками, обеспечивает чувство взаимного удовлетворения, взаимопонимания в ходе взаимодействия на уроках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983. – С. 207.
2. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Единоначалие и коллегиальность. - М.: Мысль, 1979. - С. 254.
3. Линчевский Э.Э. Конфликты в общении и общение в конфликтах. – СПб: Изд-во Военмеха, 2000. – С. 72
4. Методика воспитательной работы в начальных классах / О.С. Богданова, В.И. Петрова. - 3-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1986. - 189 с.
5. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. - М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 239

CHARACTERISTIC OF THE PERSONAL QUALITIES OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT IN THE PROCESS OF THEIR LEARNING

© 2021

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research
Togliatti state university, Togliatti (Russia), nagornova.ay@mail.ru

E.E. Rytova, student

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)

**ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР**
© 2021

П.А. Прищепова, учитель-логопед

ГБОУ СОШ № 233, Санкт-Петербург, (Россия), polinapri@mail.ru

В.А. Калягин, доктор медицинских наук, профессор кафедры логопедии ИДОиР

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия), calijgin.v@mail.ru

И.В. Прищепова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии ИДОиР

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия), prichsepova@yandex.ru

В.А. Харламова, студентка 4 курса отделения логопедии

заочной формы обучения ИДОиР

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия), vikusikpux98@gmail.com

Е.Ю. Останина, студентка 3 курса отделения логопедии очной формы обучения ИДОиР

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия), katrinmargarin@icloud.com

Становление и развитие будущего учителя-логопеда предполагает овладение профессиональными компетенциями, развитие самостоятельности, творческого подхода, инициативности, гуманизма [4]. Значимыми качествами становятся устойчивая мотивация, готовность к саморазвитию и самореализации. Проектная деятельность, проводимая в начальном общеобразовательном учреждении, позволяет обучающимся вуза уточнять и расширять представления об условиях и средствах адаптации образовательной системы, о потенциальных возможностях ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2]. В ходе реализации проекта у студентов формируются основы профессиональных компетентностей. Ценным для обучающихся становится опыт взаимодействия с преподавателями, с модератором проекта, а также с педагогами и с учениками образовательного учреждения, их родителями по вопросам содержания и организации проекта. Студенты участвуют в определении теоретических основ проектной деятельности, учатся применять традиционные и инновационные технологии диагностики речевой патологии, а также приемы дифференцированного коррекционно-развивающего обучения младших школьников, развивать у них черты социально-активной личности, способной к творческой письменной деятельности. Учителя образовательного учреждения совершенствуют навыки наставничества не только в период прохождения студентами педагогических практик, но и в ходе иных форм сотрудничества с волонтерами, будущими коллегами. Опыт профессионального общения педагогов школы, преподавателей вуза и детей становится условием и средством социальной реабилитации каждого ребенка с ОВЗ и его семьи в целом. Проводимая коррекционно-развивающая деятельность позволяет школьникам преодолеть имеющиеся нарушения речи, овладеть учебными компетенциями и обратиться к языковой отечественной культуре.

На базе ГБОУ СОШ № 233 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга второй год успешно реализуется проект «Я люблю русский язык» [3]. В нем принимают участие преподаватели, студенты института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена, учитель-логопед школы. Деятельность участников проекта направлена на создание условий для формирования у учащихся четвертых классов с дисграфией (на фоне общего недоразвития речи (ОНР) неосложненного генеза) текстовой компетенции, на оптимизацию логопедической работы по преодолению у детей систем-

ного недоразвития речи и нарушения письма. В проектной деятельности принимают участие 30 четвероклассников с дисграфией (на фоне ОНР) (ЭГ) и 30 их сверстников с нормальным речевым развитием (КГ). В ходе диагностического исследования и на протяжении коррекционного курса велась работа по написанию сочинения на заданные темы. Сбор данных, количественная и качественная оценка и визуальная аналитика результатов исследования осуществлялись с учетом уровней развития изучаемых речевого и языкового компонентов текстовой компетенции и применением информационной системы «Семограф».

Первый и второй этапы реализации проекта были посвящены теоретическому обоснованию, разработке и апробации методики диагностики недостатков текстовой компетенции учащихся с ОНР, анализу и обобщению экспериментальных данных [2]. Для определения методологической базы содержания проекта проводился анализ психолого-педагогических исследований по проблеме выполнения творческих работ младшими школьниками (в норме и при речевом недоразвитии), анализировались школьные программы для начальных классов, отбирались методы статистической обработки письменных текстов обучающихся, результатов о состоянии знаний и умений в области текстовой компетенции. Проводилось обобщение опыта экспериментальных площадок образовательных учреждений по изучению текстовой деятельности в письме младших школьников с дисграфией. С учетом поставленных задач на каждом этапе использовались очная профессиональная форма общения всех членов команды проекта и цифровые средства коммуникации. С учетом анализа результатов исследования состояния речевых и языковых компонентов текстовой компетенции школьники были условно разделены на подгруппы.

На третьем этапе членами рабочей группы проекта решались методические вопросы дифференцированной логопедической работы по преодолению недостатков текстовой компетенции школьников данной категории. Обобщались данные программно-методической литературы по вопросам развития текстовой деятельности и текстовой компетенции при написании сочинений учащимися начальных классов (в рамках реализации ФГОС НОО). Созданы поурочное и календарное планирование работы учителя-логопеда, серия коррекционно-развивающих занятий по написанию сочинений на заданные темы. Учитель-логопед и волонтеры проводили занятия с детьми в очной форме и дистанционно. Для этих целей специально отбирались дидактические (в том числе информационные) средства обучения и развития учащихся. Включались задания, ориентированные на интеграцию предметных областей (литературный, исторический, музыкальный, изобразительный компоненты). Это позволяло активизировать мышление, формировать навыки системного анализа и анализа явлений и процессов. Для воспитания ответственности использовались задания на анализ и осмысление поступков, результатов деятельности и отношений между людьми. Проводился мониторинг эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы в рамках данной проблематики. Для учителей начальных классов и родителей детей, принявших участие в проекте, были разработаны методические рекомендации [3].

На логопедических занятиях дети учились определять объем предлагаемой темы, делить ее на подтемы, выражать замысел и последовательно его реализовывать. Школьники давали характеристику отбираемому материалу, учились передавать содержание сочинения с помощью разнообразных речевых и языковых компонентов текстовой компетенции. Учащиеся осваивали навыки, позволяющие устанавливать семантические (ло-

гические) отношения внутри текста, отбирать средства соответствующей связи. При этом они оценивали отбираемые в лексико-семантическом пространстве соответствующие средства, определяли правильность оформления предложений и текста. Дети усваивали знания о тексте, о его создании, моделировании и редактировании.

Результатом проведенной логопедической работы стала положительная динамика формирования у детей обеих групп текстовой компетенции, у школьников ЭГ – преодоления системного недоразвития речи и дисграфии. Меньшая результативность по формированию текстовой компетенции (преимущественно цельности построения дискурса) отмечалась у школьников с преобладающей аграмматической дисграфией. У учеников с дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания и у их сверстников с дисграфией на почве нарушений языкового анализа и синтеза отмечались незначительные затруднения при языковом оформлении предложений. Преобладающее большинство учащихся без речевой патологии после проведения контрольного среза исследования продемонстрировали высокие показатели становления текстовой деятельности.

Отметим результаты проведенной проектной деятельности. Направления и содержание дифференцированной логопедической работы по формированию текстовой компетенции включено в систему логопедического воздействия по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР на логопедическом пункте при общеобразовательном учреждении.

Участие студентов в проекте стало одним из средств профессионального самоопределения и «погружения» в профессию будущего учителя-логопеда. Каждый обучающийся осваивал инновационные методы и технологии социализации школьников данной категории; овладевал практико-ориентированными знаниями о коррекционно-развивающих возможностях проектной деятельности. На заключительном этапе рабочая группа проекта проведет анализ своей деятельности, обсудит успехи и неудачи, определит пути преодоления возникших трудностей и наметит перспективы дальнейшего исследования.

Решение поставленных задач позволяет обобщить опыт реализации проекта «Я люблю русский язык». Результатом деятельности модератора, преподавателей и студентов стала разработка и апробация методики исследования и формирования текстовой компетенции у младших школьников с ОНР. Положительная динамика становления текстовой компетенции у детей, опыт профессионального взаимодействия членов рабочей группы проекта позволяет констатировать и успешный опыт в организации, в создании содержательной основы научно-исследовательской деятельности в учебном процессе вуза и школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калягин В.А., Прищепова П.А. К вопросу о теоретических основах исследования текстовой компетенции учащихся с нарушениями письма // Специальное и инклюзивное образование: теория и практика: сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 162-164.
2. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС: метод. Пособие / А.В Роготнева, Л.Н. Тарасова и др. М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. 119 с.
3. Прищепова П.А., Пухова В.А. О вариативности текстовой компетенции младших школьников // Специальное и инклюзивное образование: теория и практика:

сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 192-195.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г №1087)// <http://fgosvo.ru/440303> (Дата обращения: 09.06.2021 г.)

ABOUT THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES ON THE FORMATION OF TEXT COMPETENCE STUDENTS WITH ONR

© 2021

P.A. Prischepova, teacher-speech therapist

GBOU SOSH № 233, St. Petersburg, (Russia), polinapri@mail.ru

V.A. Kalyagin, doctor of medical Sciences, Professor, Department of logopedics, Igor

RGPU im. A. I. Herzen, St. Petersburg (Russia), calijgin.v@mail.ru

I.V. Prischepova, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of logopedics, Igor

RGPU im. A. I. Herzen, St. Petersburg (Russia), prichsepova@yandex.ru

V.A. Kharlamov, 4th year student of the Department of speech therapy distance learning Idair

RGPU im. A. I. Herzen, St. Petersburg (Russia), vikusikpux98@gmail.com

E.Y. Ostanina, 3rd year student of the Department of correction, full-time tuition Igor

RGPU im. A. I. Herzen, St. Petersburg (Russia), katrinmargarin@icloud.com

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИГРА ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОБЛЕМЫ БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2021

Е.В. Соловьева, студент-бакалавр кафедры педагогики и педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова»,

Ярославль (Россия), solovyeva.ev205@gmail.com

В.Н. Процевская, студент-бакалавр кафедры общей психологии

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова»,

Ярославль (Россия), viktoriapro17@yandex.ru

Детям познавать мир интереснее всего в игровой форме. Проект онлайн-игры «В поисках Башни» от телефона Доверия заключается в осознании своих установок ребенком в доступном формате. Более 45 тысяч человек прошли игру, разработанную психологами Детского телефона доверия, главная задача которой – напомнить, что профессиональная психологическая помощь – на расстоянии одного звонка.

Данный продукт нацелен на коррекцию и профилактику буллинга в подростковой среде. Основан на теоретической справке по проблеме вербального, физического насилия, буллинга. Направлен не только на осмысления, проекцию и децентрацию детей, т.е. их переноса, к сочувствию жертвы насилия, но и на изменение стратегий поведения.

Видеоматериал отличается ярким, красочным наполнением, не загроможден смысловыми объектами, сфокусирован на образное мышление. Лаконичен, понятен, прост в

использовании.

Содержит в себе весь психологический сценарий проективной игры, разработанных персонажей и модель по прототипу «В поисках башни» от телефона Доверия. В концепции игры написано следующее: «Психологическая игра, основанная на обсуждении и проработке некоторых ключевых психологических проблем подростков, связанных с коммуникацией и доверием к себе, к людям и миру в целом. В ходе игры участники столкнутся с испытаниями и ситуациями, благодаря которым они смогут оценить развитие у себя определенных социально-психологических компетенций и установок». Концепция игры и развитие игрового сюжета базируются на идеях, изложенных А.Б. Купрейченко в монографии Психология доверия и недоверия [2].

Выражаем благодарность Помогаевой Любви Алексеевне, педагогу-психологу МОУ КОЦ «ЛАД» за реализацию данной идеи.

Основная идея проекта – создать модель, которую можно будет использовать для раскрытия актуальных проблем в подростковой среде. Сама модель строится из концепта мира и выдуманных персонажей, которые способствуют раскрытию особенностей ребенка. Через процесс идентификации, ребенок сможет понять самого себя и других.

На данном этапе мы создали лишь один возможный вариант игры этой модели. Мы считаем, что можно на основе этой разработки сделать продолжение знакомства с различными проблемами.

Начнем с актуальной и значимой проблемы в подростковой среде – проблемы буллинга.

Цель игры — познакомить детей с проблемой буллинга (травли).

Задачи:

1. Увеличить дифференцированность реагирования на конфликтную ситуацию буллинга.
2. Способствовать идентификации с положительным типом реагирования на буллинг.

Этапы:

1. Разработать модель мира, в котором погружен будет ребенок.
2. Установить противоречие в мире, с помощью создания обостренных взаимоотношений героев мира – наличия проблемы.
3. Создать персонажей и их индивидуальные особенности, основываясь на типах реагирования подростков в буллинге.
4. Синтезировать возможные конфликтные ситуации в взаимодействии героев.
5. Продумать варианты реагирования персонажей на возникшие ситуации.

Теоретическая справка по проблеме буллинга. Буллинг часто называют проблемой 21 века. Однако первые упоминания о ней известны ещё в 1905 году в исследовании школьной травли французского ученого К. Дьюкса. Само понятие буллинг было введено в 1978 году благодаря работам Д. Олвеуса, Е. Роланда и ряда других ученых [5].

Так, в 1993 году норвежский психолог Д. Олвеус определил буллинг как преднамеренное систематическое повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [7].

Исходя из определения можно выделить следующие виды буллинга:

- *Физический школьный буллинг* проявляется в использовании физической силы по отношению к школьнику.
- *Психологический школьный буллинг* – это психологическое насилие с использова-

нием словесных оскорблений или угроз, которыми умышленно причиняется эмоциональное травмирование.

Также буллинг может быть вербальный или невербальный, цифровой, проявляется в виде запугивания, изоляции, вымогательства, повреждения с имущества [3].

«Буллинг – задирание, травля – агрессивное преследование одного из членов коллектива со стороны остальных членов коллектива или его части – для многих новое понятие. Недостаток информированности о буллинге педагогического сообщества является препятствием для разрешения этой важной проблемы» – утверждает М.В. Сафронова [6].

В ситуации травли всегда есть: «Агрессор» – человек, который непосредственно запугивает и воздействует на жертву. «Жертва» – человек, который подвергается агрессии и травле. «Защитник» или «Спасатель» – человек, находящийся на стороне жертвы и пытающийся защитить её от агрессии. «Агрессята» – люди, участвующие в травле, начатой агрессором. «Сторонники» – люди, находящиеся на стороне агрессора, которые непосредственно не участвуют в издевательствах и не препятствуют им. «Наблюдатель» – человек, знающий о деталях травли, но соблюдающий нейтралитет [1].

Роли агрессора и жертв не являются постоянными, они могут меняться и жертвы могут стать обидчиками, и наоборот.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что помимо психологического травмирования участников процесса в школьном возрасте, возрастает риск подобного поведения в дальнейшем, в виде моббинга, а также проявления более жестоких насильственных действий в школах (скулшутинг) и обществе в целом.

Игра, разработанная на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования Культурно-образовательный центра «ЛАД» города Ярославля, помогает ознакомить детей с проблемой буллинга, выяснить отношение детей к различным участникам буллинга, рассказать о действиях по его предотвращению и способах его решения.

Организация процедуры и методы исследования.

Объектом исследования являются дети школьного возраста от 7 до 12 лет.

Формат проведения игры. 2 формата проведения игры: онлайн или офлайн.

Общая продолжительность игры: формате 90 минут (2 урока по 45 минут).

Количество участников: от 1 до 30 человек.

Ведущий игры: педагог-психолог.

Модель основана на системном подходе, опорой которого является то, что рассмотрение изучаемого явления с точки зрения целого и обладающего свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей [4]. Это больше чем просто ситуативный подход, поскольку мы рассматриваем модель в динамике развития не только ситуации, но и интеграции личности ребенка в ней.

Использовали методы моделирования проблемных ситуаций с вариацией игровой терапии. Проективные механизмы способствовали развитию концепции игры, где ключевым является идентификация ребенка с героями психологического сюжета. В конечном итоге, была применена техника интервью, где был осуществлен разговор с педагогом-психологом для осмысления детей ситуаций, что способствовало их воспитанию.

Специфические особенности сценария игры заключаются в следующем. Смысл сценария ставит проблемную ситуацию перед детьми. Играющие подростки помогут почувствуют себя с позиции трех сторон буллинга: угнетателями, жертвами и наблюдателями.

Методические рекомендации для психолога. Данная квест-игра направлена на ознакомление детей с проблемой буллинга и выявление способов реагирования на него посредством выборов в игре. Игра состоит из специализированного сценария с историями, видео-презентации и таблицы подсчёта баллов.

В начале детям необходимо объяснить, что они становятся участниками игры, в которой от их выбора будет зависеть развитие игры. Также детям необходимо познакомить с главными героями – командой «Нейтрализаторов». На видео-презентации будут представлены их имена и главные черты.

После знакомства, дети или педагог зачитывают проблемные ситуации, представленные на видео-презентации, по итогам которых детям предстоит сделать выбор.

Для подсчета баллов детям необходимо записывать имена героев, чей вариант решения они выбирают. Все варианты решения представлены на видео-презентации и в сценарии квест-игры.

Подсчитав баллы, дети узнают: какие черты характера есть у них. Играть можно индивидуально или в команде.

Составляющие проекта.

Название игры: Нейтрализаторы.

Целевая группа: от 7 до 12 лет.

Смысл игры: существует отряд героев, которые путешествуют по космическим станциям. У героев есть прибор, который замеряет негативную активность на других планетах. Если нужна помощь – они прилетают и стараются восстановить баланс.

Персонажи представляют типы детей в буллинге [1]. Основаны на психологической типологии О. Л. Глазман:

1. Гарри. *Пол:* Мужской. *Тип реагирования:* Агрессор. *Тип личности:* Консерватор. *Черты:* сильный, упрямый, бдительный, придерживается традиций.

2. Эмма. *Пол:* Женский. *Тип реагирования:* Поиск компромисса. *Тип личности:* Эмпат. *Черты:* миролюбивая, чувствительная, ранимая, может понять другого.

3. Майк. *Пол:* Мужской. *Тип реагирования:* Защитник. *Тип личности:* Одиночка. *Черты:* Желание полагаться только на себя, Целеустремленность, Уверенность в себе, Медлительность, Вдумчивость

4. Линси. *Пол:* Женский. *Тип реагирования:* Наблюдатель. *Тип личности:* Отстраненный. *Черты:* Беззаботность, Спонтанность, Расслабленность, проще ко всему относиться, Веселая, Позитивная.

Заключение. Была разработана психолого-педагогическая модель на основе концепции игры «В поисках Башни» от телефона Доверия. На данном этапе работы мы применили ее к разрешению проблемы буллинга в школьном возрасте.

В итоге прохождения психолого-педагогической игры мы можем получить диагностику особенностей личности подростка. Можно судить о предрасположенности к буллингу, а также о личностных проявлениях социально-одобряемого поведения: об эмпатийности, рефлексивности, толерантности ребенка.

Но это не только диагностика, но и коррекция в соответствии с принципами воспитания, поскольку есть направленность на преобразование установок мышления, на уход от односторонней позиции мышления.

В дальнейшем мы планируем провести апробацию методики на большей выборке испытуемых, где будем использовать данный инструмент для коррекции буллинга в школьном возрасте и развитию социально-значимых качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-uchastnikov-bullinga> (дата обращения: 07.04.2021).
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008, 564 с.
3. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия /Под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – СПб.: Питер, 2001 – С. 240–274.
4. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. N 2. С. 31-45, 485 с.
5. Наумова Н.Н., Ефимова А.С. Зарубежные исследования феномена буллинга в 1980-90 годы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №5-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnye-issledovaniya-fenomena-bullinga-v-1980-90-gody> (дата обращения: 07.04.2021).
6. Сафронова М.В. Буллинг в образовательной среде мифы и реальность // МНКО. 2014. №3 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-obrazovatelnoy-sredemify-i-realnost-1> (дата обращения: 13.02.2021).
7. Olweus D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere (Wiley). 1978 – 160-183.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GAME FOR THE PREVENTION OF BULLYING PROBLEMS AT SCHOOL AGE

© 2021

E.V. Solovyeva, Bachelor student of the department of pedagogy and pedagogical psychology
Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl (Russia), solovyeva.ev205@gmail.com
V.N. Procevskeya, Bachelor student of the Department of General Psychology
Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl (Russia), viktoriapro17@yandex.ru

УДК 37.013.42

РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ДИЗАЙНА

© 2021

С.А. Фадеева, доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник отдела психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников НИЦ-2
ФКУ НИИ ФСИН Россия, Москва (Россия);
профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования
ГБОУ ДПО НИРО, Нижний Новгород (Россия), fadeeva1607@gmail.com

Современные преобразования в российской школе не всегда благоприятно сказываются на качестве социально-психологической среды той образовательной организации, где ребенок проводит наибольшее количество учебных лет. Известно, что основу социально-психологической среды составляют человеческие отношения (внимания или невнимания, уважение или неуважение, принятие или отторжение, интерес или безразличие и т. п.), степень и полюса проявления которых могут быть самыми разнообразными в условиях школы. Однако нас будут интересовать характеристики среды как безопасной,

в противном случае начнет нарастать круг социально-психологических проблем, прежде всего в успеваемости и поведении обучающихся.

Под психологической безопасностью (ПБ) понимается положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие в конкретных социально-психологических условиях, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности и ущемления ее прав ².

К сожалению, ситуация в современной школе такова, что факторы, способствующие нарастанию психологических проблем детей и взрослых, в образовательной среде имеют тенденцию к распространению и обострению. И это не только утомляемость детей и замедленный темп учебной работы, не только их склонность к агрессивному поведению наряду с коммуникативной неуверенностью, не только невысокий уровень когнитивных ресурсов современных обучающихся (в основной массе) и несформированность толерантности к другому человеку. Социально-психологические проблемы школьников могут возникать как при взаимоотношениях с другими людьми (одноклассниками, учителями, родителями), так и в отношении самих себя. Одной из психологических опасностей считается неудовлетворение потребности школьника в общении, что может повлечь проявления асоциального поведения, отторжение коллектива детей и снижение показателей здоровья (все это усугубляется, безусловно, в переходном возрасте). Кроме того, недостаточная безопасность в межличностных отношениях ученика и учителя может отрицательно сказываться на учебной мотивации (и просто на желании посещать школу). К наиболее часто выделяемым стратам актуальных социально-психологических проблем обучающихся сегодня относят: *некорректное поведение учеников по отношению к учителю* (хамство, грубость, провокации, срыв уроков); *очень сильные эмоциональные проявления* (слезы, драки, истерики), *трудности в обучении* (социальные, психологические, педагогические и пр.).

Мы предполагаем, что приблизиться к решению социально-психологических проблем и способствовать организации безопасной среды в школе возможно при использовании средств *музыкального дизайна*. Именно музыка может помочь в развитии эмоциональной, социальной и духовной сферы сознания личности ребенка, создавая безопасное и психологически-комфортное взаимодействие всех субъектов в образовательной среде.

Музыкальный дизайн как вид проектировочной деятельности, имеющей целью формирование эстетических и функциональных качеств музыкальной среды, может помочь в решении социально-психологических проблем современной школы. Дети могут слушать музыкальное произведение на сознательном и на неосознаваемом уровне, когда музыка звучит фоном и влияет на многие психические процессы даже без осознанного вслушивания. Возможности фоновой музыки в школе очень широки – как в урочной, так и во внеурочной деятельности, а ее функции фоновой музыки - самые разнообразные: от тонизирующей и организующей до релаксирующей и успокаивающей.

Какие же социально-психологические *проблемы* может решать музыкальный дизайн образовательной организации?

Вот перечень лишь некоторых из них:

- недостаточность позитивного, жизнерадостного мироощущения обучающихся в стенах школы - ведет к росту агрессивных моделей поведения школьников и проявлений деструктивных взаимоотношений в детской среде;

² <https://pandia.ru/text/81/169/22059.php>

- отсутствие комфортного социально-психологического климата как характеристики школьной среды - способствует развитию асоциальных личностных качеств;

- высокая степень негативного эмоционального настроения обучающихся (особенно по отношению к урокам) и нехватка положительных эмоций, которые являются стимуляторами таких психических процессов как внимание и память (их снижение – предпосылка снижения когнитивных способностей и отставания в учебе);

- преобладание пассивного отношения к учебе, низкая учебная мотивация и отсутствие интереса к получению знаний – ведут к низким показателям на уроке и плохой успеваемости, низкому темпу работы на уроке и быстрой утомляемости;

- коммуникативные дефициты, характерные для многих групп обучающихся, также могут способствовать формированию асоциальных черт характера (враждебности, скрытности, подозрительности и пр.).

Программа музыкального дизайна предусматривает звучание музыки с определенными характеристиками в отдельных помещениях школы, где находятся дети – учатся, взаимодействуют, творят, развиваются. Специально подобранные произведения, на основе восприятия которых будет строиться программа музыкального дизайна, могут не только поддерживать благоприятный эмоциональный фон в условиях школы, но и активизировать интеллектуальные и социальные навыки обучающихся. Доказано, что музыка способна влиять на воображение и творческую активность, переключая внимание и стимулируя психологические процессы при сложной учебной нагрузке.

Музыкант-психолог В.И. Петрушин утверждает, что каждый учитель, который может изменять при помощи искусства настроение и мироощущение своих учеников, является стихийным психотерапевтом, однако, большинство наставников озабочены лишь тем, чтобы школьники получали необходимые знания и навыки (2).

Продуманное звучание фоновой музыки в общеобразовательной организации может помочь моделированию образа школы как эмоционально привлекательной для ребёнка – в этом случае многие социально-психологические проблемы будут сняты.

Итак, создание благоприятной социально-психологической школьной среды возможно при наличии условий, способствующих сохранению и развитию здоровья (психического и физического) обучающихся; безопасная среда помогает результативному обучению и позитивному личностному развитию школьников. Для ее создания одним из эффективных способов будет являться ресурс музыкального дизайна как помогающей социально-культурной практики, необходимой и актуальной для современных школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. С. 242-243.

2. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия / В.И. Петрушин. М.: Владос, 1999.

3. Фадеева С.А. Музыкальный дизайн в образовательном учреждении / С.А. Фадеева. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011.

4. Фадеева С.А., Удалова Р.И. Музыкальный дизайн как технология достижения эмоционального благополучия школьников // Нижегородское образование. 2018. № 2. С. 32–38.

5. Фадеева С.А. О роли развития оценочного отношения к искусству у несовершеннолетних осужденных: воспитание музыкой // Ведомости УИС. 2020 №11. С. 69-76.

SOLUTION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE MODERN SCHOOL WITH MEANS MUSICAL DESIGN

© 2021

S.A. Fadeeva, Doctor of Pedagogics, Senior Scientific Researcher
*Scientific Research Institute of the Federal Penal Enforcement Service of Russia,
Moscow (Russia);*

Professor at the Department of Education Theory and Practice and Additional Education
*State Budgetary Educational Institution of Continuing Vocational Education Nizhny Novgorod
Research Institute of Education Development, Nizhny Novgorod (Russia),
fadeeva1607@gmail.com*

УДК 37.01

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ «Я – КОНЦЕПЦИИ» В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2021

Д.В. Фурсова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и естественнонаучных дисциплин

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института»
в г. Буденновске (Россия), dilyarafursova@mail.ru*

Л.В. Клочай, студентка 4 курса, специальность

«Коррекционная педагогика в начальном образовании»

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института»
в г. Буденновске (Россия)*

Начало школьного обучения связано с серьезными изменениями личностного и межличностного плана, так как поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка. Данный период связан с формированием нового смысла и цели жизни, а также затрагивает потребности и ценности, формы поведения и отношения к окружающим ребенка людям.

Становление личности, психическое развитие ребенка в целом тесно связано с развитием «Я – концепции». С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что движущая сила развития самосознания - в «растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений». Это дает возможность более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков как своих, так и сверстников. Рост требований к младшему школьнику способствует развитию его «Я». Процесс развития «Я - Концепции» в младшем школьном возрасте идет плавно, без особых скачков и, по мнению А.В. Захаровой, она наполняется интеллектуальным содержанием.

Осознание школьниками собственных качеств формируется на основе осознания качеств других людей. Это, в частности, происходит с осознанием моральных качеств. Для младших школьников характерна ситуативность, категоричность суждений о моральных качествах личности. Они выделяют отдельные признаки того или иного явления морального порядка, которое в итоге может приводить их к ошибочным выводам и обобщениям.

Особенности отношения к себе школьников от первого до третьего класса изуча-

лись В.Р. Шмидт. Исследовались, в частности, знания детей о себе как об ученике. Было выявлено, что в первом классе эти знания, в первую очередь, включают отношение к атрибутивной стороне учебного процесса. С возрастом атрибутивный аспект учебного процесса вытесняется его содержанием. Это может свидетельствовать о том, что на начальном этапе обучения отношение к внешней стороне учебного процесса выполняет функцию включения в учебный процесс. Еще одно важное отличие в самосознании детей в начале и конце младшего школьного возраста заключается в том, что желания и достижения ребенка к концу обучения в начальной школе чаще направлены на сферу обучения.

Большинство исследований прикладного плана направлено на изучение самооценки, как эмоциональной составляющей «Я-Концепции». В отечественной психологии самооценка изучалась в связи с проблемами развития и формирования самосознания. Изучение самооценки с точки зрения её роли и функции в целостной структуре личности было начато работами Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева [2, с. 100]. Существенное значение для разработки проблемы самооценки имеют экспериментальные исследования М.С. Неймарк, Е.А. Серебряковой, Л.С. Славиной, Е.Ю. Худобиной, посвященные изучению уровня притязаний детей, их уверенности или неуверенности в себе и связанных с этим особенностей их самооценки.

Самооценка проявляется в оценке человеком своих физических и психических возможностей, качеств и выражается в отношении его к самому себе. Самооценка детей младшего школьного возраста далеко не всегда является адекватной и соответствует его реальным проявлениям, она может быть завышенной или заниженной. Правильность детской самооценки в значительной степени зависит от специфики, значимости для ребенка той деятельности, в которой он оценивает свои достижения, наглядности их результатов, знания собственных возможностей, степени сформированности критериев и навыков оценивания. Поэтому самооценка ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других [5, с. 240].

Самооценка младших школьников может различаться степенью критичности, рефлексивности, аргументированности. Она может быть устойчивой и изменчивой. Ригидная, негибкая самооценка характерна для детей с аффективными формами поведения.

Изучение самооценки неизменно связывалось с выявлением сенситивных периодов развития различных сторон самооценки и условий оптимизации её развития.

Изучая роль самооценки в формировании уверенности и неуверенности школьника в своих знаниях и силах, Е.А. Серебрякова утверждает, что в зависимости от характера самооценки (адекватность и устойчивость) у школьника возникает уверенность в себе, неуверенность или самоуверенность. Самооценка, закрепившаяся и ставшая чертой характера, не ограничивается рамками одной какой-либо деятельности, а распространяется и на другие виды деятельности.

На различных возрастных этапах развития у детей складываются достаточно устойчивая самооценка и уровень притязаний, это ведет к возникновению новой потребности - быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и собственной самооценки. «Ребенок желает отвечать не только интересам среды, но и своим требованиям в интересах достижения им самим поставленной цели».

Решение проблемы соотношения ориентации на самооценку и оценку других людей и ее своеобразия на различных возрастных этапах развития ребенка привело к следующим выводам: на каждой последующей ступени обучения в школе увеличивается коли-

чество детей с преобладающей ориентацией на самооценку и уменьшается число детей, ориентирующихся, в большей степени, на оценку других людей. Данный факт свидетельствует о усилении с возрастом роли самооценки как регулятора поведения. Более 50% третьеклассников ориентированы на самооценку так как у многих школьников самооценка может выступать в качестве доминирующего мотива. Эти результаты позволяют с уверенностью сказать, что уже в младшем школьном возрасте необходимо формировать у детей адекватную самооценку. Поскольку самооценка складывается на основе оценок окружающих (прежде всего педагогов), и эти оценки обязательно должны быть объективными.

В младшем школьном возрасте проявляется не только актуальная, но и прогностическая самооценка. В ней отражается то, на что ребенок претендует, как планирует свое будущее [9, с.62]. Притязания школьников, степень уверенности, с которой они рисовали будущее, зависит от того, каким он видит себя в настоящий момент, от оптимистичности и адекватности их самооценки. Перспективы детей на собственное будущее с адекватным уровнем самооценки с возрастом становятся все более обоснованными и менее категоричными, в то время как у детей с завышенным уровнем самооценки этих изменений не произошло. Характерная особенность детей с пониженной самооценкой заключается в склонности самокопания, поиски своих слабых сторон и заикливания на них, видеть в себе, главным образом, отрицательное, несостоявшееся. Пониженная критичность к себе у детей с повышенной самооценкой является блокирующим фактором для развития их личности. Нормальному развитию детей с пониженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность. В прогнозе каждого ребенка на будущее отчетливо прослеживается то, что в нем сформировалось уже сегодня: его социально-личностная позиция в классе, семье, и его внутренний мир, переживания, сомнения, надежды, четко проявилась складывающаяся самооценка.

Л.И. Липкиной отмечалась роль учителя в становлении самооценки, «Я - Концепции» ребенка. Оценка учителем результатов учебного труда младшего школьника, успехи и неудачи в учении определяют и отношение ребенка к себе. Если рассматривать этот процесс в динамике, то отмечается, что у учащихся первого года обучения преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только с объективными обстоятельствами. У учащихся второго и третьего года обучения, предметом оценки выступают не только положительные, но и отрицательные поступки, не только успехи, но и неудачи в учении, что объясняется возросшей критичностью и требовательностью к себе [7, с. 74].

Е.А. Панько и Я.Л. Коломинский считают, что формирование самопознания и самооценки существуют в тесной взаимосвязи с развитием когнитивной и мотивационной сферы ученика. К моменту завершения дошкольного возраста проявляется главное качественное - осмысление собственного «социального Я», того статуса, которое занимает в данное время ребенок, а так же содействует развитию смысловой установки учащегося.

Специфика познания себя в реальности детьми изучались И.Е. Валитовой. Результаты исследования говорят о том, что ребенок в младшего школьного возраста осознает себя во времени, опираясь на понимание и использовании по обращению к себе единых правил общечеловеческой жизнедеятельности [6, с. 482].

Оценивание учащимися себя в прошлом, настоящем и будущем отражает подключение притязаний на структуру отношения самосознания. В норме целостная оценка себя в различных временных измерениях является эмоционально-положительной особенно-

стью субъекта. Единство негативной оценки себя самого проявляется в большей степени в частности к собственному прошлому. Самооценка представляется способом воплощения уровня притязаний на принятие в реальности и демонстрирует отрицательные установки в формировании личности ребенка. Частная самооценка во времени выражает представления детей о собственном прогрессивном развитии. Оценивание себя в прошлом, реалии и будущем не объединяется автоматически из оценок в отрыве от временных измерений, а является собой системой оценок, содержащую собственную классификацию. Существование форм самооценки во временном промежутке демонстрирует временное сочетание формирующейся личности ученика. Дифференциация группы самооценки во времени дает возможность выявить уровень положительного или негативного варианта формирования личности.

Условия, применения самооценки учащимся, в большей мере обусловлено видами взаимодействия учителя с учеником. Как отмечает Б.Г. Ананьев, оценивающая позиция учащегося «постоянно соединяется с оценочным отношением со стороны одноклассников, и особенно педагога по отношению к ребенку» [1, с. 47]. Давая характеристику самому себя как личности, учащийся начальных классов в основном лишь повторяет-то, что о нем говорит взрослый, прежде всего это касается самооценки, которая непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности.

Самооценка и уровень притязаний в значительной степени связаны с мотивацией достижения успехов. У человека с достижением успехов связаны два различных мотива: мотив достижения успеха и мотив избегания неудач. Оба они формируются в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в ведущих видах деятельности. В общепсихологических экспериментальных исследованиях показано, что дети, имеющие сильную мотивацию достижения успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной или умеренно повышенной самооценкой и достаточно высоким уровнем притязаний. Осознание ребенком своих способностей и возможностей, различение того и другого и укрепление на этой основе веры в свои успехи делает более устойчивым мотив достижения успехов.

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы является центральной проблемой обучения детей младшего школьного возраста. Школьная оценка непосредственно влияет на самооценку ребенка. Ориентируясь на оценку учителя, сами учащиеся считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками, троечниками и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начальной школе, по существу, является оценкой личности в целом.

Гармоничное развитие личности предполагает становление относительно высокой адекватной самооценки и формирования чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность - основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

В исследовании М.Э. Боцмановой, А.В. Захаровой выявлено, что младшие школьники, описывая качества наиболее популярных сверстников, в первую очередь называют ум и знания. Это свидетельствует об осознании детьми важности компетентности именно в сфере обучения. Оценка ребенком 7-10 лет своей компетентности и неумелости составляет одно из основных направлений развития его осознания себя как ученика [4, с. 37].

Наряду с формированием когнитивного и оценочного компонентов «Я - Концепции», в младшем школьном возрасте происходит становление его регулятивной функции. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении младших школьников выяснял М.И. Боришевский, установлено, что у младших школьников можно выработать под руководством учителя самоконтроль за поведением. Самоконтроль осуществляется в виде самопроверок учениками степени усвоения учебного материала, правильности выполнения упражнений. В процессе самоконтроля происходит понимание детьми собственных затруднений в усвоении учебного материала, а также правильности выбора формы поведения в различных ситуациях [3, с. 159].

В зарубежной психологии имеются исследования по проблеме взаимосвязи «Я - Концепции» и успеваемости школьников. Р. Кэттелл и его сторонники, устанавливая зависимость между мотивацией, личностными характеристиками и успеваемостью, обнаружили, что различия в успеваемости учащихся объясняются личными свойствами, и ориентацией на мотивацию. Для прогнозирования уровня успеваемости школьника необходимо учитывать показатели его личностных качеств, мотивации и способностей. Поскольку «Я - Концепция» относится как к сфере личности, так и к мотивационной сфере индивида, её вклад в варьирование успеваемости оказывается очень существенным. Исследования проведенные Стивеном Стенли Смитом, позволили установить зависимость успеваемости от различных элементов «Я - концепции». Он исследовал детей 9-11 лет, и заключил, что наибольшее влияние на успеваемость оказывают такие факторы, как самоустановки индивида и характер его личностной мотивации. Учет этих элементов «Я – Концепции» позволил Смигу более чем в 2 раза повысить точность прогнозов успеваемости учащихся. Была выявлена связь между представлениями школьников о своих учебных способностях и общей самооценкой.

Работы, посвященные выявлению взаимосвязи «Я – Концепции» и учебных достижений были специально сосредоточены на проблеме низкой успеваемости. Алан Комбс изначал различия в самовосприятии и восприятии своих взаимоотношений с окружающими у школьников, обладающих одинаково хорошими способностями, но имеющими различную успеваемость. Выяснилось, что у неуспевающих школьников большинстве развито чувство неадекватности, что они в целом хуже относятся к окружающим и считают, что окружающие относятся к ним плохо. Это подтверждает точку зрения, согласно которой индивид проецирует свое отношение к себе на отношение к себе окружающих. Если же часть «Я – Концепции», которая имеет отношение к учебе, является позитивной, то индивид приобретает свободу выбора других видов деятельности. Кроме того, негативная оценка своих учебных способностей повышает вероятность формирования у школьника общей негативной самооценки [8, с. 28].

На современном этапе в контексте оказания психологической помощи младшему школьнику на первый план выходит задача изучения отношения ребенка к школе вообще, а не только к учебной деятельности, осознания себя как школьника и отношения к себе как к школьнику, а не только как субъекту учебной деятельности.

Задача изучения «Я -Концепции» младшего школьника имеет давний опыт решения. С другой стороны, исследование осознания ребенком себя как ученика осуществляется по преимуществу в контексте изучения самооценки, произвольности учебных действий, школьной мотивации. Такой аспект проблемы, как динамика осознания себя как ученика в младшем школьном возрасте составляет актуальное направление изучения развития «Я -Концепции» младших школьников.

Анализируя выше сказанное можно сделать вывод о том, что процесс становления человеческой личности включает в себя, как неотъемлемый компонент, формирование его «Я -Концепции».

При помощи «Я -Концепции» ребенок осуществляет саморегуляцию, коррекцию, превосхищает и планирует свою жизнь и деятельность, и в этом заключается основная, поведенческая функция «Я -Концепции».

Несмотря на обилие исследований по проблеме «Я -Концепции» младших школьников, большая их часть направлена на изучение самооценки, как эмоционально-оценочного компонента «Я -Концепции». Особенности «Я - Концепции» ученика, его развитие на протяжении младшего школьного возраста является перспективным направлением в разработке проблемы «Я -Концепции» младшего школьника и становления его личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брагина Е.А. Работа психолога с младшими школьниками. - Ульяновск, 2015. - 342 с.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 2016. - 208 с.
3. Ермолаев О.А. Математическая статистика для психологов. - М.: Флинта, 2012.-336 с.
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. -Минск, 2013. - 100 с.
5. Ковалев А.Г. Психология личности. - М.: Просвещение, 2015.- 391 с.
6. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2012.- 992 с.
7. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития. - М.: Педагогика, 2015.- 207 с.
8. Мейли Р. Различные аспекты Я // Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже. - СПб.: Питер, 2016. - 141 с.
9. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. - Пермь: ПГПИ, 2010.- 107 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE «I-CONCEPT» IN THE PROCESS OF SCHOOL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

© 2021

D.V. Fursova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Natural Sciences

*Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk (Russia),
dilyarafursova@mail.ru*

L.V. Klochay, 4th year student, specialty «Correctional pedagogy in primary education»
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk (Russia)

УДК 37.01

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2021

Д.В. Фурсова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и естественнонаучных дисциплин

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института»
в г. Буденновске (Россия), dilyarafursova@mail.ru*

К.С. Миличева, студентка 4 курса, специальность
«Коррекционная педагогика в начальном образовании»

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института»
в г. Буденновске (Россия)*

Поступление ребенка в школу связано с переходом детей в новый статус ученика, в связи со сменой ведущей деятельности и возрастными характеристиками у детей младшего школьного возраста происходят и психофизиологические трансформации.

Получив статус школьника, ребенок выходит на «первый уровень социального положения». Он больше не ребенок, он уже стал школьником. Новой статус и положение ребенок не всегда осознает на должном уровне, но тем не менее обязательно чувствует и переживает, ребенок гордится тем, что стал взрослым, ему приятно новое положение.

Школьные, учебные занятия - это кардинально новый вид деятельности, новые отношения, новые переживания. Это новое социальное пространство, целостная система новых требований и правил, которое определяет дальнейшую жизнь школьника.

Эмоциональное развитие детей происходит постепенно во взаимодействии с окружающими людьми и в процессе различных видов деятельности: игры, учения, труда, творчества. Расширение эмоционального багажа ребенка, его глубина и модальность в большей степени центрируют направленность формирующейся личности ребенка. Эмоциональная жизнь первоклассников формируют взаимоотношения с учителем, процесс обучения, отношения в семье, коллективе класса и статусное положение в детском коллективе [1, с. 76].

Общая установка эмоций детей младшего школьного возраста связана с повышением осознанности, самообладанием, стабильности чувств и действий. С приходом в школу большинство эмоциональных реакций направлено не столько на игру и общение, сколько на процесс и результат учебной деятельности, осознание потребностей, и необходимость в положительных отношениях с окружающими. В младшем школьном возрасте достаточно редко возникают ситуации равнодушного отношения к учению, большинство детей очень эмоционально реагируют на отметки и мнение учителя.

Возможности полноценного осознания младшим школьником своих чувств и эмоций, понимание чужих пока еще ограничено. Недостаток в восприятии и понимании чувств, влечет за собой увеличение числа внешних копирований взрослым в выражении чувств, учащиеся начальных классов копируют поведение родителей и учителя в процессе взаимодействия с окружающими [7, с. 38].

Относительно эмоциональных проявлений младший школьник мало чем отличается от дошкольника. Первоклассник бурно реагирует на многие ситуации и факторы. Он с опасением наблюдает, за тем как собака играет со своим щенком, с бурными проявлениями бежит к своим друзьям, громко приветствует случайно встреченного вне стен шко-

лы учителя, начинает громко смеяться и др. Каждая ситуация, в определенной степени, влияет на него, вызывая выраженный эмоциональный отклик.

Психологами и педагогами, опирающимися на экспериментальные исследования и практику доказано, что эмоционально устойчивым детям легче и проще учиться, они дольше сохраняют положительный настрой. Учащиеся с высоким уровнем тревожности, отличаются повышенной эмоциональной чувствительностью, моторно – расторможенностью, данные дети часто проявляют негативное отношение к учебному процессу, учителю и его требованиям [2, с. 78].

Возраст 7 лет - начало процессов разделения внешних и внутренних сторон личности ребенка, это период порождает большое количество новых переживаний. Переживания трактуется как любое испытываемое человеком эмоционально окрашенное состояние или явление реальности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее, как какое-либо событие в жизни.

Л.С. Выготского рассматривал переживание, как простейшую единицу, в отношении которой нельзя сказать, что она представляет влияние внешней среды на ребенка или характерологическую особенность самого ребенка. Свойственные кризису особенности поведения ребенка, возникают вследствие пока еще неустойчивых переживаний, которые рассматриваются как отношение ребенка к тому или иному факту, ситуации, явлению действительности. Поведение детей дошкольного возраста, как правило, непосредственно, открыто, наивно и доступно для понимания окружающих, т.к. внешние проявления соответствуют внутренним состояниям. Поведение младшего школьника противоположно поведению дошкольника, в некоторых ситуациях оно становится искусственным и натянутым и не таким ясным во всех своих проявлениях [10, с. 67]:

Часто переживания детей становятся прямым результатом появления новых, трудных и негативных, жизненных ситуаций. Трудности неизбежны в жизни каждого человека, дети сталкиваются с ними чаще, чем взрослый человек, потому как то, что взрослому кажется привычным и естественным, у ребенка может вызвать затруднение или опасение, тревогу и страх. Не обладая достаточным жизненным опытом, ребенок, как правило, сталкивается с чем-то неизвестным, неожиданным для себя. Затруднительные ситуации играют важную роль в жизни ребенка, давая возможность проверить свои возможности и способности, что в одном случае будет успешным, а в другом станет причиной для проявления агрессии или разочарования.

По мнению Р.Б. Аугис, Е.Е. Даниловой важным является выявление ситуации вызывающие затруднения у конкретного ребенка. Согласно исследованиям авторов, дети младшего школьного возраста часто в качестве трудных ситуации называют ситуации связанные со школой [8, с. 105].

Уровень внушаемости у детей выше, чем у взрослых, в неординарных ситуациях ребенок чаще всего следуют за своими сверстниками, несмотря на собственные знания, и здравого смысла. Приспособленческое поведение для ребенка младшего школьного возраста становится типичным. Данный стиль поведения проявляется на уроках, в совместных играх, в повседневных взаимоотношениях. Независимо от выбора стиля поведения дети испытывают чувства сильного напряжения, которое смятения, страхом.

У учащихся первого года обучения в образовательном учреждении, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство ярко реагировать на отдельные, затрагивающие его, события и ситуации. Ребенок чувствителен к воздействию окружающих условий, впечатлителен и эмоционально отзывчив. Младшие школьники

рассматривают, прежде всего, те объекты или свойства предметов, которые вызывают эмоциональный отклик, или эмоциональное отношение, необычное, яркое воспринимается лучше всего. Таким образом, поступление в школу порождает в ребенке специфически новые эмоциональные переживания, потому как свобода ребенка в дошкольном возрасте сменяется занятостью, зависимостью и подчинением новым правилам и требованиям в школе.

Школьная жизнь включает вчерашнего дошкольника в строго нормированный мир отношений и взаимодействий, требует организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Новые контролирующие условия и социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, усиливает психическую напряженность. Все это влияет на здоровье ребенка младшего школьного возраста, и соответственно сказывается на их поведении. Поступление в школу - это событие в жизни ребенка, которое обязательно приводит к столкновению двух центральных мотивов поведения, между мотивом желания («хочу») и мотива необходимости («надо»), что можно определить как внутриличностный конфликт.

Неспособность ребенка первого года обучения в школе соответствовать новым правилам и требованиям взрослых, обязательно подтолкнет ребенка к сомнению и переживаниям. Первоклассник становится зависимым от мнения, оценки и отношения окружающих его людей. Осознание критикующих замечаний в адрес младшего школьника влияет на его самочувствие и приводит к снижению самооценки. До начала школьного обучения индивидуальные особенности ребенка не мешали его естественному развитию, то в стенах школы происходит стандартизация, в результате эмоциональные и поведенческие отклонения личностных качеств ребенка становятся заметными. В первую очередь, проявляет себя сверхвозбудимость, повышенная чувствительность, недостаточный самоконтроль, непонимание требований и правил взрослых. Повышается зависимость первоклассника от мнения взрослых, от мнения и отношения одноклассников. Это может привести к тому, что младший школьник начинает испытывать страхи особого рода, такие как выглядеть смешным, трусом, обманщиком или слабохарактерным.

А.И. Захаров отмечает, что в дошкольном возрасте у ребенка преимущественно проявляются страхи, предопределенные инстинктом самосохранения (страхи одиночества, смерти, нападения), то в младшем школьном возрасте господствуют социальные страхи, такие как угроза благополучия в контексте взаимоотношений с окружающими людьми ребенком [6, с. 159].

О.В. Лобза в своих исследованиях, посвященных изучению роли близких взрослых в формировании эмоционального мироощущения ребенка в период перехода к школьному обучению, доказал, что чрезмерно высокие требования взрослых по отношению к ребенку первого года обучения, бескомпромиссная, категорическая система воспитания, не принимающая во внимание собственную природу и активность ребенка, его способности, интересы и потребности, также становятся причиной эмоциональных расстройств и неврозов у детей младшего школьного возраста [5, с. 167].

Необходимо отметить, что в большинстве случаев в новых условиях школьной жизни ребёнку помогают приспособиться разнообразные формы защитного поведения. В кардинально новых отношениях с взрослыми и одноклассниками младший школьник продолжает развивать рефлексию на себя и других. По мнению В.С. Мухиной добиваясь успеха или претерпевая поражение, младший школьник, образно выражаясь, попадает «в лабиринт сопутствующих негативных образований», испытывает чувство превосходства

над другими или зависть. В то же время формирующаяся способность к отождествлению себя с другими, помогает снизить давление негативных образований и развить принятые одобряемые формы общения [9, с. 204].

Вхождение в школьную жизнь пристраивает эмоциональную сферу ребенка, и это связано с увеличением содержательной сферы деятельности и расширением количества эмоциогенных объектов. Раздражители, вызывающие эмоциональные проявления у дошкольников, не актуальны у младших школьников. Не смотря на то, что младший школьник ярко реагирует на затрагивающие его события, у ребенка формируется способность погашать волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. В результате у младшего школьника наблюдается отрыв экспрессии от переживаемых эмоций как в ту, так и в другую сторону, ребенок в состоянии не проявлять своих эмоций, так и выражать эмоции, которые он не испытывает в данный момент [11, с. 60].

В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у детей младших классов проявляется способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических ситуаций.

У учащихся первой ступени школьного обучения отчетливо ярко проявляется социализация эмоциональной сферы. Уже к третьему году обучения у учащихся проявляется восхищение по отношению к героям фильмов и рассказов, а так же выдающимся спортсменам, знаменитым людям. В данном возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам.

В школьном возрасте дети выражают гораздо меньше страхов перед реальными событиями, страхи перед воображаемыми субъектами и объектами остаются на прежнем уровне. У младшего школьника формируются адекватное представление о том, что такое смерть и, что она означает. Некоторые дети становятся чрезвычайно обеспокоенными возможной смерти родителей, ребенок становится более замкнутым, так как он начинают лучше осознавать социальные ситуации и придавать большее значение проявляемым реакциям других людей. Самосознание становится более выраженным.

Впервые приступающие к занятиям в школе, некоторые дети сильно прореживают и сосредотачиваются на самом себе, что у доски могут отвечать только шепотом. Для подавляющего большинства детей это кратковременная и даже мимолетная фаза, но у очень немногих эта проблема может быть более устойчивой.

В жизни многих детей бывают моменты, когда они не хотят посещать школу, ребенок может упорствовать в своем нежелании выходить из дома, ссылаясь на плохое самочувствие. Это особенно распространенное явление среди первоклассников, но если взрослые проявляют к этой проблеме чуткость, понимание, твердое и четкое отношение, у большинства детей эти трудности быстро исчерпывается. Но есть категория детей у кого данная проблема может зафиксироваться. Тревожные состояния, связанные с посещением школы, могут быть вызваны различными обстоятельствами, от боязни расставания с матерью до страха какой-либо деятельности в школе.

Эмоции содержат в своем составе такие важные реакции организма, как учащение сердцебиения, мышечный тонус, потоотделение и избыточное выделение кишечного сока. Эти реакции при ситуации страха приводят к ощущению головной боли или тошноты. Когда ребенок недостаточно получает сострадание, когда жалобы на плохое самочувствие воспринимаются без должного вниманием, тогда ребенок научается реагировать на стресс телесными симптомами.

В период младшего школьного возраста у ребенка возникает привычка ходить по

прямым линиям, касаться каждого столба или совершать какие-то иные неординарные действия, для того, чтобы защититься от неких ожидаемых неблагоприятных для него последствий. Для многих детей это просто игра, которая не имеет никакого отклоняющегося значения. Но иногда подобные навязчивые состояния или принудительные действия могут стать неадекватным способом контроля внутренних тревог или конфликтов.

Г.Л. Бардиер и И.М. Никольская описывают, что на уроке психологии под руководством педагога дети самостоятельно составляли индивидуальную карту страхов, которая после была обобщена и систематизирована [4, с. 147].

По отношению к дошкольникам у младших школьников увеличивается частота «воображаемых» или прогнозируемых переживаний в разных угрожающих ситуациях. Зарождение такого рода страхов и переживаний возникает на фоне развития системы прогнозирования, на базе хранящихся в памяти ребенка представлений о событиях прошлого опыта. Присутствие воображаемых страхов - сигналов - является важным регулятором поведения ребенка, упрощающий процесс приспособление к новым сферам жизни (в школе, на улице, в транспорте). М. Кузьмина, в исследованиях детских страхов, выявила, что для каждой половозрастной группы соответствует конкретное количество страхов, являющихся нормой [3, с. 18].

С нарушением запретов взрослых частыми причинами возникновения чувства стыда, у детей младшего школьного возраста такими причинами могут являться плохие оценки («стыдно из-за своих двоек»), материальные потери («стыдно - разбил хрустальную вазу») или другие формы общественного осуждения.

Для ребенка необходимо, чтобы его любили, чтобы ему было кого любить и за кого нести ответственность. Ребенок, испытывающий недостаток любви и ласки, вырастает холодным и неотзывчивым. Для формирования эмоциональной чуткости важно, чтобы ребенок чувствовал ответственность за других, проявлял заботу о других или же заботу, о домашних животных. Наблюдая беспокойство животного, когда его своевременно не покормил или не выгулял, ребенок приобретает способность к эмоциональной отзывчивости. Для ребенка первого года обучения в школе, радость за кого либо – пока еще редкое явление, но уже в младшем школьном возрасте, по мере взросления и обретения социального опыта, ребенок постепенно, на основе подражания, учиться сопереживать другим.

Таким образом, став учеником, ребенок первого года обучения в школе принимает и реализует образовательные права, обязанности, которые необходимо соблюдать, а это означает, что ребенок вынужден подчиняться новым для него правилам и требованиям школьной жизни, что, в свою очередь, вызывает повышение уровня психологического напряжения. У младших школьников возникают качественно новые социальные страхи, тревоги, вызванные учебным процессом. Еще пока плохо контролируется эмоция гнева, поэтому является необходимым обучить младших школьников конструктивному решению своих трудностей, цивилизованному выражению возникшего чувства протеста, раздражения, несогласия. При грамотно организованном педагогическом воспитании у младшего школьника развивается способность к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости, к рефлексии по отношению к себе и к окружающим его людям, к толерантности, именно поэтому необходимо участие квалифицированного возрастного в создании положительного климата во взаимодействии ребенка с окружающими, а так же в формировании эмоционального благополучия учащихся первой ступени обучения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в начальной школе: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. - М.: ТЦ Сфера, 2013. - 188 с.
2. Безруких М.М., Ефимова СП. Знаете ли вы своего ученика? - М.: Просвещение, 2011. - 176 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 2015.-352 с.
4. Василюк Ф.Е. Пережить горе // О человеческом в человеке / Под общ. ред. И.Т. Фролова. - М, 2011. – 247 с.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - СПб.: Свет, 2015.-560 с.
6. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб.: Гиппократ, 2015. - 197 с.
7. Котова И.Б., Шияное Е.Н. Педагогическое взаимодействие. - Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского педуниверситета, 2017. - 112 с.
8. Крюкова С.В. Здравствуй, Я сам! Тренинговая программа с детьми 3-6 лет. - М.: Генезис, 2012. - 144 с.
9. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. - М.: Школа Пресс, 2016.-304 с.
10. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М, 2015. - 153 с.
11. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. - М.: Генезис, 2013. - 128 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN CHILDREN OF THE FIRST STAGE OF SCHOOL EDUCATION

© 2021

D.V. Fursova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Natural Sciences

*Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk (Russia),
dilyarafursova@mail.ru*

K.S. Milicheva, 4th year student, specialty «Correctional pedagogy in primary education»
Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Budennovsk (Russia)

УДК 373.3

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ И САМОИЗОЛЯЦИИ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2021

В.В. Харин

ФГБУ «Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны» МЧС России, Балашиха (Россия), odp1313@yandex.ru

Е.Ю. Удавцова, кандидат технических наук

ФГБУ «Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны» МЧС России, Балашиха (Россия), odp1313@yandex.ru

О.С. Маторина

ФГБУ «Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны» МЧС России, Балашиха (Россия), odp1313@yandex.ru

О.В. Стрельцов

ФГБУ «Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны» МЧС России, Балашиха (Россия), odp1313@yandex.ru

О.Г. Меретукова

ФГБУ «Всероссийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт противопожарной обороны» МЧС России, Балашиха (Россия), odp1313@yandex.ru

События 2020 года, связанные с возникновением и развитием эпидемии мирового масштаба, выявили востребованность дистанционных методов обучения. В целях предотвращения распространения коронавирусной инфекции в соответствии с рекомендациями Роспотребнадзора и Минобрнауки на дистанционное обучение было переведено большинство российских школьников.

Основным преимуществом дистанционной формы обучения является возможность изучения образовательной программы в любой точке мира, где бесперебойно работает интернет и имеется техническая возможность доступа к необходимому ресурсу.

Однако, при применении данного формата для обучения большого количества субъектов учебного процесса (учителя, ученики) возникли следующие проблемы:

- слабая техническая оснащенность участников процесса обучения;
- перебои в работе видеоплатформ по причинам перегрузки;
- низкая скорость работы домашнего интернета;
- отсутствие опыта дистанционного обучения у большинства субъектов учебного процесса, необходимого уровня знаний и навыков работы с электронными средствами;
- отсутствие необходимого контроля за ходом обучения со стороны взрослых.

Решение данных проблем особенно актуально в процессе обучения учеников начальной школы. Данная проблематика имеет колоссальное значение в связи с тем, что для обучающихся начальной школы важным фактором успешного освоения материала является непосредственное общение с учителем, что позволяет активно вовлекать в учебный процесс детей и поддерживать значительный уровень мотивации к освоению образовательной программы. Для учеников начальной школы процесс дистанционного онлайн формата освоения школьной программы составляет сложность и становится практически невозможным без участия в учебном процессе родителей. Длительная концентрация, усидчивость, самостоятельность в изучении школьного курса ученикам

начальной школы дается с огромными сложностями в силу возрастных особенностей. Неудача в освоении программы может негативно повлиять на дальнейший образовательный процесс в традиционном очном формате обучения. Отсутствие коммуникации в группе, непосредственного общения с учителем, командного обучения, практики коллективной работы в области проектных технологий могут привести к необратимым процессам для формирования личности.

Урок, проведенный учителем в традиционном очном формате, способствует установлению, формированию и поддержанию личного и эмоционального контакта между учеником и учителем. При проведении урока в дистанционном формате обучения, данная связь отсутствует. Также, в результате устранения возникающих системных ошибок и сложностей технического характера, увеличивается время урока, в следствии чего, период работы с электронными ресурсами увеличивается, снижается концентрация внимания, увеличивается нагрузка на зрение, уменьшается время для физических нагрузок (прогулок на свежем воздухе), а также, дополнительных внеурочных занятий [1]. По данным современных исследователей, в условиях самоизоляции и дистанционного обучения ученики испытывают эмоциональные потрясения, которые в последствии могут повлиять на психическое здоровье учеников [2, 3]. При переходе на дистанционную форму обучения актуально осуществление профилактических мер психологической защиты. В условиях пандемии дополнительную сложность составляет невозможность психологами осуществлять диагностику формирования пограничных состояний учеников. Данные процессы приходится контролировать самим родителям, которые, в большинстве случаев, не обладают необходимыми психологическими знаниями, умениями и навыками.

Ввиду того, что обучение по традиционной очной программе обучения комбинирует в образовательной среде психологическую и физическую комфортность для ученика, стоит предположить, что дистанционная форма обучения предполагает более самостоятельный подход и самоконтроль процесса получения знаний. Исходя из этого, преподавание некоторых дисциплин вызывает затруднения, например, таких как «физическая культура», «окружающий мир» или «технология». Учебный материал может быть не воспринят, ввиду того, что для занятий физической культурой требуется свободное пространство, неограниченное травмоопасными предметами, шумоизоляция, хорошо проветриваемое помещение для выполнения упражнений. В условиях помещения, расположенного в многоквартирном жилом доме дистанционно выполнять поставленные учителем задачи может быть проблематично. Также по дисциплине «окружающий мир», в процессе изучения которой, учитель помимо фото, видео материалов использует наглядную демонстрацию природы на школьном дворе или проводит по согласованию с родителями выездные мероприятия (экскурсии). Отсутствие тактильного, визуального и аудиального восприятия, эмоционального обогащения, культуры живого общения, расширения границ кругозора ограничивает учащегося начальной школы границами комнаты, в которой проходит процесс обучения и цифрового устройства как посредника между субъектами образовательного процесса. Изучение дисциплины «технология» позволяет дистанционно выполнить задание, но в случае возникновения сложностей по его выполнению, не позволяет учителю оказать поддержку и показать пример выполнения, используя материалы ученика.

Возможно предположить, что дистанционный формат образовательного процесса будет наиболее актуален для учеников, испытывающих психологические трудности с обучением, а также, для детей, страдающих от буллинга, родители которых скорее выбо-

рут дистанционный формат обучения с целью обеспечения психологического равновесия ребенка. Т.В. Доржиева в [4] исследует возможности реализации дистанционной формы обучения для развития одаренных детей. Автор считает, что преимущество данного формата обучения заключается в возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории. И предлагает преподавателям представлять учебный материал с опорой на мультимедийный формат с использованием анимации, звука и т.д. На основе предложенного материала, данная категория детей самостоятельно иллюстрирует изучаемый текст, предавая индивидуальный эмоциональный окрас. Восприятию и запоминанию учебного материала способствуют специальные мультимедийные элементы. В своем исследовании автор говорит о необходимости учета образовательных потребностей одаренных детей, так как данная категория учеников настроена на большее количество разнородной информации и обладает такими качествами как самостоятельность обучения, ответственность и мотивация к обучению.

Также, стоит отметить немаловажный факт, что в психологическом плане переход учеников начальной школы на дистанционный формат обучения исключает важный аспект эмоциональной стороны общения не только учителя и ученика, но и учебного коллектива. Современные возможности по использованию популярных мессенджеров для взаимодействия субъектов обучения в чатах немного сглаживают дефицит общения, но полностью его не компенсируют.

Анализируя особенности традиционной очной и дистанционной форм обучения, можно прийти к следующим выводам:

1. Дистанционная форма обучения является не менее сложным многогранным процессом, чем очная форма обучения;
2. Формат дистанционного обучения невозможен без качественной ИТ-инфраструктуры и технической оснащенности учителей и учеников;
3. Обучение в дистанционном онлайн формате представляет особую сложность для учеников начальной школы;
4. Дистанционный формат обучения для многих учеников начальной школы не может являться основным, так как детям требуется эмоционально-психологический контакт с учителем;
5. Ученикам начальной школы требуется более структурированный подход к организации процесса дистанционного обучения ввиду того, что дети в силу возрастных особенностей не обладают усидчивостью и длительной концентрацией внимания;
6. Дистанционный формат обучения преимущественно актуален для одаренных детей, а также учеников, испытывающих трудности с обучением и детям, страдающим от проявления буллинга;
7. Актуальна разработка новых программ обучения и методических материалов с учетом особенностей дистанционного формата обучения и совершенствование ИТ-инфраструктуры;
8. Необходима разработка методик и мероприятий по сохранению психологического здоровья субъектов образовательного процесса, применимых в период пандемии и самоизоляции;
9. Актуальны вопросы материально-технического обеспечения и организации рабочего пространства субъектов образовательного процесса (техническая оснащенность, достаточная скорость интернета, освещенность, тишина и т.д.);
10. Необходимо усиление контроля родителей: за дисциплиной, выполнения учени-

ком поставленных в рамках образовательного процесса задач, смена (чередование) деятельности, двигательная активность (физические нагрузки), соблюдение режима сна и отдыха;

11. Для учеников начальной школы значимым является эмоциональный контакт, поддержка и мотивация со стороны учителя и общение со сверстниками, командообразование с целью сплочения учебного коллектива.

Таким образом, в период практического массового применения дистанционной формы обучения стали явными многие проблемы и сложности технического и социально-психологического характера. Дистанционная форма обучения как в период пандемии и самоизоляции, так и в основной период учебного года более актуальна для учеников средней и старшей школы в связи возможности учеников осознанно и самостоятельно осуществлять контроль учебного процесса. Для учеников начальной школы дистанционная форма обучения не может являться основной, так как детям требуется эмоционально-психологический контакт с учителем и общение со сверстниками.

Но основной вывод, к которому можно прийти, это то, что даже самые современные технологии и техническая оснащённость не заменят живого человека – неравнодушного, любящего свою профессию учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пилилян Н.Ю. Анализ использования современных образовательных технологий в образовательном учреждении, работающем в дистанционном режиме. Вопросы педагогики. 2020. № 6-2. С. 195-198.

2. Попов В.Л., Александрова Т.В. Интегративы как форма обучения персонала в условиях реализации национального проекта «Производительность труда и поддержка занятости» // Вестник университета (Государственный университет управления). 2020. №6. С. 28-35.

3. Якобчук Л.И., Виноградова М.В. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 242–246.

4. Доржиева Т.В. Возможности использования дистанционного обучения для развития одарённых детей / Т.В. Доржиева // Вестник Бурятского университета – 2012 – № 1 (2) – С. 57–61.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERCEPTION OF EDUCATIONAL MATERIAL DURING THE PANDEMIC AND SELF-ISOLATION ON THE EXAMPLE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

© 2021

V.V. Kharin

Federal State Budgetary Institution «All-Russian Order» Badge of Honor «Research Institute of Fire Defense» of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Balashikha (Russia), odp1313@yandex.ru

E.Y. Udavtsova, candidate of technical sciences

Federal State Budgetary Institution «All-Russian Order» Badge of Honor «Research Institute of Fire Defense» of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Balashikha (Russia), odp1313@yandex.ru

O.S. Matorina

Federal State Budgetary Institution «All-Russian Order» Badge of Honor «Research Institute of Fire Defense» of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Balashikha (Russia), odp1313@yandex.ru

O.V. Streltsov

Federal State Budgetary Institution «All-Russian Order» Badge of Honor «Research Institute of Fire Defense» of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Balashikha (Russia), odp1313@yandex.ru

O.G. Meretukova

Federal State Budgetary Institution «All-Russian Order» Badge of Honor «Research Institute of Fire Defense» of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Balashikha (Russia), odp1313@yandex.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2021

К.Р. Хачатурова, кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школы №129 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург (Россия), karinah@inbox.ru

Основные процессы, обусловленные модернизацией современного образования, связаны, главным образом, со сменой ведущих концепций и парадигм теории обучения и воспитания подрастающего поколения. Вместо знаниевой парадигмы, преследующей цели передачи знаний и формирования умений и навыков, в современной школе реализуется компетентностный подход, предполагающий ориентацию на всестороннее развитие личности школьника и развития предметных и личных компетенций, обуславливающих успешную самореализацию и адаптацию ребенка в обществе, а впоследствии – в профессиональной жизни, социальной и бытовой сфере [1].

На сегодняшний день педагоги общеобразовательных школ все чаще обращают внимание на то, что психологические особенности современных детей обуславливают необходимость кардинального пересмотра подходов к обучению и воспитанию. Многие педагоги и родители объясняют трудности, возникающие в процессе обучения, наличием возможных психических проблем. Ребенок стремится к реализации своих творческих по-

требностей, хочет чувствовать себя успешным. В психологическом плане творчество определяется как самоактуализация личности, самостоятельность и частота проявления интереса к творческим занятиям, способность к планированию и производству уникального, нестандартного продукта творческой, добровольно избранной деятельности [18]. Личностный аспект, включает в себя способности, мотивы, знания и умения, обуславливающие успешность выполнения какой-либо деятельности, а процессуальный – понимается как процесс, обеспечивающий эту успешность [17, с. 24].

Одна из самых распространенных современных проблем педагогики, которую отмечают практически все учителя: гиперактивность детей. Источники этого явления не только психологические, но и социальные, политические, биологические.

Во-первых, дети, которые называются гиперактивными, очень часто просто обладают повышенной тревожностью. Их тревога настолько высока и постоянна, что они сами не могут точно сформулировать: что их беспокоит и почему. Страх, как и чрезмерное возбуждение, которое не может найти выхода, заставляет школьников совершать множество мелких движений, что вызывает путаницу в действиях. Дети могут суетиться, бросать вещи, ломать предметы и т.д. Им трудно усидеть долгое время на месте, иногда они могут прыгать в середине класса.

Следует сказать, что большая часть «трудных» детей и подростков хорошо учатся, особенно в предметах, которые не требуют точности, настойчивости и концентрации. Между тем, доказано, что они нуждаются в большем участии, когда учителя уделяют им свое личное время и повышенное внимание. Кроме того, такой ребенок часто отвлекается на других детей. Учителю может быть очень сложно поддерживать концентрацию в классе с несколькими гиперактивными учениками [10].

Дети, которые склонны к гиперактивности, могут учиться в любом классе, при условии, что учитель не усиливает их беспокойство и не обескураживает их своими замечаниями. Чтобы снять напряжение и сосредоточиться в классе, гиперактивный ребенок обязательно должен хорошо двигаться во время перерыва (а иногда, по возможности, во время занятий).

Важно понимать, что гиперактивный ребенок не намерен демонстрировать негативное поведение, чтобы досадить учителю, что источниками его действий являются не распушенность или дурные манеры, а особенности темперамента характера, психологические факторы и условия воспитания. На самом деле такому школьнику просто трудно контролировать собственное волнение и беспокойство.

Кроме того, гиперактивный ребенок часто гиперчувствителен, он воспринимает слишком много сигналов одновременно. Его рассеянный вид, блуждающий взгляд вводят в заблуждение многих: кажется, он отсутствует здесь и сейчас, не слушает лекции, не участвует в процессе. Между тем, это не совсем верно [14].

Еще одну группу детей, требующую повышенного внимания и индивидуальных технологий работы со стороны педагогов, составляют одаренные дети, существенно выделяющиеся среди основной массы маленькие дети включают детей, чья способность выполнять когнитивные или другие действия выше среднего или формируется намного раньше, чем у их сверстников. Однако работа учителя с одаренными детьми в этом отношении не только не упрощается, но и увеличивается с ростом навыков и способности к обучению этих детей.

В психологии существует несколько классификаций типов талантов. С точки зрения широты поля деятельности выделяются общие и особые таланты. Показатели включают

интеллект и креативность. Эти показатели используются в различных видах деятельности. Специальные типы одаренности включают в себя более конкретные навыки и их комбинации. Это художественный, музыкальный, математический, психомоторный, литературный, социальный, академический талант. С точки зрения времени проявления проводится различие между ранним и поздним типом выявления одаренности. С точки зрения видимости по отношению к другим он подчеркивает очевидный и скрытый талант. Выделяются текущие и потенциальные таланты по отношению к уровню подготовки.

По мнению А. И. Савенкова [17], следующие признаки одаренности детей наиболее очевидны для педагогической практики:

- высокие показатели общих талантов (интеллект и креативность);
- добиться необычайных успехов в любом виде деятельности – молодые художники, спортсмены, музыканты, математики – те, кого еще называют талантливыми детьми;
- академический талант (дети, которые хорошо учатся в школе).

Дети, одаренные в области музыки, спорта, искусства и некоторыми другими навыками, долгое время имели возможность учиться в рамках дополнительного образования: спортивных школ, художественных школ и т. д.

В массовой школе одаренные дети не всегда находятся в благоприятном положении. Во-первых, дети, которые имеют большую рабочую нагрузку в рамках дополнительного образования, должны искать ресурсы, чтобы успешно сочетать его с общим образованием. Плюсы этого фактора – формирование организации и умение расставлять приоритеты, минусы – постоянное пребывание в состоянии постоянного стресса и нехватки времени.

Во-вторых, дети с сильными интеллектуальными и академическими способностями могут страдать от несоответствия большинству в классе. Из-за быстрого усвоения учебного материала и более быстрого выполнения стандартных заданий, чем другие дети, одаренный ребенок может скучать в классе, бродить, заниматься другими делами, отвлекать других учеников и нарушать дисциплину. Учителя не всегда готовы давать этим детям дополнительные задания, так как это означает дополнительную работу для них. Кроме того, творческие, умные и быстрые ученики могут проявлять устойчивость к стандартным требованиям к письму. В результате это может привести к потере интереса к обучению и конфликту с учителями, поскольку требования одинаковы для всех.

В-третьих, одаренные дети в массовой школе могут испытывать трудности с отношением к детскому коллективу. Эти трудности могут проявляться как недостаток, если школа пытается создать более благоприятные условия для образования более способных детей. В частности, школа может предложить ускорение обучения в форме обучения не с первого класса, а с одного из следующих классов или в виде "прыжка" через классы. В результате ребенок находится в команде детей старшего возраста. Но даже с развитием благоприятных отношений в классе, когда уважение класса и восхищение успехом молодой талант друга, равенства умный, очень вероятно, будет расхождение в уровне социальной зрелости в пользу детей разных возрастов. Кроме того, в группе детей старшего возраста младшие приобретают меньше опыта лидерства [16].

Еще одной формой развития и воспитания одаренных детей является формирование отдельных классов для более способных детей и их обучение через сложные и обогащенные программы. Однако могут возникнуть как педагогические, так и психологические трудности. С точки зрения педагогики процесс обучения одаренных детей должен осно-

ываться на дифференцированном подходе, поскольку уровень, сроки проведения мероприятия, сочетание навыков различны, даже если дети группируются в соответствии с политикой наличия академических талантов. Существует также проблема подготовки учителей к работе с одаренными детьми. Если специализация учителей музыки как аспект образования заключается в обучении и воспитании детей с незаурядными талантами и способностями, то обучение может быть ограничено только той или иной областью знаний.

Психологические и социопсихологические проблемы могут быть связаны с личными характеристиками одаренных детей и построением отношений с учителем в классе и между классами.

Ряд личностных качеств одаренных детей не очень привлекательны, но являются продолжением их преимуществ. Они могут вызвать враждебность между сверстниками и учителями. Результатом является изоляция одаренного ученика от остальной части класса. В обычной школе такой ученик часто раздражает учителей, потому что он или она уже все знает или задает слишком много вопросов. В результате многие одаренные дети чувствуют себя маргинализированными в школе.

Черты личности, которые часто характеризуют одаренных детей, включают следующее:

Особенности самооценки. Часто одаренные дети имеют низкую самооценку. Это кажется парадоксальным с ярко выраженными успехами и успехами. Но проблема в том, что критерии и стандарты оценки для людей с обычными и выдающимися навыками различны. Большинство людей воспринимают это как определенный ориентир для сравнения среднего уровня производительности, который доступен почти всем. Поэтому результаты одаренного ребенка в этом отношении исключительны. Одаренные дети могут быть более разборчивыми в критериях оценки своей успеваемости, сравнивая их с другими одаренными людьми и, следовательно, более критичными по отношению к себе, иногда чрезмерными. Одаренные люди также часто характеризуются перфекционизмом.

Конкуренция. Это может стимулировать как рост личных достижений, так и осложнение отношений в команде.

Особенности мышления (независимость, несогласованность, критичность, оригинальность, гибкость, легкость генерации идей). Они могут не только ассоциироваться с высокой когнитивной активностью и находить нестандартные подходы к решению проблем, но и бросать вызов авторитету учителя.

Сильная чувствительность к несправедливости. Это способствует нравственному и нравственному развитию, но в сочетании с категоризацией может привести к конфликтам в защите своих прав и прав других.

Быстрое понимание сути проблемы, быстрая обработка информации, умение предсказывать, развитая логика и отсутствие культуры общения могут проявиться в попытке прервать и исправить собеседника, перестать думать за него и командовать коллегами [16].

И это далеко не полный список характеристик, характеризующих личность одаренного ребенка.

С точки зрения межгрупповых отношений трудности могут заключаться в формировании высокомерного отношения детей из одаренного класса к обычным классам. Поэтому особенности педагогического взаимодействия с одаренными учениками должны строиться с учетом особенностей проявления талантов, личностных и социально-

психологических особенностей этой категории детей. В условиях образовательного пространства возможны различные способы содействия проявлению и развитию талантов. Кроме того, желательна специальная профессиональная подготовка учителей для работы с одаренными детьми.

Как утверждают современные психологи и педагоги (Г.В. Акопов [1], А.Н. Сухов [18], М.П. Щетинин [15] и др.), без развития общекультурных, личностных, метапредметных, предметных, профессиональных, информационных и иных компетенций невозможно успешное развитие личности. В этой связи технологии, методы, средства и формы организации учебного процесса также претерпевают значительные изменения, приобретая социально-психологическую направленность. Обобщение данных научных исследований позволило нам выделить основные проблемы современной школы, которые, в свою очередь, являются критериями, индикаторами трудностей, которые предстоит решить в процессе модернизации образовательной среды:

1. Повышение эмоциональной нестабильности детей, агрессии, тревожности, психоэмоциональных нарушений разной степени тяжести. Как правило, данные особенности обусловлены необходимостью постоянной адаптации к меняющимся требованиям и условиям обучения. Решением данной проблемы может стать разработка постепенного, поэтапного внедрения инноваций, с учетом организации психологической подготовки школьников к новым стандартам.

2. Недостаток квалифицированных кадров, способных и готовых работать в рамках инновационной системы и реализовывать новые методы и подходы к организации процесса обучения. Подобная проблема обусловлена тем, что в учреждениях высшего и среднего профессионального образования до недавнего времени отсутствовал механизм подготовки к осуществлению педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях, что требует особого внимания к развитию творчества и креативности учителей. Решением проблемы может стать внедрение системы непрерывного обучения, оказание методической помощи учителям, организация системы тренингов, обмена опытом и т.д.

3. Недостаточное внимание образовательной системы к организации досуга и формированию у школьников навыков свободной коммуникации в разных условиях. Поскольку среда урока, класса, школы во многом однообразна, у детей вырабатываются определенные стереотипы поведения, которые могут оказаться неэффективными в иных условиях. В связи с чем, попадая в непривычную ситуацию, ребенок испытывает стресс и проявляет признаки дезадаптации. В этой связи, следует уделять повышенное внимание организации внеурочной деятельности, дифференциации способов и форм организации обучения, включая дистанционный формат, решение кейсов, проблемных ситуаций в процессе театрализации, ролевых игр, образовательных проектов и др.

4. Необходимость смены социальных ролей. Как детям, так и педагогам на сегодняшний день трудно перестроиться на новый формат взаимодействия, где обучающийся является «продюсером» собственного обучения и развития, а учитель – координатором данного процесса. При этом достаточно сложно определить рамки самостоятельности и свободы, границы между независимостью, демократичностью и анархичностью в выборе методов и средств достижения образовательной цели учащимися. Для решения данной проблемы важно обозначить четкие цели, задачи и ограничить круг методов и средств для их реализации – как для педагога, так и для обучающегося, выделить возможности организации плодотворного и равноправного сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Таким образом, основу решения основных социально-психологических проблем современной школы составляет пересмотр методов и форм организации педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса на принципах сотворчества и тесного сотрудничества. Современный педагог должен уметь обосновывать разные точки зрения, критически относиться к информации, передавая это умение своим ученикам. При этом педагогическим работникам (как рядовым сотрудникам, так и управленческому звену) пригодятся навыки принятия нестандартных решений, актерское мастерство, умение выбирать конструктивные способы совладания со стрессом, способность пробиваться сквозь препятствия и сложности, выставляемые современным, динамично развивающимся обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М., 2000. 129 с.
2. Андреева А. Д. Школьная жизнь современного ребенка: психологические проблемы и трудности // Вестник Мининского университета. 2017. №3 (20). С. 13.
3. Антошкин В.Н., Ахмадеев А.А. Социальная психология в педагогике. Уфа, 2000. 218 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентир. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. - М. : ИнтерДиалект+, 1997. - 697 с.
5. Бонкало Т.И. Закономерности и механизмы социально-психологического патернализма (на примере патерналичных отношений школы и семьи): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 50 с.
6. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" С изменениями и дополнениями от: 22 февраля, 30 марта, 26 апреля, 11 сентября, 4 октября 2018 г., 22 января, 29 марта 2019 г. <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/>
7. Гусева К. Н. Развитие навыков межличностного взаимодействия в рамках социального образования молодежи // Теория и практика социального образования : Сборник материалов региональной научно-практической конференции, Курган, 30 ноября 2020 года. – Курган, 2021. – С. 12-26.
8. Зуева Т. М., Лузан Е. Ю. Социально-психологические проблемы общеобразовательной школы // Наука и образование: теоретический и практический потенциал: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 января 2021 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2021. С. 101-102.
9. Ильина Н. Ф., Логинова Н. Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stanovleniya-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-molodyh-pedagogov>
10. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 2. С. 1–14.
11. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / под ред. В.А. Сластенина. - Москва : Владос, 2010. - 646, [1] с.

12. Млодик И.Ю. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. М. Генезис, 2008. 179 с.
13. Педагогика наших дней: [Сборник / Сост. и авт. предисл. В. П. Бедерханова]. Краснодар: Кн. изд-во, 1989. - 414,[2] с. [Авт.: Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Караковский, Л. и Б. Никитины, С. Л. Соловейчик, М. П. Щетинин]
14. Ратнер Ф. Л., Губайдуллина Р. Нургалиевна Проблемы и барьеры одаренных детей // Вестник ТГПУ. 2014. №5 (146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-bariery-odarenyih-detey>
15. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2000. 232с.
16. Социальная психология образования / Под ред. А.Н. Сухова. М., 2005. 237 с.
17. Хачатурова, К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хачатурова Карине Робертовна. – Великий Новгород, 2017.– 253 с.
18. Хачатурова, К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2017.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS

© 2021

K.R. Khachaturova, candidate of pedagogical sciences, physics teacher, head of ODOB
GBOU School № 129 St. Petersburg, St. Petersburg (Russia), karinah@inbox.ru

УДК 373.31

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2020

A.S. Chesnokova, студент 2 курса факультета начального образования
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
Самара (Россия), chesnokova.a@sgspsu.ru

Актуальность проблемы повышения уровня безопасности жизнедеятельности сегодня очевидна. Ведь состояние здоровья зависит не только от наследственной предрасположенности к развитию тех или иных заболеваний, но и от образа жизни и благоприятного состояния окружающей среды. В связи с этим становится понятной необходимость обучения людей, особенно подрастающего поколения, безопасной жизнедеятельности в окружающей среде.

Сложившаяся в современном мире социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у людей всей планеты. Особую тревогу испытываем мы за самых беззащитных граждан – детей. Задача взрослых – родителей и педагогов – состоит в том, чтобы не только самим оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с разными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями [1, с.13].

Проблемы безопасности существовали всегда, однако, именно сегодня эти пробле-

мы особо обострились и оказались в центре общественного внимания. Основной проблемой для мира в целом стала прямая угроза безопасности человека, связанная с бездумным отношением человечества к проблемам экологии и с отношением отдельно взятого человека к собственной безопасности в повседневной жизни. Эта угроза приобрела сегодня небывалую актуальность.

Наиболее благоприятен для формирования у человека чувства личной и коллективной безопасности именно младший школьный возраст. Этот период развития оптимален для формирования мотивов, побуждающих детей к соблюдению норм и правил безопасного поведения в окружающей среде, развития адекватных форм здоровьесберегающего поведения.

К основным проблемам начального образования мы относим: невысокий уровень культуры экологической безопасности в обществе, недостаточное внимание к ее формированию в системе начального образования, неразработанность образовательных технологий и методов обучения для формирования у младших школьников основ культуры экологической безопасности, способности адаптации к опасным ситуациям.

В настоящее время курс «Основы безопасности жизнедеятельности» является одним из важных учебных предметов школы, который один из немногих призван решить данные проблемы [2].

Анализ научно-методической литературы по психологии, медицине, безопасности жизнедеятельности, экологии и педагогике показал, что источником выявленной проблемы в системе начального образования являются противоречия между:

- потребностями младшего школьника в безопасном поведении в окружающей природной среде и неготовностью организаторов школьного образования, отсутствием разработанных системных педагогических механизмов формирования безопасного поведения детей в природной среде;

- необходимостью становления готовности младших школьников к безопасному поведению в окружающей природной среде и недостаточной разработанностью данного материала в программах начальной школы;

- необходимостью создания условий для становления навыков безопасного поведения в природной среде младших школьников и недостаточной компетентностью учителей по основам безопасности жизнедеятельности в вопросе формирования этих навыков [3].

Главной целью нашей экспериментальной работы была проверка эффективности, разработанной нами педагогической модели формирования представлений об экологической безопасности учащихся начальной школы в рамках факультативного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (*программа факультативного курса представлена в таблице 1*).

В процессе исследования планировалось сопоставить результативность итогового тестирования с результативностью начального тестирования, выявить эффективность реализации разработанной нами педагогической модели и по итогам проведенного исследования составить выводы. В качестве показателей сформированности представлений об экологической безопасности у младших школьников мы выбрали три блока: когнитивный, эмоционально-нравственный и деятельностный. Если все показатели каждого из уровней достаточно высокие, то можно утверждать о сформированности представлений об экологической безопасности у младших школьников.

**Таблица 1 - Программа факультативного курса
«Основы безопасности жизнедеятельности»**

№	Содержание	Кол-во часов всего
1	Когнитивный блок - Опасные и безопасные ситуации (2 час). - Экстремальные ситуации природного происхождения (4 час). - Безопасность в природе (4 часа)	10
2	Эмоционально-нравственный блок - Психологические основы самозащиты (4 часа).	4
3	Деятельностный блок - Основные правила поведения на воде (4 часа) - Основные правила безопасного обращения с животными (4 часа) - Основные правила поведения в лесу (4 часа).	12
	Итого:	26

Наше экспериментальное исследование проходило в два этапа. На первом этапе осуществлялся констатирующий эксперимент, а на втором – формирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №132» г.о. Самара на протяжении 2019-2020 учебного года без нарушения образовательного процесса. В констатирующем эксперименте приняли участие 54 обучающихся начальной школы, причем 28 человек (3 «Б» класс) составили экспериментальную группу, а остальные 26 человек составили контрольную группу.

Основной целью констатирующего этапа экспериментальной работы было определение уровня сформированности представлений об экологической безопасности у младших школьников. Уровень сформированности когнитивного компонента исследовался с помощью тестового опроса, состоящего из 10 вопросов. Уровень сформированности эмоционально-нравственного компонента определялся с помощью викторины, которая состояла из 10 вопросов [4].

С целью определения уровня сформированности деятельностного компонента школьникам был предложен экологический рассказ.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обо всех практически 3-х компонентах экологической безопасности обучающиеся начальной школы имеют слабое представление. Это свидетельствует о том, что необходимо кардинально изменить подход к формированию отношения к экологической безопасности у младших школьников за счет изменения методологии психолого-педагогической подготовки, построенной на использовании разработанной нами педагогической модели. Выполнение данной рекомендации составило суть формирующего эксперимента.

С целью формирования представлений об экологической безопасности у младших школьников в рамках факультативного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (экспериментальная группа) нами была предложена педагогическая модель, включающая в себя: устный журнал на тему: «Экстремальные ситуации в природной среде», урок-путешествие на тему: «Правила безопасности при обращении с животными», урок-игру на тему «Экологическая безопасность» и урок-игру на тему: «Правила безопасного поведения в лесу и на воде» [5, с. 2].

Проведение формирующего эксперимента завершалось повторным тестированием. Когнитивный компонент изменился с 42% до 88,8 %, эмоционально-нравственный с 50,5 % до 74,9%, деятельностный с 57% до 93%.

В контрольной группе также проводилось повторное тестирование здесь изменения тоже наблюдались, но незначительные: когнитивный компонент изменился с 58% до 61%, эмоционально-нравственный с 40% до 51%, деятельностный с 50% до 70%.

Таким образом, результаты эксперимента являются положительными: виден значительный рост уровня сформированности представлений об экологической безопасности у учащихся начальной школы по всем исследуемым компонентам.

Проведенный педагогический эксперимент и его результаты подтверждают справедливость выдвинутой гипотезы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максимова Т.Н. Поурочные разработки по основам безопасности жизнедеятельности: М.: ВАКО, 2008. 272 с.
2. Основы безопасности жизнедеятельности. 5 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Поляков, М.И. Кузнецов и др. – М.: Дрофа, 2007. 142 с.
3. Основы безопасности жизнедеятельности: поурочные планы. 1 класс / сост. Г.Н. Шевченко. – Волгоград: Учитель, 2007. 98 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608с.
5. Попова Л.П. Поурочные разработки по основам безопасности жизнедеятельности: 5 класс. – М.: ВАКО, 2008. 240 с.

ON THE ISSUE OF FORMING IDEAS ABOUT ENVIRONMENTAL SAFETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

© 2020

A.S. Chesnokova, 2nd year student of the faculty of primary education
Samara state social and pedagogical University, Samara (Russia), chesnokova.a@sgspu.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2021

Р.М. Шерайзина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Новгород Великий (Россия), *roza.sherayzina@novsu.ru*

М.В. Александрова, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Новгород Великий (Россия), *marina.aleksandrova@novsu.ru*

К.Р. Хачатурова, кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школы №129 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург (Россия), *karinah@inbox.ru*

Согласно положениям Государственной программы РФ «Развитие образования» на период 2018 - 2025 годы, обучение должно быть направлено на присоединение учащейся молодежи и подростков к культурному наследию человечества в процессе социализации развивающейся личности. При этом первоочередным в развитии личности является

формирование системы ценностей на основе взаимодействия с другими людьми [8].

Именно социальное, межличностное взаимодействие и активная жизненная позиция выступают залогом формирования морально-нравственных качеств личности, а современное обучение и воспитание осуществляются непосредственно в системе коммуникативного взаимодействия, посредством организации продуктивного педагогического общения. От эффективности этого процесса во многом зависит полноценное развитие личностных качеств, способствующих успешной социализации обучающихся.

Современный педагогический процесс является организованной и управляемой коллективной деятельностью в системе социальных связей: «ученик – учитель», «ученик – ученик», «учитель – родитель», «семья – учреждения дополнительного образования», «школа – иные социальные институты» и т.д. Таким образом, именно от эффективности и продуктивности данных взаимодействий и характера многосторонних связей (переплетений между указанными подсистемами) зависит успешность личностного развития ребенка. Кроме того, эффективность и результативность образовательного процесса во многом обусловлена его статусной позицией в группе и системой установившихся социальных отношений, социально-психологическим положением индивида в системе межличностных отношений. В данном аспекте исследователи выделяют особо остро стоящие проблемы: межэтнических отношений, поликультурного общения, специфики управленческой деятельности, формирующей внутренние связи в системе взаимоотношений субъектов образовательного процесса – администрации, педагогов, учащихся и родителей [2].

Таким образом, практически все ключевые явления, которые изучает социальная психология, рассматривая личностное как групповое и групповое как личностное, существенно влияют на успешность обучения и воспитания. Видимо, поэтому в последние годы все чаще публикуются научные статьи и учебные пособия, проводятся научные конференции, посвященные актуальным социально-психологическим задачам образования.

Значительный вклад в исследование социально-психологических проблем образования и поиск эффективных способов их решения внесли такие современные ученые, как: Л.И. Божович, А.С. Залужный, И.И. Ильясов, В.А. Петровский, В.В. Рубцов и др.).

При этом Р.Х. Шакуров акцентирует на значимости системы управления и администрирования в обеспечении эффективного перехода школы на новые социально-экономические и образовательные стандарты [19].

Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, М.Ю. Кондратьев, А.М. Прихожан, С.В. Петрушина, Л.М. Фридман и др. [17] отмечают необходимость усовершенствования организации эффективной групповой учебной деятельности на основе организации продуктивного общения и взаимодействия участников образовательного процесса. В работах О.Б. Орлова, О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой и др. [12] затронуты проблемы статусно-ролевых отношений обучающихся, формирования системы лидерства и руководства в образовательных учреждениях.

Ильина Н.Ф., Логинова Н.Ф. и другие ученые указывают на роль установления эффективного сотрудничества в рамках образовательной среды школы в повышении качества знаний, успеваемости по предметам - за счет организации качественной обратной связи от сверстников [11].

Кроме того, в современной научной литературе затрагиваются вопросы влияния инклюзивного образования на детей с особенностями развития и особыми образовательными потребностями; вопросы установления психологического комфорта и самооценки учащихся, взаимоотношений учителя со школьниками, формирования высокой мотива-

ции учения; вопросы безопасности школьной среды; проблемы взаимосвязи агрессивности и популярности ученика в школьном коллективе и др.

Целый ряд исследователей (В.А. Ильин, М.Ю. Кондратьев, Н.Н. Толстых и др.) подчеркивают наличие особой взаимосвязи между личностью и группой, индивидом и обществом, представляющих собой интегрированную систему взаимосвязанных и взаимно влияющих друг на друга развивающихся субъектов [15].

Как отмечает О.Б. Крушельницкая, на сегодняшний день в образовании активно выделяется новая отрасль исследований: социальная психология образования, в задачи которой входит изучение социально-психологических особенностей субъектов образовательной деятельности, специфики их поведения и деятельности, взаимодействия социальных групп, включенных в образовательное пространство и т.д. Данный раздел науки изучает социально-психологические закономерности проявления личностных качеств как группового явления, а групповые процессы – как личностно обусловленные механизмы в контексте системы образования [12].

Школьное сообщество – это особый тип социальной группы, в которой ребенок находится большую часть периода своего взросления. В связи с этим, знание и понимание социально-психологических закономерностей формирования и возникновения ученической группы, ее влияния на развитие личностных качеств каждого школьника, становится необходимым условием для реализации тех социальных, педагогических, психологических задач, которые стоят перед современной школой. Когда деятельность других групп часто направлена вне самой группы, такое образование выполняет инструментальную функцию. Деятельность же в школьных группах направлена на самих ее членов. Кроме того, ученическая группа является частью большой образовательной команды, в которую входят преподавательский персонал и администрация учебного заведения. При этом учитель регулирует структуру группы и устанавливает нормы межличностных отношений.

Школьные коллективы – это официально созданные группы, предназначенные в первую очередь для решения образовательных задач. С одной стороны, формальные отношения всегда присутствуют в таких группах, с другой – они пронизаны обширной системой неформальных отношений и взаимодействий. Деятельность школьных групп фокусируется не столько на процессе обучения, сколько на индивиде, конкретном члене коллектива. Поэтому важно помнить, что в ученическом союзе происходит качественно иное развитие ролей и ролевого поведения, чем в формальных группах. Здесь на первый план выходит система неформальных межличностных отношений.

Одной из проблем и главным социально-психологическим противоречием современной школы является тот факт, что преподаватели часто пытаются работать с классными коллективами как формальными группами, обусловленными исключительно образовательной деятельностью, забывая при этом, что члены таких групп тесно связаны системой межличностных и личностно значимых отношений. В этой связи, неформальная структура школьных отношений может оказать существенное влияние на весь образовательный процесс [5].

В.Н. Антошкин и А.А. Ахмадеев подчеркивают, что помимо содержания и методов обучения, навыков учителей и отношения учащихся к обучению особое место среди ведущих факторов эффективности учебного заведения занимают межличностные отношения [3]. Данные отношения рассматриваются авторами через систему взаимодействия социально-психологических функций, ролей, качеств и статуса студентов. Исследователи

подчеркивают, что у учащихся есть два источника информации: процесс обучения и процесс общения. В этой связи школьники, занимающие выгодное положение в структуре межличностных отношений, могут лучше контролировать процесс обучения. Данный фактор обуславливает необходимость уделять особое внимание процессу оптимизации межличностных отношений внутри школьных ассоциаций. Таким образом, особенности межличностных отношений, развивающихся в образовательном учреждении, являются одним из важнейших факторов формирования благополучной психологической и социальной атмосферы школы, динамики качества знаний и развития личности каждого ученика.

Среди основных проблем и вопросов, решаемых в рамках социально-психологических исследований образовательной среды, можно выделить: социализация личности в образовательном процессе; отношения педагога и педагогического коллектива как субъектов образовательного процесса; специфика формирования и развития учебных групп; социально-психологическое сопровождение образовательного процесса; социально-психологические средства внедрения инноваций в образовательный процесс и т.д.

Т.М. Зуева, Е.Ю. Лузан и ряд других исследователей отмечают, что на сегодняшний день государство практически потеряло контроль над образовательными процессами в обществе. Так, активно разрабатываются не только авторские программы и образовательные системы, которые апробируются в рамках одного или нескольких образовательных учреждений, городов, регионов и т.д., но и создаются образовательно-воспитательные программы тоталитарных сект, чуждых культуре народов России, неутвержденные государством, частные программы развлекательного характера, «культурно-развивающие» программы на телевидении, в книгоиздании, сети Интернет. Подобная разрозненная система образовательных и воспитательных средств, на самом деле, не управляет социальным образованием и воспитанием, что чревато самыми серьезными негативными последствиями как для государства, так и для населения [10].

Подобные направления социального образования активно участвуют в формировании новой культуры, являясь ее составной частью. В результате процесс социализации школьников приобретает все более негативный характер, несовершеннолетние испытывают значительный духовный прессинг криминального мира и его ценностей, а не институтов гражданского общества.

Указанные особенности позволяют выделить две основных проблемы, встающие на пути развития общеобразовательной школы: формирование инновационной педагогической среды, включающей вопросы образования и воспитания; обеспечение гармонизации направлений государственной политики и социокультурных тенденций неформальных групп.

Так, Б.С. Гершунский рассматривал образовательные учреждения как системный объект, включающий системообразующие факторы: образование как система, как ценность, как процесс и как результат [4].

При этом, как отмечает Б.Т. Лихачев, основная функция образовательного пространства состоит в расширении возможностей творческой личности, стимулировании ответственности за результаты деятельности (в том числе – социально значимой), перевод школьника в позицию субъекта деятельности, самостоятельно принимающего решения и действующего в соответствии с выработанными ценностями [13].

Современные школьники не слишком высоко оценивают образовательные ресурсы

школы, предпочитая им активно развивающиеся медиа источники информации. При этом далеко не всегда обучающиеся способны самостоятельно разобраться и правильно проанализировать весь массив знаний, представленных в этих источниках. В связи с чем, теряется системность и последовательность личностного и интеллектуального развития, приобретения социального опыта детьми и подростками.

К сожалению, реализация заявленных в реформе образования целей на сегодняшний день не достаточно обеспечена соответствующими психолого-педагогическими условиями. Предложенная обществу модель образования в целом отвечает требованиям и вызовам современного мира, однако, экономическая ситуация, в условиях которой реализуется данная модель, существенно снижает ее потенциал [7].

В связи с этим, основные направления развития системы образования и взаимодействия участников образовательного процесса должны быть направлены на повышение социального минимума образовательного стандарта, расширение и углубление знаний ребенка и развитие его творческих способностей. В психологическом плане творчество определяется как самоактуализация личности, самостоятельность и частота проявления интереса к творческим занятиям, способность к планированию и производству уникального, нестандартного продукта творческой, добровольно избранной деятельности [12]. Личностный аспект, включает в себя способности, мотивы, знания и умения, обуславливающие успешность выполнения какой-либо деятельности, а процессуальный – понимается как процесс, обеспечивающий эту успешность [11, с. 24].

Еще одной распространенной проблемой, на которую указывают современные исследования, является несоответствие личностного потенциала самореализации и адаптации несовершеннолетних реальному состоянию, эмпирическим данным и показателям психосоциальных исследований. Среди основных причин такого положения выделяется: нестабильность социально-экономических условий, неудовлетворенность потребностей школьников, несостоятельность существующей в учреждении образовательной модели, невозможность при помощи традиционных технологических подходов реализовать цели и задачи современного образования в стремительно меняющейся социокультурной среде [9].

Образовательный процесс сегодня предполагает модернизацию не только содержания, но и средств достижения результата. При этом в основу модернизации современной школы положены три основных компонента:

- образовательная деятельность как процесс и результат социализации личности, предполагающий изучение проблем школы, ее влияния на жизнь общества и отдельных индивидов;
- развитие интеллектуального, когнитивного, мотивационного, познавательного потенциала обучающихся, расширение возможности реализации полученных знаний на практике в реальной жизни;
- установление межличностных взаимодействий и отношений.

Как видно из сущности данных направлений, каждая из них подразумевает решение как индивидуально-личностных, психологических, задач, так и вопросов социальной адаптации и самореализации индивида в обществе.

В современных психологических и социально-педагогических научных источниках школьная дезадаптация рассматривается как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии психофизиологического и социально-психологического статуса ребенка предъявляемым к нему требованиям в рамках обучения.

Г.В. Акопов, А.Д. Андреева и другие ученые указывают на наличие как психологических, так и социальных причин школьной дезадаптации, которая, в свою очередь, определяет существенное снижение качества знаний, учебной мотивации школьников, затрудняя его личностное развитие. При этом указывается на необходимость выделения наиболее эффективных форм и методов преодоления дезадаптации у младших школьников, подростков, старшеклассников в период профессионального самоопределения и т.д. [1; 2].

Как правило, дезадаптация школьника находит выражение в нетипичном, непредсказуемом или асоциальном (девиантном) поведении. Такое стрессовое состояние затрагивает практически все личностные сферы младшего школьника – эмоциональную, физиологическую, поведенческую. При этом ряд исследователей трактуют подобные явления как нарушение основных правил социума, действующих в тех или иных условиях [8]. На сегодняшний день выделяют различные виды дезадаптации, среди которых основными являются: медицинская: характеризуется предрасположенностью к изменениям поведения; психологическая: связана с особенностями развития организма, гормональными изменениями, психическими нарушениями; социальная, зависящая от семьи, условий воспитания, отношения родителей и др.

Н.А. Балакирева среди наиболее часто встречающихся трудностей школьного обучения выделяет: несформированность мотивации обучения; нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам или обучению в целом [6].

Решение данной проблемы лежит в рамках разработки программы социальной и психолого-педагогической работы в развивающем пространстве общеобразовательной школы. При этом основные усилия специалистов необходимо направить на раннее выявление факторов риска, своевременную диагностику и профилактику школьной дезадаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М., 2000. 129 с.
2. Андреева А.Д. Школьная жизнь современного ребенка: психологические проблемы и трудности // Вестник Мининского университета. 2017. №3 (20). С. 13.
3. Антошкин В.Н., Ахмадеев А.А. Социальная психология в педагогике. Уфа, 2000. 218 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентир. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. - М.: ИнтерДиалект+, 1997. - 697 с.
5. Социальная психология образования как отрасль научного знания - Психолого-педагогические исследования - 2013. Том. 5, № 2. С 4-6.
6. Балакирева Н.А. Социально-психологическая профилактика дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 330-333.
7. Ильина Н.Ф., Логинова Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stanovleniya-psihologo-pedagogicheskoy-kompetentnosti-molodyh-pedagogov>
8. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и

образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 2. С. 1–14.

9. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / под ред. В.А. Сластенина. - Москва: Владос, 2010. - 646, [1] с.

10. Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хачатурова Карине Робертовна. – Великий Новгород, 2017. – 253 с.

11. Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2017.

SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF A GENERAL EDUCATION SCHOOL

© 2021

R.M. Sherayzina, doctor of pedagogy, professor, head of department of professional pedagogical education and social management

Novgorod State University, Novgorod (Russia), roza.sherayzina@novsu.ru

M.V. Aleksandrona, doctor of pedagogy, professor department of professional pedagogical education and social management

Novgorod State University, Novgorod (Russia), marina.aleksandrova@novsu.ru

K.R. Khachaturova, candidate of pedagogical sciences, physics teacher, head of ODOB

GBOU School № 129 St. Petersburg, St. Petersburg (Russia), karinah@inbox.ru

УДК 37.01

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2021

А.П. Шклярченко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru

Статус учителя определяется не только уровнем образованности, но и уровнем его здоровья. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) в последнее время рассматривается в качестве критерия эффективности акмеологической деятельности педагога. Известно, что образ жизни определяется ценностями, зависит от местоположения здоровья в ценностной иерархической системе. Если оно занимает одно из первых мест, то человек будет стараться вести ЗОЖ. Такой педагог выгодно отличается от специалиста, который не в состоянии личным примером мобилизовать обучающихся детей и подростков к подобному образу жизни. Исследователи отмечают, что учитель, «осознающий необходимость целенаправленной деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья, сумеет эффективно содействовать физическому и психическому развитию подрастающего поколения» [3].

Данные С. Г. Добротворской свидетельствуют о том, что у педагогов в структуре ценностей здоровье стоит на одном из первых мест [1]. Это соответствует результатам наших исследований ценностных ориентации учителей сельских школ, выявивших у 98%

респондентов здоровье как очень значимую ценность. Полученные данные свидетельствуют о необходимости лично ориентированного подхода педагогов к собственному здоровью, осознании его значимости в профессиональной деятельности. Только тогда учитель способен успешно вести работу по воспитанию и развитию школьников в духе обеспечения здоровья и формирования у них ЗОЖ.

Таким образом, здоровьесберегающая педагогическая деятельность должна опираться на направленность самих учителей к ведению ЗОЖ. Направленность личности на ЗОЖ представляет собой устойчивые мотивы, ориентированные на достижение оптимального уровня культуры здоровья. Она имеет определенную структуру и включает в себя в качестве ее составляющих следующие компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент выделяет ЗОЖ как ведущую ценность, имеющую четко выраженную векторность и устойчивость. Этот компонент направляет личность на активность для достижения культуры здоровья.

Содержательный компонент опирается на познавательные интересы в области культуры здоровья, самостоятельность в получении знаний и стремление к их пополнению интеллектуальные способности, определяющие кругозор личности, иерархию ценностей, в первую очередь, будущего учителя. В целом, данный компонент проявляется в активности личности в информационной сфере ЗОЖ.

Рефлексивно-смысловой компонент характеризуется сформированной потребностью в физическом, психическом, социальном и нравственном совершенствовании и является основой для понимания и убежденности в практической необходимости ЗОЖ для гармоничного развития личности. Этот компонент придает осознанность деятельности педагога по формированию ЗОЖ, поскольку отражает в сознании его сущность.

Деятельностный компонент является проявлением активности личности учителя в его жизнедеятельности. Он включает в себя поведенческие стереотипы по сохранению, укреплению и развитию своего здоровья.

Формирование направленности личности будущего педагога представляет собой педагогически организованный процесс, в ходе которого должна возрасти мотивационная устойчивость. Становление собственной позиции к накоплению знаний и умений в области здорового образа жизни рассматривается как последовательный переход от одной структурной единицы направленности личности к другой. Конечным результатом выступает осознанность учителем необходимости постоянно придерживаться ЗОЖ в собственной жизнедеятельности.

Одним из путей преодоления противоречия между необходимостью педагогической ориентации школьников на здоровый образ жизни и недостаточной компетентностью учителей в организации здоровьесберегающей деятельности может быть включение в содержание подготовки будущих учителей учебного материала, изучение которого повысило бы их уровень готовности к реализации здоровьесохранной функции. В содержании педагогической подготовки учителя условно можно выделить два блока: инвариантный и вариативный. К первому блоку относятся аспекты содержания, изучаемые студентами всех факультетов в примерно одинаковых объемах и отраженные в нормативных и элективных курсах общего психолого-педагогического цикла дисциплин. Во второй блок должно входить содержание, меняющееся в зависимости от специализации обучающихся – содержание специальной психолого-педагогической подготовки. В него включено:

- знание методик преподавания соответствующих предметов;

- знание возможностей каждой из дисциплин в обеспечении ориентации школьников на здоровый образ жизни;
- умение опираться в преподавании учебного предмета на психологические и педагогические знания;
- умение осуществлять в своеобразных условиях учебной дисциплины задачи воспитания ценностного отношения учеников к своему здоровью и здоровью окружающих людей;
- умение организовывать в разнообразных формах внеурочной деятельности обучающихся их заботу о благополучии людей и собственном здоровье.

Вместе с тем, выделяют вариативно-индивидуальный блок содержания педагогического образования, способствующий формированию компетенции «быть здоровым» [2]. Данная компетенция определяет поведение личности будущего педагога в ситуации выбора, встающего в социуме с противоречивыми (здоровьеразрушающими и здоровьесохраняющими) условиями. В ней отражены педагогические аспекты, связанные с индивидуальными особенностями и образовательными потребностями студентов.

Компетенция «быть здоровым» базируется на принятии индивидуального здоровья как ценности, что позволяет решать задачи, направленные на сохранение и развитие личностного потенциала здоровья, преодоление негативных привычек, аддиктивных стереотипов поведения и активное преобразование социума. Так, студенты должны осознавать необходимость отказа от негативных привычек, знать, как самим избавиться от них и побуждать к отказу от них окружающих людей.

Для освоения индивидуальной модели ведения здорового образа жизни внутри вуза может быть использован трехэтапный алгоритм включения студентов в процесс здоровьесориентированной креативной деятельности, предложенный М. М. Мельниковой и др. [5]. Реализация данного алгоритма происходит при создании воспитательной системы факультета (или образовательного учреждения в целом), обеспечивающей проживание ситуации успеха и формирование поддерживающих ресурсов в виде постоянной группы студентов, носителей ценностей ЗОЖ в молодежной субкультуре внутри вуза и микросоциуме (клубы здоровья).

Наряду с этим в образовательном учреждении создается система обучения, содержание которой ориентировано на интеграцию знаний о здоровье. Это позволяет включить максимальное число студентов в первичное здоровьесориентированное информационное пространство, а затем предоставить возможность для самореализации своих способностей через внеаудиторные формы работы, тем самым способствовать освоению компетенции «быть здоровым».

Процесс освоения данной компетенции обеспечивает построение индивидуальной траектории развития потенциала здоровья, приобретение личного опыта организации жизнедеятельности, ориентированной на здоровье, создание условий для формирования референтной группы, ведущей ЗОЖ. Поэтапное вовлечение студентов содержит три уровня развития компетенции «быть здоровым».

Досуговый уровень предполагает включение студентов в систему массовых мероприятий по сохранению и укреплению здоровья, в которых они могут переживать ситуацию успеха и приобрести мотивацию для вовлечения в деятельность клуба здоровья.

Клубный уровень направлен на освоение блока начальной оздоровительной подготовки посредством систематических занятий. В него входит минимальный объем знаний

и умений, постоянно востребованный в процессе межличностного общения в референтной группе, для которой здоровье является личной ценностью.

Креативно-волонтерский уровень характеризуется освоением знаний и умений сохранения потенциала здоровья, профилактики болезней, преодоления негативных привычек; переходом к самостоятельному изучению доступных информационных источников и созданием своего здоровьеориентированного образовательного продукта. Как следствие, проявление активной жизненной позиции в микросоциуме приводит к вовлечению в досуговый этап других студентов, способствуя распространению идей сохранения здоровья в молодежной субкультуре.

Одним из вариантов вариативно-индивидуального курса является и разработанный Н.А. Рыбачуком гуманистический проект включающий развитие трех направлений: духовность, спорт и искусство [4]. Этот курс направлен не только на физическое, но и на нравственно-духовное оздоровление студенческой молодежи, формирование творчески активной личности, включенной в процесс постоянного самосовершенствования, ориентированной на освоение гуманистических ценностей. Модель воспитания, модифицированная посредством групповых и индивидуальных тренингов по достижению ЗОЖ – один из инновационных интегрированных подходов к организации оздоровительной деятельности с будущими педагогами.

Существенную помощь в этом могут оказать кафедры физического воспитания, способные интегрировать педагогические и медико-биологические знания, необходимые для оздоровительно-образовательной работы. Студенты нефизкультурного профиля, овладев ими, могли бы успешно использовать для сохранения и укрепления здоровья школьников.

Очевидно, что подготовка учителя к здоровьесберегающей деятельности требует создания соответствующей образовательной среды, в рамках учреждения педагогического образования. Она включает в себя, во-первых, процессуально-содержательные условия, используемые для ориентации образовательного процесса на формирование культуры здоровья специалиста. Во-вторых, организационно-координационные условия, способствующие созданию системы отношений между преподавателями и студентами, органами управления и самоуправлением, студентами и их непосредственным окружением, включенных в деятельность по формированию ЗОЖ и культуры здоровья. В третьих, операционно-технологические условия, характеризующие применение здоровьесберегающих технологий (логико-содержательных, игровых, обучающих тренингов, проблемно-поисковых, практико-ориентированных ситуаций) и организационных форм (групповых и индивидуальных программ самосовершенствования).

Таким образом, формирование оздоровительной компетентности и компетенции «быть здоровым» осуществляется в деятельности, для которой необходимо здоровьесберегающее пространство. Для него обязательны субъекты в лице преподавателя – носителя ценностей ЗОЖ, владеющего оздоровительной компетентностью, и академической группы (досугового сообщества), для которой здоровье, соответствующие компетентность и компетенция являются значимыми. Вместе с тем требуется индивидуальная деятельность студентов по сохранению своего здоровья, которая приводит к повышению их статуса в референтной группе и способствует процессам самореализации и саморазвития.

Проблематизация базовых аспектов ведения ЗОЖ создает возможность для актуализации целостного понимания здоровья и переосмысления студентом своей позиции при организации педагогической деятельности. Ориентированное на здоровье мировоз-

зрение преподавателя является точкой интеграции, обеспечивающей наличие и самосовершенствование концептуальных представлений о ведении здорового образа жизни студентами. Концепция, выбранная будущими учителями, реализуется ими первично на педагогической практике, в дальнейшем в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добротворская С.Г. Творческий педагог в условиях новых реалий /Добротворская С.Г. // VI Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всерос. науч.-практической конф. с международным участием. – Казань, 25-26 марта 2021. – С.147-149.

2. Добротворская С.Г. Ориентация старшеклассников и студентов на здоровый образ жизни / С.Г. Добротворская; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Казан. гос. ун-т, Повлож. отд-ние РАО. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001 (Центр инновац. технологий). – 152 с.

3. Ефремова-Шершукова Н.А., Шмакова Н.С., Исмаилов Г.М., Минеев-Ли В.Е., Пивоварова А.В. Акмеологические принципы педагогической деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 156-160.

4. Рыбачук Н.А. Педагогическая технология здоровьесбережения студентов в гуманистически ориентированном вузе: [Монография] / Н.А. Рыбачук; М-во образования Рос. Федерации. Куб. гос. ун-т. – Краснодар: Куб. гос. ун-т, 2002 (Тип. КубГУ). – 230 с.

5. Скрининг-диагностика здоровья школьников и студентов. Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие для педагогических и медицинских вузов / Л.В. Косованова, М.М. Мельникова, Р.И. Айзман – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2003 – 238 с.

THE HEALTH-SAVING ORIENTATION OF TEACHERS TO LEAD A HEALTHY LIFESTYLE AS A CATEGORY OF "SOCIAL" IN THEIR TEACHING ACTIVITIES

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture
Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

УДК 37.01

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОЗРЕВАНИЕ ПОДРОСТКОВ

© 2021

А.П. Шклярёнок, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал
в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru

Особенности подросткового возраста в отечественной психологии, педагогике, физиологии освещались в работах многих ученых, так как этот возраст характеризуется интенсивными преобразованиями в психической сфере [7].

Функционирование высшей нервной деятельности обусловлено индивидуальными особенностями нервной системы, типологическими особенностями и структурно-функциональными свойствами отдельных зон мозговой коры. Восприятие экстрацеребральных высших явлений в развитии психики играет решающую роль. Значительные изменения функций нервной системы происходят в совокупности с морфологическими изменениями всего организма. Высшая нервная деятельность развивается на протяжении детства, совершенствуются нервные процессы – возбуждение, торможение, индукция нервных процессов. Развитие нервной системы имеет стадийный характер. Нервная система не порождает новых психических образований, она создает на каждой возрастной ступени специфические предпосылки для усвоения нового опыта, включая овладение новыми видами деятельности и формирование новых психических процессов [2].

Учитывая решающую роль наследственности и социальной среды на развитие психики ребенка, необходимо учитывать, что без проявления собственной активности, эффект воздействия основных факторов может быть не реализован. В связи с таким пониманием влияния среды Л. С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития», проявляющаяся в виде «аффективного отношения» ребенка к среде. Переживание является единицей, в которой представлены два аспекта: среда (переживания, которые он вносит сам) и достигнутый ранее уровень психического развития, то есть в активности ребенка биологический и социальный момент проявляются в единстве. Ребенок может испытывать влияние социальной среды лишь при реализации своей активности. Таким образом, можно определить, что развитие психики и формирование личности ребенка при усвоении социального опыта происходит путем активного взаимодействия со средой, в результате коренного преобразования внутреннего мира, который опосредует воспитательные воздействия.

Пубертатный криз является самым выраженным, сложным, имеющим наибольшее значение для понимания возрастной специфики психических расстройств. Девиантное течение пубертатного криза может проявляться как психическая патология. Психологическому кризу созревания сопутствует увеличение числа свойственных этому возрасту психологических особенностей и противоречий, диспропорции психического созревания. Дисгармоничный пубертатный криз охарактеризован личностными патохарактерологическими и психопатическими реакциями, социальной дезадаптацией. Патологический пубертатный криз включает психические расстройства личностного регистра в виде пубертатной психопатологии [4, 6].

Подростковому возрасту свойственно формирование интеллектуальной деятельности, которая приобретает такие формы, как стремление к познанию, формирование абстрактного мышления и творческий подход к интеллектуальным проблемам. В это время память, внимание и восприятие достигают высокого уровня производительности и избирательности. Интенсивно развиваются способности к целенаправленной волевой деятельности: упорство в достижении цели, настойчивость, умения преодолевать препятствия и трудности. Происходит активное формирование самосознания и самооценки, повышается интерес к оценке окружающими своих личностных качеств. В этом возрасте наблюдаются существенные сдвиги в интересах, активно развиваются духовные потребности в совокупности с иерархией ценностных ориентаций, определяется мировоззрение. Развивающиеся нравственные убеждения и идеалы обуславливают появление морального чувства. В восприятии значительное место занимает эстетический компонент.

Значительную роль в сознании и поведении подростка приобретают сексуальные интересы. Активно усваиваются стереотипы поведения в связи с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия половых различий, эмоциональной сферы, интеллектуальной направленности, личностных установок, обусловленных половыми различиями [3].

Подростковый возраст – это период повышенной эмоциональности, гипотетического мышления, активного развития эмпатических чувств по отношению к сверстникам. В результате настроение молодого человека колеблется от глубокой депрессии до восторженности. Особое внимание следует уделить подросткам, склонным к суицидам в результате депрессии. Симптомы депрессии могут заключаться как в снижении успеваемости, гнетущей тоске, так в склонности к разнообразным происшествиям. Замаскированная депрессия может проявляться в активном поведении, беспорядочной деятельности и необъективной эйфории. Описывая положительные сдвиги, свойственные подростковому периоду формирования психики, необходимо подчеркнуть неравномерное, скачкообразное развитие ряда этих свойств, проявление дисгармонии, свойственной даже типично протекающему подростковому периоду. В связи с социально-психологическим и биологическим переходом от детства к взрослости происходит коренное преобразование одних психических особенностей и вызревание других, обуславливаемых рядом психологических трудностей, носящих, как субъективный, так и объективный для подростка характер.

Психическое созревание подростка характеризуется двумя последовательными фазами психических изменений: негативной, вначале подросткового возраста и позитивной, характеризующей окончание пубертатного периода. Негативная фаза проявляется внешними отрицательными характерологическими сдвигами, значительной дисгармонией в эмоциональной сфере. Повышенная чувствительность и ранимость собственных переживаний и интересов сочетается с вызывающей развязностью и самоуверенностью. Наблюдается оппозиция при взаимоотношениях с окружающими, чаще всего с родителями, непереносимость опеки со стороны окружающих, которая в гипертрофированной форме может привести к реакции протеста. Повышенный интерес к своей внешности обуславливает сензитивную реакцию на ее оценку другими. Типичными чертами являются эмоциональная неустойчивость, лабильность аффекта. Эмоциональные переживания интенсивны, имеют выраженные физиологические проявления. Постепенное уравновешивание эмоционально-волевой сферы, сглаживание диссоциаций происходит в позитивной фазе в окончании пубертатного периода. Основными наблюдаемыми факторами являются изменения в сфере мышления. Формируется мировоззрение, происходит осознание собственного «я», интеллектуальные интересы дифференцируются. Ведущим видом деятельности становится общение, преимущественно со сверстниками [4].

При выраженном дисгармоническом протекании метаморфоза может наблюдаться вегетативно-сосудистая дистония с жалобами на неприятные ощущения в сердце. Наблюдается периодическое повышение или падение артериального давления, склонность к обморочным состояниям, головокружениям. Также встречается немотивированное повышение температуры, изменение аппетита, повышенная жажда и нарушения сна. Свойственная данному возрастному периоду вегетативно-сосудистая перестройка обуславливает подростковую астению с периодическим понижением интеллектуальной продуктивности.

Выготский Л.С. (1982) называл подростковый возраст одной из сложнейших критических эпох в онтогенезе человека, он характеризовал его как период, в котором равновесие, сложившееся в предшествующем детском возрасте, нарушено в связи с появлением мощного фактора полового созревания, а новое еще не обретено. В этом определении акцентируются два ключевых момента подростковых кризисов: процесс полового созревания и неустойчивость различных физиологических систем, в первую очередь нервной системы. Дисгармония, напряженное протекание полового метаморфоза и декомпенсация недостаточности центральной нервной системы приводит к частому выявлению психических отклонений. В пубертатный период нередко выявляются душевные заболевания, психические отклонения, заостряются патологические черты характера, повышается склонность к патологическим реакциям [1].

В типичных подростковых реакциях сочетается одновременное присутствие детских и взрослых черт, которые можно наблюдать при взаимодействии с окружающей средой. Существуют различные механизмы поведенческих реакций, клинические формы каждой из них могут быть разными, но выражающимися конкретными психопатологическими синдромами. Патологическими эти реакции являются в случае, если они сопровождаются снижением адаптации, нарушением приспособления ребенка к окружающей среде. Все реакции являются клиническими, но при длительных соматических расстройствах некоторые из них становятся ярко выраженной формой психологической патологии. При тяжелых формах ортопедических заболеваний часто развивается обширная реакция фрустрации, проявляющаяся в виде реакций отказа от пищи, контакта с другими, обучения и других жизненных потребностей. Обычно реакции возникают у подростков при психогенных депрессиях, когда наблюдается потеря перспективы на ближайшее будущее.

Подробную характеристику поведенческих реакций подростков описал А.Е. Личко (1985). Приведем краткую характеристику подростковых поведенческих реакций.

Реакция эмансипации отражает стремление подростка к самостоятельности, освобождению из-под опеки взрослых. Часто можно наблюдать аффективные вспышки. При асинхронии созревания данные черты могут быть либо чрезмерными, либо отсутствовать.

Реакция «отрицательной имитации» может наблюдаться, когда поведение подростка контрастно к поведению членов семьи и отражает становление реакции эмансипации.

Реакция группирования характеризует стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенной системой взаимоотношений и особым стилем поведения. В группах часто присутствует лидер. Приверженность к группе может быть причиной асоциальных поступков.

Реакция увлечения отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Для подростков-мальчиков наиболее характерно увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры. Стремление своим увлечением привлечь к себе внимание наиболее характерно для девочек.

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (онанизм, ранняя половая жизнь, повышенный интерес к сексуальным проблемам и т.д.).

Детские поведенческие реакции в определенной мере встречаются в подростковом возрасте. Реакция отказа от контакта, игр, пищи чаще всего наблюдается у инфантильных подростков, внезапно оторванных от обычных условий жизни. У конформных подростков данная реакция проявляется при резкой смене стереотипа жизни. Реакция оппо-

зиции может быть вызвана чрезмерными претензиями к ребенку, но чаще всего является следствием уменьшения внимания окружающих.

Реакция имитация, свойственная детскому возрасту, может проявиться в подражании взрослому, определенными качествами импонирующим идеалам подростка. Данная реакция характерна для личностно незрелых подростков, попавших в асоциальную среду.

Реакция компенсации выражается в стремлении свою несостоятельность в определенной сфере деятельности восполнить успехами в другой сфере. Реакция гиперкомпенсации характеризуется стремлением добиться успеха в том виде деятельности, который меньше всего, получается, осуществлять или в котором подросток имеет наибольшую несостоятельность [5].

Вышеописанные реакции могут быть представлены в разных вариантах поведения, как нормальных, учитывая подростковый период, так и патологических. Патологические реакции могут привести к школьной и социальной дезадаптации, и требуют специализированной педагогической и социальной коррекции, а иногда и медикаментозной терапии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений том 1 / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982. – С. 62-68, 189-201.
2. Забродин Ю.М. Психодиагностика / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян // Под общ. ред. Ю.И. Забродина. – М.: Эксмо, 2010. – С. 314-317.
3. Игумнов, С.А. Основы психотерапии детей и подростков. Справочное пособие / Под ред. В.Т. Кондрашенко. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. - 176 с.
4. Крылов Д.Н. Критические периоды в психофизиологическом развитии детей и подростков // Психогигиена детей и подростков. – М.: 1985. – С. 17-35.
5. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1985. - С. 18-33.
6. Петровский А.В. Введение в психологию. - М.: Академия, 1996. – С. 310-331.
7. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – Спб.: Питер, 2006. – С. 210-225.

SOME ASPECTS OF THE INFLUENCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT ON THE MENTAL MATURATION OF ADOLESCENTS

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department
of professional pedagogy, psychology and physical culture
Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ МАЛЬЧИКОВ 10-12 ЛЕТ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

© 2021

А.П. Шкляренко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал
в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), *apsh56@mail.ru*
П.П. Алешичев, студент 4-го курса факультета педагогики, психологии
и физической культуры

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал
в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), *aleshichev_peter@mail.ru*

Оздоровительный лагерь – основной тип внешкольных воспитательно-оздоровительных организаций, которые организуют отдых школьников. Физическое воспитание детей в лагере довольно сложный процесс. Одно из основных направлений деятельности детских оздоровительных лагерей является активный отдых с использованием физических упражнений, игр, соревнований [2].

Физическое воспитание в оздоровительном лагере имеют специфические особенности, которые необходимо учитывать при организации физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях. Эти особенности обусловлены сравнительно коротким периодом пребывания детей в детском оздоровительном лагере, разнообразием контингента детей по возрасту, состоянию здоровья, уровню физического развития и физической подготовленности, более широкими возможностями, чем в школе, для занятий плаванием, туризмом, подвижными играми и играми на местности [1].

Все физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия проводятся с учетом возраста детей (10-12 лет – средняя возрастная группа), состояния здоровья, уровня физического развития и физической подготовленности. Они являются составной частью режима для оздоровительного лагеря школьников. Эти мероприятия должны отвечать запросам и интересам детей, способствовать всестороннему развитию у них инициативы и самостоятельности [3, 5].

В нашей работе рассматривается проблема формирования физической подготовки мальчиков 10-12 лет в детском оздоровительном лагере. Чтобы справиться с данной задачей, нами была проведена следующая работа:

- анкетирование вначале лагерной смены у мальчиков 10-12 лет, для выявления их уровня знаний о ЗОЖ, а также определить желание мальчиков к занятиям физическими упражнениями для улучшения их здоровья;
- провели эстафеты, дни здоровья, спартакиаду для наглядной оценки активности детей на занятиях;
- разработали рекомендации по повышению мотивационной активности у занимающихся школьников к здоровому образу жизни в детском оздоровительном лагере;
- провели повторное анкетирование для выявления эффективности формирования мотивационного компонента.

В результате индивидуального опроса по изучению структуры суточной физической активности выявлено, что привычная физическая активность в учебном процессе

школьников занимает в среднем 58 % от общего времени суток. При этом время, затраченное на учебную деятельность, находилось в пределах 29 % общего времени суток. В структуре суточного режима высокий уровень физической активности доступен относительно небольшому числу опрошенных мальчиков (15 %).

На основании полученных результатов нами определен уровень знаний о ЗОЖ. Выявили, что у 23 % мальчиков сформирован высокий уровень, 35 % достаточная осведомленность и низкий уровень показали 42 % опрошенных. Полученные результаты указывают на необходимость формирования у мальчиков научно-методических знаний о сущности физического развития и физического воспитания.

Оценка режима физической активности является актуальной, поскольку уровень физической активности, наряду с физическим развитием и другими критериями, является одним из основных факторов, определяющих здоровье и уровень морфофункционального состояния детей. Особую роль в этой проблеме играет аспект организации двигательного режима в течение лагерной смены. К специальным средствам воспитания мотивов относили наглядные пособия, стенды и карточки, также различные викторины, спортивные конкурсы, эстафеты и многое другое.

Специфические методы делятся на игровой и соревновательный метод. Игровой метод обеспечивает всестороннее, комплексное развитие физических качеств и совершенствование двигательных умений и навыков. Соревновательный метод – это способ выполнения упражнений в форме соревнований. Каждый метод применяли, для достижения положительной мотивации физической подготовки мальчиков.

Нами были использованы общие (утренняя гимнастика, ежедневные программные физкультурные занятия, подвижные игры, походы выходного дня, элементы спорта) и специальные (лечебная гимнастика и плавание, силовая тренировка на тренажерах, терренкур – один из эффективных методов санаторного лечения, который представляет собой дозированные восхождения по пересеченной местности в индивидуальном темпе) занятия физическими упражнениями. Во время занятий соблюдали классические принципы тренировки: систематичность и длительность воздействия, постоянное и адекватное увеличение нагрузки с учетом специфики возрастной динамики, индивидуализацию.

Двигательный режим в детском обще-оздоровительном комплексе регламентировали рядом мероприятий, включающих различные педагогические мероприятия, активные формы отдыха с элементами спорта и оздоровительные, включающие различные формы физической культуры, соответствующие требованиям педиатрической науки.

Основными средствами в содержании педагогического эксперимента для мальчиков ЭГ являлись: игровые упражнения и подвижные игры сопряженного воздействия на развитие общих принципов мотивационной активности к здоровому образу жизни, физическому развитию и воспитанию.

Использование игровых упражнений и подвижных игр обеспечивало решение ряда частных задач:

- в процессе формирования новых умений и навыков создавали благоприятные психолого-педагогические условия;

- в условиях использования в процессе физического воспитания мальчиков 10-12 лет, повышали мотивационную направленность к занятиям физической культурой через снятие излишнего психологического напряжения.

В условиях использования игровых упражнений и подвижных игр в спортивных мероприятиях лагерной смены, за счет контроля дозировки и учета компонентов физической нагрузки, решались следующие задачи:

- улучшение основных физических и психологических показателей отражающих состояние здоровье у детей младшего школьного возраста;
- повышение мотивационной направленности к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Режим дня в детском оздоровительном лагере регламентируется рядом мероприятий: воспитательная и оздоровительная работа, трудотерапия, различные формы отдыха и спортивными соревнованиями. В детском оздоровительном лагере методика занятий различными формами физического воспитания обеспечивала их взаимодополняемость и взаимозаменяемость. Поэтому в структуре комплексных мероприятий их рассматривали как часть единого целого, в которой вводной составляющей являлась утренняя гимнастика в сочетании с терренкуром. Внедрение в процесс физического воспитания мальчиков 10-12 лет специально разработанной программы дополнительных занятий способствовало повышению показателей физической подготовленности и функционального состояния. В конце педагогического эксперимента, положительное отношение к физической культуре как к средству укрепления своего здоровья отмечали 92 %, отрицательное – 3 % из опрошенных мальчиков 10-12 лет, остальные затруднились ответить. Из них спортивные секции планируют посещать в будущем 38 % опрошенных детей.

На наш взгляд, физическое воспитание как организованный процесс воздействия, включая в себя физические упражнения, гигиенические мероприятия и использование естественных сил природы для обеспечения необходимого уровня физического развития, физической подготовленности, призвано занять ведущее место в деятельности учреждений, организуемых в период школьных каникул.

В настоящее время в таком оздоровительном лагере различным видам двигательной активности ежедневно отводится от двадцати минут до одного часа. Согласно материалам ряда исследований физическая культура и спорт по значимости стоят на первом месте среди других видов деятельности школьников в оздоровительном лагере, а по интенсивности воспитательного общения двадцать один день лагерной смены равен учебному году. Поэтому условия оздоровительного лагеря могут обеспечить правильный двигательный режим для детей во время каникул, что является мощным оздоровительным средством [4].

Таким образом, представленная в работе программа физической подготовки мальчиков 10-12 лет в детском оздоровительном лагере, позволяет более эффективно по сравнению с традиционной программой физического воспитания способствовать формированию здорового образа жизни у мальчиков 10–12 лет. Эффективность разработанной программы подтверждается у них положительной динамикой в показателях двигательной подготовленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асадуллоев Р.Д. Организация и проведение физкультурно- спортивного праздника в детском оздоровительном лагере как сложной дидактической системы / Р.Д. Асадуллоев // Вестник Таджикского национального университета. Серия Гуманитарных Наук – 2014. – № 3–8. – С. 280–285.

2. Батаева М.Д. Организация массовых мероприятий в детском оздоровительном лагере: методическое пособие / М.Д. Батаева, Н.Ю. Галой, Г.С. Голышев; под общей редакцией: Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой; Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2017. – 140 с.

3. Григорьев О.А. Организация физкультурно-оздоровительной работы в детском оздоровительном лагере: учебное пособие для среднего профессионального образования / О.А. Григорьев, Е.А. Стеблецов. – Москва: Юрайт, 2020. – 261 с.

4. Данилков А.А. Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография / А.А. Данилков, Н.С. Данилкова; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск: НГПУ, 2018. – 286 с.

5. Соболева Т.В. Оценка эффективности оздоровления школьников в загородном оздоровительном лагере / Т.В. Соболева // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2011. – № 7 (91). – С. 51–55.

SOCIO-PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF INCREASING PHYSICAL ACTIVITY FOR BOYS AGED 10-12 YEARS IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture
*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru*

P.P. Alyoshichev, 4th-year student of the faculty of pedagogy, psychology and physical culture
*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
aleshichev_peter@mail.ru*

УДК 37.01

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНОЙ МОЗГОВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ

© 2021

А.П. Шклярченко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал
в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru*

В.В. Богаевская, студентка 4-го курса факультета педагогики, психологии и физической культуры
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал
в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия),
bogaevskaaviktoria@gmail.com*

Вследствие изменения экологических, социальных и экономических условий, процент детей с отклонениями в психоэмоциональном и физическом развитии с каждым годом неумолимо растёт. Так, по данным Федерального реестра инвалидов, за 2020 год в

Российской Федерации насчитывается 11,75 млн. инвалидов, в том числе 699,9 тыс. детей-инвалидов [7]. Новая концепция школьного образования, с её приоритетом сохранения здоровья обучающихся, а также ориентацией содержания применяемых в ней программ, требует разработки и внедрения в процесс физического воспитания учащихся новых форм и средств физической культуры не только для здоровых, но и для ослабленных детей с учётом разного функционального уровня их физического здоровья [5].

На сегодняшний день насчитывается значительное количество заболеваний, которыми не редко болеют дети школьного возраста. Одни из распространённых заболеваний – поражения центральной нервной системы (ЦНС). Синдром минимальной мозговой дисфункции (ММД) относится к часто встречаемым из всего перечня заболеваний ЦНС. По данным многочисленных исследований выявлено, что частота встречаемости ММД среди детей дошкольного возраста составляет 5%, а школьного достигает 20%. Минимальная мозговая дисфункция (ММД) – наиболее распространенная форма нервно-психических нарушений детского возраста. Ряд авторов [2, 3] у детей с ММД отмечают позднее развитие двигательных функций и генерализованные нарушения моторики. Дети с дисфункцией мозга выделяются своей неловкостью, неуклюжестью, которые часто обозначаются как минимальная статико-локомоторная недостаточность [6]. Этим детям плохо удаются спортивные игры, они не могут обучиться езде на велосипеде; в беге и прыжках значительно отстают от сверстников [4].

При проведении координаторных проб у детей с ММД более чем в половине случаев обнаруживались дискоординация движений и недостаточность тонкой моторики. Тесты на чередование движений стоп, кистей, пальцев рук позволили выявить избыточные и зеркальные движения, а также синкинезии (включение в работу ненужных для данного движения мышц) конечностей, туловища, головы, мимических мышц, языка [1].

Однако в доступной литературе нам не удалось найти данных о возрастных особенностях психомоторного развития у детей с минимальной мозговой дисфункцией, их физической подготовленности и работоспособности, необходимых для проведения реабилитационных мероприятий.

Обследование проводилось на базе МБОУ СОШ №18, города Славянска-на-Кубани. У большинства учащихся 1 класса «В» отчетливо прослеживается задержка в развитии функций высшей нервной деятельности, отвечающих за внимание, речь и память. Дети испытывают большие трудности обучения в школе, страдают психо-эмоциональной неустойчивостью. Под наблюдением находились 16 детей младшего школьного возраста (7–8 лет) с диагнозом ММД поставленного врачом-неврологом. В наблюдаемой группе – 16 мальчиков и 15 девочек.

Организация условий исследований, их проведение, а также обработка полученных данных велась в соответствии с требованиями и учетом основных принципов методологии научных исследований в области теории и методики физического воспитания.

Состояние общей моторной зрелости оценивалось методом Озерецкого-Гельница, включающего набор тестов для характеристики статической и динамической координации тела, динамической координации рук, скорости, синхронности и отчетливости выполнения движений. При невыполнении более трех заданий моторное развитие считалось отстающим от календарного возраста.

Тонкая моторика пальцев кисти исследовалась по методике А. Рея, предполагающей оценку произвольных и непроизвольных компонентов движения пальцев. Оценка теста проводилась по возрастным нормативам для данной методики.

Занятия по физической культуре рекомендуются при любых отклонениях здоровья, ММД не исключение. Перед составлением комплексов специальных упражнений требуется проанализировать физическую подготовленность ребёнка, оценить его физическое развитие и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, и состояние опорно-двигательного аппарата. Физическая подготовленность детей оценивалась по результатам бега на короткие – 60 м и длинные – 300 м дистанции; прыжка в длину с места; метания набивного мяча весом 1 кг двумя руками из-за головы.

Известно, что физическая культура является мощнейшим средством профилактики многих заболеваний. Именно двигательная деятельность создаёт условия для резерва адаптационных возможностей человека и, что немаловажно, повышает уровень здоровья, с учётом правильного распределения нагрузки. При этом большое значение имеет и то, что физическая нагрузка доступна всем и каждому (за редчайшим исключением). Оценка по физической культуре выставляется в аттестаты об основном и среднем общем образовании, потому полного освобождения от уроков быть не должно, а частичное освобождение, только после перенесённых заболеваний на основании справки из медицинского учреждения.

Установлено, что у детей с ММД психомоторное развитие отставало от возрастных норм уже в дошкольном возрасте. Так у 64,4% детей с дисфункцией мозга была нарушена статическая координация тела и у 22,2% детей страдала синхронность движения конечностей. При этом, несмотря на высокую необоснованную двигательную активность, дети с дисфункцией мозга не умели быстро бегать, прыгать, бросать мяч, старались избегать организованных подвижных игр. Так, у детей 7–8 лет с ММД время бега на короткую дистанцию и время бега на длинную дистанцию было больше возрастной нормы. Показатели метания набивного мяча и величина прыжка в длину у них оказались также достоверно меньше возрастным стандартам.

Начало обучения в школе способствовало ухудшению психомоторного развития детей с минимальной мозговой дисфункцией. У них страдали все показатели психомоторного развития (статическая и динамическая координация тела, динамическая координация рук, скорость, синхронность и отчетливость выполнения движений, общая моторная зрелость). Количество детей с ММД, имевших отклонения в развитии тонкой моторики – 71,4%.

Отставание психомоторного развития сопровождалось ухудшением физической подготовленности. В группе с дисфункцией мозга 75% детей имели показатели бега, прыжка и метания ниже возрастной нормы.

Известно, что дети с ММД страдают нарушениями ручной моторики. Мелкая моторика представляет собой двигательную деятельность, скоординированную работой мышц рук. Формировать мелкую моторику очень важно, ведь её развитие активизирует всю психическую деятельность ребёнка и определяет качество жизни. Многие учёные давно доказали непосредственную связь развития мелкой моторики с развитием речи ребёнка, ведь речевой центр головного мозга расположен очень близко к моторному центру, именно он отвечает за движения пальцев, поэтому развитие мелкой моторики необходимо для быстрого и правильного формирования навыков речи, что тоже немаловажно при синдроме ММД. Важно помнить, что любой процесс обучения требует много усилий не только со стороны взрослых, но и детей.

Отличным средством развития моторики служит мяч. Поэтому основная часть занятия отведена работе с малым мячом (диаметр 5–6 см). Учащиеся должны уметь держать

мяч в различных положениях, перебирать его руками, а также приседать с ним. Начинается комплекс с более простых упражнений, переходя в более сложные упражнения. Подобранные нами специальные упражнения приучают детей к умению обращаться с мячом и даются для того, чтобы дети почувствовали результат, ведь именно это служит стимулом для дальнейшей работы. Для закрепления навыков обращения с мячом в конце урока рекомендуется проводить различные подвижные игры.

Таким образом, можно предположить, что уже в дошкольном возрасте у детей с ММД сформировалось отставание психомоторного развития и снижение физической подготовленности.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

- для подбора комплексов физических упражнений детям с ММД как в условиях образовательных учреждений, так и в специализированных реабилитационных центрах и отделениях необходимо тщательное изучение психомоторного развития, физической подготовленности и работоспособности;

- учитывая отставание психомоторного развития, физической подготовленности и работоспособности, дети с ММД на занятиях физической культурой должны быть отнесены к подготовительной группе для постепенного овладения двигательными навыками;

- для коррекции выявленных отклонений кроме традиционных занятий физической культурой детям с дисфункцией мозга рекомендуются занятия на вариативных физкультурных циклах и в группах лечебной физкультуры;

- начинать реабилитационные мероприятия необходимо уже в дошкольном и в возрасте при выявлении ММД, пока еще высоки компенсаторные возможности головного мозга и не успел сформироваться стойкий патологический стереотип движений;

- для овладения двигательными навыками детям с ММД каждое упражнение должно быть показано педагогом и тщательно разучено и многократно повторено;

- при проведении реабилитационных мероприятий в младшем школьном возрасте особое внимание необходимо обратить на статическую координацию тела, синхронность движений, тонкую моторику и обучение детей технике выполнения прыжка, метания, бега;

- для детей с ММД в структуру урока физической культуры необходимо добавлять упражнения на динамическую координацию тела и рук, скорость движений; обязательно включают в занятия беговые тренировки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жарова О.Ю. Организация физического воспитания детей специальной медицинской группы в условиях общеобразовательной школы / О.Ю. Жарова, Н.Л. Язынина, С.В. Барков // Физическая культура: воспитание, образование и тренировка. – 2014. – № 4. – С. 75–77.

2. Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю., Суворинова Н.Ю. Диагностика и лечение синдрома дефицита внимания у детей // Журнал невропатологии и психиатрии. 1997. – №1. – С. 57-61.

3. Заваденко Н.Н. Детская гиперактивность: особенности диагностики и лечения / Российский медицинский журнал. 1999, № 4 – С. 25-31.

4. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. Распространенность, факторы риска и профилактика. М.: – 1997. – 199 с.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.11.2020 г. № 3081-р «Стратегия развития Физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 г.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minsport.gov.ru/activities/proekt-strategii-2030> (дата обращения: 15.02.2021).

6. Халецкая О.В., Трошин, В. М. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте // Журнал неврологии и психиатрии. 1998. – Т.98. – №9. – С. 4-8.

7. Федеральный реестр инвалидов – единая база данных для граждан, признанных в установленном порядке инвалидами [Электронный ресурс] // URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost> (дата обращения: 15.02.2021).

INVESTIGATION OF THE PROBLEM OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MINIMAL BRAIN DYSFUNCTION

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture
*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru*

V.V. Bogaevskaaya, 4th-year student of the faculty of pedagogy, psychology and physical culture
*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
bogaevskaaviktorija@gmail.com*

УДК 37.01

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИШНЕГО ВЕСА И ОЖИРЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

© 2021

A.П. Шклярченко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru*

A.A. Ганаженко, студентка 4-го курса факультета педагогики, психологии и физической культуры
*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), alekseenko.anna.pavel@yandex.com*

Проблема регулирования веса тела в периоды интенсивного развития детей и подростков является приоритетной педагогической задачей в области оздоровительной физической культуры. Очевидны медицинские аспекты этого явления для данной возрастной группы: избыточный вес является фактором риска для нарушений углеводного обмена, а также для многих эндокринных заболеваний. Большое значение в коррекции жирового обмена принадлежит физической культуре за счет использования физических упражнений различной направленности и объема. Поэтому образ жизни детей и подростков, включающий оптимальную физическую активность и правильное питание, может помочь предупредить в современных социальных условиях ожирение у детей и подростков. В свете значимости проблемы избыточного веса тела у детей и подростков исследо-

вания роли физической активности и питания в рассматриваемом аспекте актуальны.

Цель работы: изучить значимость физической активности и питания в развитии ожирения у детей и подростков в образовательной процессе современной школе.

В работе использовали следующие методы: наблюдение, анализ литературных данных, аналогия, индукция, обобщение, классификация, беседа с учителями.

С поступлением в школу свободно проявляющаяся и автоматически регулирующая физическую активность объективно ограничивается, преобладает гиподинамия. Формируется неадекватный возрасту образ жизни. Поэтому выработка положительного личностного отношения к своему здоровью у детей и подростков являлось приоритетным.

Роль физической активности в поддержании веса тела на сниженных уровнях у детей и подростков с целью предупреждения значительного увеличения веса существенна. Следует отметить, что легкая степень ожирения может привести затем к тяжелому ожирению. Собственные наблюдения за детьми и подростками выявили, что индивидуумы с признаками ожирения менее активны, чем дети и подростки с нормальным весом. Хотя энергетическая стоимость питания у детей и подростков с признаками ожирения часто выше по сравнению с нормальными сверстниками, ожирение может часто быть прямым следствием малой физической активности без увеличения потребления пищи. Факторами риска являются как малоподвижный образ жизни, так и отсутствие физической активности. Дети, проводящие много времени за компьютером или просмотром телевизионных программ, и дети, не посещающие занятий по физкультуре в школах, имеют большую массу тела по сравнению с физически активными сверстниками [4].

Одной из главных причин избыточного веса и ожирения у детей является их неконтролируемое переедание, сопровождающееся неблагоприятным изменением энергетического баланса между потребляемыми и расходуемыми калориями. Исследования показывают, что дети во всех приемах пищи потребляют много простых углеводов и трансжиров в виде быстрых завтраков, обеденных перекусов и ужинов перед просмотром телепередач или прохождения видеоигр. Такое питание можно назвать неполноценным. Важно понимать, что дети самостоятельно не могут контролировать своё пищевое поведение, особенно в младшем школьном возрасте, поэтому ответственность за их питание лежит на родителях [3].

Следует отметить, что нарушение нормативов режима учебы и отдыха детьми и подростками способствует возникновению синдрома хронической усталости из-за развития невроза центральных регуляторных центров вегетативной нервной системы, обусловленным угнетением деятельности зоны, отвечающей за тормозные процессы [1, 6].

Немаловажной причиной избыточной массы тела у детей является и уровень материального благополучия в семье. Иногда семейный бюджет не подразумевает расходы на продуктовую корзину, богатую ненасыщенными жирами, сложными углеводами и качественными белками, сбалансированное потребление которых препятствует множественным углеводным перекусам без способа насыщения. Под здоровым питанием предлагается понимать употребление в пищу таких пищевых субстанций, которые в максимальной степени удовлетворяют потребности человека в энергетических, пластических и регуляторных соединениях, что позволяет поддерживать здоровье и предотвращать возможность возникновения каких-либо острых и хронических заболеваний [2, 5].

Физическая культура – не только бег, приседания и спортивные игры. Это принцип, идеология, система, включающая комплекс действий и упражнений, грамотно постав-

ленных и правильно выполняемых. Поэтому для того, чтобы занятия физкультурой были эффективны и приносили пользу организму, необходимо учитывать физиологические и психологические законы развития организма, а также достигать здоровья совместной работой школьных учреждений и семьи. Если меры по укреплению здоровья ребенка, проводимые в школе, дополняются ежедневными упражнениями и подвижными играми в семейных условиях (с учетом индивидуальности ребенка, использования разнообразных упражнений), у него развиваются индивидуальные склонности, интересы и здоровые привычки [7].

Изменения, происшедшие в нынешнем веке в образе жизни людей, урбанизация, индустриализация, изменения в структуре семьи и в демографических тенденциях обусловили изменения в продовольственном снабжении. Важным является уменьшение повседневной физической нагрузки в результате тенденции увлечения занятиями, не требующими физической активности, в свободное время. Многие традиции семейной жизни изменяются вследствие того, что матери выходят на работу и меньше времени тратят на приготовление пищи. Все в большей степени приготовление пищи переносится из домашней кухни в пищевую промышленность и в предприятия общественного питания – столовые и рестораны. Важность таких факторов, как легкость местного производства, снизилась в результате улучшений в системе транспортирования и распределения продовольственных продуктов. Снижение энергетической ценности, несбалансированность питания при увеличении потребления жиров и углеводов, недостаток белков и витаминов, способствует нарушению обменных процессов в организме.

На основании анализа данных о заболеваемости детей и подростков в Славянском районе установлено, что из 25 классов групп и отдельных форм алиментарно-зависимых болезней 24 имеют тенденцию к росту или у детей в возрасте от 0 до 14 лет, или у подростков 15–16 лет, или в обеих группах одновременно. Заболеваемость детей и подростков в районе болезнями, связанными с питанием, за последние пять лет увеличилась (ожирением на 129 % и 14 %, анемиями – на 117 % и 230 % соответственно).

Роль физической активности в поддержании веса тела на сниженных уровнях у детей и подростков с целью предупреждения значительного увеличения веса существенна. В процессе собственных исследований фиксировали, что с помощью регулярной физической активностью можно значительно увеличивать расход энергии и снизить вес тела у детей и подростков с признаками ожирения. Преимущество оптимальной физической активности по сравнению с ограничением питания состоит в том, что при оптимальной физической активности нет потерь белка и снижения веса тканей, не содержащих жира, т. е. физическая нагрузка предохраняет растущий организм от отрицательного азотистого баланса.

Изменение образа жизни (диетотерапия, расширение физической активности и коррекция пищевого поведения) у детей и подростков с ожирением или избыточной массой тела, а также членов их семьи составляют основу терапии ожирения и его профилактики. Но чтобы достичь максимально положительного результата, необходимо начать с устранения причин появления избыточной массы тела, а, следовательно, для этого необходимо информировать не только школьников, но и, в первую очередь, их родителей, поскольку ребенок большую часть времени проводит в окружении семьи.

Разумеется, уже существуют и внедряются различные методики по способам распространения информации о здоровом питании в условиях школы. Но как показывает исследование, на практике реализация и внедрение программы по изучению питания чело-

века является затруднительным. Причиной этому являются отсутствие интереса, времени, желания, как у родителей, так и их детей изучать данный вопрос из-за психологических установок, существующих традиций и чрезмерного влияния рекламы пищевой индустрии, а также недостаточная компетентность педагогических кадров в области здорового питания.

В ходе исследования были выявлены недостатки в существующих методических рекомендациях по формированию культуры здорового питания обучающихся, воспитанников, основанные на антинаучных данных.

Во-первых, работа каждого организма индивидуальна, поэтому нет обязательной необходимости в пропаганде многоразового питания (до 6 раз в день) для всех детей. В идеале ребенок должен питаться тогда, когда испытывает физическое чувство голода, вызванное повышением уровня грелина – «гормон голода», сигнализирующем гипоталамусу о том, что желудок нуждается в пище.

Во-вторых, доказано, что преобладание высоко углеводных продуктов питания в современном рационе – результат развития пищевой индустрии в начале 19 века в коммерческих интересах производителей углеводистых продуктов питания. Чрезмерное употребление детьми любого возраста углеводов приводит к проблемам в их здоровье.

В-третьих, даже самая образцовая постановка питания в школе не имеет полезного результата, если условия жизни в семье идут вразрез с требованиями и рекомендациями гигиены питания.

На данном этапе развития человеческого общества невозможно исключить разнообразную рекламу продуктов питания и их производство. Следовательно и избавиться от её влияния невозможно, но возможно изменить (повысить) уровень знаний как детей школьного возраста, так и взрослого населения, а значит, научить осознанности в выборе того или иного продукта питания для удовлетворения энергетических потребностей организма. Для этого нами разработаны следующие рекомендации:

1. Необходимо повышение уровня компетентности педагогических кадров в вопросах физиологии развития и питания организма школьников с целью грамотного просвещения учащихся.

2. Необходимо разнообразить уроки технологии с 5 по 9 классы разделом «Кулинария», в котором будет информация о: химическом составе продуктов питания, способах и технологиях производства продуктов питания, методах приготовления пищи, разбор любимых продуктов питания детей по составу и т.п.

3. Урок физической культуры также требует своих изменений, поскольку современный образ учителя («физрука») данного предмета не вызывает должного уважения и доверия. Также урок физической культуры перестал носить статусность для учеников. В результате чего у школьников нет понимания о здоровье, как важнейшем условии саморазвития и самореализации человека, расширяющего свободу выбора профессиональной деятельности и обеспечивающего долгую сохранность творческой активности, а также представления о физической культуре как средстве организации здорового образа жизни и профилактики вредных привычек. Исходя из этого, современный учитель должен изменить представление о себе, своих функциях и роли посредством изменения способа подачи учебного материала как детям с нормальным, так и с избыточным весом тела.

4. Каждый человек должен знать себя, как минимум, с физиологической стороны, чтобы понимать причины плохого самочувствия, в частности, причины появления избыточной массы тела. Отсюда возникает еще одна рекомендация включения в образова-

тельную программу дополнительного предмета – общая физиология в объеме 1 урока в неделю с 5 по 8 классы. Обоснованием этому является возможность дать ученику более детально изучить процессы, протекающие в его организме в случае поступления избыточного количества питательных веществ.

Таким образом, имея разносторонние знания о способах сохранения здорового образа жизни, а также поддержку со стороны не только школы, но и семьи, дети школьного возраста смогут улучшить качество своего здоровья и сохранить на протяжении дальнейшей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аметов А.С. Ожирение – эпидемия XXI века / А.С. Аметов // Терапевтический архив – 2002 – № 10 – С. 5–7.
2. Ахмедова Р.М. Ожирение у детей: оценка качества жизни / Р.М. Ахмедова, Л.В. Софронова // Медицинский альманах. – 2012. – № 5(24). – С. 122–124.
3. Давыдова А.В. Актуальные проблемы развития повышенной массы тела и ожирения у детей и подростков / А.В. Давыдова, М.Ф. Логачев // Детская больница. – 2014. – №1 – С. 31–36.
4. Демидова Т. Ожирение: проблемы и пути их решения // Диабет. Образ жизни. 2000. Т. 1. – С. 36–37.
5. Малиевский О.А. Распространенность ожирения и избыточной массы тела у детей и подростков / О.А. Малиевский, Н.Г. Маслова // Матер. IX Всероссийской научно-практической конференции детских эндокринологов –
6. Порядина Г.И. Вопросы профилактики ожирения и метаболического синдрома (по результатам работы «школы рационального питания» для детей и подростков с ожирением) / Г.И. Порядина, Е.А. Ковалева, М.Ю. Щербакова // Педиатрия. – 2012 – №5(91). – С. 37–42.
7. Шкляренко А.П., Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г. Оценка взаимосвязи двигательной активности массы тела и уровня висцерального жира в организме девушек 18-22 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – №1. – С. 57-58.

MODERN SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF OVERWEIGHT AND OBESITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture

*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru*

A.A. Ganazhenko, 4th-year student of the faculty of pedagogy, psychology and physical culture

*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
alekseenko.anna.pavel@yandex.com*

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ЛЕВОРУКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021

И.И. Шлыков

*Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Шуя (Россия), vanya.shlykov.99@mail.ru*

Ю.А. Келарёва

*Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Шуя (Россия)*

Многokратно с научной точки зрения было продемонстрировано, что внимание как когнитивный процесс и направленность восприятия служит основой интеллектуальной деятельности. Буквально любой процесс: восприятие, мышление, воображение и прочее без внимания не мыслится и потому данное понятие конструктивно и объективно имеет значение. Чем более внимателен ученик, тем, вне всякого сомнения, выше эффективность всего процесса обучения.

Цель данного исследования - изучение свойств внимания у леворуких младших школьников, разработка и реализация программы развития внимания у леворуких младших школьников, экспериментальная проверка ее эффективности.

Объектом исследования является процесс развития внимания у леворуких младших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития внимания леворуких младших школьников.

Цель работы: изучение свойств внимания у леворуких младших школьников, разработка и реализация программы развития внимания у леворуких младших школьников, экспериментальная проверка ее эффективности.

Задачи:

1. Изучить литературу для психолого-педагогической характеристики леворуких младших школьников; изучения особенностей развития внимания в младшем школьном возрасте и раскрытия специфики и методов развития внимания у леворуких младших школьников.

2. Выявление уровня развития внимания у леворуких младших школьников.

3. Разработка программы по развитию внимания у леворуких младших школьников, оценить ее эффективность.

Леворуких детей отличает своеобразие эмоционального статуса, его уязвимость в отношении различного рода внутренних и внешних факторов. Наряду с отставанием от правой по целому ряду параметров психического развития левши обнаруживают большой словарный запас, большую общую информированность и эрудицию, более высокие достижения в математике. Среди них много артистически и художественно одаренных. Нельзя не отметить основное «преимущество» истинных, естественных левшей — необычайно высокую степень компенсаторных возможностей их мозга.

Переучивание левши означает не просто переучивание на правую руку, а насильственное вмешательство в уже сложившуюся и довольно сложную функциональную систему. При переучивании у ребенка могут развиваться серьезные невротические реакции. Чтобы предотвратить даже такие сомнения, еще раз хочется напомнить, что речь идет не только о ведущей руке, а об определенной организации

головного мозга. Переучивая левшу, мы безуспешно пытаемся переделать биологическую природу ребенка. Следует понимать, что, заставив ребенка писать правой рукой, мы не в силах изменить ведущее полушарие.

Рассматривая особенности леворуких младших школьников, следует отметить, что под леворукостью понимается преобладание использования именно левой руки, т.е. левая рука является ведущей. И праворукость, и леворукость остаются покрыты тайной за семью печатями в том плане, что неизвестно до конца с научной точки зрения, почему тот или иной аспект преобладает и превалирует. Также не до конца понятным остается феномен так называемых амбидекстров, у которых обе стороны и обе руки работают равноправно, они не являются в чистом виде левшами или правшами.

При изучении особенностей леворуких младших школьников нужно отдать должное изучению наследственных, социальных, биологических и культурных факторов. В определении того, какая рука будет ведущей и какой рукой будет писать ребенок, играет роль многое, так, например, когда переучивание леворуких на правшей перестало быть обязательным требованием, соотношение количества правшей и левшей в обществе всё равно существенно и кардинально не изменилось. Также следует полагать, в соотношениях людей, у которых ведущей и используемой будет та или иная сторона, играет роль закономерность, которая заключается в симметрии для всей человеческой популяции.

Преобладающим видом внимания младших школьников в начале обучения является произвольное, физиологической основой которого служит ориентировочный рефлекс. В этом возрасте сильна реакция на всё новое, яркое, необычное. Ребёнок не может ещё управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Даже при сосредоточенности внимания учащиеся не замечают главного, существенного. Это объясняется особенностями их мышления. Наглядно-образный характер мыслительной деятельности приводит к тому, что учащиеся всё своё внимание направляют на отдельные, бросающиеся в глаза предметы или их признаки. Возникающие в сознании детей образы, представления вызывают сильные переживания, которые оказывают тормозное влияние на мыслительную деятельность. Поэтому если суть предмета находится не на поверхности, если она замаскирована, то младшие школьники ине замечают её. С развитием и совершенствованием мышления младшие школьники всё в большей степени становятся способными сосредоточить своё внимание на главном, основном, существенном.

Развитие простейших форм произвольного внимания, связанных с силой и другими особенностям раздражителей, сводится, прежде всего, к развитию ощущений, к улучшению работы наших органов чувств. Но помимо развития ощущений необходимо воспитывать хорошую восприимчивость и наблюдательность.

Развитие произвольного внимания тесно связано с развитием у младших школьников ответственности за усвоение знаний. Учащиеся с ответственным отношением к учению умеют заставить себя внимательно выполнять любое задание, как интересное, так и неинтересное. Ученики же без чувства ответственности внимательно работают только с интересным материалом.

Для успешного формирования произвольного внимания необходимо соблюдать следующие условия:

Если учащиеся рассматривают предметы и явления, и при этом имеют возможность действовать с ними, то в таком случае они очень внимательны. Анализ, сравнение предметов, выделение существенных признаков, главного в материале, классификация пред-

метов, установление причинно-следственных связей, а также другие виды мыслительной деятельности невозможны без глубокого сосредоточения внимания на соответствующих предметах, явлениях. Активная мыслительная деятельность требует внимания.

Внимание теснейшим образом связано с эмоциями и чувствами детей. Всё то, что вызывает у них сильные переживания, привлекает их внимание. Младшие школьники с огромным вниманием слушают занимательный рассказ учителя и не отвлекаются довольно длительное время.

Интересы и потребности учащихся оказывают на внимание большое влияние. То, что увлекает детей, как бы само собой привлекает их внимание.

Особенно внимательными учащиеся бывают в процессе творческой деятельности, так как здесь сливаются воедино мышление, чувство, воля.

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет чёткая внешняя организация действий ребёнка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием. Кроме того учитель должен прибегать к разнообразным видам учебной работы, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей.

Учебная деятельность должна быть ориентирована на потребности и нужды. Когда младший школьник старательно учится писать, считать, постигать что-то, то он учится буквально применять это в жизни, также удается научить детей рефлексировать и анализировать, работать с информацией, развивается сноровка, мышление, происходит выработка тех умений, которые помогут быть внимательнее и сосредоточеннее, что поможет в преодолении трудностей. Учебный процесс позволяет тренироваться, практиковаться, отточить навыки, освежить в памяти уже знакомое.

Для развития концентрации внимания школьниками были отобраны следующие упражнения:

- корректурные задания - из старых газет, книг, журналов вычеркивать определённые буквы за ограниченное количество времени - не более 5 минут.

- упражнения, направленные на увеличение уровня распределения внимания - нужно прочитать вслух небольшое предложение, при этом параллельно постукивать карандашом. Учащиеся должны сосчитать число ударов и запомнить текст.

- упражнения на усиление концентрации слухового внимания - каждое задание состоит из нескольких действий. Например, решение арифметических заданий в уме, которые состоят из 2-3 действий, в зависимости от класса.

Эмпирическое исследование проходило на базе Муниципального общеобразовательного учреждения "Начальная общеобразовательная школа №18" г. Шуя.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста, общей численностью 16 человек (из них 7 детей с доминированием левой руки и 9 детей с доминированием правой руки).

Целью исследования являлось эмпирически изучить эффективность применения психолого-педагогической программы направленной на развитие внимания у леворуких младших школьников.

Для изучения уровня развития внимания мы использовали следующие методики: «Модифицированная таблица Шульте»; методика Мюнстерберга на избирательность внимания; Методика «Корректурная проба», Б. Бурдон; Методика «Расстановки чисел».

Для определения различий в развитии внимания у детей с доминированием левой руки и детей с доминированием правой руки использовался метод статистической обра-

ботки U-критерий Манна – Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню, какого либо признака количественно измеренного.

В ходе констатирующего этапа эмпирического исследования нами бы выявлен исходный уровень развития внимания у детей младшего школьного возраста с разной ведущей рукой. Так в исследовании приняли участие две группы испытуемых: контрольную группу составили дети с ведущей правой рукой, общей численностью 9 человек; экспериментальную группу составили дети с ведущей левой рукой, общей численностью 7 человек.

На основе анализа литературы были выделены свойства сформированности развития произвольного внимания детей младшего школьного возраста:

1. Уровень избирательности произвольного внимания
2. Уровень концентрации произвольного внимания
3. Уровень распределения произвольного внимания
4. Уровень устойчивости внимания.

Анализируя результаты учеников, можно прийти к выводу, что на начальном этапе опытно-поисковой работы, у учащихся 2А класса недостаточно сформированы практически все свойства внимания, но так же можно выделить тот факт, что большая часть респондентов имеющих во всех методиках средний уровень и выше это дети с доминированием правой руки, то есть у детей с доминированием левой руки в большей степени недостаточно сформированы свойства внимания.

Следовательно, дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождение по развитию внимания. Так целью формирующего этапа являлось разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения по развитию внимания у младших школьников.

На формирующем этапе разработана и апробирована система занятий, направленных на развитие внимания у леворуких младших школьников.

Цель комплекса занятий: развитие внимания и его свойств (устойчивость, переключаемость, распределение, концентрация и объем).

Задачами выступают:

- 1) развить продуктивность и устойчивость внимания.
- 2) выработка концентрированного внимания.
- 3) усиление способности к распределению внимания.
- 4) скорректировать особенности темпа деятельности.
- 5) закрепить усвоенные навыки для совершенствования свойств внимания.

Структура программы: программа психолого-педагогической работы рассчитана на 10 занятий. Каждое занятие длится около 30 минут, зависит от состояния детей на данный момент времени (усталость, возбудимость).

Структура занятия:

- Встреча с детьми (психологический настрой на занятие, приветствие);
- Упражнения, способствующие включению детей в занятие: игровые приемы, телесный контакт, познание себя и окружающих;
- Коррекционно-развивающий блок (работа по основной теме): в основе работы игровые сюжеты: коррекционно-развивающий блок может состоять из нескольких или одного составного блока;
- Релаксационные упражнения;
- Прощание с детьми.

Материально-техническое обеспечение: специально оборудованная аудитория, в зависимости от метода подобран материал (фломастеры, краски, карандаши, таблицы, игрушки, листы бумаги, раздаточный материал). Данная программа рассчитана на работу с детьми, имеющими низкий уровень развития внимания.

Предлагаемая программа построена таким образом, что ее можно корректировать и подстраивать под ребенка в зависимости от усвоения программного материала ребенком.

Программа разработана на основе следующих источников: Гайштут А.Г. «По ступенькам к развитию внимания, памяти, логики»; Князева Т.Н. «Я учусь учиться»; Тихомирова Л.Ф. «Развитие познавательных способностей детей».

Каждое занятие программы включает в себя графические задания, которые направлены на формирование умения работать в соответствии с инструкцией педагога, а также способствуют развитию ориентировки в пространстве.

На контрольном этапе было проведено повторное обследование детей контрольной и экспериментальной групп. Проведен сравнительный анализ эффективности программы направленной на развитие внимания у леворуких младших школьников в период психолого-педагогического сопровождения.

По результатам диагностики выявлена положительная динамика, развития устойчивости внимания. У 55% респондентов контрольной группы выявлен средний уровень устойчивости внимания. У 45% респондентов экспериментальной группы выявлен средний уровень устойчивости внимания.

По сравнению с начальным этапом, результаты контрольного этапа улучшились на среднем уровне в два раза. Это произошло за счет комплекса проводимых заданий. На этот раз они восприняли задание с большей заинтересованностью. Среди букв им удалось найти больше зашифрованных слов.

Соответственно, на низком уровне развития произвольного внимания уменьшилось количество человек, что не может не радовать. 28% от числа диагностируемых, все-таки не смогли справиться с заданием в полной мере. Они, также как и на начальном этапе, опытно-поисковой работы, выделяли непонятный набор букв, терялись в их многочисленности.

Таким образом, результаты контрольного этапа свидетельствуют о положительной динамике в развитии избирательности произвольного внимания.

В целом, результаты получились положительные. Мы уверены, если продолжать применять приемы и методы, предложенные выше, будет наблюдаться только положительная динамика.

Таким образом, сравнительный анализ контрольного этапа работы показал положительную динамику развития избирательности, концентрации, распределения и устойчивости произвольного внимания у учащихся с доминированием левой руки. Почти все учащиеся передвинулись на более высокий уровень развития.

DEVELOPMENT OF ATTENTION IN LEFT-HANDED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

© 2021

I.I. Shlykov

Shuya branch Ivanovo State University, Shuya (Russia), vanya.shlykov.99@mail.ru

Yu. A. Kelaryova

Shuya branch Ivanovo State University, Shuya (Russia)

УДК 376.23

РОЛЬ АДАПТИВНОГО ФИТНЕСА ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

© 2021

Н.О. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru*

О.В. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com*

На современном этапе в Российской Федерации проблемам оказания психологической помощи при сопровождении занятий адаптивной физической культурой для детей с нарушениями здоровья, уделяется крайне мало внимания не только практикующими специалистами, но и учеными. В числе наиболее значимых исследований в этой области на сегодняшний день выделяются работы: Епифанова В.А., Попова Г.Н., Евсеева С.П., Пушкаревой И.Н. и др.

Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в адаптивной физической культуре также крайне важно и потому, что занятия спортом и физкультурой в целом всегда подразумевает непрерывное самосовершенствование и тщательную работу над собой, требует значительных психологических и физических усилий для преодоления трудностей и достижения определенных целей, что представляет значительные сложности для детей, имеющих нарушения развития.

Именно по этой причине им необходима специфическая и постоянная психологическая поддержка, которую оказывают квалифицированные психологи в образовательных учреждениях, а также преподаватели физической культуры и спортивные тренеры [4].

Адаптивная физическая культура - широкое понятие, охватывающее комплекс мер оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к среде людей с ограниченными возможностями здоровья, а также предполагающее преодоление различных психологических барьеров, которые могут мешать ощущению полноценности жизни и осознанию собственной ценности и значимости. Адаптивная физическая культура оказывает положительное влияние на целостное развитие организма и личности: развиваются физические и психологические параметры. Происходит положительное воздействие на сознание, возникают потребности самосовершенствоваться и вести активный и здоровый образ жизни [6; 9; 13].

Адаптивный спорт является разновидностью физической культуры, при этом в нем идет ориентация на соревнование, достижение результатов, их сравнение с успехами других людей. Это повышает психологическую нагрузку на лиц с ограниченными возможностями здоровья, хотя в то же время и стимулирует раскрытие резервных сил и возможностей - как физических, так и личностных [7].

В современных федеральных государственных образовательных стандартах образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья большое значение придается физическому воспитанию, развитию, участию в спортивных соревнованиях, играх.

Так, для умственно отсталых учащихся основными задачами реализации адаптивной физической культуры являются следующие: формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни, воспитание интереса к физической культуре и спорту, формирование потребности в систематических занятиях физической культурой и доступными видами спорта (легкая атлетика, гимнастика, лыжная подготовка), совершенствование двигательных качеств, коррекция недостатков познавательной сферы, психомоторного развития, развитие и совершенствование волевой сферы, воспитание нравственных качеств и свойств личности, развитие восприятия собственного тела, своих возможностей.

Для обучающихся с нарушениями слуха основные задачи содержания предметной области по физической культуре такие: развитие представлений о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций, формирование понимания связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью, независимостью, развитие умения вести здоровый и безопасный образ жизни, участие в спортивных школьных и внешкольных мероприятиях, расширяющих сферу коммуникации, в том числе со слышащими сверстниками. Задачи физической культуры для обучающихся с нарушениями зрения - формирование схемы тела, укрепление здоровья, владение двигательными умениями и навыками, также формирование навыков здорового и безопасного образа жизни, повышение мобильности, накопление двигательного опыта, содействие гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию, формирование умений саморегуляции.

Также в коррекционно-развивающей области в курсе «Адаптивная физическая культура» предполагается развитие навыков пространственной ориентировки, свободного безбоязненного передвижения, развитие компенсаторных возможностей, совершенствование жизненно необходимых двигательных навыков, преодоление скованности, пассивности. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи преимущественными задачами физической культуры являются формирование представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья, развитие кинестетической и кинетической основы движений, преодоление дефицитарности психомоторной сферы, развитие информативной, регулятивной, коммуникативной функций речи. Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата задачами в области физической культуры являются освоение доступных способов передвижения, формирование умения следить за своим физическим состоянием, коррекция познавательной деятельности, психомоторного развития и воздействие на личностную сферу. При расстройствах аутистического спектра специфическими требованиями к освоению указанной программы учащимися являются понимание правил поведения и желание включаться в доступные подвижные игры и занятия. При задержке психического развития ведущие задачи в целом аналогичны описанным выше для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [12].

Таким образом, в целом физическая культура необходима для укрепления здоровья - физического, социального, психологического, - позитивно влияет на все стороны развития, способствует ведению здорового образа жизни, успешной учебе и социализации, помогает овладеть умением организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность, развивать навыки систематического наблюдения за собой, то есть в целом формирует жизненные компетенции учащихся. Наилучшие результаты в гармоничном развитии личности детей могут быть достигнуты при сочетании занятий по физической культуре со специально разработанными коррекционно-психологическими программами, которые

преследуют аналогичные цели реализации: всестороннее развитие, умение следить за собой, в том числе с точки зрения внешнего облика, воспитание нравственности и осознанности поведения. Например, может быть применена психологическая программа по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых девушек [1; 2; 3].

Коррекционные и профилактические задачи входят в число важнейших задач, решаемых в рамках адаптивной физической культуры [16]. Помимо физических упражнений как основного средства их решения, актуальны психологические техники и приемы.

Как правило, у психолога или, тем более, тренера, работающего в сфере адаптивного спорта, нет возможности проводить длительную аналитическую работу, обращаясь к первоисточкам психологических проблем. Формат работы чаще подразумевает ответ на запрос о снятии симптома, оказание психологической помощи «здесь и сейчас», т. е. применение техник, которые пусть и не устраняют глубинные противоречия, зато действуют быстро, позволяют оперативно нормализовать психологическое состояние.

Существует огромное количество техник оказания психологической помощи. Для решения практических задач необходимы классификации, облегчающие их выбор в зависимости от особенностей ситуации. Предлагаем классификацию, ориентированную на практические запросы специалистов, оказывающих психологическую помощь лицам, занимающимся адаптивным спортом, основанную на том, какие действующие механизмы лежат в основе этих техник [5].

Существует множество способов, которыми относящиеся к этим группам техники могут быть реализованы на практике. (Так, к примеру, проекция может быть реализована через рисование своих состояний, использование других форм визуальной экспрессии, построение предметных композиций, креативные телесноориентированные практики, и даже через работу с воображаемыми объектами). Однако суть, механизм их действия от этого не меняется. При выборе техник необходимо руководствоваться особенностями проблемной ситуации, личностными качествами клиента, объективными условиями, методическим арсеналом специалиста.

На современном этапе в Российской Федерации проблемам оказания психологической помощи при сопровождении занятий адаптивной физической культурой для детей с нарушениями здоровья, уделяется крайне мало внимания не только практикующими специалистами, но и учеными. В числе наиболее значимых исследований в этой области на сегодняшний день выделяются работы: Епифанова В.А., Попова Г.Н., Евсеева С.П., Пушкаревой И.Н. и др.

Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в адаптивной физической культуре также крайне важно и потому, что занятия спортом и физкультурой в целом всегда подразумевает непрерывное самосовершенствование и тщательную работу над собой, требует значительных психологических и физических усилий для преодоления трудностей и достижения определенных целей, что представляет значительные сложности для детей, имеющих нарушения развития.

Именно по этой причине им необходима специфическая и постоянная психологическая поддержка, которую оказывают квалифицированные психологи в образовательных учреждениях, а также преподаватели физической культуры и спортивные тренеры.

Адаптивный фитнес – это слияние таких дисциплин, как адаптивная физическая культура и фитнес, направление физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалидов. Это очень молодое направление физической активности, направленное на адаптацию или реабилитацию различных временно или постоянно

утерянных функций и систем организма человека, его гармонизацию и социализацию в общество.

К специфическим особенностям занятий адаптивным фитнесом можно отнести следующие его качества:

- адаптивно-оздоровительная или реабилитационная направленность – развитие необходимых двигательных способностей: мышечной силы, гибкости, выносливости, координации движений, функции равновесия, устойчивости вестибулярных реакций и др.;

- содействие развитию различных функций организма, в том числе и адаптивных – нервно-мышечного аппарата, дыхательной, сердечно-сосудистой системы, зрения, слуха и др.;

- внешняя привлекательность занятий, индивидуальность, эмоциональность, вызываемая музыкальным сопровождением, современным оборудованием, инвентарём, инновационными методами и формами ведения занятий, своеобразной терминологией;

- врачебно-педагогический контроль – медицинское сопровождение, фитнес-тестирование, коррекция индивидуальной физической нагрузки и т.д.

Оздоровительную направленность фитнеса подтверждают Ю.В. Менхин и А.В. Менхин [10]. Они полагают, что фитнес можно определить как систему физических упражнений оздоровительной направленности, согласованной с индивидуальным состоянием психофизической сферы человека, с его мотивационной определённостью и личной заинтересованностью. Выявление специфики фитнеса как социально-культурного феномена позволило отобразить стремление человечества к свободе от недугов и болезней к сообществу здоровых, сильных людей, здравомыслящих и здраводейтельных, способных через развитие определённых физических качеств и психических свойств не только противостоять негативным проявлениям современной жизни, но и активно вносить свой вклад в развитие общества [8].

Рассматривая фитнес как этап развития инноваций в физической культуре, Е.Г. Сайкина определяет его направление как оздоровительное воспитание или воспитание культуры здоровья, духа и тела, который по эффективности, доступности, эмоциональности и популярности должен получить признание и приоритет в оздоровительной направленности физической культуры как ведущего и одного из наиболее эффективных способов её преобразования [17].

Фитнес не является прямым продолжением таких занятий физическими упражнениями, как-то было ранее, то есть он является инновацией в современной оздоровительной физической культуре, новым витком спирали её развития. Как указывает Е.Г. Сайкина [15], это можно подтвердить следующими фактами:

1. Фитнес содержит новые виды двигательной активности, не существовавшие в истории физической культуры ни в одной из цивилизаций ранее (аэробика, футбол-аэробика, калланетика и т.д.).

2. Фитнес способствует на основе новых видов двигательной активности появлению новых видов спорта: спортивной аэробики, бодибилдинга и т.д.

3. В занятиях фитнесом используются новые технологии, новые средства, формы и методы организации занятий.

4. В фитнес-индустрии появляются новые формы и методы организационно-управленческой деятельности, новые специальности.

5. В тезаурус физической культуры фитнес вносит новую терминологию.

6. В занятиях фитнесом используется новый спортивный инвентарь и оборудование

(фитболы, степы, терры, нудлы и др.).

Отмечается тесная взаимосвязь многих направлений фитнеса с такими видами искусства, как музыка и танец. Это даёт возможность повысить культуру занимающихся, развить их эстетические потребности, повысить культуру движений. Инновационная деятельность в фитнесе позволяет преодолеть стереотипы не только за счёт разнообразия самих занятий, но и за счёт создания новых технологий, создания авторских методик и идей.

Фитнес можно определить как инновацию на данном этапе развития физической культуры, опирающуюся на идеи, традиции, средства, методы этой культуры. В то же время фитнес можно рассматривать как виток в развитии оздоровительной физической культуры, как новое перспективное направление. Различные фитнес-технологии можно использовать в физкультурном образовании, физической рекреации, физической реабилитации и спорте.

Помощь педагога-специалиста по адаптивному фитнесу состоит в том, чтобы за счёт целенаправленной активности:

- максимально улучшить физическое состояние пациента;
- помочь овладеть необходимыми формами движений;
- подготовить сенсорные и вегетативные системы к новым условиям жизни и трудовой деятельности.

К специфическим принципам адаптивного фитнеса можно отнести следующие:

1. Адекватная психологическая помощь.
2. Повышение мотивационной сферы.
3. Повышение интереса к восстановлению и адаптации организма пациента.
4. Эмоциональная и творческая (креативная) направленность занятий и восстановления.
5. Применение инновационной терапии (музыка, танец, образ и др.).

В последнее время коррекционные программы детскому фитнесу, в которых музыкальное сопровождение, физические упражнения и танец являются основой, стали востребованными среди специалистов по физической культуре, фитнесу и лечебной физической культуре. Следует подчеркнуть, что такие программы обладают комплексным и весьма эффективным воздействием на занимающихся и позволяют совершенствовать ряд жизненно значимых для реабилитации данного контингента занимающихся в медицинских, психомоторных, психологических и социальных аспектах.

Однако следует подчеркнуть, что работа специалиста по детскому фитнесу в таких учреждениях будет иметь, помимо стандартных, и свои специфические особенности, обусловленные характером нарушений в состоянии здоровья ребенка и огромной ответственностью за эффективность применения отобранных специалистом фитнес-технологий. Следует отметить, что в последнее время в проведении занятий по лечебной физической культуре с детьми наблюдаются различные проблемы [11].

Во-первых, занятия по лечебной физической культуре проводят в основном медицинские работники, которые не имеют специального физкультурного образования и, к сожалению, не владеют методикой преподавания. Они имеют недостаточный двигательный запас, а арсенал специальных упражнений у них весьма мал. В связи с этим наблюдается определенный шаблон в подборе упражнений и их проведении, все это приводит к однообразию занятий, снижению интереса у детей к выполнению упражнений, что сказывается на их эффективности.

Во-вторых, отсутствие музыкального сопровождения, инновационных физкультурно-оздоровительных технологий, игровых моментов, современного инвентаря и оборудования на занятиях усугубляет поставленные проблемы.

В-третьих, большинство занятий по лечебной физической культуре в коррекционных учреждениях проводятся по авторским, не имеющим научного обоснования программам, в которых отсутствует система занятий. Поэтому, рассматривая пути применения научно-обоснованных, адаптированных к данному контингенту занимающихся фитнес-программ и технологий в системе специального (коррекционного) образования, можно определить, что и в подготовке специалиста по детскому фитнесу для этой сферы появятся соответствующие требования. На это обращают внимание многие авторы, предлагая ввести специализацию по «Адаптивному фитнесу» в структуру подготовки специалистов по физической культуре в высших учебных заведениях [11].

В связи с этим, детский фитнес, обладая большим потенциалом оздоровительного и профилактико-корректирующего воздействия на занимающихся, должен пополняться научно-обоснованными методиками и технологиями, разработанными специалистами-профессионалами для детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, детей-инвалидов, что даст возможность внедрения эффективных специализированных программ и реабилитационных фитнес-технологий в систему лечебной и адаптивной физической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова С.Л. Психологическая программа по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых девушек в условиях современной модернизации образования // Изучение природных и социально-экономических систем. Инновации в системе образования: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Сухум, 2015. С. 29-32.
2. Алмазова С.Л. Психологические условия организации процесса осознания умственно отсталыми старшеклассницами себя как представителя пола: метод. рекомендации. Екатеринбург, 2010. 43 с.
3. Алмазова С.Л., Пушкарева И.Н. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе занятий адаптивной физической культурой и спортом // Педагогическое образование в России. 2015. №8. С. 52-57.
4. Арпентьева М.Р. Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и адаптивного спорта: образование, наука, практика, перспективы развития // Материалы Международной научно-практической конференции Стерлитамакского института физической культуры, 2016. №11. С. 14-18.
5. Грецов А.Г. Техники психологической поддержки занимающихся адаптивным спортом // Адаптивная физическая культура. 2015. № 4 (64). С. 4-5.
6. Евсеев С.П., Томилова М.В., Евсеева О.Э. Технологии дополнительного профессионального образования по адаптивной физической культуре : учеб. пособие. М., 2013. 96 с.
7. Исаков Э.В. Развитие адаптивного спорта: организация, экономика и управление : практикум. М., 2010. 148 с.
8. Кудра Т.А. Фитнес: американская концепция достижения здоровья: монография. Владивосток: Морской ГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2002. 222 с.
9. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: учеб. пособие. М., 2002. 140 с.

10. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. Ростов н/Д., 2002. 384 с.
11. Панфилов О.П., Борисова В.В., Артамонова Л.Л., Фризен А.В. Специализация «Адаптивный фитнес» в структуре подготовки специалистов по физической культуре // Подготовка специалистов по физической культуре в условиях модернизации образования: матер. Всерос. науч.- практ. конф., посвящ. 210-летию РГПУ им. А.И. Герцена и 60-летию фак-та физ. культуры. СПб.: Стратегия будущего, 2006. 282 с.
12. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Министерство образования и науки Российской Федерации, 19 дек. 2014 г. М., 2014.
13. Ростомашвили Л.Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития. М., 2009. 42 с.
14. Сайкина Е.Г., Смирнова Ю.В. Внедрение технологий адаптивного фитнеса в занятия лечебной физической культурой с детьми, имеющими нарушения осанки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 253-256.
15. Сайкина Е.Г., Кузьмина С.В. Фитбол-аэробика для детей «Танцы на мячах»: учебно-методическое пособие. СПб., 2008. 209 с.
16. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: учебное пособие / Авторы составители: О.Э. Аксенова, С.П. Евсеев, под ред. С.П. Евсеева. М., 2005. 296 с.
17. Фирилёва Ж.Е. Адаптивный фитнес в нейромоторной реабилитации человека: монография. М., 2015. 250 с.

THE ROLE OF ADAPTIVE FITNESS IN THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS

© 2021

N.O. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

O.V. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

РОЛЬ МУЗЫКИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНЫМ ФИТНЕСОМ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2021

О.В. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com*

Н.О. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru*

Современный этап развития фитнеса характеризуется, с одной стороны, возникновением и расширением его различных направлений (силовой фитнес, адаптивный фитнес, водный фитнес, коррекционный фитнес), видов и более 200 фитнес-программ, что, несомненно, создаёт разнообразные возможности его внедрения в физкультурно-оздоровительную и физкультурно-спортивную, физкультурно-реабилитационную деятельность с самыми разными возрастными и социальными группами. С другой стороны, развиваются и его научно-методологические основы, появляются учебные программы, учебные и учебно-методические пособия, диссертационные исследования, в которых рассматриваются и обосновываются те или иные теоретические аспекты, на что указывают многие авторы [11; 31; 35].

Широкое внедрение фитнеса в физическую культуру, его становление как научной дисциплины, разнообразие направлений и их популярность определяют целесообразность подготовки специалистов по фитнесу в высших учебных заведениях по единому государственному стандарту. Необходимо создавать мобильную систему подготовки специалистов, которая могла бы реагировать на изменения рынка образовательных и оздоровительных услуг. Указанное особенно важно в связи с критической ситуацией состояния уровня здоровья, особенно подрастающего поколения России [30].

Сегодня фитнес является как предметом научного изучения, так и учебной дисциплиной. Следует особо подчеркнуть, что это два самостоятельных, существенно отличающихся понятия. Зачастую студенты их не дифференцируют и смешивают, что вносит досадную путаницу в представление о фитнесе. Необходимо отличать фитнес как предмет научного изучения и собственно – учебную дисциплину, осваиваемую студентами.

Итак, наука в области физической культуры изучает фитнес с позиций исследования её компонентов и их взаимосвязей, определяет механизмы её влияния на организм и психику человека, его физическое и психическое развитие и здоровье от занятий различными направлениями аэробикой, особенности организации и методики проведения занятий. Для этого используются различные методы научного познания, как теоретические, так и эмпирические, немаловажную роль в которых выполняет эксперимент.

Научное познание фитнеса базируется на основных принципах и положениях теории и методики физической культуры, теории оздоровительной тренировки, а также анатомии, физиологии, кинезиологии, биомеханики, гигиены и психологии и др.

Базовой основой принципов фитнеса являются: общие принципы физической культуры, так как фитнес является ее частью; принципы оздоровительной тренировки, так как

основой занятий является оздоровительный процесс и методические (дидактические) принципы, так как специалист по фитнесу осуществляет педагогическую деятельность, обучает, развивает и воспитывает занимающихся. Однако фитнес имеет свои руководящие правила (принципы), которые направлены на эффективное решение задач оздоровления занимающихся, повышения их умственной и физической работоспособности.

Анализ теоретических и эмпирических исследований [6; 32], обобщение опыта педагогов позволил выделить ряд положительных эффектов от грамотного применения фитнес-направлений на уроках физической культуры в школе:

- они широко популяризируются в сети Интернет, СМИ, поэтому привлекают молодых людей. Это может быть дополнительным стимулом для повышения интереса к занятиям физической культурой. Практика показывает, что даже использование современных, «модных» названий уже давно известных упражнений («планка», «берпи» и др.) позволяют повысить интерес и улучшить качество их выполнения школьниками;

- обеспечивают взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности. Опробованные на уроках фитнес-программы могут побудить школьников к продолжению подобных занятий в домашних условиях или более осознанному выбору направленности занятий в фитнес-клубах. Следует учесть, что для взрослого населения подобные занятия являются наиболее распространённой формой организации своей физкультурно-оздоровительной деятельности. Начало таких занятий в школьном возрасте возможно приведёт к формированию потребности к их продолжению на протяжении всей жизни;

- позволяют повысить плотность урока. На занятиях в фитнес-клубах применяется разнообразный современный инвентарь, но также предлагается большое количество упражнений с собственным весом, выполняемых на месте. Поэтому проведение уроков на основе направлений фитнеса не требует создания определённых условий и обеспечивает возможность одновременного участия всех обучающихся;

- занятия доступны для всех занимающихся. В комплексах используются общеразвивающие упражнения, не сложные в исполнении. После уточнения базовых основ техники их сможет выполнить любой школьник;

- позволяют дифференцировать нагрузку в зависимости от уровня подготовленности каждого ученика, поскольку базовые упражнения имеют несколько вариантов исполнения;

- в комплексах применяются упражнения, выполняемые в динамическом, статическом, стато-динамическом режиме, изолированные движения и упражнения комплексного воздействия, относительно простые и сложно координационные и т.д. Такая вариативность позволяет дать разнообразную нагрузку организму школьника, обеспечить акцентированное развитие той или иной группы мышц, того или иного физического качества и т.д.;

- дает возможность значительно повысить интенсивность урока. Положительный эффект комплексов многих фитнес-направлений (табата-тренировка, body sculpt, функциональный тренинг, кроссфит) достигается за счет строгого дозирования интервалов нагрузки и отдыха. Построенные на основе интервального метода, метода круговой тренировки эти занятия позволяют комплексно решать задачи укрепления различных групп мышц и повышения функциональных резервов организма.

Установлено, что регулярное проведение даже одного круга тренировки по протоколу Табата, который длится всего 4 минуты, позволяет существенно повысить аэробную и анаэробную выносливость [25].

- регламентация нагрузки от очень высокой (функциональный тренинг, кроссфит и др.) до низкой (стретчинг) позволяет использовать различные фитнеснаправления для решения задач урока во всех его частях. Так, например, при изучении базовых видов спорта (лёгкая атлетика, гимнастика, игровые виды спорта) комплексы физических упражнений танцевальных направлений фитнеса могут применяться в подготовительной части урока, в основной части используются направления, ориентированные на специальную физическую подготовку, в заключительной – для расслабления, растяжения работающих групп мышц, восстановления после интенсивной нагрузки;

- фитнес-тренировка имеет структуру, аналогичную структуре урока, предполагает применение традиционно используемых в физическом воспитании средств, методов, организационных форм и т.п. Все это дает возможность проводить весь урок в логике какой-либо фитнес-технологии. Так, например, некоторые авторы рекомендуют заниматься фитнесом при проведении третьего урока в недельном цикле;

- групповой характер работы, применение элементов состязательности, а также музыкального сопровождения позволяют повысить эмоциональный фон урока.

На современном этапе развития отечественной физической культуры, когда приоритет заняли её гуманистические идеалы, обращение к декларируемому, но не реализованному в полной мере на предыдущем этапе холистическому подходу к человеку, происходит реконструкция внедрения музыки не только в гимнастику, фигурное катание, синхронное плавание и другие виды спорта, в которых традиционно используется музыка [2; 9; 22] и др.), но и практически во все виды физической культуры [4; 12; 16; 17; 24; 26 и др.]. Однако следует отметить, что её использование носит, в основном, узкоприкладной характер к выполнению тех или иных двигательных действий или в занятиях с определённым контингентом занимающихся.

Вместе с тем, музыка обладает широким спектром воздействия, что было известно человечеству с глубокой древности и научно доказано исследованиями отечественных и зарубежных учёных. Специальные физиологические исследования выявили влияние музыки на различные системы человека [1; 5; 10; 18; 27; 37; 38; 39 и др.]. Было доказано, что восприятие музыки ускоряет сердечные сокращения, обнаружено усиливающее действие музыкальных раздражителей на пульс, дыхание в зависимости от высоты, силы, звука и тембра, выработку тех или иных гормонов. Частота дыхательных движений и сердцебиений изменялась в зависимости от темпа, тональности музыкального произведения [21; 36; 40] и др.

Многие авторы, изучавшие применение музыки в занятиях физической культурой [13; 14; 16; 19; 23 и др.] отмечают, что музыкальное сопровождение способствует повышению работоспособности, развитию координации движений, воспитывает у занимающихся чувство и понимание ритма, такта мелодии и соответствующей им красоты и выразительности движений, музыкального вкуса. Также доказано, что применение музыки на занятиях способствует преодолению нарастающего утомления и помогает избежать однообразия, ускоряет процессы овладения техникой движения.

Вместе с тем, при всём очевидном положительном потенциале, музыка является весьма сложным, специфичным и многогранным инструментом воздействия на организм и психику человека. Неправильное её применение может не только затруднять процесс занятий физическими упражнениями, но и оказывать негативное влияние на психофизическое и эмоциональное состояние занимающихся [29].

Таким образом, широкие, но неоднозначные воздействия музыки на организм и

психику человека при довольно стихийной практике её применения в занятиях физическими упражнениями актуализируют социально-педагогическую проблему грамотного и научно-обоснованного применения музыкального сопровождения в занятиях физическими упражнениями и их регулировании.

Многие из работ в области фитнеса и фитнес-технологий в той или иной степени рассматривают и особенности музыкального сопровождения. Так, Сайкина Е.Г. и Кузьмина С.В. указывают на особую значимость грамотного применения музыкального сопровождения в соответствии с разработанными требованиями. [15; 24]

Методика, предложенная Е.В. Горинной базируется на интеграции дыхательной гимнастики со средствами музыкально-двигательного воспитания, обеспечивающими благоприятный эмоциональный фон занятий, регламентацию двигательной деятельности музыкой, расширение базы движений. В качестве ключевого метода автор указывает метод согласованного выполнения движений и дыхания с музыкой. При этом движения, согласованные с произвольными вдохами, строго регламентируются динамическими характеристиками музыки [7].

Л.М. Беженцева указывает на возможность регулирования интенсивности физической нагрузки за счёт музыкального сопровождения. Автор рекомендует осуществлять регулирование интенсивности упражнений в процессе занятия рекомендуем с помощью изменения темпа музыкального сопровождения, что позволяет варьировать интенсивность нагрузки. В зоне низкой интенсивности - темп музыкального сопровождения находится в пределах 80 - 100 музыкальных акцентов в минуту, ЧСС - 90 - 110 уд/мин; в зоне умеренной интенсивности - варьировался в пределах 100-120 музыкальных акцентов в минуту, ЧСС - 100 - 120 уд/мин; в зоне большой мощности - темп музыкального сопровождения находился в пределах 120 - 140 акц/мин, ЧСС - 130 - 140 уд/мин. [3].

Эти же идеи нашли своё подтверждение в исследовании Л.М. Дикаревич. Помимо уже указанного, автор отмечает, что темп музыкального сопровождения и амплитуда движений имеют обратную связь: при чрезмерном увеличении темпа уменьшается амплитуда движений. Длительность и количество повторений упражнений также тесно зависят друг от друга: увеличение одного показателя приводит к росту другого и наоборот. Для снижения или повышения ЧСС автор предлагает изменить направленность упражнений, соответственно уменьшив или увеличив количество мышц, участвующих в работе [8].

С мнением указанных выше авторов согласуется и разработанная А.М. Жерносек технология регулирования физической нагрузки при занятиях степ-аэробикой с помощью подбора темпа музыкального сопровождения (124 и 138 акц/мин) в группах с различным уровнем подготовленности [12].

Ишанова О.В. отмечает, что «основная проблема в организации и планировании занятий оздоровительной аэробикой заключается в повышении качества управления тренировочным процессом, основанном на точном дозировании физической нагрузки в различных её видах, выполняемых с разным темпом музыкального сопровождения» [13].

Чибисова Т.В. рассматривает музыкальную стимуляцию как существенную часть занятий оздоровительной аэробикой [3;22].

Не перестаёт интересоваться исследователей и тема повышения интереса и мотивации к физкультурным занятиям за счёт использования музыки. Так, А.А. Чуб указывает на необходимость использования функциональной музыки в процессе подготовки к спортивно-массовым соревнованиям с целью повышения мотивации и интереса [34].

Значительный воспитательный потенциал музыки в процессе физического воспитания изучался в диссертации Т.Т. Ротерс, при этом важно, что автор рассматривала этот вопрос именно в ракурсе взаимодействия физического и эстетического воспитания [20].

На возможности применения музыкальной терапии в программах восстановительной коррекции практически здоровых студентов с психофизиологическими отклонениями указывает Г.О. Самсонова. Автор констатирует, что большее влияние вербально-музыкальное воздействие оказывает на замкнутых и не консервативных испытуемых с высоким уровнем нейротизма, низкой интернальностью в области достижений, низким социальным темпом, низкими показателями интеллекта. При этом эффективность этого воздействия различается в зависимости от спортивной специализации испытуемых [26].

Широта спектра проведённых исследований несомненна, однако следует отметить, что в основном авторы акцентируют какой-либо достаточно узкий аспект применения музыки в физической культуре относительно выполнению тех или иных двигательных действий или в занятиях с определённым, чётко заданным контингентом занимающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алвин Дж., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / пер. с англ. Ю.В. Князькиной. М., 2004. 208 с.
2. Балунова Е.Н. Методика обучения детей в акробатическом рок-н-ролле: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 162 с.
3. Беженцева Л.М. Влияние занятий оздоровительной физической культурой на коррекцию нарушений в состоянии здоровья девочек-сирот 10–11 лет с задержкой психического развития: дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 236 с.
4. Бойчевская Н.В., Парфенов В.А., Кононенко Ю.Л. Музыка в синхронном плавании // Синхронное плавание. Киев: Здоров'я, 1979. 104 с.
5. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия: Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. М., 1985. 204 с.
6. Булгакова О.В., Минченков К.А., Шубин Д.А., Пономарев В.В. Фитнес-технологии как современные средства подготовки студенток вуза к сдаче норм ГТО // Теория и практика физической культуры. 2015. № 8. С. 104.
7. Горина Е.В. Физкультурно-оздоровительная методика музыкально-ритмической дыхательной гимнастики для детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2006. 223 с.
8. Дикаревич Л.М. Педагогические приемы управления нагрузкой в занятиях оздоровительной аэробикой женщин различного уровня функционального состояния: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995. 148 с.
9. Дорфман Л.Я. Влияние музыки на физическую работоспособность в зависимости от силы нервной системы // Профессиональное обучение хореографии и психофизиологические особенности подростка. Пермь, 1981. 162 с.
10. Дубровин Д.А. Методологические подходы к психофизиологическому обоснованию возможностей коррекции эмоциональных расстройств динамическим полем звуковых волн в режиме сверх медленных физиологических процессов // Физиология человека. М., 1994. № 4. С. 29.
11. Егорова Н.В. Андриянова Е.Ю. Детский фитнес в системе дополнительного образования // Вестник спортивной науки. 2011. № 4. С. 66–69.
12. Жерносек А.М. Технологии применения занятий степ-аэробикой в оздорови-

тельной тренировке: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 129 с.

13. Ишанова О.В. Комплексная методика занятий оздоровительной аэробикой с женщинами 25–35 летнего возраста: дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 143 с.

14. Коджаспиров Ю.Г. Психолого-педагогические основы оптимизации физкультурно-спортивных занятий средствами функциональной музыки: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 455 с.

15. Кузьмина С.В. Комплексное воздействие упражнений фит-бол-аэробики на развитие физических способностей младших школьников: дисс. ... к.п.н. СПб., 2011. 230 с.

16. Кулагин С.И. Использование музыкального сопровождения в учебно-тренировочном процессе гиревиков: дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2002. 241 с.

17. Пармузина Ю.В. Методика занятий прикладной аэробикой с юными футболистами: дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 160 с.

18. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. пособ., М., 2000. 176 с.

19. Ростовцева М.Ю. Повышение физической работоспособности женщин молодого возраста средствами ритмической гимнастики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 1990. 24 с.

20. Ротерс Т.Т. Теория и методика развития личности школьника во взаимодействии физического и эстетического воспитания: дисс. ... д-ра пед. наук. Харьков, 2002. 415 с.

21. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е междунар. изд. М., СПб., Н. Новгород, Воронеж, Ростов н/Дону, Екатеринбург, Самара, Новосибирск, Киев, Харьков, Минск, 2006. 376 с.

22. Румба О.Т. Народно-характерная хореография в системе подготовки специалистов по гимнастике и танцам на паркете: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 209 с.

23. Сайкина Е.Г. Применение танцевально-ритмической гимнастики на уроках физической культуры у старшеклассниц: дисс. ... канд. пед. наук, 1997. 186 с.

24. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования: дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 477 с.

25. Сайкина Е.Г., Смирнова Ю.В. Концептуальные основы фитнеса в теории и практике физической культуры // Современные проблемы науки и образования. М., 2019. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28671>.

26. Самсонова Г.О. Эффективность методов музыкальной терапии в программах восстановительной коррекции практически здоровых студентов с выявленными психофизиологическими отклонениями: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 343 с.

27. Сеченов И.М. Избранные произведения: В 2-х томах / редакция и послесловие Х.С. Коштыянец. М., 1952–1956. Т.2. 942 с.

28. Смирнова Ю.В. Регулирование процесса занятий физическими упражнениями посредством музыкального сопровождения: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 168 с.

29. Смирнова Ю.В., Кадыров Р.М. Применение музыкального сопровождения на занятиях физической культурой как социально-педагогическая проблема // Теория и практика физической культуры. 2011. № 8. С. 50–54.

30. Смирнова Е.И., Сухостав О.А. К вопросу об использовании современных фитнес-направлений на уроках физической культуры в школе // Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». Сентябрь 2019 г. №54. Ч. 3. Самара, 2019. С. 61–64.

31. Федорова О.Н., Чепаков Е.М. Качество физкультурно-оздоровительных занятий в фитнес-клубах // XIV Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. СПб., 2010. Т. 5. С. 315–318.
32. Физическая культура: современные оздоровительно-развивающие фитнес-технологии: учебно-методическое пособие / [О.П. Панфилов и др.]. Тула: Изд-во Тульского гос. Пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2014. 227 с.
33. Чибисова Т.В. Построение занятий с применением различных видов оздоровительной аэробики с девушками 15–17 лет: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. 174 с.
34. Чуб А.А. Формирование ценностного отношения школьников средних классов к физической культуре и спорту в процессе подготовки и участия в спортивно-массовых мероприятиях: дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006. 182 с.
35. Шаравьева А.В., Шутова Т.Н. Коррекция физического состояния женщин разного возраста средствами аквафитнеса // Фитнес в системе непрерывного физкультурного образования и его роль в оздоровлении населения России: материалы VI Всероссийской научно-практич. конференции. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 130–133.
36. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М. 1998. 363 с.
37. Hughes J., Daaboul Y., Fino, J., Shaw, G. The Mozart effect on epileptiform activity // Clin Electroencephalogr, 2007. №29 (3). P. 109–119.
38. Nilsson U. The effect of music intervention in stress response to cardiac surgery in a randomized clinical trial // Heart & Lung: The Journal of Acute and Critical Care. Vol. 38. Issue 3, May-June 2009. P. 201–207.
39. Patel A.D. Experimental Evidence for Synchronization to a Musical Beat in a Nonhuman Animal // Current Biology. Vol. 19. Issue 10.26 May, 2009. P. 827–830.
40. Sutoo D., Akiyama K. Music improves dopaminergic neurotransmission: demonstration based on the effect of music on blood pressure regulation // Brain Research. 2004. Vol. 1016. Issue 2.6. August. P. 255–262.

THE ROLE OF MUSIC IN ADAPTIVE FITNESS CLASSES IN THE RESEARCH SPACE

© 2021

O.V. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

N.O. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

© 2021

Н.М. Альханов, старший преподаватель кафедры уголовного права и криминологии
юридического факультета

*ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),
alkanov-81@mail.ru*

Значимость формирования социальной компетентности для будущих бакалавров юриспруденции не вызывает сомнения. Юридическая деятельность связана с высокой коммуникативной нагрузкой и, соответственно, выраженной речевой ответственностью. Выстраивая профессиональное общение с отдельными индивидами и целыми организациями, бакалавры юриспруденции должны быть убедительными, понимать скрытые речевые сообщения коммуникантов, уметь отстоять свою позицию и повлиять на мнение других. Все это приводит к необходимости формировать не только узко речевую, но и шире – социальную компетентность будущих специалистов юридического профиля. В этой связи в процессе профессиональной подготовки необходимо использовать современные методы обучения, стимулирующие различные составляющие социальных взаимодействий.

В широком плане социальная компетентность представляет собой профессиональное качество личности, включающее понимание социальной действительности, способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии в соответствии с нормами культуры, нравственности и права [3].

Социальная компетентность является элементом психолого-педагогической компетентности. Она важна для выстраивания коммуникаций с различными людьми, особенно со сложными контингентами [4]. Сформированность данной компетентности предполагает социальную ответственность, которая является ценным профессиональным качеством специалистов правовой сферы [2].

О.В. Климова, раскрывает коммуникативную компетенцию как ядро профессиональной деятельности юриста [6], указывая, что для ее развития существуют различные возможности в вузе: содержательные и организационные. Среди содержательных называются психологические дисциплины, а организационных – активные методы работы.

Г.Ф. Кирова утверждает, что коммуникативную компетенцию студентов-юристов необходимо развивать, начиная с первого курса, используя потенциал дисциплин психолого-педагогического цикла [5]. Среди наиболее эффективных форм работы для развития речевой коммуникации предлагается деловая игра.

С этой позицией соглашается В.А. Адамантова, раскрывая деловую игру, как деятельностную технологию формирования профессиональных компетенций будущих студентов-юристов [1]. Она отмечает, что в деловой игре участники погружаются в творческую, непредсказуемую, порой конфликтную ситуацию. В такой игре нет готовых решений, а, соответственно, алгоритмов поведения может быть множество.

Т.Н. Модникова раскрывает возможности деловой игры как эффективного метода формирования профессиональной компетенции у студентов-юристов [7]. Она описывает практики применения деловой игры в процессе преподавания дисциплины «Семейное право». Выделяются ее преимущества: формирование правового мышления; активизация интеллектуальной деятельности; развитие межличностного речевого общения, умения работать в команде, способности к сотрудничеству и пр.

Таким образом, краткий обзор исследований, посвященных данному вопросу, показывает, что деловая игра – это эффективный инструмент формирования социальной компетентности будущих бакалавров юриспруденции. Она развивает различные профессиональные качества, среди них деловое общение и личностные качества. К последним можно отнести уверенность, ответственность, интеллектуальную активность.

В Чеченском государственном университете на кафедре уголовного права и криминологии юридического факультета активно применяются различные активные методы обучения студентов. Практика показывает, что наиболее оптимальной для формирования социального опыта выступает деловая игра. С первого курса студенты погружаются в юридическую науку не только с теоретических позиций, но и с практических. Деловые игры проводятся как на дисциплинах юридического цикла, так и психолого-педагогического направления.

Так, осваивая на первом курсе дисциплину «Римское право», студенты в рамках тем «Понятие наследования», «Значение наследственного правопреемства», «Круг наследников» разыгрывают соответствующие вопросам деловые игры. Студенты осваивают в таких играх разные роли: наследников, нотариусов, адвокатов. Это позволяет им с разных сторон взглянуть на правовую ситуацию, увидеть сложности и возможности каждой стороны. Причём внутри каждой роли выделяются и другие роли. Например, наследники могут быть первоочередными, наследниками второй, третьей и т.п. очереди. Выступая в этих ролях, студенты обнаруживают «некие подводные камни» этих ролей и их прав на наследование.

Осваивая на втором курсе дисциплину «Профессиональная этика юриста», студенты также погружаются в сложный и интересный мир этических и неэтических поступков будущих бакалавров юриспруденции. В темах «Этика следственной работы», «Судебная этика», «Адвокатская этика» они в деловой игре отработывают принципы этического поведения юриста, нравственные основы профессиональной деятельности.

Причем в проведение данных игры включаются и другие формы работы и методы обучения. К ним относятся такие как просмотр видеозаписей деловых игр, размещенных в сети интернет, например на канале YouTube. Также студенты анализируют судебные процессы, представленные на различных российских телевизионных каналах. К примеру, на канале «Домашний» передача «Дела семейные» или видеозаписи передачи «Федеральный судья» (ранее представленной на 1 канале). В результате обнаруживаются новые решения, интересные варианты этического и неэтического поведения адвокатов, прокуроров и пр.

В каждой деловой игре принимают участие разные студенты, часть из которых является наблюдателями. Их задача – строго фиксировать в бланке позиции, которые были продемонстрированы участниками игры. Выраженность каждого параметра исчисляются баллами. Чем выше балл набрал участник, тем больше у него преимуществ при сдаче экзамена или зачета по данной дисциплине в конце года. Такая таблица заполняется и преподавателями, чтобы избежать субъективных оценок студентов.

В качестве универсальных критериев, по которым идет оценка участника деловой игры, назовем такие, как речевой этикет, профессиональная терминология, эффективные психологические приемы, наблюдательность, умение вести диалог, аргументированность, адекватность применяемых вербальных формул, ориентация в нормативных документах и пр.

Таким образом, деловая игра сегодня выступает в качестве популярного метода обучения студентов. Учитывая высокую коммуникативную нагрузку на будущих бакалавров юриспруденции, повышается ценность сформированной их социальной компетентности. Для развития данного интегративного качества личности важно организовывать обучение, погружая студентов в определённые социальные ситуации, имитирующие будущую профессию. К ним относится, в первую очередь, деловая игра. Авторский опыт применения деловых игр показывает их высокий потенциал в развитии профессионального мышления, креативности, умения сотрудничать, убеждать, соблюдать правовые и этические нормы студентами юридического факультета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамантова В.А. Деловая игра, как деятельностная технология формирования профессиональных компетенций будущих студентов-юристов. // *E-Scio*. 2019. № 5 (32). С. 716-719.
2. Гедугошев Р.Р. Обновление содержания дополнительных профессиональных программ в аспекте развития социальной ответственности у молодых сотрудников полиции // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020. № 4(45). С. 89-98.
3. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // *Образование и наука*. 2004. № 2. С. 3-18.
4. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А., Севрюкова А.А., Буров К.С. Применение кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2020. № 2 (43). С. 5-23.
5. Кирова Г.Ф. О формировании коммуникативной компетенции будущих юристов // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. № 2 (177). С. 63-71.
6. Климова О.В. Коммуникативная компетенция как ядро профессиональной деятельности юриста // *Человек. Спорт. Медицина*. 2008. № 13 (113). С. 98-102.
7. Модникова Т.Н. // *Среднерусский вестник общественных наук*. 2011. № 3. С. 189-192.

THE USE OF THE BUSINESS GAME METHOD FOR FORMING SOCIAL COMPETENCE IN FUTURE BACHELORS OF JURISPRUDENCE

© 2021

N.M. Alkhanov, Senior Lecturer, Department of Criminal Law and Criminology,
Faculty of Law

Chechen State University, Grozny (Russia), alkanov-81@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЭТАПЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

© 2021

Э.Д. Арсанукаева, начальник отдела проектной деятельности, аспирант кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный, (Россия),
kafedra_terek@mail.ru*

Планирование развития любой из социальных систем всегда требует особый, бережный подход, поскольку связаны они с духовной и физической безопасностью человека. Область высшего профессионального образования не является исключением из данного правила. Вместе с тем планирование по совершенствованию образовательных подходов требует знание психолого-педагогических особенностей обучаемых [3]. В рамках текущего исследования важным является знание сущностных психолого-педагогических закономерностей развития социального интеллекта будущих бакалавров [5].

Обосновав актуальность исследования, необходимо представить объективные доказательства теоретического и практического характера.

Работа Н.М. Сараевой и Н.А. Марковой указывает на важность соответствия ведущего вида деятельности социального работника и сущности социального интеллекта. Несмотря на очевидную поверхностность данного утверждения, следует уточнить их авторскую позицию. Они освещают следующие виды деятельности, которые должны сопровождать процесс развития социального интеллекта:

1. совершенствование воспитательных навыков личности;
2. освоение новых методов обучающего воздействия;

3. расширение практических навыков в области научно-методической деятельности [7]. Стоит отметить, что исследование Н.М. Сараевой было сориентировано на состоявшихся специалистов общеобразовательных организаций. Вместе с тем её предложения не противоречат внешней среде, в которой приобретают навыки социального интеллекта будущие бакалавры. На указанном основании учтём выводы автора в пользу текущей работы.

Изложенные смыслы Н.М. Сараевой и Н.А. Марковой очевидно верны, логичны и последовательны. Вместе с тем в их утверждениях не прослеживается живая мысль, оригинальный подход к описанию психолого-педагогических особенностей развития социального интеллекта. По словам член-корреспондента РАО В.В. Серикова, изложенная проблема встречается достаточно часто в современных научно-исследовательских работах. Также он указывал, что сочетание прозрачности и инновационности авторского подхода делают исследование выразительным, сильным и убедительным.

В определённой степени научная работа А.А. Волковой обладает частью заявленных критериев качества. В частности, она убедительно показывает, что внеаудиторная практика студентов является ведущим фактором обеспечения психологической готовности выпускников активно включаться в социальную работу. Она перечисляет такие значимые качества, которые развивает в себе будущий бакалавр социальной работы:

1. Мультипликативное восприятие реальности, позволяющее эффективнее взаимодействовать с различными социальными слоями общества. Отчасти речь идёт о способ-

ности бакалавра понять суть социальной позиции личности, а также опосредованные внешней средой психологические переживания человека. Важно понимать, что в данном случае речь не идёт о толерантности, сущность которой в социальном контексте далеко не так привлекательна. Указанное понятие вполне определённо отражает идеи трансгуманизма, которое, в частности, призывает смиренно относиться к аморальным проявлениям сограждан.

2. Творческий подход при оказании социальной помощи нуждающимся слоям населения. Отметим, что универсального шаблона действий для одной и той же социальной проблемы не существует. Будущему бакалавру придётся адаптировать свои знания и навыки под конкретную проблему, что однозначно требует психологической подготовки. Таким образом, тренировку базовых навыков будущего социального работника можно с уверенностью назвать одним из важных качеств [1].

Рассматривая различные подходы по исследованию психолого-педагогических условий развития социального интеллекта, отмечается определённая закономерность. Большую популярность среди исследователей получают подходы по овладению различными способами эмпатии, рефлексии, понимающего общения [4].

Теоретическую значимость в этом свете могут достичь работы, максимально аккумулирующие разрозненные позиции по изучению психолого-педагогических особенностей развития социального интеллекта. При решении изложенной задачи в поле зрения автора попала работа А.О. Куракиной. Несомненным преимуществом работы является перечисление комплекса позиций о психолого-педагогических особенностях развития социального интеллекта. Обозначим структуру комплекса:

1. Активизация навыков социального взаимодействия. Особенность отработки подобного комплекса умений кроется в «облучении» интенсивной рефлексией результатов коллективной деятельности. В процессе проведения коллективной рефлексии была отмечена удивительная синхронизация мнений членов группы. Указанный эффект удалось объяснить автору исследования. Было предположено, что процесс интроспекции является основой утончённой связи членов коллектива асимметричной, иррациональной природы. В этом свете экстравертивные виды коммуникаций можно назвать поверхностными, «плоскими» основаниями для принятия группой единого мнения.

2. Использование проекций реальных остросоциальных ситуаций и их решение. Данный компонент позволяет создать когнитивные «оттиски» или «клише» идентичные будущей социальной деятельности бакалавров. В данном случае подчёркивается пластичность психологической установки, о которой впервые в советской школе заявил Д.Н. Узнадзе.

3. Использование интерактивных ресурсов для расширения потенциального поля социальных взаимодействий.

По итогу теоретического анализа отметим, что одним из перспективных направлений исследования является подход А.О. Куракиной. При этом особый интерес вызывает процесс обучения студентов навыкам понимающего общения, как психолого-педагогического условия развития социального интеллекта. Высказав авторские предпочтения, выявленные в ходе анализа научной литературы, перейдём к описанию методологии исследования.

В качестве ведущей идеи исследования было выбрано учение А.Р. Лурии, продолжающее развивать содержательные научные позиции Л.С. Выготского [2; 5]. Оба учёных для объяснения сложных психологических явлений обращались к внешним движущим

силам, обеспечивающим развитие личности. А.Р. Лурия воспринял идею Л.С. Выготского о единстве сознания и речи и усовершенствовал её. В частности, отдельное слово было названо им единицей мышления. Автор транслирует идею А.Р. Лурии о том, что речевое мышление является основой всех видов интеллекта личности, в том числе социального интеллекта. На этом основании укажем прямо, что социальный интеллект подчинён речевым кодам. Вместе с тем предложенный тезис не сводится к вульгарному, «ремесленному» понятию о том, что процесс подготовки социальных работников должен быть насыщен упражнениями по риторике и т.п. Предлагается более тонкий подход. Погружение личности в глубины значения слов позволяет опережать предметные манипуляции мыслительной деятельностью, решать проблемы социального взаимодействия до наступления конфликтной ситуации. По итогу можно сказать, что навыки социальной эмпатии, основы социального интеллекта глубинно связаны с искусством понимающего общения. В любой из стратегий организации коммуникации интуитивно-тонкое владение смыслами слов позволит бакалавру социальной работы эффективнее корректировать эмоционально-психологическое состояние человека. Таким образом, в качестве важного психолого-педагогического фактора развития социального интеллекта признаётся искусное владение смыслами речевых (социальных) кодов. Дополним, что проблема формирования навыков осознанного восприятия текстовой либо устной информации уделяется весьма актуальной. В качестве примера отметим внимательное отношение к этому вопросу член-корреспондента РАО Н.У. Ярычева.

В процессе исследования были использованы следующие научные методы: анализ научной литературы и опрос. Для подтверждения методологической позиции было проведено эмпирическое исследование. Из числа будущих бакалавров социальной работы были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная (ЭГ и КГ). Всего в исследовании приняли участие 23 человека: 13 – ЭГ, 10 – КГ. Члены ЭГ с февраля 2021 г. по май 2021 г. прошли курс по историческому языкознанию на примере чеченского и русского диалектов. Для участников КГ дополнительных видов лекций по исследуемой проблематике не проводилось. По итогу эксперимента в обеих группах были проведены практические занятия, связанные с решением 15 кейсовых заданий. Также в процессе эмпирического этапа исследования был проведён опрос о востребованных среди студентов методов обучения. В результате проведённой работы были сделаны весьма интересные выводы, рассмотрим их в следующем разделе статьи.

При анализе данных эмпирического материала было выявлено, что ЭГ намного эффективнее справилась с поставленными задачами. Так на констатирующем этапе обе группы показали схожий результат. Процентное соотношение верно решённых кейсовых задач между группами было следующее: 65% (ЭГ) и 70% (КГ). На констатирующем этапе эксперимента процентное соотношение заметно изменилось: 88% (ЭГ) и 68 (КГ).

На основании полученных данных был сделан вывод об эффективности предпринятой стратегии обучения. Также были проанализированы данные опроса. Выяснилось, что 85% респондентов из числа ЭГ и КГ выразили симпатию относительно применения кейс-методов в процессе обучения. Необходимо отметить, что результат опроса был вполне ожидаем, поскольку программа подготовки бакалавров исторически больше сконцентрирована на их теоретической подготовке.

Для эффективного завершения изложения результатов исследования были сформулированы два базовых вывода с рекомендательным уклоном для системы высшего образования:

1. Важным компонентом развития социального интеллекта является совершенствование психологической готовности студентов к реализации будущей деятельности. Одним из эффективных способов реализации подобной задачи является кейс-метод.

2. В качестве необычной психолого-педагогической особенности развития социального интеллекта отмечается процесс овладения речевыми кодами. Овладение тонкими речевыми смыслами родного языка позволяет эффективнее проводить психолого-педагогические консультации населения, нуждающегося в социальной помощи. Подразаумевается, что филигранное владение смыслами слов совершенствует убедительность, выразительность и точность вербальной коммуникации бакалавра социальной работы. Методологическим основанием данного утверждения стали идеи Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о единстве речи и мышления, сознания и речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова А.А. Специфика развития социального интеллекта в условиях образовательной среды вуза / А.А. Волкова // Инициативы XXI века. – 2014. – №. 3. – С. 56-58.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Ильясов Д.Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 14–21.

4. Куракина А.О. Педагогические условия развития социального интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза / А.О. Куракина // Фундаментальные исследования. – 2012. – №. 11-6. – С. 1382–1385.

5. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. унта, 1998. – 335 с.

6. Минава С.С. Особенности социального интеллекта у студентов-бакалавров разных направлений подготовки / С.С. Минаева // Психолого-педагогические и нормативно-правовые основы становления профессионализма субъектов образовательного процесса. – 2016. – С. 106–111.

7. Сараева Н.М. Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов / Н.М. Сараева, Н.А. Макарова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2013. – № 5 (52).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK AT THE STAGE OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY

© 2021

E.D. Arsanukaeva, head of the department of project activities, postgraduate student
of the department of pedagogy and psychology

Chechen State University, Grozny (Russia), kafedra_terek@mail.ru

УДК 37.01

МОТИВАЦИЯ – КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И УСТОЙЧИВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2021

Е.А. Байдецкая, кандидат экономических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и коммуникативистики
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар (Россия),
baidezkaya@mail.ru

Мотивация и мотивационные приёмы в учебной деятельности высшей школы являются актуальным объектом исследований современных учёных в меняющейся экономической ситуации в мире и в стране.

Социально-педагогические факторы активно влияют на систему высшего образования. Социально-психологические факторы включают в себя:

- социальные отношения людей, носящие вертикальный и горизонтальный характер взаимодействия, а также деловые, личностные взаимоотношения;
- социальное и психологическое общение, как элементы взаимного восприятия, информационного обмена, различного взаимодействия;
- социально-психологические качества, проявляющиеся как жизненная позиция индивида, его ценностные ориентации.

Рассмотрим отдельно психологические факторы и их влияние на индивида, к ним относятся:

- психический дискомфорт при неудовлетворении потребностей индивида;
- особенности характера индивида по типам акцентуации. Встречаются типы характеров – неустойчивый, epileptoидный, истероидный, гипертимный, комфортный, смешанный.
- стремление быть признанным группой;
- наличие у индивида тревожности;
- скрытый комплекс неполноценности;
- отдельные черты характера индивида.

Одной из основных задач преподавателей высших учебных заведений является подготовка высококвалифицированных кадров. Поэтому важен не только процесс обучения, но организация положительной и устойчивой учебной деятельности студента. Рассмотрим психологические факторы влияющие на процесс обучения студента, представленные в таблице 1.

Базовой проблемой психологии обучения в учебной деятельности является проблема мотивации студентов. Возможность управлять мотивацией учения позволит управлять и учебным процессом.

Вопросы мотивации учения и результаты исследований раскрыты в трудах современных ученых Б.Г. Ананьева, В.Г.Асеева, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А. К. Марковой, Н.А. Менчинской, Г.А. Мухиной, А.Н. Печникова, В.А. Якунина и других [1].

Поставим в исследовании задачи по определению понятия «мотив учения» и видов мотивов учения в высшей школе.

Таблица 1 – Психологические факторы процесса обучения студентов

Название фактора	Характеристика фактора
Мотивация	Внутренняя движущая сила (поведенческая), побуждающая и стимулирующая специфическое направление деятельной реакции. Понятие мотив – это осознанная потребность высочайшего уровня интенсивности деятельности совершать человеком действия направленные на её удовлетворение
Восприятие	Процесс отбора, организации и интерпретации индивидом сигналов, которые поступают от органов чувств, как осмысленная картина мира
Усвоение	Перемены в жизнедеятельности индивида под влиянием накопленного опыта
Мнение	Сохранившееся в памяти индивида соображение и представление по поводу чего-либо
Отношение (взгляд)	Устойчивая общая оценка объекта, может быть и благоприятной и неблагоприятной

Понятие «мотив учения» - это направленная активная деятельность студента на выбранные им стороны учебной деятельности. Л.И. Божович подразделяет мотивы учения на внешние, не связанные с учебным процессом и внутренние – производные от различных характеристик учения. А.Н. Леонтьев выделяет «мотивы-стимулы» и «смыслообразующие» мотивы. «Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; мы будем называть их смыслообразующими мотивами. Другие, сосуществующие с ними, выполняя роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) - порой остро эмоциональных, аффективных, - лишены смыслообразующей функции; мы будем условно называть такие мотивы мотивами - стимулами» (А.Н. Леонтьев) [1].

Классификация мотивов учения по А.К. Марковой - это выделение двух групп мотивов учения: познавательные мотивы и социальные мотивы. Познавательный мотив обеспечивает процесс познания, эффективность его результатов – знаний, умений и навыков; социальный мотив характеризует взаимодействие студента с другими участниками в ходе учения.

Дадим определение понятию «мотивация учения» - как оригинальная система мотивов, обеспечивающая выбор направлений студента на различные стороны учебной деятельности, с применением всего разнообразия мотивов.

Далее следует рассмотреть пути и средства для формирования мотивации. В процессе образовательной деятельности преподаватели всегда находятся в поиске средств для мотивации студентов к учебной деятельности. Такими средствами мотивации выступают:

- обновляющаяся новизна учебного материала;
- поиск новых технологий и использование нестандартных форм обучения;
- формирование устойчивого положительного микроклимата в студенческом коллективе;
- проявление доверия к обучающемуся студенту;
- создание условий успеха студентов в учебной деятельности;
- выявление ситуаций проблемного обучения;
- применение оценочных средств, через тестирование знаний и умений у студентов;
- обучение через взаимообучение в парах и малых группах;
- обучение с компьютерной поддержкой (ИПС, онлайн-занятий, программных про-

дуктов и т.д.).

Существуют методы повышения мотивации и стимулирования учебной деятельности – видеть индивидуальность каждого студента, опираясь на его личные мотивы, обеспечивать студенту продвижение вперед, создать ощущение переживания успеха в учебной деятельности.

Факторы, определяющие учебную мотивацию: образовательная система; принципы организации учебного процесса; специфика учебного предмета; индивидуальные особенности педагога; индивидуальные особенности обучающегося.

Формирование мотивации как фактор положительной и устойчивой учебной деятельности студентов является делом общественной важности, т.к. высшая школа готовит профессионалов высшего звена и на пути этого движения возникают проблемы с мотивацией. Надо признать, что до сих пор существует низкая мотивация учебным заведением преподавателей в обучении студентов и применении преподавателями новых педагогических и учебных технологий. А также, игнорирование студентами выполнения домашних заданий, низкое качество знаний студентов, пропуски студентами занятий без уважительных причин, опоздания, по наблюдениям этими пороками чаще страдают студенты платной формы обучения.

К действиям преподавателей для стимулирования познавательной мотивации студентов следует отнести: похвалу студента за точно выполненное задания как домашнего, так и аудиторного; необходимость учитывать интересы и склонности студента; конструктивную критику и сопереживание; признание достижений студента, одобрение его успехов; обращение к самолюбию студента, поддержание соперничества в студенческом коллективе; опора на желание обучающегося.

Высшее учебное заведение ведет подготовку школьников как будущих студентов, для этой работы разрабатываются мероприятия по формированию внутренней мотивации старшеклассников общеобразовательной школы. На первом этапе можно провести диагностику с помощью «Карты интересов» по опроснику А.Е. Голомштока, [3] далее, профориентационную работу традиционных направлений следует обогатить инновационными методами и формами. Задача профориентации сформировать положительно устойчивую мотивацию к учебной деятельности. К составляющим внутренней мотивации студентов на этапе профессиональной подготовки отнесем: качество преподавания, эмоциональность подачи материала, систему внутренних убеждений студента (самоприказ, самооценка, самоодобрение, самоубеждение, самоанализ).

Для получения положительного и устойчивого результата учебной деятельности рассмотрим мотивацию к учебе через призму универсальных учебных действий. Концепция применения универсальных учебных действий заложена в Федеральном законе «Об Образовании» и рекомендована к применению. Раскроем виды мотивов через универсальные учебные действия, выделим квалификационные признаки мотивов для универсальных учебных действий через методики А.К. Марковой и А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, данные представим в таблице 2.

Крайне редко в научной литературе встречаются мотивационные приёмы для формирования у студентов универсальных учебных действий, которые лежат в основе положительной и устойчивой учебной деятельности. Назрела необходимость стандартизации в вузе мотивационных приёмов для развития внедрения УУД с целью получения устойчивого результата учебной деятельности.

Таблица 2 - Квалификационные признаки мотивов универсальных учебных действий*

Универсальные учебные действия (УУД)	Критерии оценивания УУД	Квалификационные признаки мотивов по		
		Марковой А.К.	Леонтьеву А.Н.	Божович Л.И.
Личностные	Мотивация учебной деятельности, формирование «внутренней позиции студента»	Социальные	Смыслообразующие	Внешние
Регулятивные	Формирование целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки, волевой саморегуляции	Познавательные	Мотивы - стимулы	Внутренние
Познавательные	Формирование общеучебных, логических, действий постановки и решения проблем	Познавательные	Смыслообразующие	Внутренние
Коммуникативные	Формирование социальной компетентности, чувства партнерства, интегрирования в группу сверстников, продуктивное взаимодействие и сотрудничество	Социальные	Смыслообразующие	Внешние

*Таблица разработана автором исследования

Подготовка высококвалифицированных специалистов построена на компетентностном подходе, понятие компетентность раскрывает федеральный государственный стандарт, высшее учебное заведение, в свою очередь, обучает студента компетенциям, которые в дальнейшем формируют профессиональную компетентность выпускника. В процессе обучения возникает необходимость мотивировать студента к получению выбранной профессии. Такая мотивация имеет многоуровневый системный подход: мотивация к учению, мотивация к познанию предметов, входящих в выбранную профессию, мотивация к получению профессиональных компетенций, мотивация к созданию профессионально компетентного выпускника, мотивация к учению в течении всей профессиональной жизни будущего специалиста. Для выполнения такой многоцелевой задачи необходим мониторинг мотивационных приёмов, через отработку и единообразие подходов и новации в поиске новых мотивационных технологий. Например: студент – выпускник – будущий специалист (его адаптация к труду) – первая мотивационная ступень, получаемая в высшей школе.

Профессиональная мотивация сложнейшее соотношение различных побуждений входящих в сферу потребностей человека, ее можно рассматривать как движущий фактор развития профессионализма личности. От высоты уровня мотиваций зависит эффектив-

ность развития профессиональной образованности и культуры личности. [2]

Следует отметить, что на профессиональную мотивацию студента воздействует фактор личностно-ориентированного педагога. Оптимистичный, увлеченный делом, занимающийся наукой, активный и уверенный в себе педагог-мотиватор может являться живым примером (мотивом) побуждающим молодого человека к овладению знаниями, умениями и навыками будущей профессии.

Таким образом, мотивация является социально-психологическим фактором положительной и устойчивой учебной деятельности студента, связана с наиболее значимыми ценностями – свободой, успехом, деньгами, успешной работой, самосовершенствованием. Вопросы по организации мотивационных приёмов больше, чем ответов и поэтому это направление является целью дальнейшего исследования современных ученых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. studbooks.net Мотивация учебной деятельности студентов [Электронный ресурс, дата входа 14.06.21 г.]
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-uchebnoy-deyatelnosti-kak-faktor-professionalnoy-sotsializatsii-studentov> [Электронный ресурс, дата входа 09.06.21 г.] Гололенко М.В. Мотивация к учебной деятельности как фактор профессиональной социализации студентов. Известия ВГПУ, с. 106-109.
3. <https://atsk74.ru/vybor-raboty/oprosnik-golomshtoka.html> Опросник интересов А. Е. Голомштока [Электронный ресурс, дата входа 12.06.21 г.]

MOTIVATION – AS F SOCIO-PEDAGOGICAL FACTOR OF POSITIVE ANDSUSTAINABLE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

© 2021

E.A. Bidetskaya, candidate of economic sciences, associate professor, department of pedagogy,
psychology and communication

Kuban State University, Krasnodar (Russia), baidezkaya@mail.ru

УДК 378.147

ОБУЧЕНИЕ КОМАНДНЫМ СПОСОБАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2021

А.Б. Бакурадзе, профессор, доктор философских наук, кандидат педагогических наук,
директор экспертно-аналитического центра казачества
*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», Москва (Россия),
bondovich@mail.ru*

А.П. Комаров, кандидат философских наук, доцент института социально-гуманитарных
технологий
*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени
К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», Москва (Россия),
komarov_alexey11@mail.ru*

Командный способ работы характерен для многих видов профессиональной деятельности. С целью формирования и развития команд важным является проведение тренинга командообразования, участниками которого могут быть как члены формируемых коллективов, что характерно для контингента дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации или профессиональной переподготовки), так и обучающиеся, приобретающие первичные профессиональные навыки, необходимые в широком спектре профессий, что характерно для высшего образования.

Формально же такой тренинг может быть проведен как элективный курс по выбору участников образовательных отношений или факультатив, а также пролонгированные курсы повышения квалификации. Целесообразно, чтобы тренинг командообразования проводила группа ведущих: педагог-игротехник, психолог-консультант и специалист, знающий содержание производственной деятельности обучаемой команды (это может быть и непосредственный руководитель команды). Педагог-игротехник удерживает основную содержательную канву тренинга, он осуществляет внедрение интерактивных форм проведения занятий, развивая у обучающихся умения и навыки командной работы [1, с. 92]. Психолог-консультант выступает в качестве эксперта и комментатора происходящего в тренинге, а содержательный специалист консультирует его участников по производственным вопросам.

Содержание тренинга должно быть ориентировано на прохождение командой обучающихся различных этапов своего развития [2, с. 104], что позволяет осуществить их погружение в реальный процесс командообразования. Однако это затрудняет осуществлять планирование образовательного процесса, поскольку не представляется возможным заранее рассчитать четкий график его проведения – процесс командообразования сложно просчитываем с точки зрения временного параметра. Это создает определенные трудности в организации образовательного процесса, но его ориентация на реальную динамику развития конкретной команды позволяет в максимальной степени индивидуализировать работу преподавателей. В связи с этим целесообразным будет введение в тренинг тьютора команды, который будет наблюдать командное развитие и консультировать членов команды в период между тренинговыми занятиями, а также корректировать сроки проведения таких занятий.

На первом этапе тренинга командообразования, который проходит в рамках формирования команды, главным является актуализация ее участниками потребности введения такой формы работы. Если члены коллектива не понимают, для чего организуется командная работа и не чувствуют своей заинтересованности в ней, то они не будут эффективно работать.

Вербализация целей участия в командной работе особенно важна на данном этапе тренинга. Проговаривание целей, их четкое формулирование – это создание первых монологов членов команды на темы «зачем я здесь?», «чему я хочу научиться?», «что я могу принести в совместную работу?». Ответы на эти вопросы помогают членам команды актуализировать свою потребность участия в командной работе, формируют основу, на которой в дальнейшем они смогут выстраивать всю свою совместную деятельность.

Помочь участникам команды определить основную идею командной работы, актуализировать потребность ее достижения и сформулировать лично значимые цели может общее обсуждение реальных производственных проблем, на решение которой ориентировано командное взаимодействие коллектива. Такое обсуждение позволяет его членам узнать о настрое друг друга. Когда члены команды конкретно заявляют о своих планах и амбициях, создают общее смысловое поле – это облегчает дальнейшую работу. Однако здесь важно избегать формулирования слишком далеких, абстрактных целей, так как возможности их достижения невысоки, а сопутствующие обстоятельства могут измениться.

Когда деятельность членов команды организована описанным выше способом, результатом этапа актуализации для них должно стать четкое определение и формулировка лично и профессионально значимых целей, а

для ведущих тренинга – выяснение тех аспектов совместной деятельности, которые являются для участников команды наиболее существенными и привлекательными.

На втором этапе тренинга, который важно провести в период «бурления» команды [3, с. 32], проходит адаптация ее участников к условиям командной работы. Целью такой адаптации является определение совместимости лично и профессионально значимых целей участников команды, их ориентировка относительно действий друг друга. Определив собственные цели участия в команде, обучающиеся соотносят их с целями друг друга. Если на этапе актуализации совместная деятельность была минимизирована и в ее характеристике преобладали черты монолога — каждый был замкнут на себе, то процесс адаптации, напротив, протекает как напряженный внешний диалог.

Существует, однако, опасение, что не все члены команды будут откровенно делиться своими целями и планами, так как открытые обсуждения могли быть раньше не приняты в коллективе. В связи с этим на данном этапе необходимы упражнения на создание доверительных отношений и благоприятной эмоциональной атмосферы. В это время командная работа приобретает иные характеристики и с точки зрения сочетания диалога и монолога. Члены команды выясняют и уточняют позицию своих собеседников, объясняют свою. При этом можно выделить три типа поведения: активное вовлечение (член команды активно принимает участие в обсуждении, высказывает свое мнение, реагирует на замечания других участников); пассивное вовлечение (участник слушает других внимательно, но сам старается отмалчиваться, высказывается тогда, когда к нему специально обращаются); отстранение (участник команды не заинтересован в обсуждении и занимается своими делами).

Командная работа представляет собой активный внешний диалог: члены команды

обсуждают ценностные установки [4, с. 39], каждый из них предлагает свои ориентиры деятельности команды. Особая задача на этом этапе тренинга состоит в выработке единой концепции поведения. Все это свидетельствует о том, что, несмотря на наличие внешнего диалога, взаимодействие определяется как совместимость точек зрения, в которой, в соответствии с выделенными ранее параметрами, преобладают характеристики монолога.

Адаптация также связана с закреплением правил совместной деятельности. Важно, чтобы правила исходили из команды, а не навязывались ведущими тренинга. В противном случае это может вызвать крайне негативную реакцию участников тренинга командообразования. Когда же правила формулируются командой, процесс воспринимается как игра. При этом игровую составляющую можно усилить, предложив схематически обозначить команду и записать внутри контура те приемы, установки и ориентиры, которые помогают команде работать, а за контуром – те, что мешают. В результате адаптации членов команды к новым условиям работы они чувствуют, что у каждого из них есть свои сильные и слабые стороны, и что работая единой командой, они должны научиться принимать индивидуальность каждого.

Третий этап тренинга – этап определения и принятия командных ролей проводится в процессе нормирования командной деятельности. Рассматривая требования к комплектованию команд, мы обращаем внимание на то, что при распределении ролей между ее участниками необходимо стремиться к тому, чтобы личные и интеллектуальные способности соответствовали требованиям внутрикомандных ролей [5, с. 113]. Тогда каждый член команды сможет способствовать достижению общей цели. Также важно, чтобы набор командных ролей обеспечивал взаимодополняемость членов команды.

Однако, прежде чем распределять функциональные роли в команде, следует показать участникам тренинга, какие роли могут играть ее члены. В основу содержания этой части тренинга может быть положена та или иная классификация командных ролей [6, с. 405; 7, с. 21]

Четвертым этапом тренинга является стимулирование межличностного и профессионального общения в команде. Как и третий его этап, он проходит в процессе нормирования командной деятельности. Потребность в межличностном общении, желание участвовать во всех делах и заботиться о своих коллегах может способствовать тому, что в достижении поставленных перед командой целей возникнут дополнительные стимулы, и ее члены начнут активнее помогать друг другу. Поэтому важно стимулировать межличностные отношения в команде, чтобы вырабатывались ориентиры командной работы, которые помогут членам команды выстроить правильную линию своего поведения. Несомненно, для формирования ценностей команды и определения системы взаимоотношений в ней требуется много времени, поэтому эти процессы протекают на протяжении всего периода командной работы [8, с. 20].

Наряду с межличностными отношениями в команде развиваются деловые отношения, составляющие основу профессионального общения. Можно утверждать, что именно на этом этапе тренинга осмысливаются основные особенности взаимодействия в команде, принципиально отличающие совместную работу от индивидуально прилагаемых усилий.

Взаимозависимость членов команды является одним из главных условий ее эффективного функционирования. Однако взаимозависимости целей участников недостаточно для их плодотворной работы: они также должны иметь взаимозависимые обязательства,

ответственность и роли. Результатом группирования, которое проходит на данном этапе тренинга, является возникновение «чувства МЫ», понимание важности координации индивидуальных усилий для достижения цели, стимулирующего влияния участников команды друг на друга.

На пятом этапе тренинга командообразования проводится изучение способов разрешения конфликтов, которые могут периодически возникать в процессе командной деятельности. Как и четвертый этап тренинга, он проводится в период нормирования командной работы.

Конфликт сопровождает командную работу с момента комплектования команды и вплоть до оценки результатов совместной деятельности. Наличие конфликта в большинстве случаев позитивно. Исключение составляют лишь конфликты, возникающие на уровне личного неприятия отдельными членами коллектива друг друга. Наличие же деловых конфликтов свидетельствует о заинтересованности работников в лучшем решении стоящих перед ними задач. Отсутствие таких конфликтов говорит о безразличии, а не о позитивных отношениях в коллективе.

Обратим внимание, что характеристика совместной деятельности членов команды с точки зрения сочетания диалога и монолога в значительной степени определяется тем, какой способ регулирования конфликтной ситуации выбирается. Так, если члены команды ориентированы на сотрудничество при регулировании конфликтных ситуаций, их взаимодействие характеризуется сформированностью, определенностью точек зрения, обмен которыми способствует развитию и взаимообогащению. При соперничестве взаимодействие характеризуется как несовместимость точек зрения. Приспособление и компромисс следует расценивать как принятие точки зрения (полностью или частично) другой стороны, и поэтому можно охарактеризовать как недостаточную определенность точек зрения, а избегание конфликтной ситуации — как стремление к отказу от взаимодействия.

Результатом данного этапа тренинга командообразования является четкое разграничение профессиональных и личных отношений между членами команды. Оно позволяет достичь такого состояния, когда возникновение конфликтов на почве решения профессиональной задачи не затрагивает межличностных отношений, не вызывает напряженности. Это становится возможным благодаря мотивации к командной деятельности членов команды, отработанным процедурам взаимодействия и ориентации на дело, достигнутым в результате проводимого обучения.

Завершающим этапом тренинга командообразования является этап, посвященный организации контроля деятельности команды и самоконтроля работы ее участников, который осуществляется на этапах функционирования и расширения деятельности команды. Своевременно проведенные контрольные процедуры дают возможность представить реально складывающуюся ситуацию, оценить трудности и определить возможности их преодоления.

На данном этапе тренинга изучаются разные формы контроля выполнения работ в команде:

- регулярные доклады всех членов команды о состоянии выполнения заданий;
- периодические (при необходимости) консультации членов команды друг с другом и заинтересованными должностными лицами при возникновении затруднений;
- анализ результатов выполнения заданий;
- определение итоговой оценки деятельности команды за определенный период

времени [9, с. 205-207; 10, р. 234-235].

На основании информации, полученной в процессе контроля, уточняется план дальнейших действий, оказывается помощь имеющим затруднения членам команды, нормализуется взаимодействие членов команды, при необходимости перераспределяются задания. Важно, чтобы процедура оценки результата была прозрачной, и все члены команды принимали участие в его обсуждении.

На протяжении всего времени тренинга командообразования проводится рефлексия: по окончании каждого упражнения, задания, игры члены команды делятся своими впечатлениями, оценивают, насколько применим полученный опыт в профессиональных и иных жизненных ситуациях. Те, кто привык к ведению дневника, могут записывать свои наблюдения, размышления, эмоции по поводу проводимых занятий, анализировать происходящие изменения.

В любой форме – устной или письменной, коллективной или индивидуальной рефлексия связана с обращением к себе, с анализом своих действий, мыслей, эмоций, вызванных той или иной ситуацией. То есть весь процесс создания команды рефлексивен.

Основные вопросы, отражающие суть рефлексии:

- *Что я сделал?*
- *Зачем (почему) я это сделал?*
- *Какой опыт это мне дало?*
- *Как я смогу использовать новый опыт в дальнейшем?*

Включение этих вопросов в обязательный «рефлексивный минимум» позволяет придать личностную значимость осуществляемой деятельности, проработать собственный опыт, приобретаемый в процессе решения стоящих перед командой задач.

Занятия тренинга командообразования должны поддерживаться деятельностью по формированию мотивационной среды, ориентированной на командную работу. Эта деятельность осуществляется по следующим направлениям:

- *формирование системы стимулирования работников*, которая должна поощрять: результативную и эффективную текущую деятельность, развитие организации и саморазвитие ее членов. Система стимулирования строится с учетом психологических механизмов переживания эмоций успеха - неуспеха. Эмоциональное переживание успеха необходимо всем людям. Важно лишь определить, что считать успехом в каждом конкретном случае производственной деятельности. Используемая система стимулирования должна включать такие формы поощрения, которые обязательно дают человеку возможность переживать успех;

- *контроль и оценка деятельности работников* должна быть направлена на раскрытие их профессиональных и личностных качеств, убеждение работников в том, что они имеют все возможности для совершенствования своей деятельности;

- *делегирование полномочий*, которое рассматривается как реализация возможности и стремления обеспечить согласованность действий руководителя и работников, которые рассматривают себя как союзники;

- *создание условий для инновационной деятельности*, которое предполагает поиск пути прогрессивного развития каждого обучающегося, с учетом его объективных возможностей, уровня профессиональной компетентности, готовности вносить необходимые изменения в свою профессиональную деятельность.

Результаты тренинга должны показать положительную динамику показателей, характеризующих работника как «командного игрока»:

- выраженной направленности на дело и способности к принятию ответственных решений;

- снижения уровня конфликтности в сочетании со стремлением к сотрудничеству при возникновении конфликтных ситуаций;

- нормального уровня общительности;

- развитого творческого потенциала.

Следует отметить, что проведение последнего занятия тренинга по образованию команды - это не точка в процессе ее развития. Это переход команды на новый уровень - самостоятельного функционирования, которое может опираться на послетренинговое сопровождение. Обычно в него входит помощь членам команд в ситуационном анализе, индивидуальное консультирование, проведение профилактических семинаров. Очевидно, что потребуются периодическое участие ведущих тренинг в общих сборах команды с целью поддержания мотивации ее членов, предупреждения остановки в ее развитии, выявления потенциальных возможностей членов команды при исполнении различных функциональных ролей.

Таким образом, обучение командным способам деятельности предполагает организацию тренинга командообразования, который предусматривает проведение занятий с обучающимися, объединенными в учебные или производственные команды. Кроме того, оно включает в себя посттренинговое сопровождение команд, ориентированное на поддержание мотивации их членов и предотвращение стагнации в развитии созданных учебных или производственных команд.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакурадзе А.Б., Баринаова Г.В., Блонский Л.В. и др. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в современной высшей технической школе / Под ред. Г.В. Бариновой, А.Б. Бакурадзе, С.Н. Климова. – М.: Российский университет транспорта (МИИТ), 2018. – 223 с.

2. Белбин М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач. - М.: Издательство НИРРО, 2003. – 315 с.

3. Дерзкова Н.П. Команда: этапы становления и поведение руководителя // Директор школы. – 1996. - №1. - С. 30 - 35.

4. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые. - М.: Мысль, 1970. - 183 с.

5. Белбин М. Типы ролей в командах менеджеров. – М.: Издательство НИРРО, 2013. – 512 с.

6. Бодди Д., Пейтон Р. Основы менеджмента. – СПб.: Питер, 1999. – 816 с.

7. Янг Р. Лидерство в командах. - М.: Издательство НИРРО, 2004. – 121 с.

8. Бакурадзе А.Б. Функции и иерархия ценностей управления социальной организацией // Вестник Тверского государственного университета, серия «Философия». – 2018. - №1. – С. 17-26.

9. Бреддик У. Менеджмент в организации. - М.: Инфра-М, 2017. - 342 с.

10. Barney J.B. Firm resources and sustainable competitive advantage // Journal of Management. – 1991. - 17 – p. 101-112.

TRAINING IN TEAM METHODS OF ACTIVITY IN THE SYSTEM OF HIGHER AND ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

© 2021

A.B. Bakuradze, Professor, Doctor of Philosophy, Candidate of Pedagogical Sciences,
Director of the expert-analytical center of the Cossacks

*Moscow State University of Technologies and Management named K.G. Razumovsky
(First Cossack University), Moscow (Russia), bondovich@mail.ru*

A.P. Komarov, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Institute
of Social and Humanitarian Technologies

*Moscow State University of Technologies and Management named K.G. Razumovsky
(First Cossack University), Moscow (Russia), komarov_alexey11@mail.ru*

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

© 2021

Е.А. Бароненко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Челябинск (Россия), baronele@yandex.ru*

Ю.А. Райсвих, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Челябинск (Россия), tolljulia@mail.ru*

И.А. Скоробренко, магистр психолого-педагогического образования
*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Челябинск (Россия), kaktus0096@mail.ru*

На сегодняшний день владение иностранным языком является значимым конкурентным преимуществом, поскольку оно рассматривается в качестве одного из важнейших критериев при трудоустройстве. Именно поэтому граждане Российской Федерации в последние десятилетия стремятся освоить один или несколько иностранных языков. В самом деле, знание иностранного языка дает молодёжи возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности обширный потенциал Интернет-ресурсов, работать с информационными технологиями, а также мультимедийными средствами обучения.

Социальный заказ системе высшего образования Российской Федерации, определенный Федеральным законом «Об образовании» и Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, ориентирует вузы на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, владение которой позволяет грамотно осуществлять эффективное социальное взаимодействие и находить общий язык с представителями иноязычной культуры. Г.И. Михайлова обозначает вектор реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку и коммуникации, где главной задачей в ходе освоения компетенций становится «формирование специалиста нового

типа: самостоятельного, способного формулировать и отстаивать свою точку зрения, работать в команде, осуществлять поиск и анализ передовой научной и технической информации, а также участвовать в профессиональном и межкультурном взаимодействии с учетом всех его социальных и культурных особенностей» [3, с. 228].

Именно поэтому в процессе языковой подготовки будущих бакалавров педагогического образования – учителей иностранного языка в условиях высшей школы особое внимание уделяется проблеме формирования у них коммуникативной компетенции, которая рассматривается как одна из важнейших категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков и как фактор успешной подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию, поскольку «владение лишь системой языка, знание грамматики, лексики, является недостаточным для грамотного и эффективного использования языка с целью коммуникации» [7, с. 206]. Подтверждение актуальности этой проблемы содержится в ряде педагогических и методических научных исследований. Несмотря на значительное количество работ теоретического и практического характера, посвященных данному вопросу, многие аспекты формирования коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе их обучения иностранным языкам остаются дискуссионными, например, организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции, без описания комплекса которых, как подчеркивают З.И. Коннова и Г.В. Семенова, не представляется возможным «научно-методическое обеспечение в аспекте организации профессиональной языковой подготовки будущих специалистов на базе инновационных подходов в современном вузе» [2, с. 24].

З.И. Сариева в своих работах актуализирует проблему управления качеством коммуникативной подготовки бакалавров, в чем достаточно ярко отражается коммуникативный аспект профессионального становления будущего учителя иностранного языка. Автор высказывает мнение, что «для решения проблемы обеспечения качества коммуникативной компетенции обучающихся необходимо разработать новые методические системы обучения и воспитания в соответствии со стратегическими направлениями информатизации и модернизации отечественного образования», причем «такая система должна быть построена на реализации принципов интеллектуальной деятельности и практических умений» [6, с. 44]. В наших предыдущих работах мы уже неоднократно делали акцент на том, что, «акцентируя значимость подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, следует обращать внимание на формирование у них умения выбирать стратегию и тактику общения, адекватные формальным и неформальным ситуациям», причем «при выборе стратегии необходимо учитывать социокультурные особенности партнеров по общению, ведь это прямым образом будет отражаться на успешности самого акта делового или межличностного общения» [1, с. 22]. Очевидно, что целенаправленное создание организационно-педагогических условий улучшает эффективность и успешность реализации педагогического образовательного процесса. Под организационно-педагогическими условиями следует понимать комплекс переменных социальных, природных, внутренних и внешних влияний, воздействующих на психическое, физическое и эмоциональное развитие человека, его воспитание, поведение и способность к обучению, формирование личностных качеств.

Н.М. Яковлева под организационно-педагогическими условиями понимает совокупность элементов, влияющих на учебный процесс, способствующую достижению нужного уровня сформированности определенного личностного качества или достиже-

нию определенного уровня умений, знаний, навыков [8]. Разделяя эту точку зрения, мы полагаем, что комплекс организационно-педагогических условий должен быть гибким и динамичным, а сами условия должны быть вариативными, чтобы отвечать всем современным требованиям действующих стандартов высшего образования.

Отбор педагогических условий должен отвечать требованиям к подготовке студентов высшего образования, утвержденным Федеральными государственными стандартами высшего образования. Следовательно, процесс формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе с целью качественной подготовки будущего выпускника педагогического вуза к социальному взаимодействию является совокупностью требований, при выполнении которых достигается положительное воздействие на процесс обучения студентов. Подвергнув анализу накопленные нами опыт и знания по проблеме формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка, мы пришли к выводу о необходимости формирования их коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку при выполнении ряда педагогических условий, среди которых эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка, обучение студентов посредством проблемных ситуаций, предполагающих работу с кейс-заданиями и субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

Рассмотрим более подробно каждое из условий, и рассмотрим, как они помогут обучающимся достичь высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции, являющейся фактором успешной подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию.

Первым организационно-педагогическим условием формирования коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка является мотивация, которая необходима, поскольку процесс усвоения и восприятия новой информации обучающимися зависит как от индивидуальных и личностных качеств субъекта образования, так и от степени его адаптированности к образовательному процессу, а также от его заинтересованности и вовлеченности в образовательный процесс.

Мотивационный спектр включает в себя мотивы, потребности, интересы, цели, стремления человека, он является одной из главных составляющих психической деятельности человека, его здоровья, выбора линии поведения и сферы деятельности. Мотивация в обучении определяется процессами, методами, средствами побуждения обучающихся к эффективной познавательной деятельности, к продуктивному и самостоятельному освоению новой информации. Безусловно, мотивация должна исходить как от преподавателя (мотивация к процессу обучения, отношение к профессиональным педагогическим обязанностям), так и от самих обучающихся (внутренняя мотивация и заинтересованность).

Мотивация является основным инструментом, который позволяет повысить степень заинтересованности обучающихся к образовательному процессу, увеличивает их индивидуальный творческий и научный потенциал, а также «вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения цели» [5, с. 74]. Учебный процесс считается сложным видом образовательной деятельности, поэтому существует множество мотивов для образования, следовательно, они будут проявляться не в отдельно взятом человеке, а сливаться в сложные мотивационные системы.

Преподавателям высшей школы следует стремиться привить студентам положи-

тельное отношение к процессу изучения иностранного языка и желание использовать его в целях коммуникации и социального взаимодействия, тем самым мотивируя их к обучению. Степень мотивированности студентов зависит от того, каким образом их будут побуждать к какой-либо деятельности. Мотивирование обучающихся подразумевает создание благоприятных условий для реализации его внутреннего потенциала.

Вторым организационно-педагогическим условием формирования коммуникативной компетенции в аспекте подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию является обучение студентов посредством проблемных ситуаций. Оно обусловлено тем, что современные образовательные стандарты требуют поиска качественно новых методов и подходов к профессионально-педагогическому образованию. Использование проблемных ситуаций, кейс-стади на занятиях по иностранному языку является одним из эффективных способов заинтересовать студента, а также существенно повысить эффективность и качество образовательного процесса. Сама история метода проблемного обучения лежит в введении так называемого исследовательского метода. Обучение направлено на формирование гармоничной и творческой личности будущего педагога. Важнейшим показателем этого является высокий уровень развития у студентов мыслительных и творческих способностей.

Любая ситуация, которая лежит в основе кейс-стади, отражает некоторую социальную проблему, с которой сталкиваются действующие лица, то есть студенты. Эта ситуация связана с такими явлениями, как потребность, выбор, конфликт, кризис, борьба и нововведение. Ситуация может проявляться как потребность индивида или группы лиц в чем-либо. Ситуация оказывает стимулирующее действие на участников данного кейса. Мы разделяем точку зрения Е.И. Пассова, который справедливо отмечает, что ситуация является базисом обучения, постоянно меняется, находится в динамике, она нестабильна, так как зависит от поведения коммуникантов, и сама в свою очередь влияет на их выбор [4].

Целью активизации студентов посредством метода проблемных ситуаций является повышение уровня мыслительной активности обучающихся и обучение их не отдельно взятым действиям в хаотичном порядке, а комплексу действий, который требуется для решения нестандартных задач с активацией творческой мыслительной активности, в том числе и коммуникативных задач, с которыми будущий педагог неизбежной сталкивается в повседневной профессиональной деятельности и в социальном взаимодействии с носителями иностранного языка в ситуациях межкультурного общения и субъектами образовательного процесса. Мы полагаем, что, поскольку отличительной чертой метода кейс-стади является постановка проблемной ситуации на основе взятой из реальной жизни проблемы социально-опосредованного характера, то данный метод является, на наш взгляд, наиболее подходящим для выполнения второго педагогического условия.

Третьим организационно-педагогическим условием формирования коммуникативной компетенции в аспекте подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию является субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения. Под педагогическим взаимодействием мы понимаем процесс проявления индивидуальных методов действий и взаимодействия студентов и преподавателя, определяемых их личностными и функциональными ролями, следствием которых являются изменения во взаимной деятельности, коммуникации, их личностное развитие.

Современная гуманистическая парадигма высшего образования предполагает раз-

витие субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателя, где студент и преподаватель равны, выступают как два индивидуальных субъекта, которые взаимодействуют друг с другом на личностном и профессиональном уровне, получая шанс развиваться в процессе совместного диалога, сотрудничества. Каждый обучающийся при этом должен быть вовлечен в совместный познавательный и исследовательский процесс, его результаты сопоставляются с его предыдущими достижениями, а не только на основе оценки в рамках заданных стандартов. Суть такого взаимодействия состоит в саморазвитии как студента, так и преподавателя.

В рамках субъект-субъектного взаимодействия студент для преподавателя выступает как субъект психолого-педагогического взаимодействия, преподаватель проявляет интерес к развитию личностных качеств студента. Наблюдается их равенство. А для студента преподаватель является личностью, партнером, помощником, профессионалом в определенной сфере. Взаимодействие строится на основе диалога, дискуссии, проблемного обучения, поощрения, логического доказательства и выводов. При таком взаимодействии студента и преподавателя происходит открытое, эмоционально-насыщенное общение, которое воспринимается как ценность. В результате такого взаимодействия создается положительная внутренняя мотивация обучающихся, стремление к творчеству, саморазвитию, раскрытию своего внутреннего потенциала, а преподаватель, в свою очередь, также развивается личностно и профессионально. Как следствие, создается положительная учебная атмосфера и психологический климат на занятиях. Следовательно, такое социальное взаимодействие будет наиболее эффективным для процесса обучения, и данное условие является необходимым для формирования коммуникативной компетенции будущих учителей.

Подводя итог сказанному выше, следует сделать вывод о том, что формирование коммуникативной компетенции является фактором успешной подготовки бакалавров педагогического образования к социальному взаимодействию, но не представляется возможным без реализации на практике ряда педагогических условий организации данного процесса. В данной статье в качестве таких условий нами были изучены и рассмотрены эффективная мотивация студентов к изучению иностранного языка, обучение студентов посредством проблемных ситуаций, предполагающих работу с кейс-заданиями, а также субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бароненко Е.А., Быстрая Е.Б., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Аксиологические аспекты подготовки бакалавров педагогики к межкультурному взаимодействию в рамках курса «Основы межкультурной коммуникации» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 21-26.
2. Коннова З.И., Семенова Г.В. Организационно-педагогические условия реализации интегральной модели формирования иноязычной компетенции будущего специалиста // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 2. С. 21-28.
3. Михайлова Г.И. Пути реализации компетентного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 226-229.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

5. Райсвих Ю.А., Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б., Штыкова Т.В. Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам // *Фундаментальная и прикладная наука*. 2017. № 4 (8). С. 74-78.

6. Сариева З.И. Управление качеством коммуникативной подготовки бакалавров // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2019. № 10-2 (88). С. 43-46.

7. Скоробренко И.А. Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию // *Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. форума (науч. конф.)*. (1-2 нояб. 2018г., Челябинск) / редкол.: С.Б. Синецкий (предс.), Ю.В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. Челябинск: ЧГИК, 2018. – С. 205-209.

8. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. д-ра пед. наук. Челябинск, 2002. – 403 с.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF SUCCESSFUL TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR SOCIAL INTERACTION

© 2021

E.A. Baronenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of German Language and German Language Teaching Methods
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia), baronele@yandex.ru

Yu.A. Reiswich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of German Language and German Language Teaching Methods
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia), tolljulia@mail.ru

I.A. Skorobrenko, master of psychological-pedagogical education,
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, (Russia), kaktus0096@mail.ru

УДК 37.01

ВЫСШЕЕ МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ (СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ)

© 2021

Т.В. Жиброва, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Философия и гуманитарная подготовка»

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), tashazhibrova@rambler.ru

Н.Н. Фомина, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры «Философия и гуманитарная подготовка»

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), fominan@yandex.ru

Пандемия, связанная с распространением новой коронавирусной инфекции, изменила все сферы жизни современного общества. В высшем медицинском образовании сегодня необходимо учитывать новые социально-психологические факторы, оказывающие непосредственное влияние на образовательный процесс. Абитуриенты прошлого года поступали онлайн, для них выбор профессии, без сомнения, оказался еще более сложен,

чем для предыдущих поколений, выбравших профессию врача. Весь учебный год, да уже и не один, студенты младших курсов слышат о важности выбранной ими будущей деятельности. Многие живущие и работающие сегодня врачи, несомненно, для них референтная группа. На героев современности хочется равняться, быть на них похожим [1, с. 247-250].

Как показали опросы студентов лечебного и фармацевтического факультетов ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (г. Воронеж), молодежь сегодня активно участвует в волонтерской деятельности, не боится идти подрабатывать в больницы, стремиться быть похожими на лучших. Вот, что говорят студенты первых курсов: «В последние месяцы наша планета столкнулась с очень серьезной и опасной проблемой. Это поистине настоящая война. Война против вируса COVID-19, уносящего жизни тысяч, сотен тысяч людей. На передовой находятся отважные и смелые бойцы. Однако вместо каски и бронежилета на них надет белый халат, перчатки и маска. Они каждый день выходят на это поле боя, зная, какому колоссальному риску подвергают себя. Ведь каждый прием и обход – это игра с огнем. Но жизнь и здоровье больного для них превыше всего». «... эпидемия закончится, а врачи останутся. Они с не меньшим трудом и желанием будут помогать больным людям, поэтому мы не должны забывать об их ежедневном подвиге. Должны уважать и чтить их труд всегда!» [5]

Медицина неизменно считалась специализацией, устанавливающая жесткие условия для своих представителей (личные и высококлассные качества, высочайший уровень образования...) [4]. Студенты нашего вуза в общих чертах представляют, что их ждет в будущем, однако уже сегодня задумываются о проблемах неизбежного профессионального выгорания. Никто не ожидает высоких зарплат, наши студенты благодаря СМИ прекрасно себе представляют, что в будущем для них также возможны сложные испытания, предполагающие отрыв от семьи и тяжелый труд.

В начале учебного года под руководством сотрудников нашей кафедры студенты самостоятельно провели социологический опрос на базе Усманской центральной районной больницы, которая, как и другие лечебные учреждения, была задействована в борьбе с последствиями новой коронавирусной инфекции. Студентами было опрошено 30 врачей: 12 мужчин (40%) и 18 женщин (60%). Выборку составили: врачи в возрасте от 25 до 30 лет (23%), от 30 до 40 лет (40%) и от 40 до 55 лет (37%). Стаж работы врачей распределился следующим образом: 5-10 лет (7%), 10-20 лет (43%), 30-40 лет (47%), 40 лет и более (3%) [5].

Как подчеркнули сами студенты, профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Опрос врачей показал, что все участники анкетирования - 30 человек (100%) отметили сложность своей профессии; в психологическом отношении – 27 человек (90%), и в физическом отношении – 3 человека (10%). Как же справляются врачи с эмоциональным выгоранием? Ответы на данный вопрос распределились следующим образом: 9 человек (30%) – предпочитают общение с друзьями, 8 человек (27%) – проводят время с родными и 13 человек (43%) отметили, что имеют определенные увлечения, которые помогают им отвлечься от работы. Одним из методов борьбы с эмоциональным выгоранием и профессиональной деформацией медицинских работников является наличие хобби или определенного увлечения.

Исследование показало, что 13 человек (43%) опрошенных врачей имеют какое-либо хобби: 3 человека (23%) – предпочитают чтение книг, 4 человека (31%) – занима-

ются спортом, 1 человек (8%) - увлекается рукоделием, 2 человека (15%) – занимаются цветоводством, 3 человека (23%) – отдают предпочтение рыбалке. Как часто врачи уделяют время своему хобби? Анкетирование показало, что 5 человек (39%) каждый день занимаются любимым увлечением, 6 человек (46%) – часто уделяют время хобби и 2 человека (15%) – редко. Психологический аспект хобби - неотъемлемая часть отвлечения, что и показал проделанный опрос. Эмоции должны быть разнообразны. За время работы накапливаются, как правило, отрицательные эмоции, которые давят на человека в течение всего дня, поэтому врачи ищут отвлечения для “выбрасывания негатива из головы”. Различные увлечения являются довольно серьёзным стимулом работоспособности, так как помогают отвлечься от повседневных проблем и заострить своё внимание на приятной деятельности.

Исследование показало, что все опрошенные врачи отмечают сложность своей работы в психологическом отношении, следовательно, они подвержены эмоциональному выгоранию [2, с. 263]. Большая часть врачей имеют определенные увлечения и хобби. Уделяя время своему хобби, врачи избавляются от накопившихся за время работы негативных эмоций, что способствует психологической разгрузке.

Интерес представляет тот факт, что зная о будущих сложностях, студенты медицинских вузов все-таки решают идти в профессию. Можно ли это считать пустым романтизмом? Не секрет, что значительный процент учащихся высших медицинских университетов – дети и внуки врачей, людей, которые состоялись в своей профессии [3].

Дадим слово студенту 2 курса лечебного факультета: «Всё своё детство я провёл в учениях стойкости, чести, учился брать на себя ответственность, меня учили гуманизму, советовали всегда сохранять «холодную голову» в любой ситуации. Уже в раннем детстве я понимал, кем я хочу быть, а в школе в голове окончательно сложилась определённая мысль: «Я хочу помогать людям». Таким образом, оглядываясь на почти вековую историю своей семьи, я с гордостью могу заявить: «Я буду беречь традиции своей семьи и передам их вместе с накопленными знаниями своим детям».

Вот, что пишет еще одна наша студентка: «У моего отца, брата, бабушки можно многому научиться: умению расставлять приоритеты в жизни, быстро принимать ответственные решения, толково и немногословно объяснять суть проблемы, без лишних слов реально помогать больным. Для них помощь людям является каждодневной работой. Они согревают людские души теплом надежды на добро и счастье. Я очень хочу быть достойной сменой, продолжателем врачебного дела своих самых близких родных. Именно поэтому я выбрала эту профессию, решила учиться и стать врачом. Мысль о том, что я принадлежу династии медицинских работников дает мне силы и оптимизм в овладении нелегкой, но благородной профессией».

В заключение отметим, что высшее медицинское образование в условиях пандемии не теряет своей привлекательности для будущих абитуриентов, более того, существует надежда, что современные реалии помогут отбросить людей случайных и оставят нам возможность увидеть в профессиональной когорте медиков настоящие будущие таланты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жиброва Т.В. «Aliis inserviando consumor»: социально-психологические факторы в работе гуманитарной кафедры медицинского вуза // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный

центр «Перспектива». – Ульяновск, 2020. С. 247-250.

2. Жиброва Т.В., Фомина Н.Н. О здоровьесбережении в педагогическом процессе // II Международные педагогические и гуманитарные научные чтения. Материалы Международной научно-практической конференции. Шадринск, 2020. С. 263-266.

3. Чужикова Е.В., Шаповалова В.В. Опыт проведения семинарских занятий по социологии в медицинском вузе, посвященных проблемам здорового образа жизни // Здоровьесбережение студенческой молодежи: опыт, инновационные подходы и перспективы развития в системе высшего образования. Материалы конференции. 2019. С. 266-232.

4. Жиброва Т.В., Руженцев С.Е. Фомина Н.Н., Дуров В.И. Медицинское образование будущего: актуальные проблемы и пути их решения (из опыта работы гуманитарной кафедры) // Инновации в образовании. Материалы XI Международной учебно-методической конференции. 2021. С. 137-140.

5. Жиброва Т.В., Фомина Н.Н. «Люди в белых халатах»: освоение студентами принципов биоэтики // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика. сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Ивановской государственной медицинской академии. Иваново, 2021. С. 54.

HIGHER MEDICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC (SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS)

© 2021

T.V. Zhibrova, candidate of historical sciences, associate professor of the department
«Philosophy and Humanities Studies»

*Voronezh state medical university named N.N. Burdenko, Voronezh (Russia),
tashazhibrova@rambler.ru*

N.N. Fomina, candidate of economical sciences, lecturer of the department
«Philosophy and Humanities Studies»

*Voronezh state medical university named N.N. Burdenko, Voronezh (Russia),
fominan@yandex.ru*

УДК 159.9

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ УПРАВЛЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ БИЗНЕСА

© 2021

Н.Г. Климанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Психологии труда и предпринимательства»

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия),
klimanova@ieml.ru*

Т.А. Трифонова, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Психологии труда и предпринимательства»

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия),
trifonova@ieml.ru*

Г.Г. Семенова-Полях, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Психологии развития и психофизиологии»

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань (Россия),
semenovar@ieml.ru*

В связи с усиливающейся конкуренцией на рынке труда, от современных специалистов требуется быть разносторонними и конкурентоспособными, что связано с необходимостью получения образования по разным направлениям. Обучение по разным направлениям стало значимым фактором социального развития, а также средством повышения конкурентоспособности и эффективности рынка труда [1].

Нет организации, в которой вопросы подготовки управленческих кадров, а также работа по оценке и отбору, подготовке руководителей, способных в будущем обеспечить эффективность деятельности всей организации в целом, не были бы актуальны. Создание кадрового резерва и формирование руководящего состава на различных уровнях, способного решать, как производственные, так и психологические, управленческие задачи – одна из важнейших функций кадровой политики на современном этапе развития предприятий, от качества реализации которой зависит будущий управленческий потенциал организации.

Современное российское общество нуждается в квалифицированных руководителях, способных к применению психолого-акмеологических знаний и технологий, направленных на повышение эффективности управленческой деятельности.

На базе факультета психологии и педагогики Казанского инновационного университета им. Тимирязова В.Г. разработана магистерская программа по направлению «Психология» профиль называется «Психология управление персоналом и администрирования». Магистерская программа построена на стыке современной психологии и менеджмента. Данная программа является актуальной и востребованной на современном рынке труда и направлена на повышение личностно-профессионального потенциала руководителей в интересах совершенствования управления бизнесом. Большая часть амбициозной молодежи настроена стать эффективными руководителями в разных сферах и хотят проявить себя в этом. Руководитель - это не только эксперт в своем деле, но и человек, который постоянно работает с командой, с сотрудниками, управляет и организует людей, налаживает отношения, развивает сотрудников и помогает им расти в карьере, поэтому знания в области психологии управления очень актуальны. В современном мире от руководителя требуется видеть в подчиненных в первую очередь именно людей, а потом уже

подчиненных. [3]. Обучаясь, в магистратуре студенты повышают свою конкурентоспособность на рынке труда, получают новые компетенции, расширяют свои знания в данном направлении.

Каждый обучающийся на бакалавриате студент имеет возможность поступить в магистратуру по любому направлению и в будущем стать эффективным руководителем. Это могут быть руководители служб управления персоналом, консалтинговых служб, желающие стать предпринимателем, построить свой бизнес, стать руководителем туристической компании, руководителем ресторанного бизнеса, государственных и коммерческих структур, руководителем психологического центра или руководителем юридической компании. Кроме того, уже действующие управленцы, предприниматели и бизнесмены имеют возможность поступить в магистратуру по любому направлению.

В результате освоения данной программы магистр сможет применить психологические методы и инструменты, направленные на создание высоко эффективной команды и совершенствовать свои управленческие функции и решения.

В процессе обучения кроме теоретических знаний, практических умений и навыки, осваиваются такие виды профессиональной деятельности как практическая, организационно-управленческая и супервизорская.

Магистранты получают знания по ряду специальных дисциплин, таких как психология деловых переговоров, психология управления персоналом, лидерство и построение команды, экономическая психология, основы коучинга и психологическое консультирование, ассессмент и многие другие дисциплины. Они изучают механизмы психологической защиты при проведении деловых переговоров, способы и методы достижения поставленной цели, определение психологического типа сотрудника, мотивацию персонала. Магистранты на практике учатся проводить собеседование, составлять и анализировать резюме. Обучающиеся научатся проводить деловые переговоры и влиять на подчиненных, делегировать полномочия, применять техники коучинга, создавать эффективную команду, вести преподавательскую деятельность, мотивировать команду на достижение целей, управлять конфликтами в личной и профессиональной деятельности, подбирать сотрудников в организацию. Учатся соотносить должностной и психологический профиль соискателя, чтобы в итоге совпали ожидания соискателя от компании, а у компании был отличный специалист [4].

Руководитель любой сферы деятельности имеющий психологические знания, умения и навыки является наиболее конкурентоспособным среди других, имеет сплоченный производственный коллектив, работающий эффективно принося максимальную финансовую прибыль [2].

Приобретая новые компетенции и навыки практической психологии в области управления персоналом и администрирования, обучающиеся получают такую востребованную профессию как карьерный консультант, коуч, тренер, профориентолог, специалист по обучению персонала, HR менеджер, психолог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильцова Л.И. Экономика управления персоналом / Л.И. Васильцова, Н.А. Александрова, С.В. Радионова, Е.А. Скворцов. – Екатеринбург, 2018. – С. 165.
2. Горбунова М.Ю. Кадровый менеджмент психология управления. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008.
3. Евтихов О.В. Психология управления персоналом: теория и практика. - СПб.:

Речь, 2010.

4. Ильин Г.Л. Социология и психология управления. - М.: Академия, 2010.

PREPARATION OF FUTURE MANAGEMENT PSYCHOLOGISTS AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECT OF BUSINESS DEVELOPMENT

© 2021

N.G. Klimanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of «Psychology of Labor and Entrepreneurship»

Kazan Innovative University named V.G. Timiryasova, Kazan (Russia), klimanova@ieml.ru

T.A. Trifonova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of «Psychology of Labor and Entrepreneurship»

Kazan Innovative University named V.G. Timiryasova, Kazan (Russia), trifonova@ieml.ru

G.G. Semenova-Polyakh, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Psychophysiology

Kazan Innovative University named V.G. Timiryasova, Kazan (Russia), semenovap@ieml.ru

УДК 159.99

АКАДЕМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА С РАЗНЫМИ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД 3

© 2021

Т.В. Ледовская, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль (Россия), karmennnn@yandex.ru

Успешность учебной деятельности студента вуза во многом определяется его готовностью к самостоятельному поиску и усвоению учебной информации, высоким уровнем учебной и профессиональной мотивации, способностью организовать свое личное время. Высокая волевая, когнитивная и эмоциональная нагрузка, напряженный режим учебы и отдыха, нормативные и ненормативные кризисы, прокрастинация, смена места проживания, необходимость совмещения работы и учебы - существенно влияют на эмоциональное благополучие студентов. Попадая в высшее учебное заведение, студенты вынуждены адаптироваться к абсолютно незнакомой им системе. Эмоциональная устойчивость позволит эффективно реагировать на проблемы в учебе, будущей профессиональной практике.

Теоретический анализ проблемы общих способностей, академических и профессиональных способностей, успешности учебной деятельности позволил понять, что наиболее полно это понятие возможно раскрыть не только при помощи показателя академической успеваемости, выраженной в среднего арифметического оценок, полученных в период промежуточной аттестации, но и при помощи анализа психологической структуры учебно-важных качеств и ее интегрированности, выраженной в показателе готовности к обучению в вузе.

3 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156

Готовность к обучению рассматривается как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, присущее ему от рождения до конца жизни. Психологическую основу готовности студентов к учебной деятельности составляет психологическая структура учебно-важных качеств, побуждающих, направляющих, контролирующих данную деятельность и реализующих ее в исполнительных действиях [2].

Психодинамические характеристики (экстраверсия – интроверсия, эмоциональная устойчивость – неустойчивость) – это индивидуально-типологические особенности человека, являющиеся вторичными свойствами индивида, входящие в структуру индивидуальности (1).

Проблема психодинамических особенностей является поистине междисциплинарной, так как предмет ее изучения относится и к психологии, и к нейропсихологии, и к психофизиологии, и к физиологии, и к нутрициологии. Диагностика эмоциональной устойчивости/неустойчивости также производится различными методами: психологическими опросниками (опросник Г.Ю. Айзенка, методика «Прогноз» Санкт-Петербургской военно-медицинской академии), методами физиологии и психофизиологии (Методика «Простая зрительно-моторная реакция», методика «Реакция различения», «Теппинг-тест») и др.

М. Комарражу, S. J. Karau, R.R. Schmeck, A. Avdic изучали личностные характеристики из большой пятерки и стили обучения, и предположили, что они, вероятно, будут играть важную роль во влиянии на успеваемость. Ученые обнаружили отрицательную корреляцию между четырьмя стилями обучения (синтез-анализ, методическое изучение, удержание фактов и детальная обработка) и нейротизмом (эмоциональной неустойчивостью).

Интересное исследование проводили Giluk T.L., Postlethwaite V.E., отмечая, что в системе среднего и высшего образования широко распространена т.н. «академическая нечестность», включающая в себя неэтичное академическое поведение, такое как обман, плагиат или несанкционированная помощь. В работе они подчеркивают роль невротизма и экстраверсии как потенциальных предикторов обманчивого поведения.

Зарубежные исследования в области эмоциональной устойчивости/неустойчивости посвящены в основном изучению на выборке студентов-медиков, как категории, наиболее подверженной стрессу. Так, M. Cleary, D. Visentin, S. West, V. Lopez и R. Kornhaber, делая научный обзор статей, опубликованных в рецензируемых журналах, отмечают, что большинство исследователей обнаруживают положительную связь между эмоциональной устойчивостью и успешностью учебной деятельности у студентов-бакалавров, устойчивые студенты демонстрируют более высокий процент трудоустройства и профессионального опыта. В то же время отмечается недостаточно доказательств, чтобы сделать вывод о том, что эмоциональная устойчивость улучшает коммуникацию студентов-медсестер. В целом, развитие навыков, таких как устойчивость, в рамках программ сестринского ухода позволяет студентам быть лучше подготовленными к решению уникальных проблем в практике сестринского ухода.

N. Cuartero, A.M. Tur отмечают необходимость продвижения обучающих программ по повышению эмоциональной устойчивости студентов-медсестер, направленных на повышение компетентности в профессиональной практике.

Мы, понимая, что медицинская профессия лежит в одной плоскости с профессией учителя, предполагаем, что эмоциональная устойчивость также является предиктором высоких знаний академической и профессиональной успешности студентов-педагогов.

Целью эмпирического исследования является определение различий психологической структуры учебно-важных качеств и успешности учебной деятельности, обусловленных психодинамическими характеристиками (эмоциональной устойчивости / неустойчивости). Исследование проводилось в группах студентов первого курса ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Для определения эмоциональной устойчивости / неустойчивости у студентов использовался пакет программ НС-Психотест: методика «Простая зрительно-моторная реакция», методика «Реакция различения», «Теппинг-тест». Психологическая структура учебно-важных качеств определялась при помощи методики «Комплексная диагностика готовности к обучению в вузе» (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова). Общий объем выборки: 237 человек.

Получены следующие результаты:

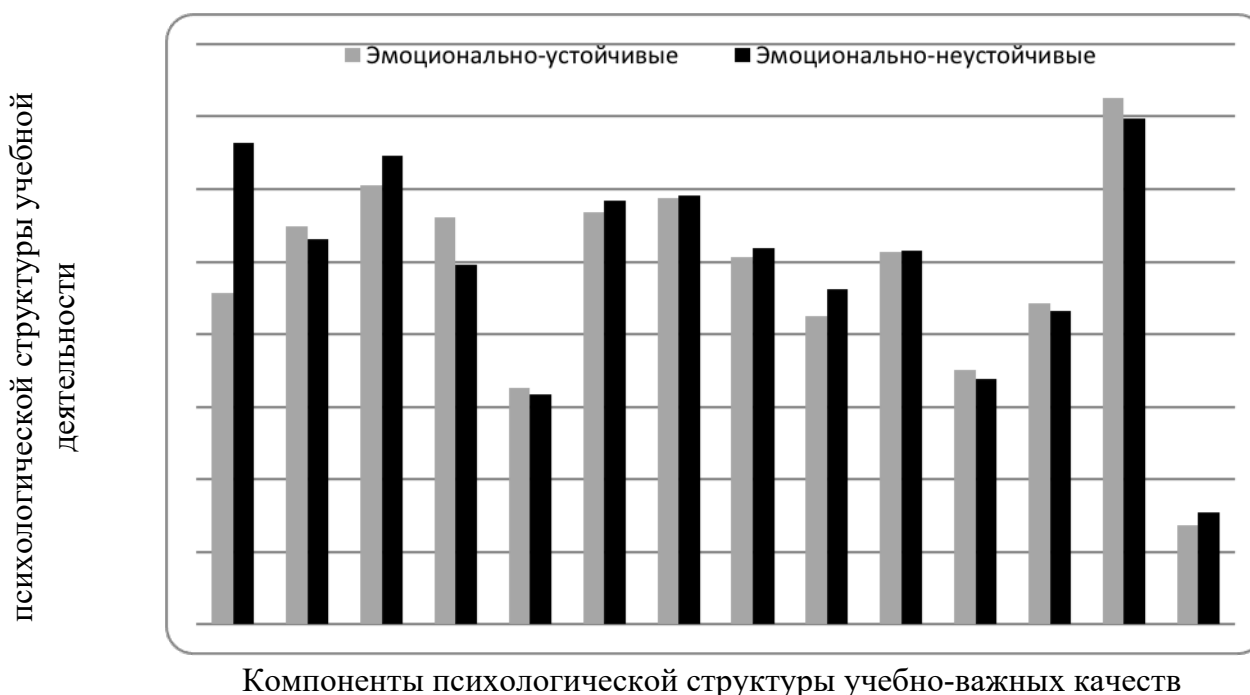


Рисунок 1 - Средние значения уровня развития учебно-важных качеств у эмоционально-устойчивых и неустойчивых студентов

Примечание: Потребность достижения (ПД); Принятие задачи (ПЗ); Производительность внимания (ВП); Коммуникабельность (К); Вводные навыки (ВН); Профессиональная направленность (ПН); Отношение к себе (ОС); Логическая память (ПЛ); Эмпатия (Эм); Логическое мышление (МЛ); Вербальная память (ПВ); Произвольная регуляция деятельности (ПРД); Гибкость мышления (МГ); Обучаемость (Об).

Значимые различия средних значений развития УВК в группах студентов обнаружены по следующим компонентам: «обучаемость» ($t=1,767$ при $p \leq 0,05$), «мышление (гибкость)» ($t=-1,899$ при $p \leq 0,05$), «эмпатия» ($t=-2,691$ при $p \leq 0,01$), «коммуникабельность» ($t=-4,644$ при $p \leq 0,001$), то есть эмоционально-неустойчивые студенты оказываются более обучаемыми, эмпатичными, менее коммуникабельными и более низким уровнем развития гибкости мышления.

Специфика психологической структуры учебно-важных качеств студентов двух

групп представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Основные показатели психологической структуры учебно-важных качеств у эмоционально устойчивых и неустойчивых студентов

№	Показатели психологической структуры учебной деятельности	ЭУ	ЭНу
1	Количество компонентов структуры	10	14
2	Общее количество r связей компонентов структуры	24	56
3	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	4	22
4	Средний вес компонента структуры (Σ ср.)	2,8	5,7
5	Показатель интегрированности структуры (ИКС)	28	80
6	Базовые УВК	ВН; ВП	ВН; ОС; ПЛ; К
7	Ведущие УВК	ПД; ПЗ; МЛ	К; ПН; МЛ

Примечание: ПЛ – память логическая; ВН – вводные навыки ; ВП – внимания производительность; МГ – мышление (гибкость); ОС - отношение к себе; ПД – потребность в достижении; ПЗ – принятие задачи; К – коммуникабельность; ПН – профессиональная направленность.

1) Учебно-важные качества эмоционально-устойчивых и эмоционально-неустойчивых студентов образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру учебной деятельности эмоционально-устойчивых студентов вошли не все УВК, выделенные в качестве компонентов структуры: из 14 УВК представлены 10 (отсутствуют компоненты «принятие задачи», «коммуникабельность», «логическое мышление», «обучаемость»); у эмоционально-неустойчивых выражены все компоненты структуры.

2) Количество корреляций УВК у эмоционально-неустойчивых значительно больше, чем у эмоционально-устойчивых (56 и 24 соответственно), соответственно и количество «сильных» связей ($p \leq 0,01$) у первых больше, в пять раз.

3) При одинаковом количестве ведущих УВК в обеих группах, у группы эмоционально-неустойчивых больший показатель интегрированности структуры и среднего веса компонента структуры. В состав базовых УВК, в обеих выборках присутствует общее качество: «вводные навыки».

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов и обобщений в отношении различий в структуре готовности к обучению в вузе студентов с разными психодинамическими характеристиками.

1. В начале вузовского обучения у первокурсников структура имеет оптимальный набор компонентов, обусловленных индивидуально-типологическими особенностями студентов, а не условиями и содержанием деятельности. Главное содержание психологической готовности к обучению в вузе составляют подструктуры индивидуальных качеств, обеспечивающих личностно-мотивационную, информационную основу и представления о способах деятельности.

2. Различия в психологической структуре учебно-важных качеств с полярной личностной ориентацией незначительны: структура развита и характеризуется большим количеством функциональных связей.

3. Обнаруженные различия в структуре психологической готовности к обучению в вузе у эмоционально-устойчивых и неустойчивых студентов позволяют сделать вывод о том, что эмоционально-неустойчивые студенты обладают более развитой структурой, характеризующейся избыточностью функциональных связей, т.к. для достижения

наибольшего результата в успешности учебной деятельности им приходится использовать все компоненты, входящие в структуру готовности, в том время как эмоционально-устойчивые студенты могут быть успешными в учебной деятельности при использовании меньшего количества УВК.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: «Наука», 1977. – 380 с.
2. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности: специальность 19.00.07 "Педагогическая психология": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ледовская Татьяна Витальевна. – Ярославль, 2010. – 207 с.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 182 с.
4. Cleary M., Visentin D., West S., Lopez V., Kornhaber R. Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: An integrative review // Nurse Education Today, Volume 68, 2018, Pp. 112-120, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.018>.
5. Cuartero N., Tur A.M. Emotional intelligence, resilience and personality traits neuroticism and extraversion: predictive capacity in perceived academic efficacy // Nurse Education Today, Volume 102, 2021, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104933>.
6. Giluk T. L., Postlethwaite B.E. Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review // Personality and Individual Differences, Volume 72, 2015, Pp. 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.027>.
7. Komarraju M., Karau S. J., Schmeck R.R., Avdic A. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement // Personality and Individual Differences, Volume 51, Issue 4, 2011, Pp. 472-477, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>.

ACADEMIC ABILITIES OF FIRST-YEAR STUDENTS WITH DIFFERENT PSYCHODYNAMIC CHARACTERISTICS: INTERDISCIPLINARY APPROACH

© 2021

T.V. Ledovskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogical psychology

*Yaroslavl state pedagogical university named K.D. Ushinsky, Yaroslavl (Russia),
karmennnn@yandex.ru*

УДК 159.95

ЦЕННОСТЬ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ И ЕЁ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫЙ ХАРАКТЕР

© 2021

И.Ю. Паламонов, доктор психологии Ph.D., руководитель
Тренинговый онлайн центр «Ценность Собственной Жизни», Москва (Россия),
ipalamonov@gmail.com

Эксперименты показывают, что социально-психологические вмешательства в образование, такие как упражнения, направленные на мысли, чувства и убеждения учащихся, могут приводить к значительному повышению успеваемости учащихся. Эти вмеша-

ства нацелены на психологию учащихся, например, на их убеждения в том, что у них есть потенциал для улучшения своего интеллекта или что они принадлежат и ценятся в учебном заведении [11, с. 267-301].

Влияние социально-психологических факторов на систему высшего образования ещё более существенны. Конечно, профессиональная квалификация важна для будущей работы, но не менее важными являются общесоциальные навыки, такие как навыки общения, решения проблем, творческий подход, честность и порядочность, пунктуальность, ответственность, командная работа, мотивация и хорошее настроение, отношение к работе. Студенты должны понимать, какие навыки у них есть, а какие предстоит развить, чтобы соответствовать требованиям будущей профессии.

Однако современный мир устроен таким образом, что в течение жизни придётся не один раз поменять профессию. А для того, чтобы каждый раз не обучаться вместе с профессиональными навыками другим общесоциальным навыкам, полезно сформировать такую систему ценностей, во главе иерархии которой будет находиться ценность собственной жизни. Пожалуй, это единственная ценность, которая в той или иной степени, хотя бы даже в зачаточном состоянии, есть у каждого человека.

Эволюция ценностей общества происходит постоянно, изменяя приоритеты и иерархию, обесценивая одни и выдвигая другие. Однако, ценность собственной жизни, влияя на все остальные психические процессы, позволит находить общий язык в любых взаимодействиях людей, обладающих этой высшей ценностью. Ещё Спиноза считал, что главной ценностью является стремление к продолжению жизни: «Никто не может желать быть счастливым, хорошо действовать и жить, не желая вместе с тем быть, действовать и жить, т. е. существовать в действительности (актуально)» [6, с. 108].

Однако, сам термин «Ценность собственной жизни» привычно ассоциируется у нас с эгоистической направленностью этого феномена, скорее из-за эмоционального восприятия смысла выражения.

Эмоциональное восприятие информации и терминов в психологии и сегодня подобно тому, что писал Вильям Марстон в прошлом веке: «Психология сегодня, как и Европа в средние века, ведётся борьбой с феодальными баронами, у которых мало общего, кроме молчаливого принятия правила, согласно которому трофеи должны отбираться всякий раз, когда и как только возможно» [8].

Не будем «собирать трофеи», а проведём анализ понятия «Ценность собственной жизни» и её социально полезного характера.

Начнём с понятия «Жизнь».

Это уже сама по себе не простая задача, поэтому уйдём от привычных определений, которых множество, а рассмотрим то, что определяет социальность и полезность живой материи и, в частности, живого человека.

Безусловно, в первую очередь, это движение, как внутреннее, так и внешнее. Во-вторых, это взаимодействие, опять-таки, как внутреннее, так и внешнее. Однако, этими же свойствами обладают и объекты неживой природы, например машины и механизмы, электронные устройства и многое другое.

Самое главное, пожалуй, что отличает живое от неживого, – это способность саморазвития, в том числе саморазвитие самой этой способности. Саморазвитие возможно только по определённой программе, которая передаётся из поколения в поколение, а саморазвитие программ развития возможно уже при взаимодействии с изменяющимися условиями. Огромное разнообразие условий даёт социум, в котором происходят много-

численные взаимодействия не похожие одно на другое. Именно поэтому жизнь человека, как и многих представителей животного мира, социальна по своей природе, как открытая система. Особенно в человеческом социуме.

Есть ещё один важный момент, развитие – это изменение образа жизни, и происходит либо методом проб и ошибок, либо путём анализа и синтеза, то есть с помощью конструктивного мышления.

Для нашего анализа понятия «Ценность собственной жизни» достаточно знать, что жизнь – это постоянное движение для саморазвития с использованием взаимодействий.

К этому следует добавить, что постоянство движения требует постоянства возобновления самого живого организма. Именно возобновление даёт социальный характер жизни, так как все необходимые для этого потребности в человеческом социуме обеспечиваются реализацией полезных возможностей индивида. Проще говоря, чтобы что-то получить, нужно что-то отдать, потратить. Для человека этим «что-то» будет его энергия, время и внимание, в различных материальных и нематериальных проявлениях.

Социальная полезность является самым эффективным способом избавиться от ненужного, чтобы на его место получить нужное. Эта замена, происходящая в целях обретения новых возможностей структуры и функций организма, носит ярко выраженный социальный характер. На современном уровне развития социальной жизни возможность отдать становится даже менее доступной, чем возможность получить, потому что всё меньше и меньше остаётся людей с одинаковыми и постоянными потребностями.

Научно-технический прогресс дал огромное разнообразие информации и возможностей, а надвигающаяся четвёртая промышленная революция увеличит всё это на порядки. Поэтому людей с одинаковыми потребностями и возможностями трудно будет отыскать. Происходит индивидуализация человека, что естественно ставит вопрос: а как будет строиться социум?

Поэтому следующим термином для анализа будет «собственная жизнь» – жизнь конкретного индивида, жизнь самого «Я».

В прошлые времена многое было значительно проще, существовало несколько социальных и трудовых ролей и социум развивался путём конкуренции среди них, в стремлении получать больше благ в этих ролях и профессиях. Лучший профессионал получал больше возможностей удовлетворять свои потребности. Но уже сейчас всё больше профессий, основанных на регламентируемых действиях, уходят к роботизированным системам и системам искусственного интеллекта. А профессии, основанные на интеллектуальных возможностях, становятся всё более разнообразными, так как основаны на возможностях конкретной личности.

Конечно, может создаться впечатление, что термин «собственная жизнь» уменьшает социальную природу человеческого существования. Но как мы уже упоминали, жизнь – это открытая система, поэтому собственная жизнь человека предоставляет ему выбор между тремя возможностями, которые Ричард Шмитт в своей книге "За пределами обособленности" [9] представляет как продукт трёх взаимодействий: минимального бытия в отношениях, скрытого бытия в отношениях и открытого бытия в отношениях. Можно себе представить сколько необходимого для жизни человек будет лишён, если примет модель скрытого или минимального бытия в отношениях.

Конечно, открытые отношения возможны только на основе консенсуса и требуют постоянного сотрудничества с партнёрами, которые должны быть в какой-то степени и единомышленниками. Такая взаимность, необходимая для установления открытого бы-

тия в отношениях, многократно снижает привычное давление со стороны социума.

Но ведь выбор невелик, альтернативой открытым отношениям, основанным на взаимопонимании и согласии, является конкуренция и стремление к доминированию. А это непрекращающаяся борьба с сомнительными результатами для собственной жизни.

Борьба за доминирование, доставшаяся человеку в результате длительной эволюции психики, происходит на разных уровнях. Профессор Черниговских И. В. выделяет следующие уровни: экономический, информационно-символический, политический и социальный [7, с. 6-9]. По мнению автора раньше всего разворачивается борьба между политической и информационно-символической системами, проще говоря между «царём» и «жрецом». И уже позже к борьбе подключается экономическая система. Социальные интересы по мнению автора будут стремиться к доминированию по мере формирования гражданского общества. И автор делает вывод, что вся история человечества – это история борьбы за доминирование между перечисленными системами, а значит эта борьба никогда не прекратится.

Далее мы покажем, что это не совсем так. Даже несмотря на то, что согласно идеям Пьера ван ден Берге о триморфной структуре социальной иерархии [10, с. 149-187] борьба за доминирование будет постоянно присутствовать при разделении по возрастным, гендерным и другим различающимся признакам.

Теория социального доминирования [10] утверждает, что практически все известные типы группового угнетения, такие как расизм, сексизм, национализм, классицизм, религиозная нетерпимость, являются по существу частными примерами более общего процесса, посредством которого доминирующие группы устанавливают и поддерживают социальное, экономическое и военное превосходство над подчинёнными группами. Поэтому любая конкуренция в социуме будет носить антагонистический характер, так как основана на стремлении к доминированию, на борьбе за ресурсы между теми, кто нуждается в одних и тех же ресурсах.

Как показывает история, конкуренция никогда не бывает честной, а поэтому очень многие идеи, которые могли бы воплотиться в жизнь и привели бы наше общество к более эффективному развитию, либо очень сильно запаздывают, либо вообще не проявляются, и долгое время обществу приходится идти в общем-то по ложному пути развития.

Вывод состоит в том, что конкуренция не обязательно и не всегда носит социально полезный характер. Цель борьбы за доминирование – это подсознательное, на уровне глубинных эволюционных программ психики, стремление обеспечить полное удовлетворение любых потребностей тела и психики, которые только могут возникнуть в будущем. При этом не учитывается возможность обеспечить своё существование в этом будущем.

А вот теперь стоит разобраться, является ли тело и психика собственными, являются ли они продуктами собственной жизни.

Тело дано нам уже от рождения и сформировано в процессе роста и воспитания, в результате чего мы имеем определённый темперамент, характер и физические способности, а также способности хитрить и скрывать свои истинные намерения, что позволяет надеяться на победу в конкурентной борьбе. Психику, как и тело, мы тоже не выбирали. Основы психики, её подсознательные цели, мотивы и программы действий заложены миллионами лет эволюции. Изменить всё это можно только изменив генную структуру.

Так что же является в нашей жизни собственным? Ведь даже отношения с людьми являются продуктом взаимного желания поддерживать эти отношения. Остаётся только одно, но, пожалуй, самое мощное и самое мало освоенное нами структурное образование

– разум. Наши разумные возможности не рождаются и даже не воспитываются. Воспитание, как известно, является передачей социальных ценностей, а при рождении мы получаем лишь инструменты, которые можно нацелить на развитие разумных творческих созидательных способностей, а можно развить в целях потребительских, и обречь себя на пожизненную борьбу с туманными целями и чаще с ненужными результатами.

Вывод напрашивается такой: полная собственная жизнь возможна только у разумного человека, потому что она опирается на собственные разумные возможности. Сформировать свои разумные возможности можем только мы сами, потому что они формируются при самостоятельном практическом применении. При этом тело и психика конечно же являются неотъемлемыми инструментами для формирования, поддержания и развития нашего разума.

Становится понятно, что ценность собственной жизни – это ценность собственной разумной жизни, которая практически полностью исключает конкуренцию, так как ресурсы для развития разума безграничны и всем доступны, а практическое применение идей разумного преобразования жизни невозможно скрыть и утаить от людей, обладающих разумными возможностями.

Ценность разумных возможностей, как и ценность разумной жизни трудно поддается оценке. Однако такая собственная жизнь носит явно выраженный социально полезный характер. Но главным, пожалуй, является универсальность ценности собственной жизни.

Подробный анализ литературы, проведенный автором в диссертационном исследовании «Ценность собственной жизни в структуре личности» [3], снял некоторые пробелы в изучении этого феномена. В этой же работе впервые дано однозначное психологическое определение обсуждаемого термина:

Ценность собственной жизни – элемент ценностной структуры личности, обладающий теми же свойствами, что и остальные элементы этой структуры: имеет в составе взаимосвязанные смысловые, образные, эмоциональные и деятельностные компоненты, обеспечивающие её место в иерархии и обуславливающие целесообразное осмысленное поведение, направленное на сохранение собственной жизни, прежде всего в наиболее сложных значимых критических ситуациях, в отличие от других элементов указанной структуры, ценность собственной жизни не возникает спонтанно в условиях современного общества.

Существует множество жизненных ценностей, на которые естественным образом опирается ценность собственной жизни, и соответственно несколько их классификаций.

Г. Оллпорт классифицирует ценности как: 1) теоретические; 2) социальные; 3) политические; 4) религиозные; 5) эстетические; 6) экономические. М.Рокич выделяет две категории ценностей: 1) терминальные (ценности-цели); 2) инструментальные (свойства личности, способности). Можно разделить ценности на актуальные, наличные и возможные. Такое разнообразие классификаций приводит к трудностям в исследовании ценностей.

Теории, описывающие структуру ценностей, в разное время предлагали разные авторы. Наиболее значительными теориями прошлого были теории Рокича и Шварца-Билски. Особое место занимает теория Пиаже, согласно которой поведение состоит из двух теснейшим образом связанных аспектов: энергетического (аффективного) и структурного (когнитивного), и нацелено на создание равновесного состояния с окружающей средой, что обеспечивается интеллектом, неотделимым от сенсомоторной адаптации. А она в свою очередь опирается на жизненные ценности.

Моделей, которые охватывают весь спектр взаимодействий человека с окружающим миром, существует немного. Одна из них, на которую мы опираемся при формировании и укреплении ценности собственной жизни [2, с. 122-128], – это математизированная синтетическая теория психических процессов А.Н. Орехова, которая принимает за основу, что все изучаемые психологические явления являются внешними проявлениями действий четырёх базисных психических систем индивида: Знаний, Представлений, Оценок и Действий, в которые в свою очередь включены любые устойчивые психические образования.

Психические образования характеризуются Организованностью (определённой значимостью в психической регуляции) и Силой (уровнем влияния на психические процессы с участием других психических образований). Ценностная система личности человека, обуславливающая поведение в наиболее значимых ситуациях, определяется сложными психическими образованиями, обладающими высокой Организованностью и Силой, возрастание которых создаёт условия для увеличения возможностей психического образования и дальше осуществлять регуляцию поведения.

Согласно вышеуказанной теории, словесные описания жизненных ценностей, в том числе убеждений и установок, могут быть сгруппированы в семь групп, в которых окажутся наиболее близкие по смыслу: 1) ценности достижений; 2) семейные ценности; 3) познавательные ценности; 4) ценности чувств в разных их проявлениях; 5) родительские ценности; 6) ценности образа жизни; 7) ценности саморазвития.

Какую бы структуру жизненных ценностей мы ни рассматривали, очевидно, что конфликт между ними неизбежен, поэтому людям, имеющим разные ценностные приоритеты, так трудно договариваться друг с другом. Например, бессмысленно убеждать человека, у которого высшими ценностями являются ценности достижений, что они притупляют его чувства.

Наше мнение, что ценность собственной жизни, является социально детерминированной при принятии решений в ситуациях неопределённости, разделяют многие авторы. По мнению Ф. Бэкона: «Человек, не дорожающий собственной жизнью, опасен для других» [1, с. 213].

Для формирования и укрепления ценности собственной жизни нами создан тренинговый онлайн центр, в котором, в частности, можно, опираясь на семейный ресурс, помочь молодым людям сформировать эту ценность, а взрослым – укрепить её [5]. Нужен ли этот тренинг конкретному лицу, поможет узнать результат выполнения серии тестов [4].

Таким образом ценность собственной жизни является антиподом сохранения жизни, носит ярко выраженный социально полезный характер. В отличие от сохранения любой ценой, даже за счёт жизни других людей, ценность собственной жизни – это развивающаяся разумная, социально ориентированная на применение своих возможностей с пользой для окружающих, собственная жизнь человека, который создаёт друзей, а не бьётся с врагами на собственную погибель, пытаясь сохраниться никому не нужным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / Сост.: А. Мачехин. - Изд.: Олма-Пресс - ISBN 5-224-03607-0; 2002 г. - 912 стр. - 213 с.
2. Орехов А.Н., Паламонов И.Ю. Социально-психологическая технология повышения ценности жизни несовершеннолетних 14-17 лет. // Ученые записки Российского

государственного социального университета. – М.: Изд.: РГСУ. – 2014. - № 1. - С. 122–128.

3. Паламонов, И. Ю. Ценность собственной жизни в структуре личности: дис. ... д-ра психологии PhD / Москва–Берлин - 2016. - 199 с. URL: http://www.psycosmology.ru/phd/files/ij_dissertation_palamonov.pdf (Дата обращения: 06.07.2021)

4. Семантическое исследование социальных установок // Ценность собственной жизни в структуре личности: URL: <http://xn----7sbogffxbcnfcf0c7j7ah.xn--p1ai/testing/> (Дата обращения: 06.07.2021)

5. Семейный тренинг "Подросток и родитель" (Формирование ценности собственной жизни) // Тренинговый Центр "Ценность Собственной Жизни". URL: https://mytopic.top/wpm-category/family_training_full/ (Дата обращения: 06.07.2021)

6. Спиноза, Б. Этика / Б. Спиноза. - пер. с лат. Н.А. Иванцова. - СПб.: Астапресс, Мегакон, 1993. - 248 с. - с. 108

7. Черниговских, И. В. Основные подсистемы общества: борьба за доминирование / И. В. Черниговских // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 14. – С. 6-9. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25802255_57236764.pdf (Дата обращения: 06.07.2021)

8. Marston, W.M., Emotions Of Normal People // Routledge, London. 2013 DOI https://doi.org/10.4324/9781315010366_pp.420 (Дата обращения: 06.07.2021)

9. Schmitt, R. Beyond separateness: the social nature of human beings, their autonomy, knowledge, and power / Schmitt, Richard, Routledge, 2018 Kindle Edition. ISBN 13-978-0367314668, 204 s, File size 738Kb. (Дата обращения: 06.07.2021)

10. Sidanius, J., Cotterill, S., Sheehy-Skeffington, J., Kteily, N., & Carvacho, H. (2017). Social Dominance Theory: Explorations in the Psychology of Oppression. В С. G. Sibley & F. K. Barlow (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* pp. 149-187 Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316161579.008> (Дата обращения: 06.07.2021)

11. Yeager, D. S., Walton, G. M. Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic // *Review of Educational Research*, 2011 Vol. 81 issue: 2, pp. 267-301 <https://doi.org/10.3102/0034654311405999> (Дата обращения: 06.07.2021)

THE VALUE OF OWN LIFE AND ITS SOCIALLY USEFUL NATURE

© 2021

I.Yu. Palamonov, Doctor of Psychology Ph.D., Head

Online Training Center «The Value of Own Life», Moscow (Russia), ipalamonov@gmail.com

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА САМОУПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2021

Д.В. Рожков, аспирант, старший преподаватель кафедры
«Общей психологии и психологии труда»

АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия), rozhkov_dima@inbox.ru

Р.А. Абдурахманов, кандидат психологических наук, доцент, внештатный доцент
кафедры «Общей психологии и психологии труда»

АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия), diplom575@ya.ru

Проблема самоуправления была и остается актуальной проблемой современной психологии. В условиях развития общества, все чаще выделяется самостоятельность каждого человека, поощряется его творческая активность, как субъекта деятельности и общения [1;2]. Перед человечеством стоят новые задачи, одна из них - перестройка современного уклада жизни. Кроме того, в психологической науке, данная тема недостаточно хорошо освещена. Термин «самоуправление» личности чаще используется как синоним саморегуляции, самосознания и т.д. Особенно актуально выглядит данная проблема в условиях возникновения новой коронавирусной инфекции. Вводится множество ограничений, в том числе, касающихся профессиональной и учебной деятельности. Возникает вынужденный дистанционный формат работы, учебы. Отмечая учебную деятельность, повышение уровня самоуправления является одной из базовых задач, которые необходимо решить не только студентам, но и преподавателям. Кроме того, переход на онлайн взаимодействие в ходе трудовой деятельности, смена привычного места работы, требует от личности дополнительные ресурсы для адаптации, переключения профессиональной деятельности, и большей продуктивности. Так же, сформированность способности к самоуправлению, в современном обществе, определяет профессиональный успех личности. Все чаще замечается тенденция к творческому подходу при решении каких-либо задач, требующих от личности проявления активности и принятия ответственности [6]. Эти факторы входят в процесс самоуправления. Важную роль в становлении и развитии самоуправления играет Я-концепция и самооценка [3; 9]. Без понимания и отражения собственного Я, нам не представляется возможности организации своей жизнедеятельности в условиях современности. Таким образом, проблема самоуправления личности в наше время является одной из ключевых проблем многих наук, требующей детального теоретического и эмпирического обоснования.

Термин «самоуправление» чаще связывают с такими науками, как юриспруденция, социология, политология и др. В психологии данный термин встречается реже, и чаще его используют как смежный в понятиях самооценки и саморегуляции. На наш взгляд, целесообразно провести анализ вышеуказанных категорий.

Отмечая самооценку, как важный ресурс для формирования самоуправления, необходимо описать генезис данного понятия.

В психологической литературе самооценкой называют личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира (Л.И.Божович, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, И.И. Чесноков и др.). Кроме того,

самооценка оказала влияние на исследование проблем самосознания, выступая стержнем данного процесса, показателем его развития и личностный аспект, непосредственно включенный в самосознание.

В отечественной психологии, основой для исследования личности и ее самооценки, а также для теоретического анализа, являются принципы развития, детерминированности, единства сознания и деятельности. Исследование личности происходит в системе отношений в различных социальных ситуациях, в которых она выступает активным субъектом. Самооценка играет центральную роль в процессе формирования личности, оказывает влияние на ее возможности, способности, направленности, активности, общественной значимости (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Липкина, Е.В. Шорохова и др.). Кроме того, нами было проведено исследование, в ходе которого было доказано влияние самооценки на степень самореализации студента в учебной деятельности. Наличие средней или завышенной самооценки в большей степени оказывает влияние на успешность обучения.

Рассмотрев самооценку, необходимо обратиться к понятию саморегуляции. Данный феномен возник в психологической науке относительно недавно, с возникновением субъектности, выражающийся в особом системном образовании личности. Данное понятие исследуется в различных областях психологии.

В отечественной психологии проводились исследования на базе Психологического института РАО, рассматривая процесс саморегуляции как аспект регуляторных процессов. Изучением саморегуляции занималась научная лаборатория под управлением О.А. Конопкина, выяснялась особенность, строение и функционирование данного процесса (Кондартьев И.И., Круглова Н.Ф., Миславский Ю.А., Наживин Ю.С., Сипачев Н.О., Степанский В.И., и др.), в результате чего, были получены данные, которые стали основой дальнейшего развития понимания процесса саморегуляции. Кроме того, проводились отдельные исследования, посвященные индивидуальному стилю саморегуляции (В.И. Моросанова); структуре и функции регуляторного опыта (А.К. Осницкий); структура саморегуляции школьников в разные возрастные периоды (Н.Ф. Круглова); саморегуляция студентов (О.В. Белоус, Г.С. Прыгин, П.В. Лебедчук, Р.Р. Сагиев); влияние регуляторных процессов в профессиональной и учебной деятельности (О.А. Конопкин, В.К. Коверга, Л.С. Нерсесян, А.К. Осницкий и др.).

Данные исследования базировались на принципе активности, в котором человек выступает как активный субъект своей жизнедеятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий). Отмечается, что осознанная регуляция своей деятельности является необходимым инструментом для нормального осуществления деятельности, как профессиональной, так и учебной. В свою очередь, данное качество помогает и в целом реализовать активное начало и потенциал личности.

Отметив понятия самооценки и саморегуляции, целесообразно перейти к самоуправлению. Мы будем опираться на деятельностный подход и исследования Ю. Куна. Ученый отмечает пять компонентов, составляющие самоуправление, а именно: саморегуляция, самоконтроль, воля, чувствительность к себе, переживания общего жизненного стресса.

1. По мнению Куна, в саморегуляцию входят следующие компоненты: самоопределение, самомотивация, и саморелаксация. Под самоопределением понимается соответствие своих целей, образа жизни, деятельности, своему внутреннему Я. Здесь нужно отметить начало профессионального становления студента. Попадая в вуз, начинается но-

вый период в жизни, знакомство с будущей профессией и решение о дальнейшем жизненном пути. Самомотивация есть процесс, при котором личность может самостоятельно поддерживать необходимый уровень мотивации при выполнении какой-либо деятельности, в особенности, рутинной. Так, не все предметы во время обучения могут быть одинаково интересны, но студенту необходимо их знать. Саморелаксация – это процесс регулирования своего эмоционального состояния, которое необходимо для достижения цели.

2. В самоконтроле отмечается два компонента: когнитивный и аффективный. Когнитивный компонент представляет собой планирование, дробление целей, прогнозирование трудностей и пути их преодоления и так далее. В особенности, все эти характеристики проявляются во время учебных проектов, курсовых и дипломных работ, требующих от студента много ресурсов. Под аффективным компонентом, автор понимает преодоление стрессовых ситуаций, ориентацию на деятельность, противостояние тревожности.

3. Воля, по мнению Куна, есть процесс устойчивого движения к цели, преодоление трудностей – мобилизация, устойчивая концентрация внимания, инициативность. Кроме того, к волевому процессу относится способность поддержания энергии для реализации деятельности, в особенности в период обучения.

4. Под чувствительностью к себе понимается переработка положительного и отрицательного опыта, а также конгруэнтность. Конгруэнтность – это способность различать свои собственные цели, от ожиданий и давления других людей.

5. Переживание общего жизненного стресса - это те условия выполнения деятельности, которые могут составлять угрозу ее выполнения, создавать давление на личность. К такому виду деятельности можно отнести и учебу, а именно ситуацию экзамена – это сильный стресс практического для большинства студентов.

Вопросами самоуправления занимались и отечественные психологи. Так, по мнению Н.М. Пейсахова, самоуправление есть целенаправленное самоизменение, управление своей активностью, а именно общение, поведение, различные действия, деятельность и т.д. Ученый так же считает, что самоуправление процесс творческий, которое подразумевает создание чего-либо нового, разворот проблемы, взгляд с другой стороны на то, что казалось однобоким, и, на основе этого, формирование новых целей и новых решений для них. Именно в этом и есть различие между процессом самоуправления и саморегуляции. Саморегуляция есть так же решение задач, трудностей и постановки целей, но в рамках некоего алгоритма, последовательности, норм. Сталкиваясь с какой-либо задачей, личность вспоминает, как находилось решение ранее, и на основе этого, осуществляет планирование дальнейших действий. Кроме того, функция саморегуляции является процессом закрепления тех психических особенностей, которые уже сформировались при помощи самоуправления.

Так же, занимаясь исследованием самоуправления, ученый отмечает необходимость возникновения потребности у личности. В психологии, под потребностью личности, понимают нужду в чем-либо, что лежит вне данной личности. Отмечается, что возникновение потребности в самоуправлении обуславливается отсутствием успеха, при применении привычных методов и способов решения задач. Сталкиваясь с какой-либо трудностью, человек начинает вспоминать, как он решал подобные задачи до этого. Если в его опыте нет решения таких задач, то возникает потребность найти новые решения, проявить творчество. Только после возникновения данной потребности, можно говорить о том, что самоуправление начнет формироваться. Личность начинает искать новые спосо-

бы решения задач, преодоления трудностей. Приобретая знакомые и незнакомые методы решения, человек начинает развиваться, и открывает нужные для себя методы решения, переходит к рациональному анализу, появляется цель и целенаправленное изменение ситуации.

Самоуправление проявляется при возникновении проблемной ситуации перед человеком. Именно в этот момент личность начинает ставить цель преодолеть данную трудность. Под целью понимается конечный результат деятельности, в ходе которой возникает представление новой модели решения задач такого типа. Самоуправление представляет собой такой процесс, при котором личность сама определяет проблемную ситуацию, и на основе этого формирует стратегию по преодолению данной проблемы, реализовывая свой творческий потенциал в принятии решения, построение деятельности и т.д.

Понятие самоуправления в предметной деятельности человека имеет огромное значение. От того, насколько развито самоуправление у личности, зависит его результативность в различных отраслях деятельности, в том числе учебной и профессиональной, так как данный феномен способствует организации и направленности действий. Кроме того, в современных реалиях, остро стоит проблема распределения ресурсов, в особенности времени. Исследования в данной области раскрывают способы эффективного планирования, целеполагания и саморегуляции своей деятельности [10].

С нашей точки зрения, саморегуляция является составляющей процесса самоуправления личности. В психологической структуре самоуправления целесообразно выделить такие компоненты, как: мотивационный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий, регуляционный и компонент самосознания. В структуре мотивационного компонента целесообразно выделить потребности, мотивы, влечения, ценностные ориентации и другие психологические феномены, влияющие на инициацию процесса самоуправления. Например, когда студент заинтересован в соблюдении правил поведения во время экзамена, он будет больше уделять внимания управлению своим поведением.

В структуре эмоционального компонента целесообразно выделить эмоции, чувства, аффекты, эмоциональные состояния и другие психологические феномены, влияющие на интенсивность проявления процесса самоуправления. Например, чем больше волнуется студент перед экзаменом, тем больше усилий он будет прилагать для управления своим поведением.

В структуре когнитивного компонента целесообразно выделить мыслительные действия и операции, стереотипы, типичные схемы решения тех или иных задач жизнедеятельности и другие психологические феномены, влияющие на предвидение, прогнозирование и планирование процесса самоуправления. Например, перед экзаменом студент может заставлять себя активно повторять материал до самого захода в экзаменационную аудиторию или убеждать себя, что «перед смертью не надышишься».

В структуре поведенческого компонента целесообразно выделить действия, операции, поступки, реакции и другие психологические феномены, отражающие результат процесса самоуправления. Например, в процессе экзамена студент спокойно реагирует на дополнительные вопросы или замечания экзаменатора.

В структуре регуляционного компонента целесообразно выделить приемы (способы, механизмы) воздействия человека на своё состояние, поведение и деятельность, составляющие психологическое содержание процесса самоуправления. Например, в процессе подготовки к экзамену студент может увеличить свои усилия по изучению необходимых материалов, найдя для себя пользу от полученных знаний для будущей професси-

ональной деятельности.

В структуре компонента самосознания целесообразно проанализировать влияние на процесс самоуправления таких составляющих самосознания, как самооценка, образ «Я» и «Я-концепция». Например, исследования Д.В. Рожкова показали, что высокая самооценка является одним из ресурсов по снижению тревожности и успешному преодолению трудных жизненных ситуаций [7;8].

В настоящее время, наблюдается тенденция к творческому подходу в обучении, а с возникновением коронавируса, многие вузы вынуждены перейти на дистанционный формат обучения. В связи с этим, могут возникнуть трудности с мотивацией среди студентов, а именно: отсутствие личного контакта с преподавателем, высокая степень влияния окружающей среды на процесс обучения (домашняя обстановка, посторонние шумы и т.д.), какие-либо технические проблемы. Исходя из этого, от студента требуется высокий уровень проявления самоуправления, планирования своей деятельности, осуществления контроля, и поиск новых решений в сложившейся ситуации.

Таким образом, исследование особенностей развития самоуправления студентов будет способствовать совершенствованию процесса обучения и воспитания молодёжи в вузах [4;5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ, 2007 - 68 с.
2. Абдурахманов Р.А. Социальная психология // Модуль 3. Психология общения. - М.: РосНОУ, 2007. - 96 с.
3. Абдурахманов Р.А., Рожков Д.В. Самооценка, стремление к самореализации и успеваемость студентов в условиях цифровизации образования // Человеческий капитал. 2019. № S12-2 (132). С. 405-415.
4. Азарнов Н.Н. Активизация познавательной деятельности студентов в ситуациях взаимодействия с преподавателем // Актуальные проблемы науки и современное состояние развития российского общества: тезисы докладов IV Межвузовской научной конференции РосНОУ. - М. 2003. - С. 4-11.
5. Батколина В.В. Инновационные подходы в образовании взрослых: Монография. М.: РОСНОУ, 2012.
6. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Персональные жизненные ориентиры студента как ведущий параметр индивидуальной образовательной траектории // Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы V-й Международной научно-практической конференции. МГГУ им. М.А. Шолохова. - М., 2014. - С. 110-112.
7. Рожков Д.В., Антониани Е.А., Ищук К.Н. Самооценка как ресурс преодоления жизненных трудностей // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 2. С. 18-23.
8. Рожков Д.В., Антониани Е.А., Ищук К.Н. Взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности студентов в стрессовых ситуациях // Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2020. С. 278-282.
9. Рожков Д.В., Бушлеева В.Е., Ищук К.Н. Влияние самооценки на успеваемость студентов // В сб.: Цивилизация знаний: российские реалии. Труды XX Международной научной конференции. 2019. С. 553-558.

10. Феоктистова С.В., Кулева И.В. Взаимосвязь особенностей темперамента и стратегий поведения личности в конфликте // Материалы Международной научно-практической конференции, ТГУ, Тверь, 2014 г. - С. 209-213.

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF SELF-GOVERNMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

© 2021

D.V. Rozhkov, postgraduate student, senior lecturer of the department
«General Psychology and Psychology of Labor»

Russian New University, Moscow (Russia), rozhkov_dima@inbox.ru

R.A. Abdurahmanov, PhD in Psychology, Associate Professor, Freelance Associate Professor
Department of «General Psychology and Psychology of Labor»

Russian New University, Moscow (Russia), diplom575@ya.ru

УДК 316.6

ВЫРАЖЕННОСТЬ ОБЩЕЙ ЭМПАТИИ ПРИ РОСТЕ СУЕВЕРНОСТИ И СТЕРЕОТИПИИ У СТУДЕНТОВ

© 2021

Е.В. Соловьева, студент-бакалавр кафедры педагогики и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова»,
Ярославль (Россия), *solovyeva.ev205@gmail.com*

В период цифровизации, особенно в условиях превалирующего дистанционного обучения, важно развивать не только информационную сторону функционирования технологий, но и уделять внимание педагогическому воспитанию и акмеологическому развитию личности. Беспрерывный информационный поток может приводить к формированию психических защит, которые ведут в свою очередь к увеличению категоричности мышления, его стереотипии и ригидности, отсутствию гибкости. Представляется важным понять, как снижать стереотипное мышление в образовательных учреждениях у студентов, чтобы способствовать превенции принятия ими антидемократических идеологий. Проблема суеверности и мистификации мышления крайне остро стоит во времена кризисов и нестабильной обстановки в период пандемии.

Было предположено, что формирование «гибких» навыков, эмпатического отклика, эмоционального интеллекта будет снижать антидемократическую подверженность у студентов. В данном исследовании гипотеза была опровергнута.

Для установления показателей были использованы следующие опросниковые методики, где присутствуют шкалы:

Для диагностики эмпатии была выбрана методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», содержащая следующие параметры эмпатии: рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И) и интегральную шкалу – общий уровень эмпатии (ОУ) [1].

Для выявления признаков авторитарной личности была использована методика Т. Адорно, Э. Френкель-Брунвик, Д. Левинсона, Р. Сэнфорд «Шкала фашизма», включающая следующий компонент подтвержденности антидемократии: суеверность и сте-

реотипию (Е).

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (в общем количестве – 125 человек). Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (сентябрь 2020 года).

В целях изучения выраженности параметров эмпатии общая выборка была разделена на три группы, выделенных на основании показателей суеверности и стереотипии (Е), с помощью линейного дискриминантного анализа Фишера:

1. Низкий уровень Е – 19 человек.
2. Средний уровень Е – 84 человека.
3. Высокий уровень Е – 22 человека.

В результате статистической обработки результатов (с помощью программы Psychometric Expert 8) были установлены различия между показателями параметров эмпатии при разной выраженности суеверности и стереотипии.

Для наглядности результаты преобразованы в графический вид (см. рис. 1, 2). Каждая точка графика представляет собой показатель параметра эмпатии при различном уровне выраженности суеверности и стереотипии (Е). Точки соединены линиями для образности результатов исследования, линии демонстрируют лишь наличие значимого «перехода» – сравнения между двумя исследовательскими группами.

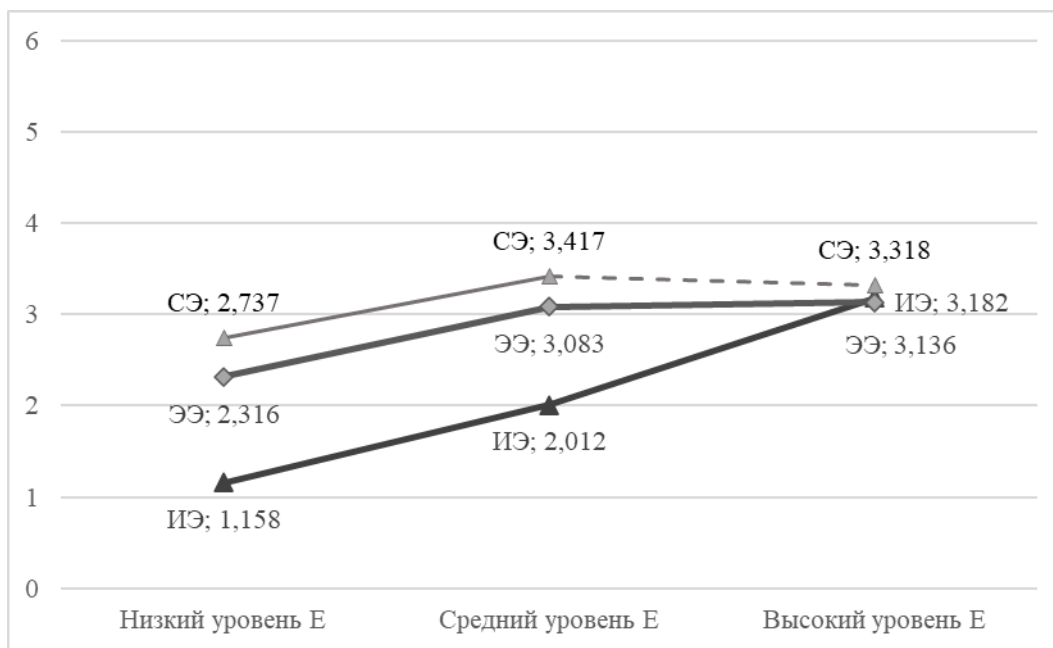


Рисунок 1 - Выраженность параметров эмпатии при уровнях суеверности и стереотипии

Обозначения: ИЭ – интуитивный канал эмпатии, ЭЭ – эмоциональный канал эмпатии, СЭ – установки, способствующие эмпатии.

В результате статистической обработки были получены следующие значимые различия групп для U-критерия Манна-Уитни. Чем выше стереотипия, тем выше параметры эмпатии. Результаты по параметрам подробно описаны нами в предыдущих исследованиях [3]. Общий уровень эмпатии значительно растет: при сравнении низкого уровня с высоким были обнаружены достоверные различия (Низкий уровень эмпатии = 14,68, Средний

уровень эмпатии = 17,76, р-значение для U-критерия Манна-Уитни = 0,004743; Низкий уровень эмпатии =14,68, Высокий уровень эмпатии =18,77 , р-значение для U-критерия Манна-Уитни = 0,004733).

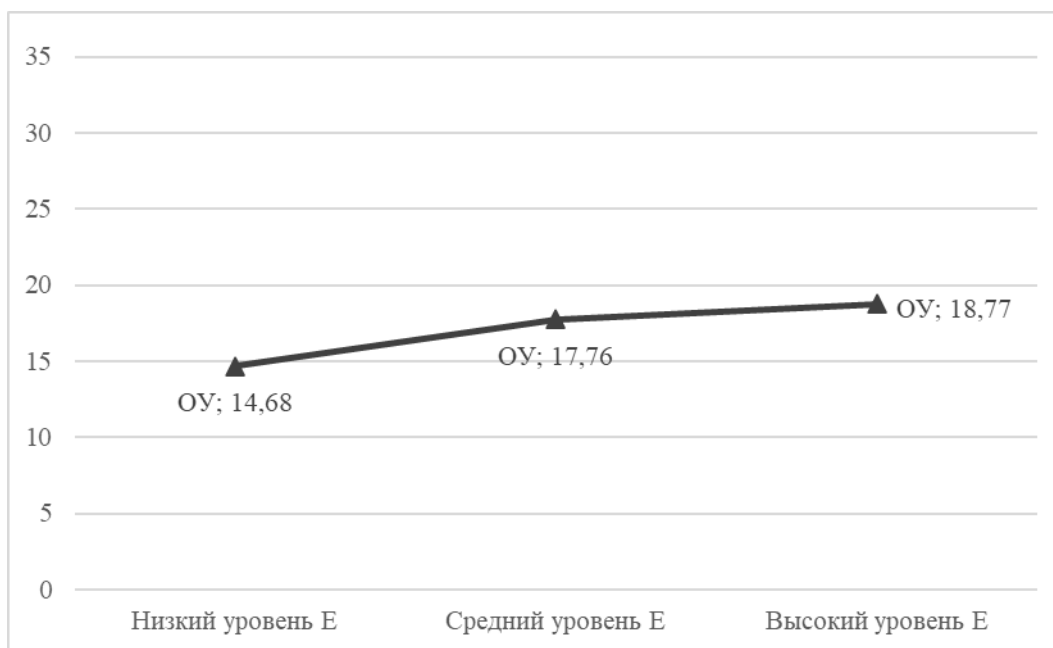


Рисунок 2 - Выраженность общей эмпатии при уровнях суеверности и стереотипии

Обозначения: ОУ – общий уровень эмпатии.

В.Г. Николаев компонент E описывает следующим образом: «Вера во внешние (мистические или фантастические) детерминанты индивидуальной судьбы; склонность к суевериям; ригидность мышления; нетерпимость к неопределенности; предрасположенность к примитивным и упрощенным интерпретациям человеческого мира» [цит. по 4].

Нами был проведен анализ параметров эмпатии в предыдущих исследованиях, поэтому мы остановимся подробнее на общем уровне эмпатии в целом и его взаимодействии с стереотипизацией мышления студентов. Мы говорили, что есть иррациональное в эмпатии: ее каналы, а именно интуитивный и эмоциональный (по классификации В.В. Бойко) [1]. Эмпатия имеет многоуровневое строение: в структуре личности, эмпатия затрагивает бессознательное и осознанное начало. Именно подсознательные структуры, которые находятся в поле «я», между бессознательным и осознанным, могут быть восприняты и воздействовать на иррациональные убеждения, установки и приводить к принятию фашизма личностью (В. Райх) [2].

Студенты образовательных учреждений находятся в период возрастного развития, где интересом выступает высокая общественная активность при недостаточной социально-политической зрелости. Молодежь этого возраста часто становится объектом идеологической атаки, целью которой является привитие идеи о возможности и допустимости фашистской идеологии. Характер и результативность такой работы ярко проявляется в государствах, граничащих с Российской Федерацией, где набирают силу идеология, символика, группировки откровенно нацистского, фашистского толка.

Важным выводом является то, что развитие эмпатии как «гибких» навыков может привести и к деструктивным последствиям. Эмпатия как метод познания психики другого не всегда проявляется как катализатор гуманности и принятия других. Феномен эмпатии

тии многомерен, и имеет общественно-полезный эффект на высоких уровнях своего развития, которые более осознаны. В ее свойства включено развитие всех уровней эмпатического взаимодействия: и иррациональных, имплицитных компонентов. Важно соблюдать баланс между воспитанием и обучением в образовательных учреждениях. Кристаллизация качеств личности происходит по принципам системогенеза (П.К. Анохин), где компоненты формируют систему неоднородно. Достаточно развития качеств-основ, «реперных точек» для того, чтобы системность начала существовать, а завершение происходит в процессе развития. Именно поэтому важно не допускать даже частичного проявления антидемократической подверженности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
2. Райх В. Психология масс и фашизм. М.: АСТ; 2004. 539 с.
3. Смирнов А.А., Соловьева Е.В., Структура антидемократической подверженности при уровнях общей эмпатии студентов // Научный журнал, 2021 г. – Ярославль: "Ярославский психологический вестник", No 1 (49), 2021. – С. 38-47.
4. Николаев В.Г. Личность авторитарная. Культурология. XX век. Энциклопедия. / гл. ред., сост. С.Я. Левит. - Санкт-Петербург: Университетская книга; ООО "Алетейя", Т.1. 1998, 447 с.

THE SEVERITY OF GENERAL EMPATHY WITH THE GROWTH OF SUPERSTITION AND STEREOTYPY IN STUDENTS

© 2021

E.V. Solovyeva, Bachelor student of the department of pedagogy and pedagogical psychology
Demidov yaroslavl state university, Yaroslavl (Russia), solovyeva.ev205@gmail.com

УДК 378.1

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

© 2021

Н.И. Сучкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психология и педагогика»

*Филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
Саровский физико-технический институт, Саров (Россия), sarfti@mephi.ru*

Во всем мире система высшего образования рассматривается как основной фактор устойчивого развития общества, всемирный приоритет [3, с. 114] и символ цивилизованного развития [12].

Сегодня требования к специалисту-инженеру определяются новыми тенденциями в организации крупного производства. Выпускник высшей школы должен обладать не только интеллектуальными способностями и техническими умениями, но и как будущий инженер владеть навыками линейного руководителя производственным процессом или менеджера по управлению технико-производственными ресурсами в деловой организации, быть социально зрелым, эмоционально устойчивым, эстетически и нравственно воспитанным [13].

Проблема качества высшего образования остро и широко обсуждается. Для России проблема повышения качества образовательных услуг в системе высшей школы остро обозначилась в конце 90-х годов прошлого столетия. Начавшиеся реформы во главу угла ставили структурную перестройку системы высшего образования, повышение его качества в свете новых образовательных приоритетов, тем самым отразив стремление нашей страны в кратчайшие сроки интегрироваться в глобальное образовательное пространство. В свою очередь, страны Европы и Америки также вели планомерную деятельность в этой сфере. Например, с мая 1993 г. регулярно проходили генеральные конференции Международной сети обеспечения качества в высшем образовании. Затем с апреля 1994 г. Советом Европы проводились заседания Круглого стола по реформированию высшего образования. Под эгидой Европейской группы по академической оценке (ЕГАО) были организованы многочисленные конференции и совещания по обсуждаемому вопросу (г. Орада, Румыния - 1993г., Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию - 1997г.). Большой вклад в совершенствование качества высшего образования и критериев его оценки вносит Европейский центр по высшему образованию (СЕПЕС) [6, 13].

В начале нового тысячелетия после подписания Россией Болонской декларации (2003г) система высшего российского образования вошла в единое мировое образовательное пространство. В соответствии с основными положениями Болонской декларации, наряду со специалитетом и аспирантурой были введены бакалавриат и магистратура. В 2013 году были утверждены обновленные федеральные государственные стандарты для высшего образования.

За последние годы было принято много других документов, в том числе 26 мая 2021 года был подписан Федеральный закон № 144-ФЗ «О внесении изменений в закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ». Согласно этим изменениям образовательные программы высшего образования должны будут разрабатываться вузами на основе профессиональных стандартов, что позволит самостоятельно проектировать компетентностный портрет выпускника, затем в процессе обучения формируя у студентов те профессиональные компетенции, которые будут востребованы работодателями.

Все это указывает на то, что качество высшего образования, особенно современного, должно рассматриваться как особый социальный заказ.

В социальных и педагогических науках существует несколько подходов к определению содержательной стороны понятия качество образования. Многие исследователи рассматривают его как условие и показатель уровня социально-экономического развития общества, выражающиеся в достижении соответствия между характером воспроизводства специалистов и национальными, а также международными стандартами профессионального обучения, в которых отражены требования, предъявляемые к выпускникам высшей школы [3].

Не менее часто под качеством образования понимается соответствие продуктов образования ожиданиям каждой отдельной личности и общества в целом [5].

При таком подходе, когда качество высшего образования рассматривается как социальная категория, выпускник будет испытывать определенную степень удовлетворенности, чувствуя себя востребованным на рынке труда, удовлетворяя социального потребителя. Вместе с этим качество высшего образования является результатом педагогической и научно-исследовательской деятельности вуза, как объекта социума.

Известно, что на качество образования в высшей школе влияют многочисленные факторы, в том числе наличие качественных учебных планов и программ, учебных посо-

бий, учебно-лабораторного оборудования, технические средства обучения, уровень подготовки абитуриентов, критерии оценки успеваемости студентов, социальная защищенность сотрудников и студентов, окружающая среда, материальная база, профессиональная система управления и внутренняя жизнь вуза.

Но наибольшее влияние на качество образования в высшей школе оказывает личность преподавателя, который является основным звеном педагогического и научно-исследовательского процесса вуза. От того, как им методически организуются учебные занятия, какой уровень развития коммуникативной культуры он демонстрирует во взаимоотношениях со студентами, какими обладает профессионально значимыми чертами зрелой личности, обеспечивающих эффективность его поведенческой деятельности, зависят качество образования студентов.

Большее число исследователей отдают приоритет личностному развитию человека в процессе образования. Так, Е.В. Бондаревская считает, что качество образования предусматривает «... не только хорошее усвоение некоторой суммы знаний по определенным предметным областям, но и формирование свободной, гуманной, духовной, творческой, практической личности» [1].

С этим подходом к качеству образовательного процесса в высшей школе соглашались все большее число российских исследователей, ставящих на первое место профессиональный уровень профессорско-преподавательского корпуса, его научную и педагогическую состоятельность. Другие же критерии - уровень контингента абитуриентов, уровень организации академической работы, уровень оснащения института лабораторным и аудиторным оборудованием - играют значительную, но не определяющую роль [5].

Вместе с этим современные требования диктуют формирование новых способностей в области дистанционного обучения. Это не просто владение техническими средствами обучения, но и умение профессионально донести информацию без наличия «живой аудитории» в онлайн-режиме, используя цифровые технологии. Примером тому явились в период пандемии по коронавирусной инфекции видеоконференции между преподавателями и студентами, как одним из возможных способов коммуникации.

Потребность в преподавателях нового типа в системе высшей школы, способных к ее реформированию в сложной социально-экономической ситуации и, обладающих современным психолого-педагогическим и профессиональным опытом, огромна. Поэтому система высшего образования, ориентированная на человека, ставит перед всеми участниками профессионального педагогического процесса новые задачи, требует новых высококвалифицированных знаний, практических умений и творческого подхода к делу.

Современный преподаватель высшей школы должен быть готовым и способным к сознательному изменению стереотипов своего поведения и профессионально-педагогических действий. Для этого недостаточно одного желания или стремления «успеть за временем», важно иметь способность к профессионально-личностному развитию и самообразованию.

Чтобы владеть такой способностью, необходимы соответствующие знания и умения, позволяющие человеку профессионально расти, изменять поведенческие характеристики, изменять профессионально-педагогические действия и привычки, обладать научной компетентностью, быть объективным и уверенным в принятии педагогических решений, стрессоустойчивым, способным управлять своим психоэмоциональным состоянием. Все эти особенности личности малоактивны и менее выражены в своем проявлении, без наличия у преподавателя высшей школы социальной культуры.

Понятие «социальная культура личности» определено социологами, как культура, формирующаяся одновременно со становлением личности в определенной социальной сфере и указывает на уровень сформированности общей культуры личности.

Поэтому социальная культура преподавателя высшей школы являет собой совокупность как минимум профессионально-педагогической и психологической культуры. По мнению Жданова Ю.А. «Культура есть сторона всякой деятельности, всех разнообразных форм жизнепроявления человека, всех сторон его активности в общественном и природном мире» [4].

Российскими учеными профессионально-педагогическая культура представлена как социальный феномен. Среди них работы культуролога А.И. Арнольдова (1973-2012гг); социолога, специалиста по социологии образования и социологии культуры Ю.Р. Вишневого (1968-2013гг); ученого, организатора высшего образования на юге России и Северном Кавказе Ю.А. Жданова (1977-2014гг); философа и культуролога М.С. Кагана (1958-2005гг); философа и культуролога Н.С. Злобина (1966-1997гг); философа В.М. Межуева (Педагогика Культуры, 2006г), культуролога Н.Н.Аловой (Педагогическая культура преподавателя, 2013г.) и др.

Социологические исследования по особенностям развития профессиональной культуры педагогов высшей школы в условиях модернизации отечественного образования и ускорения темпов обновления профессиональных знаний и умений были проведены А.Н. Лымарь в 2008 году. Автор определила профессиональную культуру педагога высшей школы как «особое взаимодействие педагога и образовательной среды на основе разделяемых профессиональных знаний, норм, ценностей, обеспечивающее успешное овладение студентами приобретаемой специальностью, обусловленное влиянием объективных и субъективных факторов» [7].

В своей работе А.Н. Лымарь выделила основные элементы развития профессиональной культуры педагога высшей школы, которые также влияют на качество высшего образования. К ним относятся: навыки выработки основ профессионального мышления и умения его использовать в типичных производственных ситуациях; совместная со студентами организация учебного процесса, побуждающая их к самообразованию, самоопределению, саморазвитию; сочетание педагогической и научно-исследовательской деятельности [7].

Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза – одна из составляющих качественного результата профессионализма, характеризуется как синтез профессионально-педагогической направленности, профессиональных знаний, педагогических способностей и педагогических умений [11, 13].

Наличие у преподавателя высшей школы психологической культуры определяет как минимум его психоустойчивость, уравновешенность во всех видов коммуникациях, психологическую саморегуляцию, потребность в постоянном саморазвитии и адекватную самооценку себя как личности.

Исследователи в области психологии личности дают разные определения понятия «психологическая культура». Например, Г.И. Марасанов и Т.Э. Зингер под содержанием психологической культуры усматривают «интериоризированную субъектом профессиональной деятельности иерархическую систему знаний, умений, навыков, также сложившиеся стереотипы профессионального сознания, весьма неоднородно и по-разному осознаваемые человеком. Психологическая культура выступает как своеобразная иерархия норм, ритуалов, правил, запретов, объектов и образов профессионального уважения,

долженствований, ограничений, самоопределений» [8].

О.М. Мотов определяет психологическую культуру, как комплекс «активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений». Развитая психологическая культура, по его мнению, включает в себя систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков, достаточно высокий уровень обычного и делового общения, хорошую психологическую саморегуляцию, творческий подход к делу, умение познавать и реалистически оценивать свою личность [9].

Е.Н. Гришина делает заключение о том, что «психологическая культура, хотя и имеет разные трактовки, но практически рассматривается как интегративное качество личности, раскрывающее её профессионально-личностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность самореализации» [2].

Основываясь на теоретических исследованиях, психологическая культура может быть рассмотрена как свойство личности, которое обеспечивает надежность, защищенность, устойчивость функционирования его биосоциальной системы и способствует достижению вершин профессионального мастерства, самореализации как природного, социального и духовного существа.

Отсюда следует, что психологическая культура – это сложное личностное самообразование и образование, включающее комплекс личностных качеств, психологических знаний и умений, позволяющих человеку:

- ориентировать профессиональную деятельность на соблюдение социальных и профессиональных правил, на образцы поведения людей, достойных внимания, на личностный и профессиональный рост, на профессиональную карьеру;

- согласовывать свою физическую, психическую, духовную и социальную активность с иерархией социальных, этнических, этических, биологических, экологических норм общежития в социальном мире, мире природы и мире духовных ценностей, традиций;

- нести всю меру ответственности за себя, свои поступки, свои профессиональные действия, за дело, которому служишь;

- ориентировать свою жизнедеятельность на обретение смыслообразующей основы личностного и духовного саморазвития, на общечеловеческие ценности: любовь, гуманизм, труд, сотворчество, сострадание, уважение, ценностное отношение к себе, другим, к окружающему миру и другим ценностям;

- раскрывать и реализовывать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности и личной жизни;

- строить с людьми позитивные субъект - субъектные отношения (восприятие другого как ценность);

- поддерживать своё психосоматическое здоровье (здоровье тела и психики), видя в нём не только самоценность, но и общественную, природную ценность [11,14].

Развитие психологической культуры личности предусматривает такой комплекс мероприятий, который бы воздействовал на все сферы психики: телесно-физиологическую, познавательно-интеллектуальную, эмоционально-энергетическую, социально-личностную и духовно-нравственную [10].

Но путь развития психологической культуры не легок и не прост. Это все равно, что научить человека любить. Поэтому развитие психологической культуры преподавателя высшей школы следует рассматривать как своего рода «путь» самосовершенствования,

определяемый ценностным смыслом. Ценности переживаются человеком как желания и потребности. Тогда осмысливаются цели, организуется процесс, подбираются необходимые средства и методы. В данном случае этими средствами становятся психологические знания и умения в области самообразования и саморазвития. В качестве методов могут служить различные психотехники, освоение которых позволит преподавателю пережить новые психические состояния.

Есть надежда, что «психологически культурный специалист будет относиться к людям, к природе не как к средствам достижения своих целей, что на сегодняшний день является причиной экологических и социальных конфликтов, а как к «со-субъектам» единого процесса саморазвития» [6].

Возможно, тогда человек, работающий в системе высшего образования, не позволит принять педагогическое решение, противоречащее общим законам социального и природного бытия, и в стремлении созидать не позволит себе разрушать.

Поэтому, «шагая в ногу со временем» преподаватель высшей школы, повышая свою социальную культуру, включающую в себя профессионально-педагогическую и психологическую, и являющуюся одной из базовых характеристик профессионализма, способен не только успешно решать профессиональные задачи, но и созидать себя как общественно и социально ценную личность, избавляясь от стереотипных форм поведения и деятельности в пользу творческих педагогических решений. Это и будет показателем качественного изменения своей не только профессиональной, но и личной жизни. Испокон веков считалось, что преподаватель высшей школы, это не просто педагог и ученый, а носитель научного знания и культурно-педагогического опыта общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Гуманистические парадигмы личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. - № 4. – С. 11-17.
2. Гришина Е.Н. Методологические проблемы профессиональной и психологической культуры государственных служащих // Развитие профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Отв. ред. Е.А. Суслова. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – С. 5-10.
3. Диас М.А.Р. Международный подход к качеству в высшем образовании: роль ЮНЕСКО // Высшее образование в Европе, 1996. - Том XX. - № 1,2. – С.111-126.
4. Жданов Ю.А. Размышления о сущности культуры // Жданов Ю.А. Избранное: В 3 т. Т. 2. Ростов н/Д., 2009. С. 209
5. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования // Высшее образование в России. - 2003. - № 2. - С. 17-23.
6. Лапчинская М.В. Психологические условия формирования экологического сознания: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 2001.
7. Лымарь А.Н. «Профессиональная культура педагогов высшей школы: социологический анализ»: диссертация/ А.Н. Лымарь. - Екатеринбург: Ур. гос. ун-т им. А.М.Горького, 2008.-165 с.: ил.
8. Марасанов Г.И., Зингер Т. Э. Психологическая культура руководителя: направления акмеологического анализа // Акмеология: методология, методы и технология. - М., 1998. - С. 201-204.
9. Мотов О.И. Психология самопознания личности: практ. пособие. - М.,1993.

10. Панов В.И. Введение в психологию экологического сознания. - М.: ПИ РАО, 2000.
11. Петров Ю.Н. Личностно-профессиональное развитие руководителей и педагогов профессиональных образовательных организаций в современных условиях: монография / Ю.Н. Петров, Н.И. Сучкова. - Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. - 201 с. ISBN 978-5-7565-0794-2. С. 11-12
12. Суббетто А.И. Квалитология образования. - СПб - М., 2000.
13. Сучкова Н.И. Качество воспитания как перспективный приоритет в системе высшего образования // Перспектива – 4. Межвузовский сборник трудов молодых ученых. – Арзамас, АГПИ, 2004. – С. 276-281.
14. Сучкова Н.И. Моделирование психологической культуры преподавателя современного вуза. // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (часть 2). – Челябинск, ЧИДППО, 2006. - С.146-149.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER'S PERSONALITY AND THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

© 2021

N.I. Suchkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Branch of the National Research Nuclear University «MEPhI» Sarov Institute of Physics and Technology, Sarov (Russia), sarfti@mephi.ru

УДК 377

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ МОЛОДЫМ СОТРУДНИКАМ ОВД В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

© 2021

З.Х. Урусов, преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик (Россия), kaf_pedagogikivo@bk.ru

Молодые специалисты в любой сфере профессиональной деятельности требуют определенного личностно-профессионального сопровождения. К категории молодых специалистов сегодня относятся лица в возрастном диапазоне от 21 до 35 лет [5]. Это достаточно большая выборка людей, осуществляющих профессиональную деятельность. В возрастной психологии принято считать, что личность формируется в течение всей жизни и, несмотря на то, что к 35 годам многие ее свойства и качества должны быть устойчивы, это не всегда так. Помимо возрастных, есть индивидуальные особенности, которые могут быть очень различны. Для сотрудников ОВД очень важны не только профессиональные знания, но и сформированные качества, одним из которых выступает личностная устойчивость. К сожалению, встречаются прецеденты, несмотря на серьезную реформу, проводимую в полиции, в результате которых имидж сотрудников полиции снижается. Соответственно, и уровень доверия к данным представителям правоохранительной сферы может быть невысоким. Это, в свою очередь, является предрасполагающим

фактором угрозы безопасности граждан, роста числа беспорядков и правонарушений. Сегодня в условиях мирового кризиса (социального, экономического, политического), как никогда, увеличивается опасность возрастания данного рода угроз, и основная надежда в области безопасности полагается именно на молодых сотрудников ОВД.

О значимости развития личности сотрудников полиции пишут многие ученые. Н.В. Ходякова утверждает, что профессионально-личностное развитие сотрудников ОВД может осуществляться стихийно и в условиях педагогической поддержки. Второй вариант рассматривается как наиболее эффективный, предполагающий снижение рисков развития кризисных ситуаций [6]. Утверждается, что такая поддержка может осуществляться представителями командного и профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД, а также руководителем органов МВД.

Р.О. Бештоев пишет о необходимости формирования уверенного поведения у молодых сотрудников полиции, для этого называются возможности системы повышения квалификации вузов МВД России [1]. Предлагаются активные методы обучения, а также тренинг ассертивности, наставничество, сетевое взаимодействие.

Т.С. Купавцев утверждает, что обучение в вузе, выстроенное путем наполнения среды образовательным контекстом и различными видами деятельности, способствует непрерывному личностному саморазвитию будущих сотрудников ОВД [4]. Важно понимать, что развитие кадрового потенциала может осуществляться не только в учреждениях повышения квалификации, но и внутри самой организации. Для этого тоже существуют разные методы, одним из которых выступает рефлексивный анализ деятельности [7]. Таким образом, обзор ряда работ наводит на мысль, что молодым сотрудникам ОВД требуется определенное педагогическое содействие, которое будет способствовать их личностной устойчивости.

Личностную устойчивость мы рассматриваем как проявление эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных и когнитивно-деятельностных качеств субъекта, направленных на предупреждение профессиональных рисков, сохранение психологического здоровья и обеспечение успешности профессиональных решений. Такая устойчивость формируется под влиянием компетентных лиц, имеющих педагогический авторитет на разных этапах профессионального становления личности.

Э.Ф. Зеер исследовал различные периодизации профессионального становления личности. Им отмечено, что в периодизации Е.А. Климова период от 23 лет называется стадией развития профессионала. В периодизации А.К. Марковой этот этап (профессионализма) включает в себя три подэтапа: адаптация, самоактуализация и свободное владение профессией в форме мастерства. Дж. Сьюпер возраст от 25 до 44 лет называет периодом утверждения в профессии, соответственно предыдущий период носит название «исследования», а последующий – «поддерживание». Сам Э.Ф. Зеер выделяет 7 стадий профессионального становления, причем возрастные границы очерчиваются у первых четырех стадий. Возрастной период с 18 до 25 лет обозначается как первичная адаптация, а последующие стадии носят название «профессионализация» (первичная и вторичная). Седьмая стадия обозначена как профессиональное мастерство [2]. Отсутствие возрастных границ указывает на индивидуально-личностные особенности, когда одни специалисты могут стать мастерами своего дела раньше, а другие – позже.

Мы предлагаем период от 21 до 35 лет, к которому относим молодых сотрудников ОВД, разделить на три стадии: адаптация (от 3 до 5 лет), интеграция (от 5 до 10 лет) и профессионализация (после 10 лет). Адаптация соответственно предполагает приспособ-

ление к новым условиям профессиональной деятельности, освоение новой роли работника, его прав и обязанностей. Интеграция связана с включением в профессиональные отношения и более осмысленной профессиональной деятельности. Профессионализация подразумевает высококвалифицированную деятельность, профессиональную гибкость, индивидуальный стиль. Осуществлять педагогическое содействие могут специалисты различных профессиональных направлений и имеющих разный стаж работы.

Наша позиция выражается в том, что о профессиональном мастерстве уместно говорить только после 35 лет и ближе к 40, в зависимости от уровня профессиональной компетентности личности. Также утверждаем, что развитие личности осуществляется непрерывно и в условиях профессионального роста. Соответственно педагогическое содействие может предполагать несколько этапов и включать интеграцию усилий различных специалистов.

Так, на первом этапе – этапе адаптации к профессии (первые 5 лет) молодым сотрудникам ОВД нужна особая поддержка руководителя, а также мониторинг его психофизического состояния со стороны профессионального психолога. В последние годы говорится о необходимости грамотной психолого-педагогической диагностике сформированности личностных качеств или личностных результатов детей, разрабатывается специальный диагностический инструментарий [3]. Несомненно, что и взрослый человек, особенно имеющий доступ к огнестрельному оружию и соответствующие полномочия, нуждается в тщательном изучении личности, ее состояния и склонностей. Поэтому на этапе адаптации важно оказывать педагогическое содействие молодым сотрудникам ОВД со стороны руководителя психологической службы. На этапе интеграции (от 5 до 10 лет) особое значение приобретает поддержка молодых сотрудников более опытными их коллегами. Речь в данном случае идет о наставничестве, в котором важны компетентные деловые отношения между опытным и молодым сотрудниками ОВД. На третьем этапе – профессионализации (более 10 лет) молодым сотрудникам ОВД особенно важна профессиональная поддержка их коллег, имеющих близкий к ним стаж работы, соответствующий опыт и компетенции.

Итак, педагогическое содействие молодым сотрудникам ОВД является важным условием в развитии личностной устойчивости. Такая устойчивость обеспечивает эффективность профессиональной деятельности молодого сотрудника ОВД. Она формируется на трех стадиях (адаптация, интеграция и профессионализация), являясь важным условием становления профессионального мастерства в последующем. Педагогическое содействие могут оказывать различные специалисты, компетентные и авторитетные для молодых сотрудников ОВД.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бештоев Р.О. Формирование уверенного поведения у молодых сотрудников полиции с применением активных методов обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 3(44). С. 102-110.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавра и магистра «Психология» и психологическим специальностям. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 239 с.
3. Ильясов Д.Ф., Севрюкова А.А., Кудинов В.В., Селиванова Е.А. Диагностика личностных планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной

программы среднего общего образования: Учебно-методическое пособие / Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. Челябинск, 2019. 264 с.

4. Купавцев Т.С. Методологические основы проектирования среды личностного саморазвития сотрудника МВД России в непрерывном образовании // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020. № 4 (90). С. 195-203.

5. Николов Н.О. Участие молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в научно-исследовательских коллективах как условие развития научного стиля мышления // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 2(43). С. 80-97.

6. Ходякова Н.В. Педагогическая поддержка профессионально-личностного развития сотрудников ОВД // Психология и педагогика служебной деятельности. 2020. №. 4. С. 244-246.

7. Эрнст Г.Г. Развитие кадрового потенциала школы посредством рефлексивного анализа деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 2(39). С. 101-108.

PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO YOUNG EMPLOYEES OF THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL STABILITY

© 2021

Z.K. Urusov, North Caucasus Institute for Advanced Training of Employees
Ministry of Internal Affairs of Russia (branch) of Krasnodar University Ministry of Internal Affairs of Russia, Nalchik (Russia), kaf_pedagogikivo@bk.ru

УДК 378.147

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ: ПРИНЦИПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА

© 2021

В.С. Шилова, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии
ПИ НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия), shilova@bsu.edu.ru

Целью настоящего исследования является изучение и определение основных принципов процесса дифференциации в системе социально-экологического образования студентов. Результаты нашего исследования проблемы образования учащейся молодежи в области социально-экологических отношений позволили установить тот факт, что достижения философской и педагогической наук в вопросе дифференциации в полной мере выступают научными предпосылками функционирования образовательного процесса в рассматриваемой нами системе

Теоретической основой определения исходных принципов выступил филиативный подход, разрабатываемый нами и освещенный ранее. Его составные блоки отражают действующие в объективной реальности процессы, явления, связи, отношения. Напомним, что сущность филиативного подхода к изучению каких-либо явлений, в том числе и педагогических, заключается в необходимости их рассмотрения с трех основных пози-

ций: системности, развития, самостоятельности. При этом каждая из позиций в свою очередь структурирована. Так, системность, как свойство системы, в качестве основных элементов включает связь и интеграцию; развитие – преемственность, прогресс; самостоятельность – расчленение, дезинтеграцию, часть (структуру). Именно по этим линиям осуществляется любое исследование в рамках требований филиативного подхода [1; 2; 3].

В настоящем исследовании предполагается поиск принципов дифференциации рассматриваемой системы в условиях филиации. Установлено, что на основе каждого закона диалектики формулируется соответствующее логическое правило – определенное требование к мыслящему субъекту, которое призвано ориентировать его в процессе познания. Совокупность таких требований представляет собой принципы диалектической логики. Они выражают все имеющие место всеобщие связи и стороны, в частности, изменчивость предметов внешнего мира, их развитие, противоречивость, взаимопереход противоположностей и т.д. Ученые (Л. Я. Станис, И. Д. Андреев и др.) выделяют следующие принципы: объективности рассмотрения; системности; изменчивости и развития; раздвоения единого и познания противоречивых частей его; диалектического отрицания; восхождения от абстрактного к конкретному; единства исторического и логического [4].

Очевидно, что сюда относятся принципы различного уровня: от общенаучных до обще- и конкретно-педагогических. Так, *принципы первого ряда (общенаучные)*: всеобщей связи, системности, изменчивости и развития, объективности, историзма, географическим принципом, отражаемости (Станис Л. Я., Шептулин А. П., Федосеев П. Н. и др.) [5; 6; 7]. *Второй ряд (общепедагогические)*: принцип связи педагогического процесса с жизнью и производственной практикой, системности, индивидуализации, целенаправленности, научности, гуманистической направленности, единства знаний и умений, учета возрастных особенностей, преемственности, последовательности и систематичности, наглядности, единства сознания и поведения, соединения обучения и воспитания с трудом на общую пользу, обучения и воспитания в коллективе (Бабанский Ю.К., Скаткин М.Н., Слостенин В.А.) [8; 9; 10; 11]. *Третий ряд (принципы общего экологического образования)*: взаимосвязи теоретических знаний и практической деятельности, интеграции, дифференциации, систематичности и непрерывности; глобального, регионального и локального рассмотрения экологических проблем, гуманизации, единства интеллекта, воли и эмоций (Зверев И. Д., Захлебный А. Н., Суравегина И. Т., Мамедов Н.М.) [12; 13 14; 15; 16].

Выделенные исходные принципы позволили сформулировать некоторые *методологические основания* - главные требования настоящего исследования. К ним относится, прежде всего, следующая вертикаль: «*принцип раздвоения единого*» - «*принцип индивидуализации*» - «*принцип учета возрастных особенностей*» - «*принцип дифференциации*». Эти принципы выступают конкретным проявлением третьей позиции филиативного подхода – «самостоятельность – расчленение, дезинтеграция, часть (структура)». Именно по этим линиям осуществляется исследование в рамках требований филиативного подхода.

Изучение проблемы дифференциации в системе социально-экологического образования студентов требует опоры на указанные принципы, а также учета конкретных оснований, обусловленных самим явлением дифференциации. Анализ работ философов, социологов, историков, географов, экологов (Фролов И.Т., Спиркин А.Г., Шептулин А.П., Павельциг Г., Розов М.А., Максаковский В.И., Мамедов Н.М., Реймерс Н.Ф. и др.) позволил нам выделить *следующие конкретные принципы*, определяемые общеметодологи-

ческим уровнем (Таблица 1) [17; 18; 19; 20; 21; 22; 23].

**Таблица 1 - Философские принципы дифференциации
в контексте филиативного подхода**

	Дифференциация	
Разделение	Дезинтеграция	Часть. Структура
- принцип понятийной дифференциации - принцип гармонии - принцип информатизации	- принцип развития - принцип экспликации (развертывания) - принцип историзма - учет географического фактора - принцип специализации	- принцип индивидуации - принцип гетерогенности

Раскроем их.

Так, **разделение** (целого на части) – суть дифференциации – требует соблюдения принципов понятийной дифференциации, гармонии, информатизации.

Принцип понятийной дифференциации требует различения относительно самостоятельных научных проекций объективной реальности: структурной, функциональной, динамической. Структурная проекция предполагает определенное выстраивание теории, отражающей какой-либо изучаемый объект реальной действительности. Функциональная научная проекция призвана отражать не только наличие возможностей изучаемого объекта выполнять определенные функции, но и раскрывать их сущность, условия функционирования, результаты. Динамическая научная проекция отражает такие характеристики исследуемого объекта, как: его изменчивость, мобильность, направления движения во времени и пространстве.

Принцип гармонии. Гармония (гр.- harmonia) предполагает, прежде всего, согласованность, стройность в сочетании чего-либо; связь, соразмерность [24]. Философы рассматривают гармонию как созвучие, согласие, согласованность в соответствии с эстетическими законами частей в расчлененном целом. Установлено, что идея гармонии лежала еще в основе пифагорейской идеи гармонии сфер, продолжала существовать в новой философии (Кеплер, Дж. Бруно, Лейбниц), развивается и в настоящее время различными направлениями науки: социальной экологией (Урсул А.Д., Мамедов Н.М. и др.) математикой (Р. Декарт и др.) [25; 26]. Необходимо отметить, что каждая область научного знания исследует свой аспект объективной действительности и оперирует соответствующей системой понятий. В нашем исследовании принцип гармонии предполагает учет и сохранение равновесия между процессами дифференциации и интеграции.

Принцип информатизации. Понятие «информация» (лат. информировать) – раскрывается как: сообщение о чем-либо; сведения, которые являются объектом хранения, переработки и передачи. В математике, кибернетике информация представляет собой количественную меру устранения неопределенности, меру организации системы. В последнее время активно развивается теория информации – раздел кибернетики, изучающий количественные закономерности, связанные со сбором, передачей, преобразованием и вычислением информации [27; 28]. Кроме того, понятие «информация» стало всеобщим для всех частных наук, а информационный подход, включающий в себя совокупность идей и комплекс математических средств, превратился в общенаучное средство исследования (Там же). В соответствии с изложенным в настоящем исследовании принцип информатизации требует сбора и переработки сведений о дифференциации как явлении и процессе,

об объектах дифференциации, методах и средствах ее изучения, особенностях отображения, передачи и сохранения полученной информации.

Дезинтеграция – необходимая составляющая дифференциации, представляет собой, как уже отмечалось, *выделение* элементов какой-либо системы, представляющих собой системы меньшего порядка. Предполагает опору на принципы развития, специализации, историзма, учета географического фактора. В силу того, что эти принципы, как общеметодологические, были раскрыты ранее, отразим лишь те стороны, которые непосредственно связаны с явлением дифференциации.

Так, *принцип развития* требует учета в процессе дифференциации закономерного изменения материи и сознания; представления о развитии как универсальном свойстве. Развитие, как «развертывание» единого («свернутого») целого, тесно связано с дифференциацией – выделением из этого «свернутого» составляющих его частей. При этом каждая часть изучается как новое целое, развивающееся по своей траектории и в соответствии со своими закономерностями.

Принцип экспликации. В Словаре иностранных слов экспликация (лат.- *explication* – истолкование, объяснение) раскрывается как объяснение, например, условных обозначений, используемых на планах, картах, схемах. В философии экспликация предполагает не только объяснение, разъяснение, но и развертывание; подробно, развернуто, отдельно, определенно, ясно [29; 30]. Исходя из этого, принцип экспликации в контексте дифференциации предполагает раскрытие и проявление (развертывание) выделенных частей целого, каждая из которых получает определенную самостоятельность, изучается подробно, отдельно.

Принцип историзма предполагает учет исторических этапов дифференциации изучаемого явления: как возникло явление и необходимость его дифференциации, как затем изменялось, чем стало теперь. Иначе говоря, принцип историзма требует рассмотрения дифференциации объекта во временном контексте.

Географический принцип, или учет географического фактора в процессе дифференциации, напротив, требует рассмотрения дифференциации объекта в пространстве.

Принцип специализации. Специализация (лат. *specialis* – особый) означает: приобретение специальных знаний и навыков в какой-либо области; сосредоточение деятельности на каком-либо занятии, специальности; разделение труда на отдельные операции; специализация производства – ограничение производственной деятельности предприятия изготовлением определенных (узкоспециальных) изделий и деталей [31]. Принцип специализации в процессе дифференциации предполагает разделение целого на особые, отдельные части, их выделение, изучение и использование в предназначенной для этого области деятельности: на производстве, в науке, технике, искусстве.

Часть. Структура. Этот компонент дифференциации требует учета следующих требований: принцип индивидуации, принцип гетерогенности и видового разнообразия.

Принцип индивидуации, о котором уже говорилось, представляет собой требование, предполагающее разделение всеобщего на индивидов, на особенное, характеризующее своим положением во времени и пространстве. Этот принцип является основой существования особей или особенного.

Принцип гетерогенности. Гетерогенный (гр.- *heterogenes* – разнородный) означает принадлежность другому роду; неоднородный, составленный из неоднородных элементов [32]. В связи с этим принцип гетерогенности и видового разнообразия предполагает необходимость учета разнородности по составу или происхождению выделенных частей

целого, их специфической типологии [33].

Подытоживая, отметим, что выделенные философские принципы дифференциации, анализ работ ученых-педагогов определяют общепсихологические и общепедагогические требования к ней. Они и составят предмет дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов. Монография. - Белгород, 2006.
2. Шилова В.С. Дифференциация в системе социально-экологического образования студентов. Монография. - Белгород, 2014.
3. Экологическое образование школьников. Монография / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1983.
4. Отношение школьников к природе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1988.
5. Отношение школьников к природе. /Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1988.
6. Диалектический и исторический материализм / Под общ. ред. А.П. Шептулина. – М., 1985.
7. Максаковский В.П. Историческая география мира. – М., 1997.
8. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М., 1982.
9. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982;
10. Педагогика профессионального образования. /Под ред. В.А. Сластенина.- М., 2004
11. Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М., 1990;
12. Зверев И.Д., Захлебный А.Н. Концепция и программы деятельности общеобразовательной школы по экологическому образованию. – М., 1991.
13. Материалистическая диалектика: Краткий очерк теории / П.Н. Федосеев, И.Т. Фролов, В.А. Лекторский и др. - М., 1985.
14. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.Н. Шиянов. – М., 2013.
15. Словарь иностранных слов. - М., 1985.
16. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография. - М.-Белгород, 1999; Там же. - Чебоксары, 2002;
17. Философский энциклопедический словарь. - М., 2009.
18. Фролов И.Т. Перспективы человека: опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. – М., 1983.
19. Диалектический и исторический материализм / Под общ. ред. А.П. Шептулина. – М., 1985.
20. Краткая философская энциклопедия. - М., 1994.
21. Марксистско-ленинская философия как система (предмет, структура, функции) / Под ред. Г.В. Платонова, Г.М. Штракса, В.Н. Демина. - М., 1981.
22. Материалистическая диалектика: Краткий очерк теории / П.Н. Федосеев, И.Т. Фролов, В.А. Лекторский и др. - М., 1985.
23. Суравегина И.Т. Экология для учителя. - М., 2001.
24. Спиркин А.Г. Философия.- М., 2006.

25. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография. - М.-Белгород, 1999; Там же. - Чебоксары, 2002;
26. Философия экологического образования. - М., 2001
27. Материалистическая диалектика: Краткий очерк теории / П.Н. Федосеев, И.Т. Фролов, В.А. Лекторский и др. - М., 1985.
28. Философия экологического образования. - М., 2001.
29. Спиркин А.Г. Философия. - М., 2006.
30. Философия экологического образования. - М., 2001.
31. Спиркин А.Г. Философия. - М., 2006.
32. Спиркин А.Г. Философия.- М., 2006.
33. Экологическое образование школьников. Монография / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1983.

**DIFFERENTIATION IN THE SYSTEM SOCIAL AND ECOLOGICAL EDUCATION
OF STUDENTS: PROCESS RESEARCH PRINCIPLES**

© 2021

V.S. Shilova, Professor, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy
of the Faculty of Psychology
Belgorod State University, Belgorod (Russia), shilova@bsu.edu.ru

СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 37.01

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2021

Н.А. Абдурахманова, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru

Ю.М. Забежинская, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия)

В современных условиях реформирования образовательной системы в России углубляется противоречие между требуемым и реальным уровнем профессиональной компетентности специалистов, работающих в системе дополнительного образования [2]. Разрешить данное противоречие возможно, если в условиях системы повышения квалификации, а также создать оптимальные условия для развития их профессиональной компетентности. Проблема целенаправленного развития личности в дошкольном возрасте непосредственно связана с вопросом организации личностно-ориентированной системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

В настоящее время идет интенсивная работа по качественному изменению деятельности дошкольных образовательных учреждений, приоритетным направлением становится профилактика и создание условий для оптимального развития индивидуальности ребенка [1]. Анализируя систему перехода к новой социально-экономической действительности, в частности использование элементов дистанционного обучения, обращает на себя внимание факт инновационного методологического подхода к развитию личности профессионально-педагогических кадров [4]. Главная мысль образовательных программ по курсам повышения квалификации педагогических кадров направлена на осознание общественных требований к новому типу специалистов. Следует подчеркнуть, что в основе педагогической системы дополнительного образования детей заложена образовательная философия, направленная на личностное развитие и профессиональное самоопределение каждого обучающегося, на удовлетворение его эмоциональных, интеллектуальных, познавательных, социальных и других потребностей [5].

Потребность в обучении продиктована изменившимися условиями труда, и повсеместному использованию технических средств [3]. Каждым педагогическим коллективом для осуществления успешной деятельности необходимо спроектировать свое мотивационно-целевое видение педагога собственной значимости в преобразовании содержания образовательного процесса. Индивидуальный план развития педагога дополнительного образования – это необходимый элемент стратегии подготовки педагогических кадров сегодняшнего дня.

Социализация идет поэтапно, и на каждый жизненный момент времени восприятие происходит на новом качественно другом уровне. Проблемой общественного развития является необходимость гармонизации взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, то есть ее социализация.

Личностный подход к системе обучения педагогического коллектива – это новый формат стратегии развития педагога. Создание единой электронно-информационной обучающей базы, обеспечивает принцип непрерывности и свидетельствует о грамотно выстроенной стратегии профессионального педагогического опыта, в реализации направлений, программ, проектов по значимым проблемам образования и дошкольного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афонин С.И. О проблемах повышения квалификации учителя и возможных решениях //Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – № 6. – С. 31
2. Магомед-Эминов М.Ш. Деконструкция и конструкция понятия социализация в психологическом научном дискурсе: от социализации к ресоциализации/Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2019. № 8. С. 29-36
3. Махмудова М.С., Петров И.Ф. Социализация и воспитание: роль среды в социализации ребенка.//Студент. Аспирант. Исследователь. 2018. № 11 (41). С. 111-116
4. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка в дошкольном детстве // Психологический журнал. Переизд. - 2011. - № 5.
5. Петровский А. Психологический минимум современности. //сборник статей под ред. Омского Университета. 2012. - №105. – С. 84-88

INDIVIDUAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION

© 2021

N.A. Abdurakhmanova, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

Yu.M. Zabezhinskaya, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia)*

УДК 376.5

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

© 2021

Н.С. Алпатова, кандидат социологических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, старший научный сотрудник
*НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», Москва (Россия),
alpatova.ns@mail.ru*

И.В. Понькина, заведующий отделением дневного пребывания
*ГКСУ СО «Волгоградский областной социально-реабилитационный центр
для несовершеннолетних», Волгоград (Россия), irina81_08@mail.ru*

В современном информационном обществе проблема профессиональной ориентации несовершеннолетних является особенно актуальной, поскольку сопряжена с изменениями на рынке труда, вызванными пандемией коронавирусной инфекции.

Под профессиональной ориентацией многие исследователи понимают систему мероприятий по ознакомлению с миром профессий и спецификой различных видов деятельно-

сти (Г.С. Абрамова, А.И. Воробьев, Н.Н. Захаров, С.В. Папсуева, Д.А. Парнов, И.А. Сазонов, Н.В. Таржуманян, О.В. Ярлыкова и др.). Эти ученые отмечают, что профориентация способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями, а также возможностями, которые предоставляет человеку общество. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других отмечается, что именно в подростковом возрасте происходит интенсивное формирование самоопределения личности.

Целью исследования является разработка и реализация программы, направленной на оказание помощи в профессиональной ориентации воспитанникам в условиях социально-реабилитационного центра.

В исследовании приняли участие воспитанники государственного казенного специализированного учреждения социального обслуживания «Волгоградский областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних». Общее количество участников эксперимента составило 9 человек в возрасте 14-16 лет.

Название программы: «Я в мире профессий».

Цели и задачи программы:

- повышение уровня профессиональной зрелости;
- формирование ответственного отношения к выбору профессионального пути через расширение границ самопознания;
- формирование мотивации к осознанному профессиональному выбору, используя собственные ресурсы и имеющуюся информацию;
- ознакомление воспитанников с востребованными профессиями, с проблемой кадрового обеспечения;
- информирование подростков об образовательных организациях, в которых они могут обучаться (контактные данные, порядок и условия приема и обучения).

Программа включает в себя 45 занятий, продолжительность каждого занятия составляет 45 минут в зависимости от сложности предлагаемых упражнений и других конкретных условий выполнения заданий. Занятия проводятся как в индивидуальной форме, так и в групповой и включают в себя: профориентационные игры и упражнения, сюжетно-ролевые игры, беседы, диагностику профессиональных склонностей, теоретические блоки [1, 2, 3]. Кроме того, Программой предусмотрены выездные мероприятия: экскурсии, посещение образовательных организаций, предприятий и пр.

Первый этап программы – *диагностический*. Для выявления уровня профессиональной ориентации воспитанников мы использовали систему диагностических методик: методика профессионального самоопределения Дж. Голланда, теоретической основой которой служит теория профессионального выбора; дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова; методика определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой.

Методика Дж. Голланда позволила нам более полно раскрыть способности воспитанников Центра, соотнести их склонности, возможности, интересы с различными профессиями. Согласно данной методике, выделяют шесть типов личности: 1) социальный; 2) конвенциональный (стандартный); 3) артистический; 4) предпринимательский; 5) реалистический; 6) интеллектуальный (исследовательский).

По результатам проведенной методики было выявлено, что у большей части испытуемых (4 чел.) преобладает социальный тип. Это означает, что подростки с таким типом гуманны, ориентированы на социальные нормы, способны к сопереживанию, умению вой-

ти и понять состояние другого человека, обладают хорошими вербальными способностями, нуждаются в большом количестве контактов.

У трех воспитанников мы выявили конвенциональный тип. Подростки данного типа практичны, конкретны, не любят отступать от задуманного, обладают хорошей энергией, ориентированы на социальные нормы.

Артистический тип личности выявлен у двух воспитанников. Эти подростки испытывают потребность в самовыражении, избегают однообразной работы, отличаются оригинальностью мышления.

Не выявлено подростков с такими типами личности как: реалистический, интеллектуальный и предприимчивый.

Для того чтобы определить интересы, склонности, предпочтения воспитанников к определенным профессиям, мы использовали дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова. По результатам обследования, в соответствии с ключом, выявляется ориентация человека на 5 типов профессий. Так, по классификации Е.А.Климова воспитанники Центра были отнесены к следующим типам профессий:

1) «человек-человек» (4 чел.). Подростки, отдавшие предпочтение данному типу профессий, ориентированы на работу с людьми в различных сферах: образование, воспитание, торговля, социальное обслуживание и т.д.;

2) «человек- техника» (1 чел.). Эти подростки могут реализовать себя в технических профессиях;

3) «человек-знаковая система» (1 чел.). Подростки, отдавшие предпочтение данному типу, могут реализовать себя в профессиях, связанных с подсчетами, цифровыми и буквенными знаками.

4) «человек- природа» (2 чел.). Этими воспитанниками в дальнейшем могут быть выбраны профессии, связанные с растениеводством, животноводством и хозяйственной деятельностью.

5) «человек - художественный образ» (1 чел.). Воспитанники, выбравшие данный тип профессий, ориентированы на создание, воспроизведение и изучение художественных образов.

Для определения профессиональной готовности воспитанников Центра нами была проведена методика Л. Н. Кабардовой. Данная методика имеет рефлексивную ценность: подросток может понять, чего ему не хватает для того, чтобы сделать осмысленный профессиональный выбор.

Анализ результатов диагностики позволил выявить уровни готовности испытуемых к успешной деятельности в определенной профессиональной сфере. Так, у большинства воспитанников (5 чел.) не сформированы и размыты профессиональные интересы, отсутствуют положительные мотивы к получению какой-либо профессии, что соответствует низкому уровню готовности к профессиональному самоопределению. Средний уровень готовности к профессиональному самоопределению характерен для трех воспитанников. Эти подростки мало осведомлены о содержании будущей профессии, имеют размытые профессиональные интересы. Высокий уровень готовности к профессиональному самоопределению выявлен у трех воспитанников. Только у одного подростка выявлен профессиональный интерес, реалистическое и четкое представление о будущей профессии, что соответствует высокому уровню готовности к профессиональному самоопределению.

Для определения сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии была использована анкета «Выбор профессий». Полученные результаты свиде-

тельствуют о том, что большинство воспитанников (5 чел.) имеют определенные профессиональные предпочтения, а четверо подростков не определились с выбором профессии. В качестве предпочитаемых профессий воспитанники назвали: юриста, экономиста, врача, прокурора, переводчика, менеджера, менее предпочтительными оказались: слесарь, строитель, маляр, монтажник, водитель, электрик. Большинство выделяют в качестве главного мотива выбора профессий высокую материальную обеспеченность. Это свидетельствует о том, что для данных подростков огромное значение имеют материальные ценности, достижение материальных благ и социального статуса. Профессия рассматривается ими как инструмент, способ достижения прагматических целей.

Можно сделать вывод, что уровень готовности к профессиональному самоопределению у воспитанников выражен на низком и среднем уровнях и нуждается в дальнейшем развитии. Большинство воспитанников имеют размытые представления о мире профессий, мало осведомлены об учебных заведениях, о том, в какой именно профессии они смогут реализовать свои способности.

На основании результатов диагностики была реализована система занятий, направленных на оказание помощи воспитанникам Центра в профессиональном самоопределении.

Второй этап программы – *содержательный*. Профессиональная ориентация осуществлялась нами через создание условий для самостоятельного профессионального выбора: предоставление подробной информации об учебных заведениях и различных профессиях и рабочих специальностях; предоставление и анализ информации о современных потребностях общества в кадрах; оказание помощи несовершеннолетним в осознании своих способностей, возможностей в постановке реальных целей в выборе профессии.

Приведем пример одного из занятий. Занятие на тему «Выбор профессии» направлено на формирование профессионального самоопределения подростков. Для этого нами были выбраны следующие методы и формы работы: игра «Интервью», беседа, рисование карикатур.

В начале занятия была проведена игра «Интервью», направленная на знакомство с воспитанниками, на повышение их настроения и активизацию к деятельности. Цель игры – формирование мотивации к выбору профессии. Сначала подростки выбрали себе смешные прозвища такие, как «Шапокляк», «Бэтмен», «Хохотушка» и др. Знакомство друг с другом для них было интересно, комфортно. В процессе самого интервьюирования они узнали друг о друге очень многое (они сами высказались об этом в конце игры), такое знакомство помогло воспитанникам увидеть друг в друге интересных людей и открыть свой внутренний мир сверстникам. Особенно занимательным оказался подбор подростками друг другу профессий. Примечательно, что в большинстве случаев они не повторяли те профессии, которые им называл сам опрашиваемый. Позже воспитанники признались, что выбор профессий их сверстниками им понравился, хоть иногда был неожиданным. По окончании игры было задано несколько вопросов. Участники игры признались, что они узнали много интересного друг о друге, выяснили, кто из них выбрал профессию, и соотнесли с выбором сверстников.

После игры была проведена беседа о выборе профессии. Следует отметить, что воспитанники считают, что нужно выбирать будущую профессию, не дожидаясь окончания школы. Несколько человек привели примеры из жизни близких людей, которые вовремя не выбрали профессию и столкнулись с рядом проблем. В ходе беседы обсуждались такие вопросы как: «Почему подростки очень часто выбирают профессии по престижу, по сове-

ту родителей?»; «Почему, выбирая профессию, подростки должны ориентироваться на собственные интересы и предпочтения?». Например, на вопрос: «Каким образом подростку разобраться в своих интересах и в мире профессий?», большинство отвечали, что им должны в этом помочь специалисты по социальной реабилитации, родители или законные представители, психолог. В ходе беседы была видна заинтересованность подростков: им было очень интересно, они задавали вопросы, каждый хотел привести свой пример, ответить на задаваемые вопросы.

После беседы было проведено творческое задание – рисование карикатуры. Подростки поделились на две группы: 1-ая группа – рисовала подростка, который еще не выбрал будущую профессию, а 2-ая группа – подростка, который определился с выбором профессии. Рисование происходило в дружеской атмосфере. Каждый был занят делом: кто-то рисовал, кто-то делал надписи, кто-то готовился к презентации карикатур. Карикатуры получились забавными. В своих презентациях воспитанники постарались показать те черты, особенности, которые характеризуют того или иного подростка. Первая группа акцент сделала на такие качества как неуверенность, внушаемость, растерянность, злость подростка; вторая группа – на жизнерадостность, уверенность в себе, отзывчивость. В этом творческом задании была наглядно закреплена вся полученная информация.

Таким образом, большинство воспитанников понимают важность выбора профессии, не понаслышке знают о негативном опыте близких людей, которые не смогли реализоваться в профессии, сделали ошибочный выбор специальности, осознают, что следует опираться на интересы, увлечения и от окружающих ждут помощи при выборе профессии. На этом занятии у подростков была сформирована мотивация к выбору будущей профессии.

Третий этап программы – *обобщающий*. После проведения мероприятий в рамках программы «Я в мире профессий» мы повторно провели комплекс диагностических методик, направленных на определение уровня профессиональной ориентации и профессионального самоопределения. В ходе диагностики было выявлено, что показатели готовности к профессиональному самоопределению и профессиональной ориентации воспитанников Центра возросли, низкий уровень после реализации программы среди воспитанников не выявлен.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанных и реализованных социально-педагогических мероприятий в рамках программы, направленной на оказание профориентационной помощи воспитанникам, находящимся в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

Таким образом, организация профессиональной ориентации в условиях социально-реабилитационного центра создает предпосылки для адаптации и самореализации воспитанников в профессиональной деятельности, возможности для активизации социально-профессионального самоопределения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Папсуева С.В. Профессиональное самоопределение школьников подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2012. 23 с.
2. Парнов Д.А. Социально-педагогический подход к профессиональной ориентации подростков в общеобразовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 27 с.
3. Таржуманян Н.В. Социально-педагогическое сопровождение профессиональной

ориентации старшеклассников в едином образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 27 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN PUPILS OF SOCIAL REHABILITATION CENTER

© 2021

N.S. Alpatova, candidate of sociological sciences, associate professor of the department «Preschool defectology and speech therapy», Senior Researcher
Moscow socially-pedagogical institute, Moscow (Russia), alpatova.ns@mail.ru
I.V. Ponkina, head of the day stay department
Volgograd Regional Social Rehabilitation Center for Minors, Volgograd (Russia), irina81_08@mail.ru

УДК 37.015+159.9.01

ПРОБЛЕМАТИКА ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ОСМЫСЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСТВА И МОЛОДЕЖИ

© 2021

С.В. Бобрышов, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь (Россия), svbobrishov@yandex.ru

В основе разработки проблематики исследований образования и социализации личности лежат возрастающие запросы на обеспечение гармонизации и согласованности решения задач запуска механизмов инновационного развития образовательного процесса в образовательных учреждениях всех уровней и видов (учреждениях дошкольного, школьного, профессионального, высшего, дополнительного образования) и реализации в гуманистическом векторе социализирующего потенциала глобальных информационных процессов, а также общих и частных субкультурных процессов, имеющих место в рамках образовательного пространства страны и каждой её территории. Ключом к достижению обозначенной гармонизации и согласованности является актуальное нашему времени сущностное, содержательное, функциональное понимание феноменов ребенка, личности, субъекта, индивидуальности применительно к Детству, Отрочеству, Юности как фазам становления человека Человеком [2, 7, 10, 14, 17]. Соответственно актуальными являются задачи на новом уровне, с новых междисциплинарных позиций, исходя из новых общемировых и отечественных социокультурных трендов и новых реалий, порождаемых усложняющимися взаимосвязями миров взрослого и детского, осознаваемого и чувственного, человеческого и искусственного, природного и социального, материального и духовного, бытийного и научного и т.д.:

- осмыслить Детство, Отрочество и Юность как особое прецедентное социальное явление, неравномерно и разнопланово проявляемое в психологическом, психофизиологическом, гендерном, субкультурном, ментальном и других аспектах;

- познать Детство, Отрочество и Юность в системе многообразных личностных смыслов, мечтаний, реалий и домыслов, касаемых как самого ребенка, так и всех тех, кто

до него «дотрагивается» – специально и непреднамеренно, непосредственно и опосредованно, физически и духовно, но при этом обязательно, желая того или нет, оставляя в нём свой след (как хороший, благоприятный, так и плохой, а иногда даже пагубный);

- познать ребенка в системе динамично развивающихся социальных и культурных течений и трендов, определяемых и как достижения, и как деформации или даже деградации (касаемых страны, семьи, истории, политики, искусства, религии, языка), которыми всё глубже пропитывается вся ткань образовательного, социализирующего процесса;

- познать ребенка в контексте непосредственно его самого и его близких, друзей и знакомых здоровья и болезни, богатства и нищеты, свободы и лишений, успехов и жизненных неудач, которые являются значимым социальным багажом, определяющим и детерминирующим мироощущение и миропонимание детьми как самих себя, так и тех, кто их окружает;

- познать ребенка, подростка и юношу в системе «тонких», нетривиально завязывающихся, сложно развивающихся и как правило бурно протекающих отношений, в которые они вступают на пути своего личностного и субъектного становления, коллективного и индивидуального проявления и развития. Это, в частности:

а) отношений в семье (с родителями, братьями, сестрами, бабушками, дедушками и др. родственниками как наиболее «значимыми другими») как в рамках традиционно функционирующей благополучной семьи, так и в семье, изменяющейся под воздействием современных социальных (неполная семья, замещающая семья и др.) и культурологических трендов, всё чаще допускающей в качестве нормы независимость каждого члена семьи друг перед другом и жизненное одиночество, воспитательную и бытовую «заброшенность» ребенка, проявление непосредственно к нему невнимательности, черствости, а порой и жестокости, демонстрацию пренебрежения и жестокости со стороны одного супруга к другому, свидетелем чему становятся дети [2, 3, 8, 9, 14, 15, 16];

б) отношений в школе, всё явственнее проявляющей свой утилитаризм под воздействием идеологии услуги и нацеленности на ЕГЭ как главный инструмент и критерий признания результативности и эффективности её работы, всё отчетливее перестающей работать на гуманистическое воспитание и всестороннее развитие ребенка, всё неповоротливее реагирующей на индивидуальные детские проблемы и трудности, вытекающие из колющей поливариативности современной динамично изменяющейся социокультурной среды в её языковом, религиозном, социальном, информационном и др. выражении [4, 6, 14];

в) отношений со взрослыми, которые воспринимают Детство и Юность очень по-разному: есть те, кто понимает и чувствует детей, искренен с ними, воспринимает как «цветы жизни», а есть немало тех, кто искренне считают детей либо недоразумением, «ошибкой природы» и помехой в жизни, что с их точки зрения оправдывает необязательность проявления добра, справедливости и внимательности к ним, либо удобным инструментом в манипулятивных играх на поприще политики, экономики или религии [1, 8, 14];

г) отношений в информационном мире – мире интернета и гаджетов, заменяющих книги, театр, кино, в конце концов «живых» друзей; мире, отлучение от которого порождает у ребенка специфическую «ломку», сродни тому, что бывает при наркотической зависимости [12, 13, 18, 19];

д) отношений в контактном «дворовом» и «уличном» окружении – среде свободного общения, совместных действий, особых норм и правил; в котором вполне возможно присутствуют, но сегодня уже не всегда находятся те, кто становится подлинным другом и подругой, в трудной ситуации поймет и поможет советом, поддержит в вариантах лич-

ностного самоутверждения и самоопределения; где происходит знакомство с разнообразными подростковыми субкультурами, и подросток получает возможность набраться опыта гендерного и интимно-личностного общения; где наглядно проявляются и предлагаются к освоению сценарии лидерства и подчинения, формируются способность и умение держать «удар», достойно реагировать на агрессию и критично относиться к заискиванию и незаслуженной хвальбе [5, 11];

В структуре этих отношений как раз и следует выявлять многочисленные проблемы, которые могут выступить точками приложения исследовательского внимания: воспитание, обучение и социализация в условиях личностного и социального благополучия и неблагополучия; культурного, информационного, досугового, образовательного, экономического равенства и неравенства; схожих и отличающихся стартовых физических, интеллектуальных и материальных возможностей; необходимой, желаемой или же вынужденной инклюзии; семейного благополучия или семейной дисгармонии; субкультурного принятия окружающими или отчуждения и т.д.

Соответственно в изучении феномена современного Детства и Отрочества принципиальным является разработка и реализация междисциплинарных исследовательских программ, формирование команд ученых и практиков, нацеленных рассматривать все, что касается ребенка – его самого, его социальное окружение, друзей, педагогов, родителей и т.д., – с позиции комплексности в педагогическом, психологическом, социологическом, экономическом, правовом, информационном и т.д. ключе и формате.

Исходя из этого значимыми исследовательскими направлениями, посвященными современным Детству, Отрочеству и Юности, могут стать:

а) разработка междисциплинарной концепции образа, вероятностного жизненного пути и судьбы ребенка, подростка, юноши, живущих в разнообразно проявляющемся, прогнозируемом и, в то же время, непредсказуемом, поликультурном и очень динамичном мире, постулирующем принцип разновекторности развития человека как индивидуальности, личности и субъекта;

б) разработка педагогических, психологических, психофизиологических параметров безопасной развивающей цифровой образовательной среды, обеспечивающей культуру поиска, потребления и распространения информации, формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней. Программа перспективных исследований процессов обучения и воспитания в информационном поликультурном пространстве региона предполагает изучение во взаимосвязи трех ключевых звеньев информатизации образовательного и социализирующего поля, в отношении которых Детство и Отрочество выступают сензитивными периодами:

- источников информации (каков круг этих источников и какова их иерархия; каков уровень их информационной нагруженности и подготовленности к распространению информации, в силу каких причин исходящая от них информация занимает доминирующее или проигрывающее значение; какие цели они имеют и чем определяется целеполагающий компонент их деятельности; какими ресурсами получения и распространения информации они обладают и в силу чего они обладают этими ресурсами; каковы могут быть мероприятия в отношении неблагоприятных источников информации, направленные на их обезвреживание (или устранение) и др.);

- механизмов передачи информации (непосредственная от источника информации или опосредованная передача информации через пересказ, слухи, и т.д.; опосредованность передачи и усвоения информации различными элементами социальной поликультурной

среды, т.е. действенность различных факторов (национальных, конфессиональных, профессиональных, возрастных и др. субличностных), обуславливающих передачу информации; каковы могут быть мероприятия в отношении механизмов передачи неблагоприятной, недостоверной, упрощенческой информации, проводимые с целью разрыва путей передачи);

- путей восприимчивости информации (каковы закономерности и противоречия современной информационной восприимчивости субъектов образования; каковы пути формирования информационного иммунитета и способы (активные, пассивные) его разрушения; каковы факторы, обуславливающие доминанту информации, даваемой педагогами над всеми другими источниками информации; каковы могут быть мероприятия по повышению невосприимчивости субъектов образования к информации ненадлежащего вида и характера);

в) разработка технологического обеспечения обучения, воспитания и социализации ребенка в любой возрастной нише, позволяющего в согласованном режиме использовать закономерности, принципы, механизмы, методики и средства педагогики, психологии, медицины, культурологии, искусства, права и др. человековедческих наук и практик при лидирующей роли образования, выступающего, с одной стороны, ведущим личностно развивающим социальным институтом, а, с другой – порождающим в силу своей сложности массу проблем педагогического, психологического, психофизиологического, правового и др. характера. Данное исследовательское направление в качестве результатов может иметь:

- научно-методическое обеспечение перспективных моделей организации процессов развития, социализации и воспитания личности в рамках инновационного дошкольного, начального, общего среднего, профессионального, высшего, дополнительного образования, реализуемого в условиях поликультурности и информационной насыщенности образовательного пространства края;

- научно-методическое обеспечение обучения в условиях поликультурного пространстве той или иной территории русскому языку и языкам народов, проживающих на этой территории;

- научно-методическое обеспечение развития молодежных инициатив в вопросах сохранения исторической памяти, придания новых импульсов и формирования нового содержания гражданского и патриотического воспитания;

- научно-методическое обеспечение развития добровольческой (волонтерской) деятельности детей и молодежи, разработки социально ориентированных проектов, формирующих у школьников и студентов активную гражданскую позицию;

- научно-методическое обеспечение развития в подростковой среде норм и моделей ответственного поведения как инструмента формирования свободной ответственной личности;

- научно-методическое обеспечение развивающих направлений отдыха, досуга и формирования привычки здорового образа жизни детей и молодежи, их осознанного активного участия в противопандемических мероприятиях;

- научно-методическое обеспечение выявления и программной поддержки представителей детей и молодежи, проявивших одаренность и талант в различных видах интеллектуальной, творческой, физической, социокультурной деятельности;

- научно-методическое обеспечение содействия занятости детей и молодежи в каникулярное время и в период мероприятий по сдерживанию пандемий и др.

Таким образом, проблемы детей и молодежи (каждую проблему) сегодня следует изучать комплексно с позиций общей, социальной, специальной педагогики; общей, педагогической психологии и психологии развития; психофизиологии; социологии, культурологии и философии; информатики; экологии и гигиены. В совокупности это позволит вести системную исследовательскую работу с получением результатов высокого научно-методического уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бесчасная А.А. Дихотомия «Детства - взрослости» в представлениях детей (в контексте социально-экономического положения их родительских семей) // Знание. Понимание. Умение. 2016. №1. С. 133-145.
2. Бесчасная А.А. Детство: история и современность. СПб: Нестор-История, 2007. 184 с.
3. Гасанова П.Г., Даудова Д.М. Особенности родительско-детских отношений в неполной семье // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. №3 (32). С. 6-11.
4. Гольянова В.Н., Емельянова М.Н. Образовательный процесс с учётом потребностей подростка // Народное образование. 2015. №3 (1446). С. 169-175
5. Грецкий А.В. Генезис двора как социально-культурного и педагогического феномена // Сборник работ 69-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета, 14-17 мая 2012 г., Минск. В 3 ч. Ч. 3. Минск, 2013. С. 122-125.
6. Емельянова М.Н. Факторы, определяющие отношение детей и их родителей к школе // Народное образование. 2014. №3. С. 69-74.
7. Кон И. С. Детство как социальный феномен // ЖИСП. 2004. №2. С. 151-174.
8. Мясникова Л.А., Шлегель Е.В. Трансформация межпоколенческих ценностей и механизмов их передачи // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. №5 (439). С. 59-66.
9. Педагогика и психология родительства и семейного воспитания. Учебное пособие / С.В. Бобрышов, Л.В. Суменко, И.В. Кольцова [и др.]; под общ. ред. С.В. Бобрышова. Москва: Знание – М, 2020. 368 с.
10. Подвойский Д.Г., Наумова Н.П. Детство как социально конструируемый феномен // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2014. №2. С. 43-59.
11. Путятова Н.Г. Особенности формирования самоотношения «Уличных» подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Социология. 2008. Вып.1. С. 247-251.
12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. №2 (22). С. 50-60.
13. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях // Национальный психологический журнал. 2018. №3 (31). С. 12-22.
14. Психолого-педагогические проблемы изучения детства, семьи и воспитания в современном социокультурном контексте: Коллективная Монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 190 с.

15. Тимашева Л.В. Особенности общения в современной семье // Logos et Praxis. 2017. Т. 16. №4. С. 113-118.

16. Урусова Е.А., Хусяинов Т.М. Особенности влияния модели родительской семьи на дальнейшие межличностные отношения (на примере девушек, воспитанных в полной и монородительской материнской семье) // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. №47. С. 117-129.

17. Фельдштейн Д.И. Современное детство // Вестник практической психологии образования. 2009. №2 (19). С. 28-32.

18. Филиндаш Е.В. Особенности информационного общества, иницирующие одиночество в среде российской молодёжи // Вестник ГУУ. 2015. № 8. С. 243-248.

19. Хасуев А.Э. Влияние социальных сетей на уровень образования и досуга молодежи в современном обществе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 179-180.

THE PROBLEMS OF RESEARCH ON EDUCATION AND SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE ASPECT OF UNDERSTANDING MODERN CHILDHOOD AND YOUTH

© 2021

С.В. Бобрышов, Doctor of Pedagogy, professor of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia), svbobrishov@yandex.ru

УДК 37.01

МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗАНЯТИЯМ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2021

О.В. Богач, педагог дополнительного образования

ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru

Т.Н. Варенцева, педагог дополнительного образования

ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия)

При воспитании гармонично развитой личности основной акцент делается на социум, на созданную в нем культуру. Именно в сфере ближайшего окружения личности закладываются основы формирования жизненных установок человека, гармоничного взаимодействия личности с окружающей средой [2]. В этом плане система дополнительного образования детей способна внести значительный вклад в развитие обучающихся на основе расширения их образовательного пространства, увеличения числа источников необходимой информации, предоставления возможности освоения межпредметных и предметных знаний и умений [3].

При реализации дополнительных образовательных программ учащиеся формируют собственное мнение, индивидуальное мировосприятие, осваивают практические навыки, необходимые для жизни в социуме, развивают свою коммуникативную культуру, учатся сотрудничеству и сотворчеству [3]. Процесс творчества при обучении игре на фортепиано

развивает и обогащает личность, раскрывает ее таланты и духовный потенциал [2]. Правильно организованное пространство творческой деятельности в классе фортепиано формирует культуру личности, умение видеть и понимать прекрасное.

В 2020-2021 учебном году педагоги и учащиеся впервые были вынуждены использовать новый дистанционный формат обучения. В этот период все участники образовательного процесса столкнулись с рядом трудностей, как технического, так и мотивационного характера.

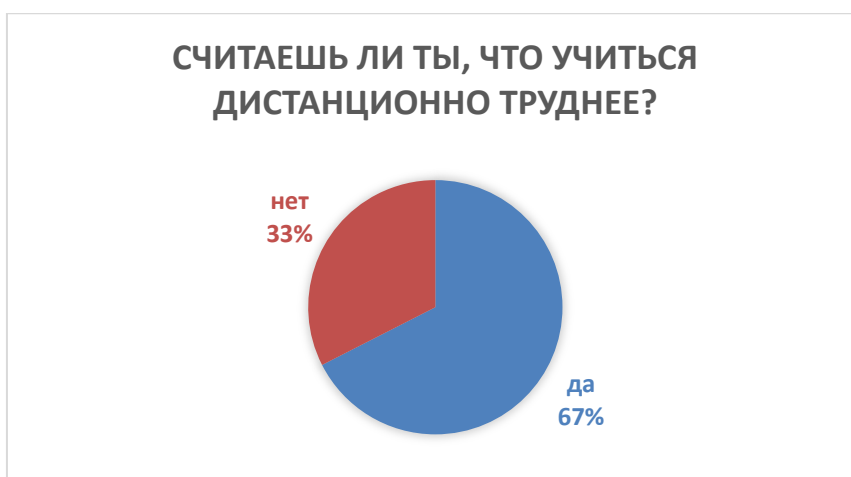
В феврале-марте на музыкально-хоровом отделе ЦТР и ГО «На Васильевском» был проведен опрос с целью изучения некоторых аспектов сферы мотивации учащихся инструментальной секции. В анкетировании приняли участие 40 воспитанников в возрасте от 9 до 16 лет, занимающихся в классе фортепиано. Среди них 70% учащихся занимается на фортепиано 3-6 лет.

1. На вопрос «**Как ты оцениваешь свою учебную деятельность в дистанционном формате?**» 23 (58%) учащихся ответили, что дистанционное обучение им *не понравилось*, а 15 (37%) *остались довольны* этим форматом обучения. Характерно, что удовлетворены такой формой преимущественно учащиеся старшего возраста, которые в большей степени умеют работать самостоятельно. Вероятно, что неудовлетворенность 58% учащихся онлайн-обучением связана с первым дистанционным опытом занятий по фортепиано и трудностями в адаптации к новым условиям.



2. «Считаешь ли ты, что учиться дистанционно труднее?»

Большая часть учащихся – 27 (67%) считает, что дистанционно им учиться труднее, 13 (33%) считает, что нет.



3. На вопрос «**Как повлияло отсутствие концертных выступлений на качество выученных тобой произведений?**» были получены следующие мнения – 45 % - 18 учащихся считает, что отсутствие концертных выступлений *не повлияло* на качество выученных произведений, тогда как оставшиеся 55% (22 учащихся) утверждают, что «*упал уровень и навыки*», «*учиться так не интересно*», «*снизилась мотивация*», «*хотелось бы концертных выступлений*».

- «никак, все хорошо» – 18
- «отрицательно» – 10
- «упал уровень и навыки» – 2
- «хотелось бы концертных выступлений» – 1
- «учиться так не интересно» – 2
- «повлияло не с лучшей стороны» – 1
- «чуть-чуть, хуже запоминаю» – 1
- «снижение мотивации» – 2
- «не сильно» – 3

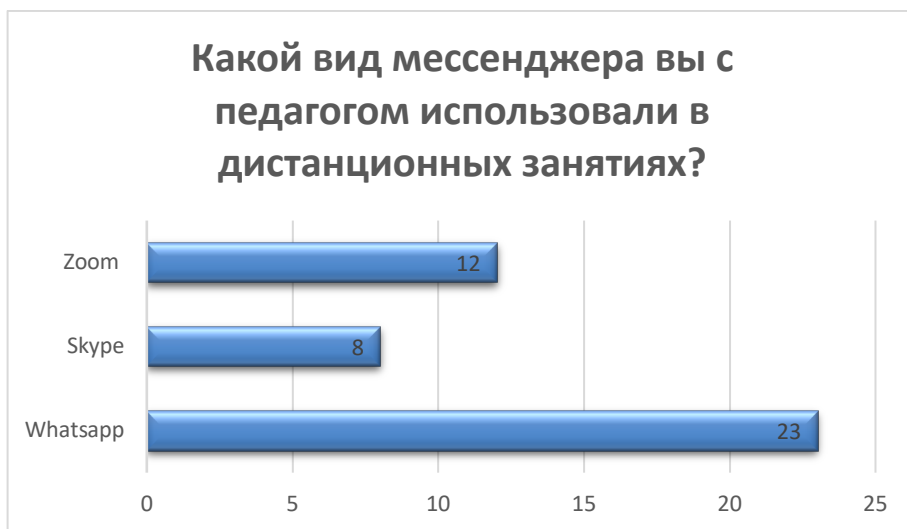
4. Достаточно ли 30 минут для занятий с педагогом дистанционно?

Дистанционное занятие по продолжительности не должно превышать 30 минут, но этого промежутка времени 33 учащимся (92%) было недостаточно для эффективного обучения.



5. Какой вид мессенджера (Whatsapp, Viber, Skype, и др.) вы с педагогом использовали в дистанционных занятиях?

В технической части большая часть респондентов использовала мессенджер Whatsapp.



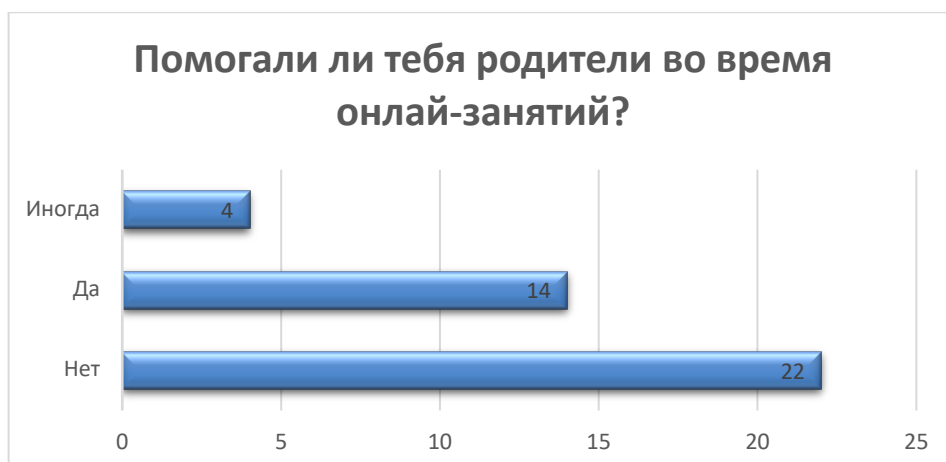
6. Устраивало ли тебя качество связи?

Качеством связи была довольна всего лишь одна треть респондентов.



7. Помогали ли тебе родители во время онлайн занятий?

55% (22 учащихся) отметили, что с онлайн-обучением они справлялись самостоятельно, тогда как остальным требовалась помощь родителей.



8. На вопрос «**Что стимулировало тебя к преодолению трудностей?**» мы получили следующие ответы:

- «желание заниматься музыкой», «желание научиться лучше играть», «люблю заниматься музыкой», «интерес», «получение знаний», конечный результат – «выученная программа» – 14 учащихся (35%);

- «надежда, что очные занятия снова начнутся» – 9 (23%);

- «сила воли» – 1 (2%);

- «хорошее отношение к педагогу» – 1(2%);

- «хорошее настроение» – 1 (2%);

- «не знаю», «ничего» – 8 (20%);

- «родители» – 4 (10%);

- «у меня не было трудностей» – 2 (3 %).

Важно заметить, что большинство учащихся (64%) смогли найти разнообразные и эффективные стимулы в учебной деятельности.

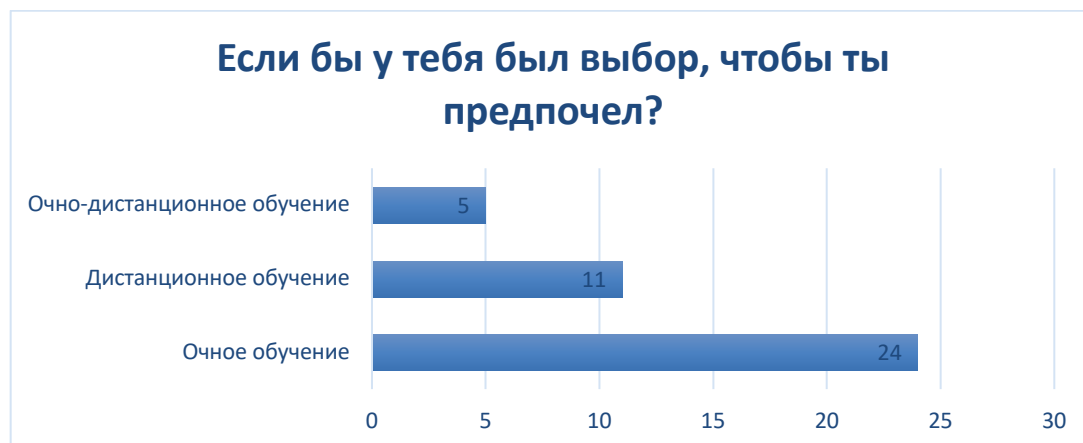
9. **Удалось ли тебе, занимаясь дистанционно, повысить художественный уровень исполнения произведений?**



50% респондентов считают, что дистанционная форма не повысила художественный уровень исполнения, 25% считают, что повысила, 25% - сомневаются.

10. **Если бы у тебя был выбор, что бы ты предпочел?**

В ответах на вопрос о способе обучения выявилось предпочтение учащихся к очному способу обучения. Очное обучение предпочли 24 учащихся (60%), дистанционное обучение 11 учащихся (28%), очно-дистанционную форму 5 учащихся (12%)



Таким образом, анкетирование показало, что большинство учащихся мотивированы к традиционной очной форме обучения в классе фортепиано. Им сложно было учиться на удаленном доступе, не хватало концертных выступлений, а стремление к живому общению и музицированию, надежда на возвращение к очным занятиям помогала справляться с трудностями этого периода. Незначительная учащихся считают приемлемой и готовы выбрать дистанционную форму обучения. Следовательно, перед педагогами стоит задача в разработке и освоении новых форм и технологий цифрового обучения.

Мотивация учащихся в условиях дистанционного обучения. Мы предлагаем тебе заполнить анкету. Выбери один вариант ответа, который подходит именно тебе. В графе «Другое» напиши свой вариант ответа, если ни один из предложенных вариантов тебе не подходит. В вопросах без вариантов ответов, напиши своё мнение. Анкету можно не подписывать.

Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Твой возраст
2. Сколько лет ты занимаешься на фортепиано?
3. Как ты оцениваешь свою учебную деятельность в дистанционном формате?
- понравилась - не понравилась - другое
4. Считаешь ли ты, что учиться дистанционно труднее?
5. Как повлияло отсутствие концертных выступлений на качество выученных тобой произведений?
6. Достаточно ли 30 минут для занятий с педагогом дистанционно?
7. Какой вид мессенджера (Whatsapp, Viber, Skype, и др.) вы с педагогом использовали в дистанционных занятиях?
8. Устраивало ли тебя качество связи?
9. Помогали ли тебе родители во время онлайн занятий?
10. Что стимулировало тебя к преодолению трудностей?
11. Удалось ли тебе, занимаясь дистанционно, повысить художественный уровень исполнения произведений?
12. Если бы у тебя был выбор, что бы ты предпочел?
- очное обучение
- дистанционное обучение
- очно-дистанционное обучение

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гримберг А.А. Дополнительное образование как средство социализации обучающихся. Электронный ресурс. Дата обращения 12.06.2021г. <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatelnyatematika/all/2014/10/26/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-sredstvo>
2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б., Материалы 447 международной конференции по образованию и социальным наукам ISER – 447th International Conference on Education and Social Science
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г.

MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY IN THE PIANO CLASS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

© 2021

O.V. Bogach, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

T.N. Varentseva, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia)*

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2021

О.В. Богач, педагог дополнительного образования

*ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru*

Т.Н. Варенцева, педагог дополнительного образования

*ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия)*

В Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации, подчеркивается: «актуальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в общественные и экономические процессы [5]. В этом плане процесс определяется как социализация личности, обучающегося.

Социализация – понятие многоаспектно, шире понятий образование, воспитание. Вне образования и воспитания социализация не осуществима [1]. Процесс адаптации человека в обществе с целью реализации своего потенциала, по сути, и есть социализация [5]. Успешная социализация помогает человеку стать успешным, конкурентоспособным в обществе.

Успешная социализация учащихся в учреждении дополнительного образования – это результат совместной, объединенной, согласованной работы учреждения, педагога и семьи [1]. Образовательная среда дополнительного образования, поддержка развития ребенка, раскрытие его индивидуальных и творческих способностей через обучение игре на музыкальном инструменте во многом обеспечивают социализацию подрастающего поколения [3].

Ансамблевое музицирование – важная составляющая в становлении и развитии юного музыканта. Фортепианный ансамбль – это незаменимая форма музицирования, с помощью которой юные пианисты имеют возможность развивать навыки игры на фортепиано, обогащать свой музыкальный кругозор и приобрести исполнительский опыт совместного творчества [4].

Всё усиливающееся внимание к проблемам мотивации обучения не является случайным. Понимание механизмов формирования личности ученика способствует повышению качества обучения и воспитательной работы.

За любым поступком человека всегда кроются определенные цели. Цель показывает, к чему стремится человек, а мотив – почему он к этому стремится. Мотив – это то, ради чего совершается деятельность, что вызывает определенные действия человека.

Мотивация – процесс формирования мотивов, который поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Исследование мотивационной сферы является актуальным, так как мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности человека.

В целях выявления сферы мотивации учащихся, занимающихся ансамблевым музицированием, нами было составлено и проведено анкетирование учащихся инструментальной секции Центра Творческого Развития Гуманитарного Образования «На Васильевском». Всего в анкетировании приняли участие 19 человек. Результаты исследования представлены в диаграммах, позволяющих проанализировать мотивационную сферу детей, занимающихся в классе ансамбля, определить доминирующие мотивы [4].

В нашем Центре программа «Ансамблевого музицирования» не является обязательной. Возможность заниматься по этой программе предоставляется особо успешным детям, принимающим участие в концертах, на фестивалях и конкурсах.

Мы предложили анкету, состоящую из следующих вопросов:

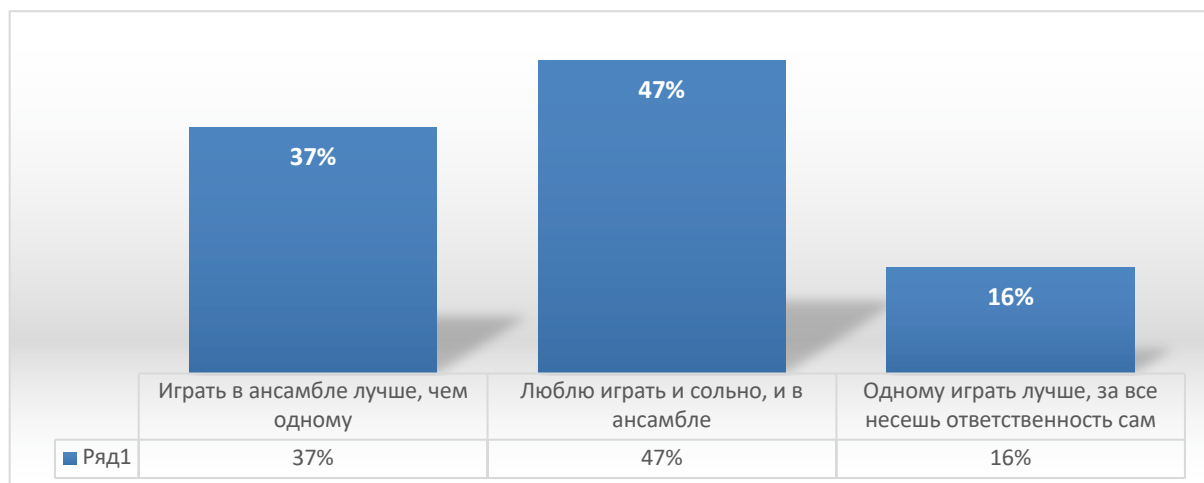
1. Твой возраст

Возраст респондентов – от 9 до 16 лет. Нужно отметить, что возраст, играющих в ансамбле не всегда совпадает. Как не совпадают и музыкальные данные и технические возможности учащихся. В таком случае, педагогу приходится более тщательно подходить к подбору репертуара и распределению партий. Обычно, более слабый участник ансамбля вынужден тянуться за более сильным и, зачастую, испытывает дискомфорт. Педагогу нужно быть крайне внимательным и всячески поддерживать такого учащегося, чтобы сохранить его мотивацию к занятиям ансамблем.

2. Сколько лет ты занимаешься в ансамбле?

Двенадцать респондентов занимались ансамблем от одного до трёх лет, семь человек – от пяти до одиннадцати лет. Если учесть, что младшие классы в опросе не участвовали, можно предположить, что значительная часть детей, играющих в ансамбле по какой-то причине перестают заниматься этим видом деятельности. Формируя ансамбль, педагогу необходимо учитывать степень мотивации обучающихся и их родителей. Необходимо убедить родителей в том, что занятия ансамблевым музицированием значительно быстрее разовьют ребёнка, сделают тернистый путь обучения легче и приятнее.

3. Как ты относишься к публичным выступлениям в ансамбле?

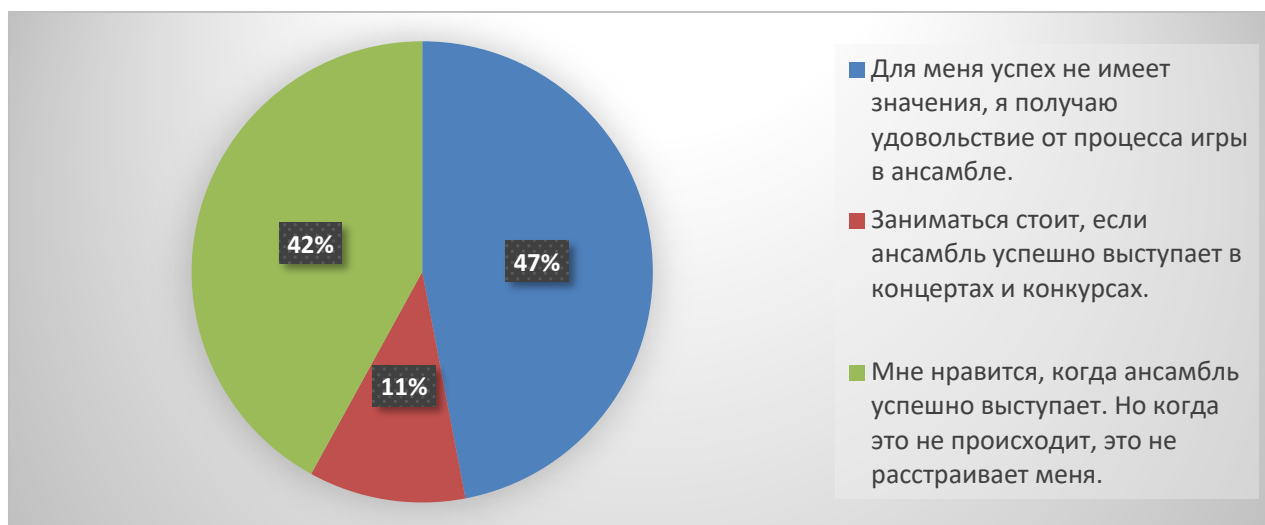


Тридцать семь процентов респондентов считают, что играть в ансамбле на публике лучше, чем одному. Как написал один из опрашиваемых: «Больше народу – меньше ответственности». Основная часть опрашиваемых (47%) любит играть и сольно и в ансамбле, то есть получает удовольствие от самого процесса игры на инструменте. И лишь шестнадцать процентов учащихся предпочитает самостоятельно нести за всё ответственность.

То, что исполнение на уроке и на эстраде, перед слушателями не одно и то же, известно каждому музыканту. Не подлежит сомнению, что во втором случае имеет место новый фактор – присутствие аудитории, воздействующей на нервную систему исполнителей. Публичное выступление связано с ситуацией оценки выступающих со стороны других людей, которые могут повысить или понизить их самооценку. У учащихся, которые выступать не любят, обычно недостаточно хорошо выучены произведения, отсутствуют навыки психической мобилизации на исполнение, не сформирована потребность в выступлении перед слушателями. Их внутренняя установка направлена не столько на исполнение произведения в нужном образе, сколько на самооценку собственной личности.

Несомненно, игра в ансамбле позволяет многим учащимся, не обладающим от природы ярким исполнительским дарованием, комфортнее чувствовать себя на эстраде, успешно участвовать в концертной деятельности, получать удовлетворение от своих выступлений. Это помогает ощутить уверенность в своих силах, что способствует повышению мотивации к занятиям в ансамбле.

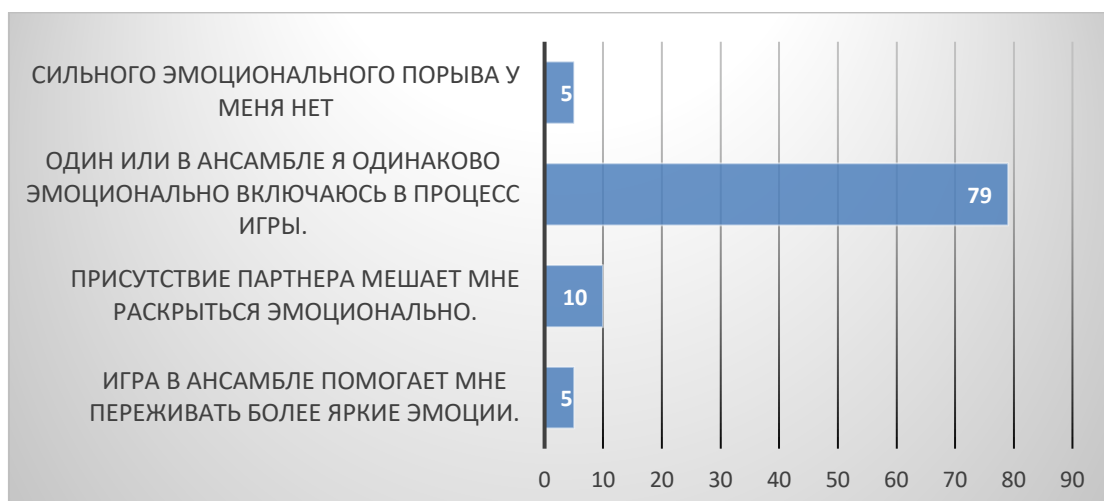
4. Имеет ли для тебя значение успех игры в ансамбле?



Для большинства опрашиваемых (47%) не успех, а сам процесс игры в ансамбле имеет преобладающее значение. Смысл игры в ансамбле заключается в строго согласованных действиях исполнителей, направленных на достижение единого результата. От каждого участника ансамбля требуется максимум усилий для достижения общей цели. Совместная работа укрепляет чувство коллективизма, солидарности. Ансамблевое музицирование способствует развитию таких качеств, как внимательность, ответственность, дисциплинированность, целеустремленность. Почти столько же респондентов (42%) предпочитает выступать с успехом, хотя не расстраивается, если этого не происходит. Таким образом, и для них определяющим является процесс игры, а не результат.

И лишь одиннадцать процентов опрашиваемых считает, что заниматься стоит, если ансамбль выступает успешно.

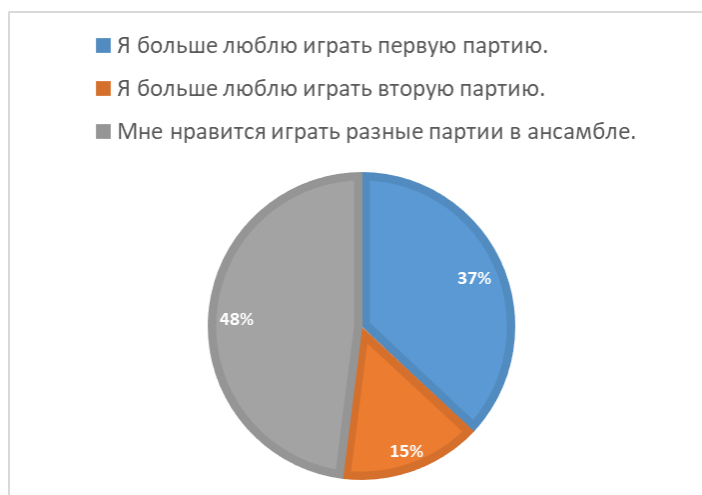
5. Включаешься ли ты эмоционально, когда играешь в ансамбле?



Большинство респондентов (79%) одинаково эмоционально включаются в процесс игры, независимо от того играют они сольно или в ансамбле.

Важно, что игра в ансамбле учит слушать партнера, вести музыкальный диалог человека с человеком, понимать друг друга, включаться в эмоциональное сопереживание. Эмоции – один из самых эффективных механизмов. Под действием эмоций меняются физиологические параметры, например, частота сердцебиения и дыхания. Регулярное сопереживание улучшает физическое состояние человека и стимулирует его стремиться к достижению своих целей, повышает его мотивацию.

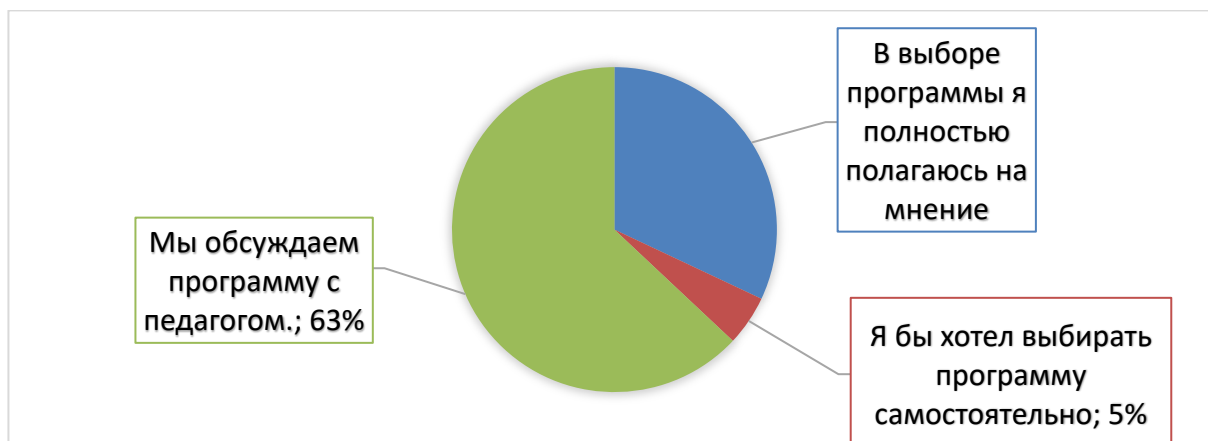
6. Какую партию в ансамбле ты бы предпочел?



Почти половина опрошиваемых (48%) предпочитает играть разные партии в ансамбле. Тридцать семь процентов респондентов любит исполнять первую партию. И лишь пятнадцать процентов учащихся предпочитает вторую.

Конечно, педагогу желательно учитывать предпочтения обучающихся, но, если ученик хочет играть только определённую партию, он не сможет гармонично развиваться. Необходимо давать участникам ансамбля возможность играть разные партии. Зачастую, ансамблевая игра может восполнить недостатки индивидуального обучения. И педагог, учитывая эту возможность может подобрать программу, которая будет корректировать эти недостатки.

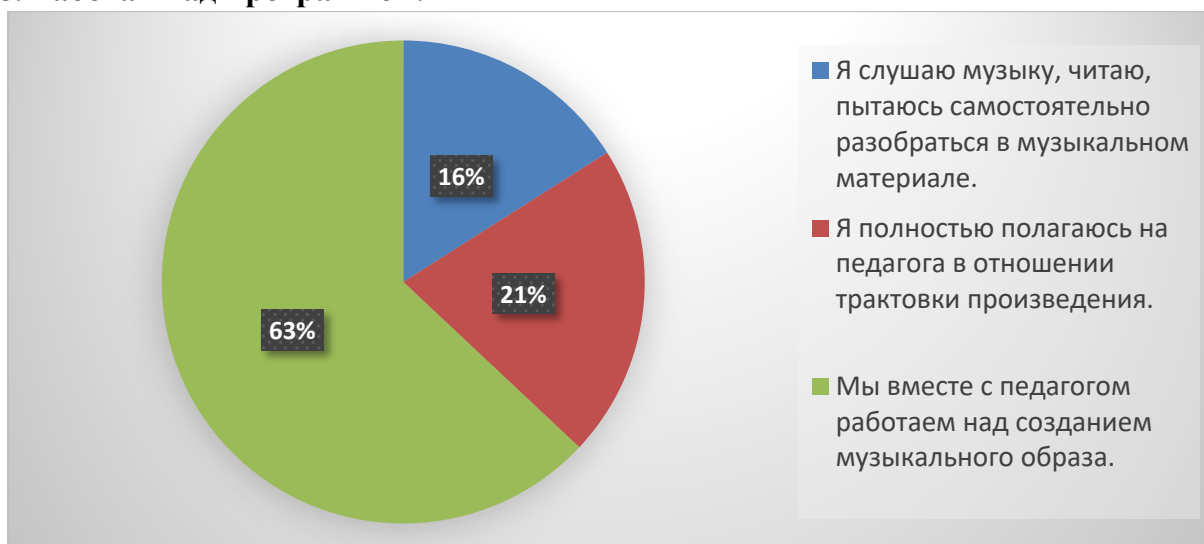
7. Как чаще всего происходит выбор ансамблевой программы?



Большинство респондентов (63%) обсуждают выбор программы с педагогом. Меньшая часть (32%) полностью полагается на педагога при выборе программы. И лишь пять процентов опрошенных хотели бы выбирать программу самостоятельно.

Выбор репертуара имеет огромное значение для работы в классе ансамбля. Репертуар ансамбля должен быть тесно связан со всей системой учебно-воспитательной работы и тщательно спланирован. Подчас выбор произведений зависит от конкретных учебных задач (подготовка к конкурсу, фестивалю и др.). Правильный подбор разностилевого концертного репертуара, служит воспитанию музыкально-художественного вкуса исполнителей. Но, при выборе произведений следует учитывать также и отношение учащегося к избранному сочинению. Выбирая произведение, которое вызывает у учащихся интерес и желание заниматься, педагог решает важную педагогическую задачу. Однако если подготовленность учеников недостаточна, то не следует давать сочинений, с которыми они наверняка не справятся. Невыполнимые задачи подрывают веру учащихся в свои силы и снижают их мотивацию. В то же время целесообразно ставить перед ансамблем задачи, требующие труда и настойчивости. Без этого развитие исполнителей будет замедленным. Трудности необходимы, но они должны быть преодолимы. Если сложность разучиваемых произведений наращается постепенно и последовательно, то это, в конечном итоге, приводит к заметному росту исполнительского уровня каждого исполнителя и ансамбля в целом.

8. Работа над программой:

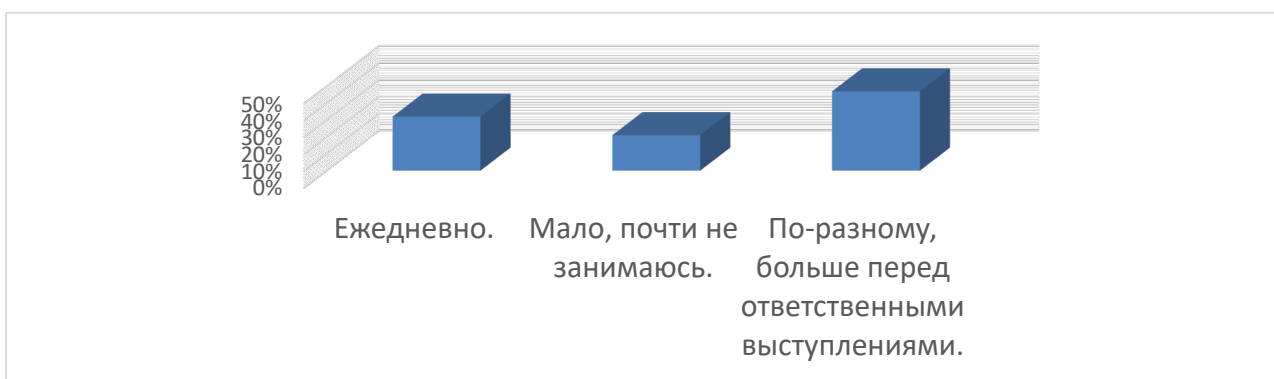


Большинство опрошиваемых (63%) работает над созданием музыкального образа вместе с педагогом. Двадцать один процент респондентов полностью полагается на педагога в отношении трактовки произведения.

Проблема самостоятельного творческого мышления при обучении музыкальному исполнительству имеет два основных аспекта. Один из них связан с конкретным результатом деятельности, другой – со способами её осуществления. Результат напрямую зависит от того, как работали учащиеся, добиваясь намеченных художественно-исполнительских целей, в какой мере их усилия носили творчески-поисковый характер. Проблема формирования самостоятельности у учащихся музыкально-исполнительского класса включает в себя в качестве основного компонента и то, что связано с умением инициативно, творчески самостоятельно заниматься на инструменте дома.

Большинство учащихся идет по пути наименьшего сопротивления, используя трактовку педагога или другого исполнителя, в ущерб поиску самостоятельных решений.

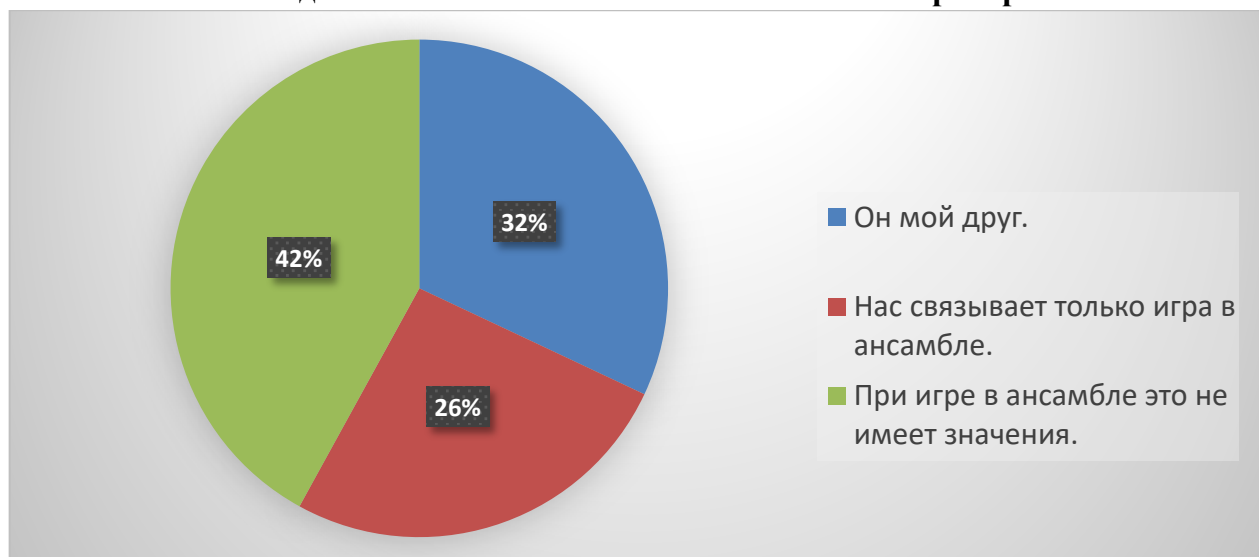
9. Я занимаюсь ансамблем дома:



К сожалению, ежедневно дома занимаются только 32% опрошиваемых. Основная часть (47%) занимаются по-разному, больше перед концертными выступлениями.

Без достаточно высокой заинтересованности учащегося в конечном результате учебной деятельности, без понимания значения, смысла, ценности того, что он делает, без каждодневного и упорного труда трудно добиться значимого результата. С самого начала надо приучать ребёнка к осознанию того, что занятия музыкой – это не забава, а трудная, но благодарная работа.

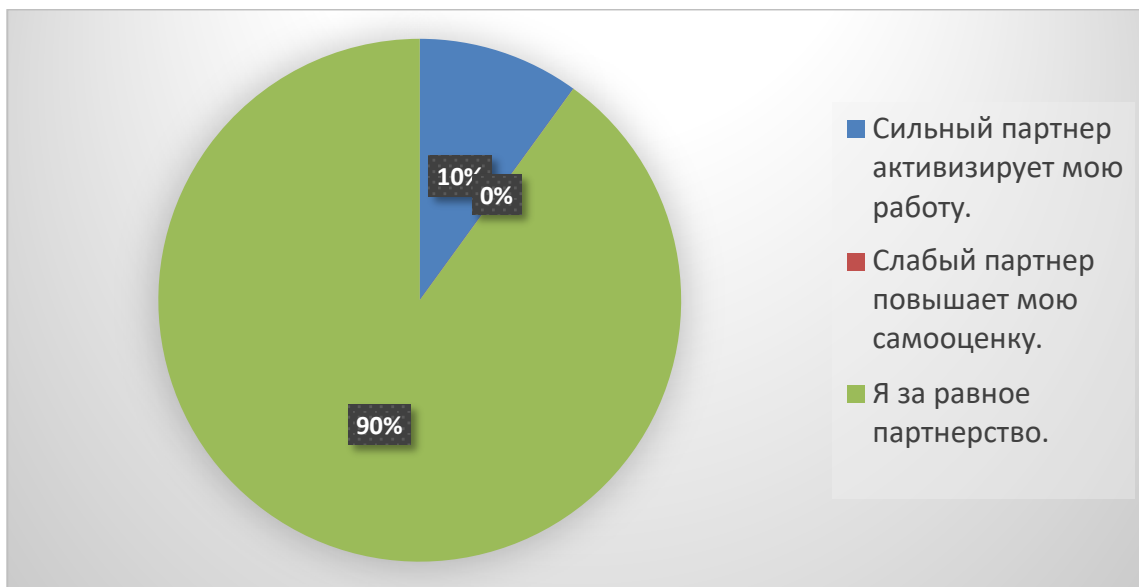
10. Насколько для тебя значимы взаимоотношения с партнером по ансамблю?



Почти половина респондентов (42%) считает, что при игре в ансамбле это не имеет значения. Треть опрошиваемых (32%) назвали партнёра по ансамблю своим другом.

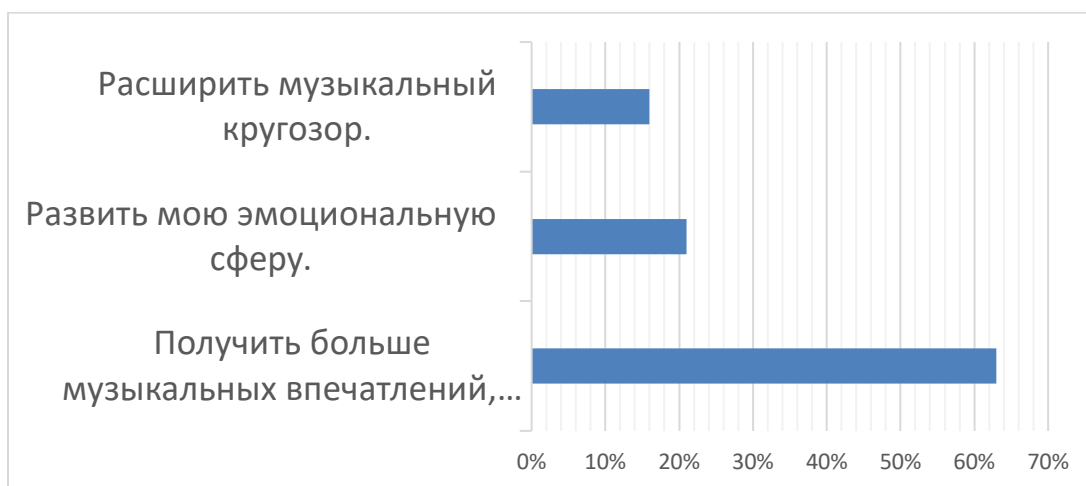
В фортепианном же дуэте, слушая друг друга, чувствуя всю долю ответственности за общее исполнение, партнеры вместе выстраивают звучание одного инструмента. Положительным фактором служит и то, что ребенок трудится в паре со своим ровесником, а если повезет, – то и с другом.

11. С каким партнером ты хотел бы играть в ансамбле?



Большинство респондентов (90%) за равное партнёрство в ансамбле. Незначительная часть опрошиваемых (10%) предпочла бы сильного партнёра, который активизирует работу. И никто из участников опроса не хочет играть со слабым партнёром даже если это повышает его самооценку.

12. Занятия ансамблем помогают мне:



Большинство респондентов (63%) занятия ансамблем помогают получить больше музыкальных впечатлений, накопить исполнительский опыт. Шестнадцати процентам опрошиваемых – расширить музыкальный кругозор.

Обобщая представленный материал, выделим в нем основное. В занятиях ансамблем учащиеся ориентируются на различные мотивы, связанные с процессом занятий и достигаемыми результатами, эмоционально окрашенными впечатлениями от процесса игры в

ансамбле и выступлений. Важно подчеркнуть:

- Мотивация к занятиям ансамблем связывается преимущественно с процессом занятий – и это несомненная позитивная оценка деятельности педагогов со стороны детей.

- Педагог является для многих учащихся не только организатором занятий, но и мотиватором к достижению определенной цели – созданию музыкального образа и качественного исполнения произведения.

- Играя в ансамбле, учащиеся включаются в процесс игры эмоционально, что поддерживает их мотивацию.

Современный образовательный процесс характеризуется сложностью, многообразием, гибкостью, неожиданностью возникающих ситуаций и проблем на фоне необходимости мотивировать учащихся к новым достижениям. Некоторые из действенных для учащихся мотивов выявлены и проанализированы в проведенном исследовании [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социализация детей в дополнительном образовании. Сборник статей / Под ред. Л.П. Новиковой, О.Н. Панковой – СПб.: «IRIS», 2015 г.

2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б., Материалы 447 международной конференции по образованию и социальным наукам ISER – 447th International Conference on Education and Social Science

3. Давлетова К.Б. Информационно-образовательная среда как ресурс подготовки педагога-музыканта к профессиональной деятельности. Музыкально-компьютерные технологии. Проблема музыкального образования и воспитания с привлечением электронных музыкальных инструментов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

4. Давлетова К.Б., Новикова Л.П. Подготовка к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования в информационной образовательной среде. Материалы Всероссийской конференции «Поколение нового тысячелетия: стратегии воспитания детей и молодежи в системе ДОД Санкт-Петербурга». СПб.: 2019 г.

5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г.

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PIANO ENSEMBLE CLASS AS THE SPHERE OF SOCIAL RELATIONS

© 2021

O.V. Bogach, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

T.N. Varentseva, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia)*

УДК 376.5

ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

© 2021

М.А. Болдина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»,

Тамбов (Россия), marina_boldina@mail.ru

А.Ф. Григорова, студентка 4 курса направления подготовки

«Социальная работа»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»,

Тамбов (Россия), angelina.grigorova99@mail.ru

Одно из самых важных и значимых направлений профессиональной социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях является социально-педагогическая работа с детьми «группы риска».

Основной целью взаимодействия социального педагога и ребенка является оптимизация механизмов социального функционирования личности или социальной группы, предполагает самостоятельность ребенка, его умение контролировать свою жизнь и более эффективно решать возникающие проблемы. Социальный педагог должен создавать определенные условия, в которых ребенок сможет проявить свои возможности.

В деятельность социального педагога с детьми «группы риска» входит много разных направлений. Это может быть индивидуальная работа с ребенком, и работа с окружением - друзья и товарищи. В работе социального педагога, которая проводится с детьми «группы риска» входит и его совместная деятельность с учителями ребенка. Учителя могут дать важную информацию об активности ребенка, о его успехах в учебе [10 с. 137].

Работа социального педагога с детьми «группы риска» обязательно должна быть направлена на семью ребенка. Социальный педагог, организуя социально-психологическое сопровождение детей «группы риска», должен не только создавать атмосферу доверия отношений, но и подключать к процессу работы с детьми все субъекты государственной системы социальной поддержки и защиты детства (органы образования, здравоохранения и т.д.) [11, с. 198].

Различные названия данной группы отражают различные точки зрения на эту категорию детей, которые обуславливают и различные подходы в работе с ними. Так, определение «тяжелые», «трудновоспитуемые», «педагогически запущенные», «проблемные» дано таким детям с позиции социального педагога, для которого они создают особые трудности, проблемы, неудобства в работе и этим выделяются среди «обычных» детей. Такая точка зрения лежит в основе традиционных педагогических подходов в отношении этих детей, в конечном итоге, как правило, сводились к изоляции «обычных» детей от «тяжелых», например, к исключению последних школы. Поскольку с ними трудно проводить воспитательную работу, к ним должны применяться особые меры воспитательного воздействия (нередко с участием полиции).

В общеобразовательной школе одной из распространенных форм девиантного поведения детей «группы риска» является педагогическая запущенность. Педагогическая запущенность очень часто сочетается со школьной дезадаптацией.

К. Роджерс трактует дезадаптацию как «состояние внутреннего диссонанса, заключающегося в потенциальном конфликте между установками «Я» и непосредственным

опытом человека». В этом определении дезадаптация рассматривается автором как внутрличностный конфликт самой личности. Она обусловлена тем, что в наиболее значимые периоды личностного развития ребенок не сумел использовать механизмы адаптации, соответствующие характеру социальных влияний и отношений. Результат дезадаптации – нарушение равновесия в отношениях с социумом, искажение содержания целей, мотивов, ценностных ориентаций, диффузия социальных ролей вплоть до принятия тех из них, которые не позволяют бесконфликтно решать проблемы, удовлетворять потребности («вор», «хулиган» «бродяга» и пр. [2, с. 100].

Социально-педагогическая работа с детьми «группы риска» носит комплексный характер и разворачивается во всех формах социальной, педагогической и психологической помощи. В деятельность социального педагога с детьми «группы риска» входит несколько основных направлений. Это коррекционная работа, образовательно-профилактическая деятельность и работа с семьей ребенка, диагностическая и аналитическая деятельность [1, с. 144].

Вся воспитательная работа по социально-педагогической поддержке детей «группы риска» строится на следующих принципах:

Принцип уважения индивидуальности личности - принятие индивидуальности личности, для ее раскрытия личности и развитие ее способностей.

Принцип коллективной деятельности - направлен на то, чтобы личность умела согласовываться с другими, индивидуальность в коллективной деятельности расцветает.

Принцип разумной требовательности - объясняет, что можно все, что не противоречит закону, правилам школьного распорядка, не вредит здоровью, не унижает достоинство других.

Принцип возрастного подхода - каждый возрастной период положительно отзывается на свои формы и методы воспитательного воздействия.

Принцип диалога - позволяет уравнивать позицию педагога и школьника, взрослого и ребенка, помогает достичь доверительных отношений.

Принцип педагогической поддержки - ребенок не должен чувствовать себя нелюбимым, даже если он плохо учится. Он должен видеть от педагога поддержку.

Принцип стимулирования самовоспитания - каждый ребенок должен знать себя. Научиться критически рассматривать свои поступки, воспитывать в себе чувство ответственности.

Принцип связи с реальной жизнью - объясняют, что все дела, которые организуются в школе, должны сталкиваться с делами в реальной жизни, идти на пользу поселка, района, области, страны. Воспитывает чувство патриотизма.

Принцип согласования - все действия социальных работников должны быть согласованы между собой, подчинены одной цели [3, с. 105].

Таким образом, целями воспитательной системы по социально-педагогической поддержке детей «группы риска» являются:

- формирование базовой культуры личности и обеспечение каждому ребенку равные условия для интеллектуального, духовного и физического развития, удовлетворения его потребностей (творческих и образовательных).

- формирование социально активной личности, способной к принятию самостоятельных решений, к изменению социальных и экономических ролей в условиях постоянно меняющегося общества [4, с. 125].

Воспитательная система по социально-педагогической поддержке детей «группы

риска» предусматривает следующие функции:

Развивающая функция - направлена на изменение мотивации детей «группы риска» к учебной деятельности, развитие личности для самовыражения и самореализации

Развлекательная функция - создает благоприятную атмосферу на уроке, которая заинтересует детей

Защитная функция - способствует созданию обстановки сочувствия, сопереживания

Коммуникативная функция - предусматривает создание в школе условий для самовыражения, демонстрации творческих способностей, установление эмоциональных контактов

Корректирующая функция - направлена на коррекцию поведения и общения ребенка с целью предупреждения негативного влияния на формирование личности

Интегрирующая функция - обеспечивает взаимодействие всех подразделений как единого воспитательного пространства, расширение внутришкольных и внешкольных связей

Управленческая функция - ориентирована на оптимизацию функционирования и развития школы, создание условий для позитивных изменений в учебно-воспитательном процессе [8, с. 351].

Соблюдение прав детей «группы риска» на полноценное образование, воспитание и развитие во многом зависит от подхода, избранного специалистами. Поскольку с особыми детьми младшего школьного возраста работает много специалистов из самых разных направлений, то сегодня в практике наблюдается широкий спектр подходов к их воспитанию. Наиболее часто используются дефектоцентрический, социальный, комплексный подходы, которые не в равной степени согласуются с гуманистической установкой и зачастую не позволяют рассматривать особенных детей в качестве «группы риска».

Многие ученые рассматривают интегративный подход как гуманистически направленный, комплексный и социокультурно-ориентированный. Данный подход позволяет относиться к детям «группы риска» как к индивидуальности, определенный круг проблем которой ограничивает полноценное участие его во всех сферах жизнедеятельности и препятствуют освоению образовательных программ без создания благоприятных условий, необходимых для успешного социального воспитания [7, с. 416].

Интегративный подход к воспитанию младших школьников с особенностями в развитии осуществляется при условии зачисления их в «группу риска» и его осуществление невозможно только в рамках системы специального образования, где дети воспитываются достаточно изолированно от естественной социальной среды. Для успешного социального воспитания младших школьников «группы риска» необходима их интеграция в среду обычных сверстников. В современных условиях это задачи можно решать в рамках системы дополнительного образования [9, с. 58-60].

Теоретические исследования отечественной социальной науки и социальная практика подтверждают тот факт, что дополнительное образование — это необходимая интегративная часть комплексного, гуманистически направленного, социокультурно ориентированного воспитания младших школьников «группы риска». Дополнительное образование создает условия успешной интеграции особых детей в естественную социальную среду, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

Одним из направлений работы учреждений дополнительного образования является художественное и декоративно-прикладное творчество, так как в процессе коллективного изобразительного творчества осуществляется положительная динамика эмоционально-

нравственных качеств личности, гармонизация общественных требований и возможностей особенного ребенка, а также накапливается опыт социальных отношений. Такое творчество предполагает овладение изобразительной деятельностью, которая находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка.

Модель социального воспитания детей «группы риска» в студии изобразительного искусства включает в себя цели, содержание, методы и ожидаемые результаты трех взаимосвязанных процессов: образования, организации социального опыта, индивидуальной помощи [5, с. 11].

Реализация модели способствует развитию личности особого ребенка, как можно более полному раскрытию и реализации его потенциальных художественно-творческих способностей, а также реабилитации, социальной адаптации и интеграции в жизнь посредством воздействия на различные сферы жизнедеятельности питомца средствами изобразительного искусства.

Эффективность социального воспитания младших школьников «группы риска» в студии изобразительного искусства обеспечивается созданием педагогических условий, среди которых приоритетное значение имеют: интеграция особенных детей в среду обычных сверстников, индивидуализация воспитательного процесса, субъект-субъектные отношения социального работника и ребенка, взаимодействие и сотрудничество социального работника со специалистами других служб (психологической, медицинской) сотрудничество с родителями (опекунами, воспитателями) [6, с. 212].

Таким образом, основной целью социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении является настроить ребенка на то, чтобы в дальнейшем он мог контролировать свою жизнь и самостоятельно решать свои проблемы. Деятельность социального педагога включает в себя разные направления. Работа с детьми проводится как индивидуально, так и с группой. Вся работа с детьми «группы риска» основывается на множестве принципов. Также вся система по работе с детьми предполагает различные функции, которые очень важны в работе с проблемами таких детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадараева С.Ж. Семейное неблагополучие как источник проблем ребенка. М., 2007. - 230 с.
2. Болдина М.А., Никонов Ю.С. Профилактика как ведущая технология социальной работы с подростками, склонными к девиантному поведению. Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов., Т.15, №1, 2016. С. 99-103.
3. Невский И.Л. «Подростки «группы риска» в школе» (ч. 1- 4) / И.Л. Невский, Л.С. Колесова. - М., 1996-97. – 328 с.
4. Обухова Л.Ф., Детская психология: теория, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1996. - 257с.
5. Пушкина Т.В. Влияние семьи на интеллектуальное развитие социально - педагогически запущенных детей / Т.В. Пушкина, О.В. Лазарева, Н.П. Терентьева. – М., 2005. – 341 с.
6. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Питер, 2000. - 212 с.
7. Социальная педагогика / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 416 с.

8. Социальная педагогика Учеб. пособие / Под ред. В.А. Никитина. - М., 2002. – 351 с.
9. Филипович А.Л. Психолого-педагогическая работа с проблемными детьми и их семьями. - 2006. - № 4. – 431 с.
10. Шульга Т.И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т.И. Шульга, В. Слот, Х. Спаньярд. - М., 2001. – 367 с.
11. Шульга Т.И. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска, 3-е изд., испр. и доп. / Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко, И.Ф. Дементьева - М.: Academia, 2008. – 326 с.

PRINCIPLES AND FUNCTIONS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN OF "RISK GROUP" IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2021

M.A. Boldina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work

Derzhavin Tambov State University, Tambov (Russia), marina_boldina@mail.ru

A.F. Grigorova, 4th year social work student

Derzhavin Tambov State University, Tambov (Russia), angelina.grigorova99@mail.ru

УДК 364

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2021

M.A. Болдина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов (Россия), marina_boldina@mail.ru

С.Ф. Поникарова, студентка 3 курса направления подготовки «Социальная работа»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов (Россия), ponikarova_sf@mail.ru

О.В. Филатова, студентка 3 курса направления подготовки «Социальная работа»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов (Россия), filatova2000@list.ru

Существующие трудности в наиболее полном развитии и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья как дееспособных членов общества сегодня имеют особое значение. В обществе растет понимание необходимости изменения отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, что связано с утверждением ценности человеческого достоинства и возможностью стать полноправным членом общества. По мнению Ачильдиевой Е.Ф. «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья» - ребенок с индивидуальностью и особым статусом, имеющий трудности вследствие взаимоотношений, личностных особенностей, замкнутостью семьи для общественности, закрытостью общения» [1, с.15].

Образование - неотъемлемое конституционное право человека. Однако не все дети могут воспользоваться этим правом и учиться в образовательных учреждениях наравне с другими. В течение многих лет система образования четко делила детей на обычных и инвалидов, которые явно не имели возможности получить образование и их не брали в учреждения, где обучаются обычные дети. На наш взгляд, несправедливость такой ситуации очевидна, ведь дети с особыми потребностями должны иметь такие же возможности, как и другие дети. Это стало предпосылкой необходимости введения такой формы обучения как инклюзивное образование, которая создаст для них наиболее подходящие условия образования. Итак, инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5]. Всестороннее образование и исключение дискриминации в отношении детей являются приемлемыми условиями для инклюзивного образования всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями, путем создания доступной и беспрепятственной среды, и всё это основывается на идее необходимости равного обращения учащихся.

В 1980 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) приняла британский вариант трехзвенной шкалы ограниченных возможностей:

а) недуг - потеря или аномалия различной направленности (может быть психологической, либо физиологической);

б) ограниченные возможности - любое ограничение или утрата способности (из-за присутствия какого-либо отклонения) вести жизнедеятельность в соответствии с теми установками, которые считаются нормальными для человека;

в) недееспособность - любое следствие отклонения в развитии или ограниченных возможностей человека, которое является преградой при выполнении им какой-либо социальной роли [3].

Немаловажны также факторы медицинской и педагогической запущенности, под воздействием которых, например, ребенок, объективно способный обучаться и развиваться в нормальном социальном окружении, попадает в условия вспомогательной школы или дома-интерната, оказывается удален из семьи, изолирован от общества, что препятствует его нормальной интеграции в социум, дальнейшему развитию и самообеспечению. В таких случаях особенно важно своевременное предоставление помощи, так как со временем способности к коррекции личности, интеллекта и поведения утрачиваются, и патология приобретает стойкий характер [6, с 22].

Применяющаяся практика обучения на дому показала, что она не позволяет обеспечить качественное образование и адекватное включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество. Ребенок не получит социальной базы, он закрывается от сверстников, где происходит основной этап в его социализации. В теории и практике обучения детей с ограниченными возможностями существует серьезная проблема поиска таких моделей и стандартов образования, которые отвечают актуальным задачам, обеспечивают беспрепятственную интеграцию детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс школы и вместе с тем, которые не приводят к общему снижению уровня и качества образования детей в общеобразовательных учреждениях.

Необходимо отметить тот факт, что в последние годы намечаются позитивные изменения в решении вопросов, связанных с образованием и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья в лучшую сторону. На государственном уровне приняты соответствующие законодательные акты, осуществляется подготовка специалистов, при-

званных обеспечивать разные виды поддержки детей и семей, в которых они воспитываются [2, с 70].

Имеющийся на данный момент зарубежный и отечественный опыт социализации детей с ОВЗ показывает, что создание доступных школ и совместное обучение способствуют социальной адаптации данной категории, и самое главное — изменяют общественное мнение, формируют отношение к ним как к полноценным людям, помогают «обычным» детям становиться толерантными и ответственными. Как видно на практике, в обычных школах с инклюзивной ориентацией наблюдается наиболее эффективное снижение показателя дискриминационного отношения.

На примере ОГКОУ № 87 Ульяновской области можно рассмотреть, как происходит создание благоприятной атмосферы в детском сообществе, которое в свою очередь обеспечивает образование для всех. Так, была создана комфортная рабочая среда для учеников с нарушением слуха. Для таких детей оборудованы места в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ: парты в классах расположены полукругом, чтобы дети могли держать в поле зрения педагога, видеть его лицо, артикуляцию, движения рук, иметь возможность воспринимать информацию слухозрительно и на слух, видеть фон за педагогом. В образовательном процессе используются в работе современного компьютерного оборудования, применение в учебном процессе инновационных технологий, которые основаны на деятельностном подходе и разнообразных требованиях, к подготовке обучающихся с нарушениями слуха дает положительную динамику показателей качества знаний, степени обученности, внятности произношения обучающихся. При этом не для всех групп детей с особыми образовательными потребностями возможна организация такого идеального пространства. Если сенсорные расстройства в значительной мере корригируются техническими, средствами, средовыми факторами (как уже было продемонстрировано выше для детей с нарушениями слуха), то для детей с ментальными нарушениями особенностям коммуникации создание такой «безбарьерной среды» практически невозможно. Следовательно, социально-бытовая адаптация детей с умственной отсталостью, а также для детей с расстройствами аутистического спектра с основным сосредоточена на поисках наиболее адекватных состоянию ребенка путей взаимодействия с окружающим миром.

Эффективность социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от двух важных социально-психологических факторов:

- целостность и надежность осведомленности о проблемах и базовых юридических знаниях в их отношении учителей и учащихся различных учебных заведений;
- психологической терпимости к особым детям и воспитания её в общеобразовательных школах, а также желания и способность помогать детям с особенностями развития здоровья помощь в их самореализации [4, с 140].

Таким образом, отечественный опыт показывает, что в стране создаются образовательные программы, адаптированные для детей с ОВЗ. У каждого из учреждений существуют свои методы, способы работы с данной категорией. Стоит отметить, что дальнейшее развитие работы, совершенствование законодательной базы, увеличение количества специализированных учреждений и квалифицированных специалистов, работающих в данной сфере, позволят формировать благоприятную среду, позволяющую детям с ограниченными возможностями полноценно жить в нашем обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ачильдиева Е.Ф. Семья с ребенком-инвалидом. - М.: Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования, 1996. - 141 с.
2. Болдина М.А., Деева Е.В. Сущность социально-педагогической поддержка семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями / Актуальные проблемы социальной сферы: теория и практика: материалы II Всероссийского научно-практического семинара, 22-23 апреля 2019 года. Тамбов, Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 69-73.
3. Жулковская Т. Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями: соотношение институтов и процессов: Автореф. М., 2002. С. 29.
4. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей - М.: Просвещение, 2010 - 192 с.
5. Об образовании в Российской Федерации [федер. закон: принят Гос. Думой 21.12.2012 № 273-ФЗ]
6. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие. - М.: 2006. - 240 с.

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

© 2021

M.A. Boldina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work

Derzhavin Tambov State University, Tambov (Russia), marina_boldina@mail.ru

S.F. Ponikarova, 3th year social work student

Derzhavin Tambov State University, Tambov (Russia), ponikarova_sf@mail.ru

O.V. Filatova, 3th year social work student

Derzhavin Tambov State University, Tambov (Russia), filatova2000@list.ru

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ, ЗНАЧЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Е.В. Головнева, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика начального образования»

*Стерлитамакский филиал «Башкирского государственного университета»,
Стерлитамак (Россия), golovneva_ev@mail.ru*

Н.А. Головнева, старший преподаватель кафедры «Педагогика начального образования»

*Стерлитамакский филиал «Башкирского государственного университета»,
Стерлитамак (Россия), golovneva_n@mail.ru*

А.Ф. Давлетьярова, студент факультета педагогики и психологии

*Стерлитамакский филиал «Башкирского государственного университета»,
Стерлитамак (Россия), davletyarova2018@bk.ru*

В настоящее время существенно повышается интерес ученых и экспертов к проблемам воспитания детей младшего школьного возраста. В качестве ключевой цели совре-

менной российской педагогической практики выступает укрепление воспитательного потенциала общеобразовательного учреждения. Воспитательное воздействие направлено на совершенствование процесса социализации личности, а также требует индивидуализированного психологического и педагогического подхода к каждому ученику [1].

Наиболее остро вопрос совершенствования воспитательного процесса стоит перед педагогическим составом начальных классов, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы личности, формируется мотивация к обучению, поскольку младший школьный возраст является новым этапом развития учеников. Процесс развития высших психических функций осуществляется в границах ведущей на данном этапе учебной деятельности, которая постепенно сменяет игровую деятельность.

Вовлечение младшего школьника в процесс обучения и учебную деятельность определяет перестройку всех психических процессов и функций. Воспитательный процесс должен сфокусироваться именно на формировании правильного отношения к учению. Необходимо заложить основы трудолюбия, сосредоточить внимание на формировании и укреплении волевых усилий, концентрации внимания, активации мышления и интеллектуальной активности.

В процессе воспитания младшие школьники должны осознать, что процесс обучения представляет собой серьезную, планомерную и напряженную работу, которая требует особых усилий и стараний обучающихся.

В качестве основополагающей задачи воспитания младших школьников выступает передача позитивного опыта общения с окружающими людьми, сверстниками. Воспитание помогает научить правильно вести себя в обществе, в школе, правильно действовать в различных ситуациях.

Воспитательный процесс младших школьников имеет свою направленность и особенности:

- данный процесс должен быть тщательно продуман и верно организован;
- результаты воспитательного процесса могут быть неоднозначными, что должно быть учтено педагогическим составом;
- воспитательный процесс должен базироваться на таких средствах, как морально-этическая беседа, показательные примеры, рассказы педагога и пр.;
- воспитательный процесс является планомерным и длительным, важно соблюдать единство целей и задач воспитания, форм и методов воспитательного процесса;
- личностные качества младших школьников формируются неравномерно, в связи с чем воспитательный процесс должен быть сосредоточен именно на таких качествах, которые развиваются медленнее всего [2, с. 26].

Воспитательный процесс младших школьников осуществляется по различным направлениям: физическому, духовному, эстетическому, социальному.

В процессе воспитания у младших школьников формируются личностное и гражданское самосознание, закладываются основы ведения здорового образа жизни, формируются ценностные ориентации, воспитывается любовь к труду, закладываются основы уважительного отношения к окружающим людям, формируется способность организации своего досуга.

Рассмотрим наиболее эффективные формы деятельности в воспитательном процессе младших школьников.

Педагог должен тщательно планировать процесс воспитания, поскольку это сложная задача и наиболее эффективными формами деятельности в воспитательной работе с

младшими школьниками выступают следующие:

- игровая деятельность, способствующая развитию восприятия, мышления, проявлению инициативы, активности, формированию положительных эмоций. Игровая деятельность также позволяет отдохнуть от умственной деятельности учеников;

- досугово-развлекательная деятельность, подразумевающая собой организацию экскурсий, походов, посещение выставок, музеев. Данная форма деятельности позволяет закладывать основные социальные знания, сформировать первичное понимание повседневной жизни и социальной реальности;

- спортивно-оздоровительная деятельность посредством проведения занятий физической культуры, спортивных соревнований, спортивных игр, проведения физкультурных минуток и пр. Данная форма деятельности закладывает основы ведения здорового образа жизни, бережного отношения к своему здоровью, позволяет сформировать первичные знания правил безопасности, а также позволяет приобщить младших школьников к занятию физической культуры, что может стать основной формой деятельности при проведении досуга [3, с. 14].

Процесс воспитания младших школьников направлен на ознакомление с нормами и правилами поведения, формирование личностных качеств, взглядов, убеждений.

Педагог должен обладать определенными качествами, которые помогут наиболее эффективно организовать воспитательный процесс:

- профессионализм, то есть педагог должен обладать широкими знаниями в сфере педагогики и психологии, эффективно применять различные средства и методы воспитания;

- эмпатия, то есть способность педагога хорошо понимать эмоции и чувства младших школьников, быть желательным и чутким;

- педагогический такт, то есть умение сочетать работу со строгостью, доверие и контроль.

Важно обозначить, что особую роль в воспитании младших школьников играют также и родители. Семейное воспитание способно сформировать и развить личность, позволяет младшему школьнику овладеть социальными ролями, адаптироваться в социуме. Именно в семейном кругу и в семейном воспитании формируется нравственность, закладываются нормы поведения, поскольку дети полностью копируют поведение своих родителей.

В качестве основного момента воспитания детей младшего школьного возраста выступает постепенное увеличение самостоятельности ученика, что поможет осознать свою значимость наравне со взрослыми.

В младшем школьном возрасте продолжают активно развиваться познавательные интересы. Ключевая задача педагогического состава начальных классов заключается в максимальном поддержании у младших школьников стремления к получению новых знаний при помощи поощрений и оценок. В случае, если педагог злоупотребляет порицанием и наказанием в воспитательном процессе может быть получен отрицательный результат, поскольку у младших школьников может пропасть интерес к процессу обучения.

Особое значение в воспитании младших школьников имеет духовно-нравственное развитие обучающихся, в процессе которого осуществляется: воспитание гражданственности, патриотизма, формирование уважительного отношения к правам и свободам человека; воспитание нравственных чувств, эмоций и этического поведения; заложение основ трудолюбия, бережного отношения к результатам труда; формирование бережного и уважи-

тельного отношения к окружающей природе, животным, к окружающей среде; воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях [4, с. 90].

Таким образом, младший школьный возраст является оптимальным и благоприятным периодом для социализации детей. Начальная школа способствует оптимизации данного процесса посредством реализации различных методов воспитания и обучения. Воспитательный процесс направлен на формирование знаний о нормах социального поведения, способствует формированию нравственных ценностей, трудолюбия, бережного отношения к труду, закладывает стремление к обучению. В качестве ключевой цели воспитания младшего школьника выступает оказание помощи во всестороннем развитии личности, то есть высшей целью воспитательного процесса является формирование высоконравственного гражданина, воспитанного в духовной и культурных ценностях России. Основными задачами воспитательного процесса выступают: гармоничное развитие младшего школьника с учётом его природных и социальных возможностей и учетом требований современного общества; воспитание инициативного, ответственного, компетентного гражданина; закладывание основ нравственности и морали, способности к духовному развитию; прививание младшему школьнику основных общенациональных ценностей; формирование патриотических чувств, эстетических ценностей; воспитание трудолюбия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева Н.Э. Моральное и нравственное воспитание детей младшего школьного возраста // Психология, социология и педагогика. 2017. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2017/11/8406> (дата обращения: 15.06.2021).
2. Акаева Н.Б. Психолого-педагогические особенности воспитания младших школьников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки – 2014. – № 12. – С. 26-34.
3. Савинова Л.Ю., Казакова А.А. Проблема воспитания у младших школьников ценностного отношения к учению как основы становления опыта учебно-познавательной деятельности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2018. – № 51. – С. 14-26.
4. Чикишева О.В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 90-92.

FEATURES, SIGNIFICANCE AND MAIN DIRECTIONS OF EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLERS

© 2021

E.V. Golovneva, doctor of pedagogical sciences, professor
*Sterlitamak branch of the «Bashkir State University», Sterlitamak (Russia),
golovneva_ev@mail.ru*

N.A. Golovneva, Senior Lecturer
*Sterlitamak branch of the «Bashkir State University», Sterlitamak (Russia),
golovneva_n@mail.ru*

A.F. Davletyarova, student
*Sterlitamak branch of the «Bashkir State University», Sterlitamak (Russia),
davletyarova2018@bk.ru*

КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК РЕСУРС НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

© 2021

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском», Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru

Профессиональное развитие педагога в информационной образовательной среде характеризуется инновационной направленностью и определяется рядом обстоятельств [2-4]:

- социально-экономическими преобразованиями,
- развитием системы дополнительного образования,
- необходимостью внедрения современных информационных средств обучения;
- обновлением содержания и технологий, форм и методов обучения;
- усилением значимости профессии педагога дополнительного образования;
- повышением его квалификации.

Повышение квалификации современные исследователи рассматривают как целенаправленный процесс обогащения и развития компетенций педагога в различных видах педагогической деятельности, ориентированный на профессиональное и личностное развитие педагога.

Система повышения квалификации должна строиться с учетом образовательных потребностей, квалификации и затруднений в педагога в профессиональной деятельности [8].

С этим связаны требования к повышению квалификации педагога дополнительного образования - проходить курсы не реже, чем раз в три года.

Стратегией подготовки педагога становится организация научно-методического, информационного сопровождения профессиональной деятельности, обмен опытом, его непрерывное образование, профессиональное взаимодействие. А также поиск новых, нестандартных решений проблем, возникающих в процессе непрерывной профессиональной подготовке педагога дополнительного образования [6].

В этой связи представляется закономерным рассмотрение повышения квалификации как элемента непрерывного образования.

В Концепции развития дополнительного образования детей в «Приоритетах обновления содержания и технологий по художественной направленностям» обозначено, что с учетом современных тенденций нужно расширять и обновлять образовательные программы, в частности, такими новыми направлениями, как компьютерные технологии, электронные инструменты, театр, кино, анимация, медиа-арт, дизайн и др. [9].

В этом плане основные изменения профессиональной деятельности педагога-музыканта заключаются в том, что традиционный образовательный процесс сменяется на занятия с применением электронных образовательных ресурсов, средств музыкально-компьютерных технологий (далее - МКТ) и электронных музыкальных инструментов (далее - ЭМИ). Педагогика цифровой музыки - понятие, отражающее педагогические реалии нового времени. Эта реальность сформировалась в результате интеграции музыкальной педагогики и цифровых технологий [7].

Именно во взаимодействии с информационными технологиями связано развитие данной сферы деятельности на ближайшие десятилетия.

Образовательную программу музыкального развития детей с применением возможностей электронных клавишных синтезаторов в Центре «На Васильевском» педагоги начали реализовывать в 2002 году. В 2008 году были организованы и проведены первые курсы повышения квалификации (далее - КПК) для педагогов системы дополнительного образования детей Санкт-Петербурга по программе «Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании. Освоение возможностей клавишных синтезаторов» [4,5].

Проведение первых курсов по направлению Клавишный синтезатор, положило начало появлению новых структурных подразделений в учреждениях дополнительного образования детей Санкт-Петербурга.

В связи с этим возникла необходимость подготовки педагогов по данному направлению: не было разработанных учебно-методических, дидактических материалов, не хватало грамотных специалистов, работающих в данном направлении.

Важнейшей целью любого профессионального обучения является удовлетворение социального заказа общества, а также индивидуальных потребностей обучаемых [1-3].

Социальный заказ при обучении педагогов находит отражение в нормативных документах. Важнейшим ориентиром при проектировании содержания программ курсов повышения квалификации является «Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых» [10].

В рамках данной концепции разработаны и реализуются дополнительные профессиональные программы КПК педагогов системы дополнительного образования детей, включающие следующие уровни освоения:

1. *«Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании. Освоение возможностей клавишных синтезаторов»*. 1 уровень включает программу для начинающих педагогов в области освоения клавишных синтезаторов.

2. *«Искусство аранжировки на цифровых синтезаторах»*. Программа второй ступени обучения для педагогов с опытом работы в области электронного музыкального творчества.

3. *«Инновационные методы и технологии в современном музыкальном образовании. Музыкальный компьютер в классе синтезатора»*. Программа 3 ступени включает темы по освоению музыкально-компьютерных программ, работу в программах - нотных редакторах, аранжировку, работу с электронными ресурсами.

Программы курсов направлены на повышение профессиональной компетентности педагогов городского учебно-методического объединения педагогов по направлению «Электронные клавишные инструменты» [3, 4].

Курсы по данной тематике оказались востребованы и для педагогов-музыкантов других специальностей. С 2018 года курсы проводились три года подряд. Есть педагоги, которые посещали курсы все три года.

Содержания программ курсов: 1) соответствуют современным тенденциям развития российского образования и использованию возможностей ИОС, определяют готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности с использованием возможностей электронных клавишных синтезаторов; 2) разработаны с учетом соединения традиционного музыкального образования и инновационных технологий - при которой появляется междисциплинарная интеграция: музыка-наука-информатика [5].

Условия построения образовательного процесса. Программы курсов реализуются через систему взаимосвязанных модулей, каждый из которых содержательно и методиче-

ски связан с предыдущим, ориентированы на получение основных сведений и формирование определенных компетенций. Модули выстроены таким образом, что их структура способствует последовательному освоению учебного материала:

- *мотивационная* составляющая является важным компонентом модуля, в ней закладывается практическая значимость изучаемого материала;

- *теоретические занятия* предполагают проведение лекций, семинаров, мастер-классов;

- *практические занятия* включают практические навыки освоения технических параметров и художественно-исполнительских возможностей клавишного синтезатора, освоение навыков практической аранжировки. Для обеспечения качества подготовки педагогов на практических занятиях группа делится на две отдельные группы с разным уровнем подготовки в области владения средствами МКТ и ЭМИ. Такое разделение на группы позволило обеспечить индивидуальный подход к каждому педагогу и эффективную работу внутри отдельной группы;

- *этап создания творческого продукта* включает работу над творческим проектом, создание аранжировки, редактирование, запись, сохранение, работу с внешними носителями;

- *презентация аттестационной работы* проходит публично в форме круглого стола, на которой слушатель представляет творческую работу и рассказывает об этапах работы над проектом [2-5].

При организации курсов одним из главных условий стало применение технических средств – компьютера и клавишных синтезаторов. Так, именно эти средства открывают доступ к необходимой информации, совершенствуют процесс обучения, расширяют формы, возможности и технологии. Используются активные и интерактивные методы: дискуссии, обучающие и тематические семинары; метод работы в малых группах; мастер-классы. Применяются элементы дистанционного и электронного обучения [5-6].

В заключение необходимо отметить важность проведения курсов повышения квалификации как основного ресурса профессионального развития педагога дополнительного образования [4]. Перечисленные подходы к организации курсов повышения квалификации позволяют педагогу приобрести личностную, профессиональную уверенность и траекторию дальнейшей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б., Electronic Musical Instruments in the General Music Education System (Электронные музыкальные инструменты в системе общего образования). Материалы международной конференции гуманитарных наук, социальных наук и руководителей «International Association of Humanities, Social Sciences & Management Researchers» (20.06.2018)

2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б., Материалы 447 международной конференции по образованию и социальным наукам ISER – 447th International Conference on Education and Social Science

3. Давлетова К.Б. Цифровой клавишный синтезатор в системе обучения педагогов-музыкантов УДОД. Современное музыкальное образование – 2016. Материалы XIV Международной научно-практической конференции - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 497 с.

4. Давлетова К.Б. Информационно-образовательная среда как ресурс подготовки педагога-музыканта к профессиональной деятельности. Музыкально-компьютерные технологии. Проблема музыкального образования и воспитания с привлечением электронных музыкальных инструментов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

5. Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в подготовке педагогов системы дополнительного образования детей в современном информационном пространстве. Сборник материалов 12 международной научно-практической конференции «Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве». (E-learning Methodology)

6. Давлетова К.Б., Новикова Л.П. Подготовка к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования в информационной образовательной среде. Материалы Всероссийской конференции «Поколение нового тысячелетия: стратегии воспитания детей и молодежи в системе ДОД Санкт-Петербурга». СПб.: 2019 г.

7. Красильников И.М. Концепция электронного музыкального творчества как вида учебно-художественной деятельности. Педагогика искусства №2, 2015 г.

8. Краевский В.В. Повышение квалификации педагога - что это значит сегодня. Междунар. Акад. гуманизации образования, М-во образования России, Бийский гос. пед. ин-т, Ин-т приклад, пробл. образования СО РАО. - Бийск: НИЦ Б и ГПИ, 1996. – 51 с.

9. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г.

10. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Приказ Министерства труда и социальной защиты 8.09.2015 г.

ADVANCED TRAINING COURSES AS A RESOURCE FOR CONTINUING EDUCATION OF A TEACHER

© 2021

K.B. Davletova, methodist, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

УДК 37.01

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ГРАЖДАН К ЗАМЕЩАЮЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

© 2021

Н.Д. Дахужева, магистрантка

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия),
dzhannieta.vorokova@mail.ru*

В теории социальной работы выделяют три основных этапа разработки технологии социальной работы. Их совокупность представляет собой систему трех этапов: теоретический этап, методический этап, процессуальный этап.

Первый этап – *теоретический*. На данном этапе представлены теоретические идеи, концепции и теорий отражающие основные положения социальной работы по формированию готовности граждан к замещающему родительству. Теоретической базой разработки технологии социальной работы по формированию готовности граждан к замещающему

родительству являются труды отечественных и зарубежных ученых в сфере социальной работы с семьей: о социальной работе с семьей (Е.И. Холостова, Н.Ф. Басов, А.В. Морозов, П.Д. Павленок); о функционировании замещающих семей в Российской Федерации (О.М. Филькина, Т.Г. Шанина, О.Ю. Кочерова, Л.А. Пыхтина, В.А. Воробьева, Е.Л. Витрук, Н.В. Долотова, Е.А. Матвеева, П.Д. Павленок, Р. Ниссим, Д. Смит); о специфике отношений в замещающей семье с позиций ролевой теории и мотивов принятия ребенка в семью (В.Н. Ослон, А.В. Махнач, Г.Н. Саламатина и др.), формирование жизнеспособности детей и подростков (М.Э. Паатова, М.А. Пахмутова и др.) [1; 2; 3; 5].

Данные исследования легли в основу разработки технологии по формированию готовности граждан к замещающему родительству. Данные теории и концепции изучают проблему по формированию готовности граждан к замещающему родительству.

Данный этап разработки технологии социальной работы по формированию готовности граждан к замещающему родительству, связан с формулированием субъекта, объекта и предмета технологизации. Задача этапа: рассмотрение особенностей технологии социальной работы по формированию готовности граждан к замещающему родительству.

Цель технологии – формирование готовности граждан к замещающему родительству.

Задачи технологии:

- формирование у граждан способности к преодолению кризисных ситуаций;
- создание условий для социальной успешности ребёнка в детском сообществе.

Второй этап – методический. Данный этап предполагает характеристику методов и форм социальной работы по формированию готовности граждан к замещающему родительству.

Разработка технологии предусматривает использование следующих методов: наблюдение, анкетирование (опрос), беседа-интервью (см. таблица 1).

Таблица 1 - Методический этап технологии

Методы	Цель данного метода
Наблюдение – метод сбора первичных эмпирических данных, который заключается в направленности, систематическом восприятии и регистрации значимых с точки зрения целей и задач исследования социальных процессов, явлений, ситуаций, фактов.	Цель наблюдения - изучить мотивацию граждан к замещающему родительству.
Анкетирование (опрос, тест) – метод сбора первичной информации, предусматривающий, устное или письменное обращение исследователя к человеку или совокупности людей с вопросами, содержание которых представляет изучаемую проблему	Участниками опроса являются замещающие семьи, проживающие в Майкопском районе. Цель опроса (анкетирования) – выявить мотивационный и когнитивный компонент готовности граждан к замещающему родительству.
Беседа – интервью – получение информации в процессе непосредственного общения исследователя с респондентом.	Беседа проводится сосоциальными работниками. Цель беседы – выявить мероприятия по формированию готовности граждан к замещающему родительству

Третий этап – процессуальный этап.

Процессуальный этап включает в себя 3 этапа:

- *мотивационный;*
- *когнитивный;*
- *операционно-действенный.*

Форма работы: индивидуальная и групповая.

Мотивационный этап.

Задача этапа:

- формирование желания добросовестно и ответственно выполнять родительские функции.

Содержание работы. Предполагает наличие стойкого интереса к проблемам замещающей семьи, желания стать замещающими родителями, приемным ребенком. Мотивация создает предпосылки для создания замещающей семьи, а впоследствии побуждают у замещающих родителей добросовестно и ответственно выполнять свои родительские функции [4].

Методы работы: разъяснительная беседа, тематические лекции с просмотром видеофильмов.

Когнитивный этап.

Задачи этапа:

- формирование знаний нормативно-правовых основ организации замещающей семьи;
- формирование знаний технологий и форм взаимодействия в замещающей семье;
- формирование знаний психологических и поведенческих особенностей детей-сирот;
- формирование знаний и владение способами взаимодействия с детьми-сиротами.

Содержание работы. Интегрирует в себе знания нормативно-правовых основ организации замещающей семьи, знание технологий и форм взаимодействия в замещающей семье, знание психологических и поведенческих особенностей детей-сирот, знание и владение способами взаимодействия с детьми-сиротами. Замещающие родители должны овладеть системой знаний о влиянии депривационных условий на физическое развитие ребенка, о неврологических нарушениях приемных детей, об их типичных заболеваниях, о личностных и познавательных особенностях детей-сирот, о возрастных психологических закономерностях развития ребенка-сироты, о технологиях создания благоприятного психоэмоционального климата в семье.

Операционно-действенный этап.

Задачи этапа:

- формирование готовности к позитивному взаимодействию в замещающей семье;
- организация воспитательного пространства внутри замещающей семьи и вне её.

Содержание работы. Предполагает сформированность уровня готовности к позитивному взаимодействию в замещающей семье, связанный с организацией воспитательного пространства внутри замещающей семьи и вне её. Этот компонент определяется высокой мотивацией и глубокими знаниями в области проблематики замещающей семьи. Высокий уровень готовности позволяет замещающим родителям ориентироваться в определении приоритетов и в организации жизнедеятельности собственной семьи на основе умения анализа жизненных ситуаций, возникающих при жизнедеятельности конкретной семьи, выявления связей и организации взаимодействия субъектов воспитательного пространства в замещающей семье, владения методами преодоления проблемных и кризис-

ных ситуаций [4].

Данный компонент включает в себя программу формирования готовности граждан к замещающему родительству.

Таким образом, технология социальной работы по формированию готовности граждан к замещающему родительству включает в себя следующие этапы: *мотивационный; когнитивный; операционно-действенный.*

Мотивационный этап предполагает наличие стойкого интереса к проблемам замещающей семьи, желания стать замещающими родителями. Мотивация создает предпосылки для создания замещающей семьи, а впоследствии побуждают замещающих родителей добросовестно и ответственно выполнять свои родительские функции. В первую очередь мотивационный этап является основополагающим для членов замещающей семьи. *Когнитивный этап* интегрирует в себе знания нормативно-правовых основ организации замещающей семьи, знание технологий и форм взаимодействия в замещающей семье, знание психологических и поведенческих особенностей детей-сирот, знание и владение способами взаимодействия с детьми-сиротами. *Операционно-действенный компонент* предполагает сформированность уровня готовности к взаимодействию в замещающей семье, связанный с организацией воспитательного пространства внутри замещающей семьи и вне её.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Паатова М.Э. Критерии и уровни формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением / М.Э. Паатова // Педагогика и психология образования. – 2018. - №2.- С.130-137.
2. Паатова М.Э. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности / М.Э. Паатова, Ю.В. Науменко // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17. вып. 2. – С. 229-236.
3. Паатова М.Э. Социально-личностная жизнеспособность подростков: технология формирования в общеобразовательных организациях // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2020. №10. С.32-43.
4. Соломатина, Г. Н. Психолого-педагогические аспекты жизнедеятельности субъектов воспитательного пространства замещающей семьи: монография / Г. Н. Соломатина. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2020. – 180 с.
5. Paatova M.E., Pakhmutova M.A. Formation of social and personal viability of adolescents with deviant behavior // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. С. 1466-1473.

TECHNOLOGY FOR FORMING THE PREPAREDNESS OF CITIZENS TO SUBSTITUTE PARENTHOOD

© 2021

N.D. Dahuzheva, graduate student

Adyghe State University, Maykop (Russia), dzhannieta.vorokova@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И РЕГУЛЯЦИЯ ВОЛИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

© 2021

Т.И. Доттуев, преподаватель кафедры физической подготовки
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД России (филиал) Краснодарского университета МВД России,
Нальчик (Россия), *shmv1978@yandex.ru*

Сотрудники полиции являются гарантом внутренней безопасности в нашей стране. Они должны быть высоконравственными, морально устойчивыми, эмоционально стабильными, целеустремлёнными, решительными, надёжными. Все эти качества можно отнести к двум большим категориям: эмоциональный интеллект и регуляция воли. Необходимость данных качеств диктуется рядом обстоятельств:

- а) высоким уровнем ответственности за профессиональные решения сотрудников полиции;
- б) публичностью трудовой деятельности данных представителей правоохранительной сферы;
- в) возрастающим характером агрессивности в социальной среде и повышенной угрозой здоровью и жизни сотрудников полиции при исполнении профессионального долга;
- г) различным характером правонарушений и многообразием субъектов их совершивших или от них пострадавших.

Данный список можно дополнить еще рядом пунктов, но уже этого достаточно для того, чтобы утверждать, что сотрудники полиции должны быть не только профессионально компетентными, но и эмоционально-устойчивыми. Данное заявление можно обнаружить и в других публикациях ученых.

Так Н.А. Гончарова, О.А. Жидкова утверждают, что эмоционально-волевая регуляция является одной из ведущих в системе компетенций, сотрудников органов внутренних дел. Она представляет совокупность способностей к переработке эмоциогенных воздействий, характерных для правоохранительной деятельности [2]. Сформированность такой саморегуляции, по мнению авторов, выражается в психофизиологических изменениях, нарушениях функций, нарастании количества ошибок и даже срывов в деятельности.

З.В. Якимова утверждает о необходимости развития эмоционального интеллекта у сотрудников полиции, указывая, что он способствует повышению эффективности профессиональной деятельности, особенно в аспектах межличностных коммуникаций, которые могут быть конфликтными. Ею выявлена тенденция к снижению эмоционального интеллекта у сотрудников полиции с возрастом и предложены рекомендации по диагностике и развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения полицейских [8]. А.С. Осипова рассматривает эмоциональный интеллект как фактор личностной надежности сотрудников органов внутренних дел. Она пишет о важности развития у будущих сотрудников ОВД личностной надежности и таких ее составляющих, как эмоциональный интеллект, рациональность мышления, мотивация, готовность к деятельности и социальная компетентность [6].

Н.В. Аникеева видит важную роль волевой регуляции в профессиональной деятельности сотрудника ОВД, утверждая, что воля выражается в сознательном регулировании человеком своего поведения и деятельности, связанного с преодолением внутренних и

внешних препятствий [1]. Мы разделяем позицию данного автора относительно того, что гарантией успешности выполнения профессиональной деятельности сотрудниками полиции выступают такие волевые качества, как смелость, решительность, самообладание и пр.

Л.В. Заварзина исследовала эмоционально-волевою устойчивость сотрудников ОВД, раскрывая ее как способность преодолевать трудности (состояние психической напряженности) различного характера: перцептивного, интеллектуального, мотивационного, эмоционального и волевого [3].

Итак, роль эмоционального интеллекта и регуляции воли в структуре профессиональных качеств сотрудников полиции высвечивается в публикациях различных исследователей. Отмечается, что эти качества позволят им: избежать профессиональных ошибок и срывов, повысить эффективность межличностных профессиональных коммуникаций, преодолеть разного рода трудности и в целом сознательно регулировать свое поведение.

Для того, чтобы развивать эти качества сегодня появляется все больше возможностей, как в условиях повышения квалификации специалистов, так и в системе непрерывного личностно-профессионального совершенствования.

С.М. Шингаев предлагает для развития эмоционального интеллекта возможности внутрифирменного обучения [7]. Правда в его работе речь идет о педагогах, но само решение может быть уместно и в отношении сотрудников полиции. Сегодня популярной становится технология коучинга [5], которая может применяться для развития эмоционального интеллекта и волевых качеств личности сотрудников полиции на курсах повышения квалификации. Существует множество техник для разных возрастных периодов, начиная с младшего школьного возраста, по развитию волевой сферы личности, разрабатываются правила воспитания волевых качеств, практические рекомендации по самовоспитанию [4]. Среди них называются такие, всем известные и доступные, как режимные моменты, труд, спорт, определенность цели, осознание долга и пр.

Мы считаем, что развитие эмоционального интеллекта и волевых качеств у сотрудников полиции должно осуществляться непрерывно. Для этого важно дать основные ориентиры им на курсах повышения квалификации. В качестве коучинговых техник можно предложить такие, как «Колесо моей силы», «Ромб гармонии», «Лестница мечты» и т.п. Такие техники позволяют сотрудникам полиции обнаружить свои внутренние ресурсы, активизировать скрытый потенциал, повысить уверенность в себе, развить мотивацию к преодолению трудностей. Кроме того, имеет смысл содействовать им в разработке некоего плана саморазвития, особенно в тех сферах, которые наиболее уязвимы. Значение имеют физические тренировки и спорт, как важные факторы повышения не только физической, но и духовной силы.

Также целесообразно обсудить прошлые успехи и выявить неосознаваемые страхи, препятствующие движению к цели. Если нет четкой цели, тогда важно помочь осознать желания и возможности данных специалистов. Имеет смысл использовать опыт своих коллег, обмениваться знаниями с ними для расширения арсенала средств личностного саморазвития и способов разрешения профессиональных сложностей. Важно чтобы те техники и рекомендации, которые получили и освоили сотрудники полиции, стали для них личностно значимыми, интериоризированными.

Итак, эмоциональный интеллект и регуляция воли занимают центральное место в структуре профессиональных качеств сотрудников полиции. Они позволяют более успешно решать профессиональные задачи, справляться со стрессами и определяться с жизненными целями. Для их развития важно использовать современные подходы, в том числе ко-

учинговые технологии в процессе повышения квалификации и стимулировать сотрудников полиции применять полученные знания в условиях непрерывного личностного самосовершенствования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н.В. Роль волевой регуляции в профессиональной деятельности сотрудника ОВД // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 3. С. 105-107.
2. Гончарова Н.А., Жидкова О.А. Эмоционально-волевая регуляция как условие обеспечения надежности деятельности сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № (3 (70)). С. 11-15.
3. Заварзина Л.В. Формирование эмоционально-волевой устойчивости у сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Заварзина Лиана Васильевна. Санкт-Петербург, 2002. 300 с.
4. Ильясов Д.Ф. Практическая психология в педагогической деятельности учителя. В 5 книгах. Кн. 5: Развитие волевой сферы учащихся: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / Д. Ф. Ильясов, А.А. Севрюкова, К. С. Буров и др. Челябинск: ЧИППКРО, 2020. 243 с.
5. Котенко В.В. Проектирование и реализация технологии коучинга в повышении квалификации преподавателей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 2(43). С. 44-51.
6. Осипова А.С. Эмоциональный интеллект как фактор личностной надежности сотрудников органов внутренних дел - выпускников образовательных организаций МВД России: дис. ... канд. психол.наук: 19.00.03 / Осипова Анна Сергеевна. Москва, 2017. 219 с.
7. Шингаев С.М. Возможности внутрифирменного обучения в развитии эмоционального интеллекта педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 1(38). С. 24-31.
8. Якимова З.В. Эмоциональный интеллект в деятельности сотрудников органов внутренних дел // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 9 (4 (33)). С. 412-418.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND REGULATION OF WILL IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL QUALITIES OF POLICE EMPLOYEES

© 2021

T.I. Dottuev

*North Caucasus Institute for Advanced Training of Employees
Ministry of Internal Affairs of Russia (branch) of Krasnodar University Ministry of Internal
Affairs of Russia, Nalchik (Russia), shmv1978@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2021

И.А. Дудковская, доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой
«Математики, информатики и методики преподавания»
КФ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
Куйбышев (Россия), *dudkowskay@mail.ru*

Система современного образования в Российской Федерации на протяжении всего времени своего существования претерпевает изменения. Это обусловлено изменениями в обществе и его требованиями к выпускнику образовательных учреждений как социумнозначимой личности [1]. В условиях стремительной информатизации и глобализации общества человек должен обладать не только некоторым объемом знаний, но и уметь самостоятельно находить необходимую информацию, определять цели и находить оптимальные способы их реализации, взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми, оценивать полученные результаты своей деятельности. Новые социальные запросы, характерные современному информационному обществу, отражены в системе общего образования и могут быть достигнуты через формирование системы универсальных учебных действий (УУД).

В структуру регулятивных УУД входят: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция. Рассмотрим более подробно каждый компонент регулятивных УУД.

Целеполагание. Следует отметить, что умение ставить цель входит в состав всех видов УУД: личностных УУД как смыслообразование; познавательных как постановка и решение проблем; регулятивных УУД как организация учебной деятельности; коммуникативных как сотрудничество в целеполагании и достижении цели.

Основными условиями для формирования целеполагания являются: усвоение обучающимися теоретических понятий; постановка учебных задач на сопоставление того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно; формирование способности обучающихся оценивать и определять границы своих возможностей.

Целеполагание влияет на формирование и развитие познавательной мотивации, мотивации обучающихся к учебной деятельности, поскольку позволяет им осознать, сформулировать и принять цели своей деятельности с учетом мотивов и потребностей.

Приведем некоторые методы и приемы формирования и развития целеполагания при организации процесса постановки цели в учебной деятельности (таблица 1) [2]:

Таблица 1 - Методы и приемы формирования и развития целеполагания

№	Название метода или приема	Описание метода или приема
1	Создание ситуации успеха и разрыва в знаниях	Формулировка цели происходит на основе сравнения и выявления недостаточности каких-либо знаний и умений при решении новой задачи, которая похожа на задачу решений которой не вызывает затруднений.
2	Погружение в проблему	Обучающиеся формулируют цель при обнаружении недостаточности своих знаний в ситуации необходимости принятия какой-то позиции, роли или решения проблемы.

3	Демонстрация антипримера	Постановка цели происходит на основе потребности правильного выполнения подобного задания.
4	Прием ключевых слов	Обучающиеся формулируют цель на основе анализа ключевых слов и понимания/ формулирования темы учебного занятия.
5	Анализ иллюстративного материала	Обучающиеся формулируют цель на основе анализа иллюстративного материала и понимания/ формулирования темы учебного занятия.
6	Анализ ситуации из жизни	Формулирование цели происходит через понимание ценности получаемых знаний. Перед обучающимися ставится задача проанализировать какую-то жизненно важную ситуацию, где могут потребоваться те или иные знания и умения.

Планирование. Вопросы формирования и развития действий планирования отражены в работах В.В. Давыдова, О.Н. Логвиновой, Е.В. Минаевой. Авторы связывают планирование учебных действий с усвоением теоретических понятий, их связей и закономерностей изучаемой предметной области. Обучающиеся для овладения действием планирования должны уметь оперировать способами действий с предметным содержанием: выделение исходных отношений учебной задачи; построение всевозможных планов достижения результата учебной задачи; сравнение и выбор наиболее эффективного плана решения учебной задачи [4].

Выделяют следующие приемы и методы направленные на формирование и развитие действия планирования (таблица 2) [4]:

Таблица 2 - Методы и приемы формирования и развития действия планирования

№	Название метода или приема	Описание метода или приема
1	Работа с деформированным планом урока	Предлагается план с нарушенным порядком действий и/или с недостающим этапом. Обучающимся необходимо расположить части плана в нужном порядке и/или восстановить недостающий элемент плана.
2	Составление плана по опорным словам	Обучающиеся составляют текст, рассказ по опорным словам. К опорным словам относят ключевые слова, обозначающую тему урока, основную мысль и последовательность рассуждений.
3	Составление плана в виде рисунков и моделей действий	Необходимо отразить предметное содержание и логику изучения темы учебного занятия в знаковой форме.
4	Планирование по странице из учебника	Предполагается работа обучающихся с текстом по построению последовательности изучения предметного содержания.

Следует отметить, что действие планирования в деятельности обучающихся рассматривается не только как планирование учебного занятия, но и как совместное с учителем планирование какой-либо деятельности, работы, мероприятия. Эффективность данного действия зависит от предвосхищения конечных результатов, то есть планирование тесно связано с прогнозированием.

Прогнозирование. Действие прогнозирование – это моделирование итога деятельности с учетом уровня усвоения информации, уровня выполнения задания, всевозможных

трудностей и основных затрат по времени.

Процесс прогнозирования направлен на предвосхищение результата, следовательно, формированию и развитию данного действия у обучающихся будут способствовать такие методы и приемы как:

1. Постановка задачи на выполнение оценки своих возможностей для решения той или иной задачи.

2. Постановка задачи на: прогнозирование результата деятельности обучающихся; оценивание степени достижения целей; выявления вероятных последствий планируемых или принятых решений.

3. Постановка задачи выявления критериев оценки работы перед ее выполнением [3].

Использование данных приемов и методов в основном сопровождается этапом сравнения прогноза и итогового результата, поскольку причины совпадения или несовпадения должны обсуждаться обучающимися совместно с учителем.

Контроль. Действие контроля имеет особое значение в процессе решения учебной задачи, так как направлено на обобщение результатов учебной деятельности обучающихся с заданными эталонами и образцами. Следует отметить, что уровень сформированности действия контроля у обучающихся способствует им действовать без ошибок.

Вопросами формирования и развития действия контроля занимались А.Б. Воронцов, Э.И. Александрова, Г.А. Цукерман.

Формирование и развитие действия контроля в учебной деятельности у обучающихся происходит посредством многократного и постоянного использования упражнений и выполнения учебных действий, направленных на сравнение способов действий и результатов деятельности с заданными образцами, эталонами с целью выявления отличий и отклонений.

Коррекция. Процесс совершенствования и улучшения результата может включать в себя: исправление ошибок; аргументирование и объяснение причин возникновения отклонений от эталона; подбор и выполнение похожих заданий в ходе работы над ошибками.

А.Б. Воронцов выделяет следующие методы и приемы формирования и развития действия коррекции, используемые в ходе выполнения работы над ошибками (таблица 3) [5]:

Таблица 3 - Методы и приемы формирования и развития действия коррекции

№	Название метода или приема	Описание метода или приема
1	Причина ошибки	Обучающимся необходимо проанализировать причину ошибки: воспроизвести ход действий и мыслей, найти место ошибки, и как нужно было действовать.
2	Выбор заданий	Обучающимся предлагается выбрать одно или несколько заданий для осуществления самостоятельной постановки целей коррекционной работы.
3	Задания на выбор правильного ответа	Обучающимся предоставляется задание со всевозможными вариантами неправильного его выполнения. Необходимо найти единственное правильное решение и обосновать неправильность всех оставшихся вариантов выполнения задания.

Оценка. Оценочная деятельность предполагает обучение способам оценивания, а так же активное включение обучающихся не только в деятельность по оцениванию своей работы, но и в оценивание работ одноклассников.

Г.А. Цукерман выделяет следующие методы и приемы формирования и развития

действия оценки (таблица 4) [6]:

Таблица 4 - Методы и приемы формирования и развития действия оценки

№	Название метода или приема	Описание метода или приема
1	Невербальные средства оценивания	При оценивании результатов деятельности обучающиеся используют цветные карточки, линейки самооценки, знаки, жесты.
2	Критерии оценки	Обучающимся предлагается разработать критерии оценки для адекватного оценивания результатов учебной деятельности.
3	Оценочный лист	В оценочном листе фиксируются критерии оценки, оценка учителя и самооценка обучающегося
4	Стартовый контроль	Определяется исходный уровень обученности, развития и готовности обучающихся к дальнейшему обучению.
5	Текущий и пооперационный контроль	Проведение контроля с целью выявления правильности, полноты и последовательности выполнения действия в ходе решения учебной задачи.
6	Промежуточный контроль	Оцениваются результаты учебной деятельности обучающихся за определенный период (тема, раздел, четверть, год).
7	Итоговый контроль	Оценивание результатов деятельности обучающихся по завершении ступени обучения или по завершении курса.

На формирование и развитие самооценки обучающихся влияет: активное вовлечение обучающихся в коллективные обсуждения, коллективный поиск оптимальных способов достижения результатов работы, осуществление взаимопроверки выполненных работ, оказание помощи в формулировании и отстаивании собственного мнения, сотрудничество и взаимодействие со взрослыми.

Таким образом, действие оценки является системообразующим и стимулирующим фактором.

Саморегуляция. Можно отметить, что формирование и развитие действия саморегуляции происходит только в процессе деятельности обучающихся, в которой есть возможность выбора, необходимость регулирования своих действий и решать проблемы, а также условия к самостоятельному и инициативному действию в ситуации неопределенности.

Развитию саморегуляции способствует организация работы обучающихся в парах или группах, использование метода проектов и проектных задач, прием предоставления выбора обучающимся при организации своей учебной деятельности.

Проанализировав учебно-методическую литературу были выделены типовые задачи, которые при регулярном и систематическом их использовании на учебных занятиях будут направлены на развитие регулятивных УУД. Ниже представлена таблица с примерными формулировками вопросов, используемых при постановке задач (таблица 5).

Таблица 5 - Примерные вопросы для постановки учебной задачи, направленной на развитие регулятивных УУД

Регулятивные УУД	Примерные вопросы для постановки учебной задачи
Целеполагание	Для чего необходимо знать? Для чего нужно уметь?
Планирование	Как это необходимо сделать? Что нужно сделать в первую очередь, а что потом? Что и в какой последовательности нужно сделать, чтобы полу-

	читать правильный результат?
Прогнозирование	Как вы думаете, какой результат может получиться? Какие трудности могут возникнуть и почему? Достаточно ли ваших знаний для выполнения задания?
Контроль	Правильно ли выполнено задание? Получен ли результат как в образце? Проверь, прав ли твой одноклассник? Кто из одноклассников выполнил работу правильно?
Коррекция	Какие изменения нужно произвести в плане действий, чтобы получить правильный результат? Каким образом можно исправить допущенные ошибки?
Оценка	Как вы оцениваете свою работу на занятии? Как вы оцениваете работу своих одноклассников на занятии? Было ли интересно? Что нового для себя вы открыли? Что для вас было важным? Какие трудности вы испытывали?

Таким образом, используя вышеперечисленные методы и приемы, можно способствовать формированию и развитию регулятивных универсальных действий обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дудковская И.А. Различные подходы к основам технологии проектирования учебного процесса // Педагогический профессионализм в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2012. - С. 273-277
2. Логвинова О.Н. Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности школьников // Вестник Московского государственного университета. Серия: Педагогика. 2011. №2. С. 35-41
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 144с.
4. Горленко Н.М. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. 2012. № 4. С. 16-26.
5. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Рассказовъ, 2002. 303 с.
6. Цукерман Г.А. Оценка без отметки.
http://exsperiment.lv/rus/biblio/cukerm_ocenka.htm.

RESEARCH OF METHODS AND METHODS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF REGULATORY UNIVERSAL ACTIONS OF STUDENTS

© 2021

I.A. Dudkovskaya, associate professor, candidate of pedagogical sciences, head of the department «Mathematics, Informatics and Teaching Methods»
Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev (Russia), dudkovskay@mail.ru

РОЛЬ ИСТОРИИ И КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Д.С. Иванова, студентка магистратуры

ФГБОУ ВО «РГУ имени С.А. Есенина», Рязань (Россия), *zanegina_dasha@mail.ru*

Во все времена школа являлась мощным инструментом социализации подрастающего поколения. Что же такое социализация? Данное понятие имеет немало значений. Ученые - социологи по-разному интерпретируют этот термин. Например, доктор педагогических наук, автор программ, направленных на социализацию детей А.В. Мудрик трактует социализацию как «вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения в ходе усвоения им и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [5, с. 39].

Целью настоящей работы является рассмотрение роли истории и краеведческой работы в школе в социализации школьников.

Становление личности происходит только в обществе. В процессе социализации индивид адаптируется к социальной среде, находит свое место в обществе, становится способными к сотрудничеству с другими членами социума. А.В. Мудрик подчеркивает, что человек одновременно является и объектом и субъектом социализации. «Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [2, с. 150].

Многие ученые и мыслители сходятся во мнении о том, что главную роль в социализации ребенка играет семья. Стоит отметить и важную роль школы в этом процессе. Именно этот социальный институт готовит учеников к вступлению в общество. В процессе обучения школьники усваивают нормы правомерного поведения, культурные особенности ценностно-поведенческие установки конкретного общества. В своей книге «Социальная педагогика» А.В. Мудрик приводит ряд функций воспитательных организаций в процессе социализации, к которым мы можем отнести и школы:

- приобщение человека к культуре общества;
- создание условий для индивидуального развития и духовноценностной ориентации
- автономизация подрастающих поколений от взрослых;
- дифференциация воспитуемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества. [4, с. 120]

В Федеральном государственном образовательном стандарте описываются следующие социально-значимые характеристики выпускника школы:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать [6].

Изучение гуманитарных предметов, в частности истории, обладает мощным потенциалом для социального становления личности ребенка, способствует интеллектуальному развитию личности и выработке творческого мышления. История как наука о прошлом и настоящем человечества и закономерностях развития общества является одной из ключевых наук об обществе и наряду с другими дисциплинами, способствует формированию мировоззрения школьников.

Обратимся к осмыслению некоторых идей, высказанных авторами в литературе по этому поводу.

В статье В.А. Куркина «Роль школьного исторического знания в политической социализации учащейся молодежи» особая роль истории заключается в том, что она способствует формированию такой коллективной формы памяти как историческая память [3]. Она хранит знания о судьбоносных событиях той или иной страны, информацию о выдающихся деятелях политики, культуры и науки. Анализ исторических фактов, оценка деятельности исторических персоналий способствует созданию личностных ориентаций современной молодежи, что имеет большое значение для полноценного формирования личности [3].

Е.А. Протасеня подчеркивает: «Историческая память, воспоминания о героях, знаковых событиях объединяют людей, формирует чувство сопричастности к истории своего народа, способствует сохранению связей между поколениями. Она также способствует усвоению многих социальных норм и дает объяснение настоящего. Таким образом, эта форма имеет большое значение в процессе социализации и формирования личности» [7].

В книге В.А. Скребнева «История как наука» описывается четыре социально-значимых функций истории:

1) Познавательная функция, состоящая в изучении исторических фактов, событий явлений и процессов стран и народов.

2) Практически-политическая функция заключается в том, что история как наука, выявляя на основе исторических фактов закономерности развития общества, помогает выработать научно обоснованный политический курс и избегать ошибок в будущем.

3) Суть мировоззренческой функции состоит в том, что через знания прошлого складывается отношение людей к действительности. Изучение истории формирует у человека определенный взгляд на мир, общество, законы его развития.

4) «История – наставница жизни». Этими словами, принадлежавшими греческому оратору Цицерону можно выразить воспитательную функцию истории. Данная функция позволяет познать моральные и нравственные ценности человечества, видеть пороки людей, их влияние на человеческие судьбы. Знание истории своей страны, формирует такое важное качество гражданина как патриотизм. Исторические примеры воспитывают в людях уважение к добру и справедливости, равенству и свободе [9, с. 5-6].

Я согласна с высказанными положениями и считаю, что исторические знания имеют большое значение в формировании жизненных принципов, нравственных начал молодежи.

История обладает значительным воспитательным воздействием на молодое поколение. Одной из основных целей изучения истории в школе является патриотическое воспитание. Знакомясь с героями и их подвигами, испытывая гордость за свою Родину, школьники ощущают свою национальную принадлежность, что является важной частью социализации. К сожалению, у современных школьников в последнее время наблюдается спад интереса к истории своего народа и своей страны. Главная задача учителя – пробудить этот интерес. Важно не давать готовые исторические знания, не навязывать определенную

точку зрения, а побудить учеников задуматься и самостоятельно найти правильное решение, включать в дискуссию с одноклассниками. Дискуссия способствует обмену знаниями, идеями и мнениями. Школьники овладевают ораторскими умениями, искусством ведения полемики, что само по себе вносит важный вклад в их личное развитие. На каждом уроке нужно ставить перед учениками вопрос: «Что выдумаете по этому поводу?», чтобы стимулировать процесс размышления.

Таким образом, можно сказать, что предмет истории играет большую значимость в социальном становлении личности школьников, усиливает социальную активность, призван разбудить индивидуальное сознание, перебороть равнодушие к прошлому страны, ставшее весомой проблемой современности.

Еще одним важным фактором социализации школьников является краеведческая работа в школе. Она представляет собой всестороннее изучение учащимися определенной территории своего края, города, села и т.д. Изучение строится как на основе различных источников, так и собственных наблюдений учащихся. Большую значимость краеведческой работы школы подчеркивали следующие русские педагоги: Д.Д. Семенов, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, А.С. Барков, В.А. Сухомлинский и др. Важной чертой школьного краеведения является руководящая роль учителя. В соответствии с учебной программой и теми возможностями, которые у него имеются, учитель самостоятельно определяет объект исследования, формы и методы работы по исследованию родного края [1].

Е.Ю. Ривкин выделяет ряд особенностей школьного краеведения, которые выделяют его среди других направлений образовательной деятельности:

- приоритет воспитательных задач;
- возможности реализации принципов адаптивной педагогики;
- интегративный характер содержания (многопрофильность содержательной стороны изучаемой территории: природа, хозяйство, экология, культура, история, современность и др.);
- применение общеучебных навыков познания и способов деятельности для формирования целостного взгляда на регион;
- самые широкие возможности использования образовательных и воспитательных ресурсов социокультурного пространства микросреды, субрегиона;
- реализация личностного, деятельностного, исследовательских подходов в процессе деятельности;
- внешняя привлекательность деятельности для учащихся, вызывающая непосредственный интерес, формирующий познавательную мотивацию учащихся;
- практически неограниченный спектр возможностей использования и сочетания всех форм образовательной деятельности [8].

Школьное краеведение как вид деятельности состоит из нескольких ключевых компонентов:

1. Содержательный компонент, включает знания о родном крае. Полученная информация знакомит учащихся с географическими, историческими, экономическими, культурными особенностями изучаемой местности.

2. Оперативный компонент помогает ответить на вопрос: с помощью каких методов и приемов можно познать родной край. К ним можно отнести и работу с местной периодической печатью, краеведческой литературой, работу в архивах, походы, экскурсии, экспедиции и др.

3. Результативный компонент включает полученные знания и умение их применять на практике. Краеведческая деятельность закладывает школьникам бережное отношение к культуре своего края, воспитывает нравственность и патриотизм, прививает навык исследовательской работы, активно включает школьников в социальную действительность.

Обращаясь к собственным наблюдениям, подчеркну, что в своей педагогической практике я стараюсь привлекать учащихся к изучению малой Родины. Я работаю учителем истории и обществознания в гимназии и являюсь руководителем объединения внеурочной деятельности «Мой край». Участники этого объединения – учащиеся 6-х классов. Программа данного курса направлена на расширение знаний об истории, культуре и природы родного края, воспитания чувства гордости за своих земляков. Сбор краеведческого материала сильно заинтересовывает школьников, так как во время этого процесса используются самые разнообразные формы деятельности. К ним относятся и проведение социологических опросов, разработка анкет, исследование истории улиц города, памятных мест. Вместе с учениками мы активно принимаем участие в различных краеведческих конференциях и конкурсах. Среди таких краеведческих мероприятий, оказывающих влияние на социализацию личности, был конкурс «Юный экскурсовод», в рамках муниципального проекта «Марш по музеям». Его суть состояла в проведении школьниками экскурсии по школьному музею для своих одноклассников. В процессе подготовки участники конкурса старательно изучали литературу и другие источники информации о своем городе, о земляках, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Подчеркну, что в данной работе как нельзя лучше отражается процесс социализации, так как исследуя свою малую Родину, ребята приобщаются к ней, ее традициям, нормам и ценностям. Помимо сбора и обработки полученной информации, ученикам нужно было интересно представить ее зрителям, что развивает навыки общения между сверстниками. Умение коммуницировать с другими людьми является важной составляющей процесса социализации личности.

Таким образом, и преподавание истории, и краеведческая работа в школе оказывают огромное влияние на воспитание и становление ребенка членом общества, так как способствуют формированию таких важных качеств и свойств, как осознанное отношение к прошлому, социальная идентификация, самосознание, любовь к Родине и патриотизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веденева Г.И. Функции краеведческой работы и процесс социализации личности школьника // Вестник ТПГУ. 2010. Выпуск 12 С. 76-80.
2. Кон И.С. Ребенок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Академия, 2003. - 336 с.
3. Куркин В.А. Роль школьного исторического знания в политической социализации учащейся молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2018. № 1 С. 111-124.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2007. - 224 с.
5. Мудрик А.В. Социализация человека : учебное пособие / А.В. Мудрик. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 624 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413 об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

7. Протасеня Е.А. Историческая память как фактор формирования этнической идентичности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2 С. 175-180

8. Ривкин Е.Ю. Краеведческая деятельность как системообразующий компонент воспитательной системы школы [Электронный ресурс]: образовательный портал СЛОВО. – Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37958.php> (дата обращения: 01.07.2021г.)

9. Скребнев В.А. История как наука: учебное пособие / В.А. Скребнев. - Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012.- 80 с.

THE ROLE OF HISTORY AND LOCAL HISTORY WORK IN THE SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN

© 2021

D.S. Ivanova, Student of the magistracy

Russian State University named S.A. Yesenin, Ryazan (Russia), zanegina_dasha@maul.ru

УДК 304.2

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

© 2021

Д.А. Кабанова, магистрантка

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия),
dzhannieta.vorokova@mail.ru*

Переход России к рыночным отношениям, обостривший социальные проблемы широких слоев населения, потребовал создания и развития нового социального института – социальной защиты населения. Развитие системы социального обслуживания различных категорий населения как самостоятельного направления социальной защиты было обусловлено возрастающей потребностью в предоставлении различного рода социальных услуг, помощи и поддержки. Кризис экономики переходного периода обострил общественные противоречия и способствовал появлению новых категорий граждан, нуждающихся в социальных услугах, что, в свою очередь, повлияло на развитие новых типов учреждений социального обслуживания и социальных технологий работы с различными категориями граждан. В системе социального обслуживания населения произошла существенная модернизация в целях удовлетворения потребности общества в социальной поддержке, особенно семьи и детей, как самостоятельных объектов социальной политики РФ.

В настоящее время в России функционирует более 1900 учреждений социального обслуживания. Социальное обслуживание – это деятельность социальных служб по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуги материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации. Система социального обслуживания призвана создавать необходимые условия для жизнеспособности лиц с группы риска, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

Вместе с тем, приходится констатировать факт роста числа подростков «группы риска». Дети «группы риска» – это те дети, которые находятся в критической ситуации под

воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. В данном аспекте актуальной является деятельность социального работника по индивидуальному сопровождению детей «группы риска» в учреждениях социального обслуживания.

Сфера деятельности социального работника достаточно разнообразна. При самой жесткой ее регламентации перед социальными работниками возникают сложные задачи и проблемы. В условиях учреждений социального обслуживания от социального работника требуется оперативность, инициативность в решении конкретных потребностей каждого ребенка. Работа с детьми «группы риска» является одной из самых тяжелых в психологическом плане.

Стремительно меняющаяся социальная, экономическая и политическая ситуация, характерная для сегодняшнего этапа развития российского общества, ставит человека перед необходимостью быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям (М.В. Фирсов, П.Д. Павленок, А.И. Кравченко и др.) [3].

Дети «группы риска» – это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития (Т.И. Шульга и др.). В данном аспекте актуальной является проблема проектирования технологии социальной работы по формированию жизнестойкости детей «группы риска» [4].

Жизнестойкость является формируемой интегральной характеристикой, которая определяется оптимальной смысловой регуляцией личности, ее адекватной самооценкой, развитыми волевыми качествами, высоким уровнем социальной компетентности, развитыми коммуникативными умениями и характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности (М.В. Логинова, А.Н. Фомина, С.Р. Мадди и др.).

При изучении жизнестойкости, также рассматривается социокультурный феномен жизнеспособность.

По мнению М.Э. Паатовой, «социально-личностная жизнеспособность интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивида к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) по собственному жизненному сценарию, а также готовность управлять этим сценарием и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению» [2].

Автор, выделяет следующие структурные компоненты жизнеспособности: экзистенциальный, эмоционально-поведенческий и мотивационно-волевой [5].

М.Э. Паатова выделяет следующие уровни сформированности социально-личностной жизнеспособности: а) уровень негативного отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; б) уровень нейтрально приспособленческого отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; в) уровень неполного (частичного) принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности; г) уровень принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности [1].

В процессе исследования нами выявлено, что дети группы риска являются объектом социальной работы т. к. находятся в критической ситуации под воздействием нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. Вследствие этого этой категории детей требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей. Помощь в решении проблем

детей группы риска должны оказывать в целом социальные службы и, социальные работники, в частности.

К основным направлениям социальной работы по индивидуальному сопровождению детей группы риска в учреждениях социального обслуживания относятся:

- социальный патронаж детей «группы риска», воспитывающихся в неблагополучных семьях (раннее выявление социальных и личностных проблем детей группы риска);
- социально-педагогическое консультирование (разрешение социально-педагогических проблем детей группы риска);
- социально-педагогическая профилактика (организация и проведение тренинговых занятий, направленных на снижение уровня дезадаптации детей группы риска).

Нами была разработана программа социальной работы по индивидуальному сопровождению детей «группы риска», которая направлена на создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Цель программы индивидуального сопровождения детей группы риска – формирование социально-личностной жизнеспособности детей группы риска.

Комплексный характер программы индивидуального сопровождения детей группы риска заключается в том, что она включает в себя ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности команды специалистов, обеспечивающих: правовую защиту; социальную помощь; педагогическую поддержку; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности детей группы риска.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

6. Паатова М.Э. Критерии и уровни формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением / М.Э. Паатова // Педагогика и психология образования. – 2018. - №2.- С.130-137.
7. Паатова М.Э. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности / М.Э. Паатова, Ю.В. Науменко // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17. вып. 2. – С. 229-236.
8. Трудные подростки: практ. материалы по психодиагностике и оценке отклоняющегося поведения / авт.-сост. В.И. Екимова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 84 с.
9. Шульга Т.И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т.И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 104 с.
10. Paatova M.E., Pakhmutova M.A. Formation of social and personal viability of adolescents with deviant behavior // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. С. 1466-1473.

SOCIAL WORK ON INDIVIDUAL SUPPORT OF CHILDREN AT RISK IN SOCIAL SERVICE INSTITUTIONS

© 2021

D.A. Kabanova, Master's student

Adygea State University, Maykop (Russia), dzhannieta.vorokova@mail.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ГЕРБЕРТА СПЕНСЕРА

© 2021

О.Ю. Колпачева, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ставрополь (Россия), okol@list.ru*

О.И. Михоненко, ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий
*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ставрополь (Россия), okol@list.ru*

Последователь социологических взглядов Конта и Сен-Симона, один из основоположников позитивизма, философ, социолог и педагог Герберт Спенсер родился в городке Дерби в семье педагога. Воспитывался дома, три года обучался в школе, готовящей к поступлению в университет, после чего работал инженером, занимался естествознанием и литературной деятельностью. В 1850 г. обратил на себя внимание работой «Социальная статика», обосновав «закон эволюции», согласно которому развитие и спецификация отношений в общественном организме осуществляется по аналогии с развитием живых организмов. В 1855 г. в сочинении «Основы психологии» распространил действие данного закона на сферу психологии. В 1861 г. аналогичную идею высказал в отношении педагогики в трактате «Воспитание умственное, нравственное и физическое». С 1860 г. по 1896 г. издал отдельными выпусками громадный труд «Система синтетической философии», принесший английскому мыслителю мировую славу [3, с. 76].

Согласно Спенсеру, вся духовная жизнь с разнообразием и сложностью ее проявлений произошла путем постепенных малых преобразований из начальных простых элементов – элементарных нервных возбуждений («нервных точек»). Взаимодействие нервных процессов с окружающей средой путем «непрерывного приспособления внутренних отношений к внешним» обусловило развитие и усложнение сначала нервной системы, а затем и духовной жизни. Передаваясь из поколения в поколение, накапливаясь и постоянно усложняясь, элементарные нервные возбуждения обретали форму процессов, а их усложнение вело к расширению психических способностей. Переходы от одной ступени к другой, от одной психической способности к другим, неуловимы, и с генетической точки зрения принятая градация психических явлений на восприятие, память, воображение, чувства и т.п. относительна. По сути дела все состояния представляются неразделимыми ступенями и формами одного жизненного процесса «приспособления внутренних отношений к внешним». В представлениях Спенсера наиболее простая форма такого приспособления – простой рефлекторный акт переходит в сложный рефлекс или инстинкт, который, усложняясь, перерастает в состояния памяти и т.д. Процесс духовного развития человечества воспроизводится и повторяется в развитии индивида, что обуславливает постепенность в его воспитании и обучении.

Во взглядах на нравственность мыслитель отступал от своего принципа – принципа развития и эволюции. Подобно другим эмпирикам и позитивистам он видел главную цель жизни в счастье, удовольствии. «Никакая школа, – писал Спенсер, – не может избежать признания, что конечная нравственная цель есть желаемое состояние чувства, каким бы именем его не назвать, – удовлетворением, наслаждением, счастьем и т.п. Удовольствие – везде и какого угодно существа или существ – представляет неустранимый элемент в по-

нятии цели» [1, с. 96].

Соглашаясь с эмпириками в определении цели существования, Спенсер расходился с ними в выборе ведущих к этой цели путей. Согласно ему, не личный, индивидуальный опыт определяет ведущие к счастью стремления и желания, а опыт всех поколений человечества. Этот опыт определяет силу и обязательность нравственных стремлений, нормы поведения. Сам же опыт подчиняется общему закону развития. По отношению к человеческой жизни сущность закона заключается в обеспечении развития индивидуальностей в общественном организме и в сочетании прав личности с уважением к правам других людей. Следование закону обеспечивает такую жизнь общества, в которой индивидуальность получит полное развитие в гармонии с развитием общества. «Когда это осуществится, – писал Спенсер, – тогда впервые в истории мира явятся существа с объемлющей и многосторонней индивидуальностью» [1, с. 112].

Педагогические взгляды Спенсера изложены в трактате «Воспитание умственное, нравственное и физическое» и являются логическим развитием его этических воззрений. [1].

Спенсер доказывал, что люди в своем индивидуальном воспитании руководствуются общественным мнением и традициями, которые не всегда правильны. Ввиду этого определение цели воспитания он связывал с установлением сравнительного достоинства, ценности знаний. В качестве критерия такой ценности выступало понятие «полной жизни», подготовка к которой составляла цель воспитания. Общая задача воспитания, в которой сливаются все специальные задачи, отмечал философ, заключается в том, чтобы человек умел руководить всеми своими поступками во всех сферах деятельности при всех обстоятельствах. Он должен уметь обращаться со своим телом, должен знать, как развивать свой ум, как вести дела, как воспитывать детей, как быть хорошим гражданином, как пользоваться теми благами, которые дает природа, как употребить наши способности, чтобы доставить пользу себе и другим, иными словами, как пользоваться полной жизнью.

Выдвинув целью воспитания подготовку человека к полной жизни, Спенсер пришел к выводу, что ценность знаний определяется их отношением к этой подготовке, и в связи с этим выделил пять необходимых для жизни видов деятельности: деятельность, обеспечивающая самосохранение; деятельность, направленная на добывание средств существования и опосредованно на то же самосохранение; деятельность, направленная на воспитание потомства; деятельность, необходимая для выполнения гражданских и социальных обязанностей; досуговая деятельность, направленная на удовлетворение духовных потребностей человека [1, с. 123-129].

Первый вид деятельности предполагает ознакомление с основами физиологии. Вторым видом требуются знания отвлеченных (логики, арифметики, геометрии), отвлеченно-конкретных (механики) и конкретных (физики, химии, астрономии, геологии, биологии, социологии) наук. Научная подготовка крайне необходима для выполнения воспитательных родительских обязанностей и в данном плане Спенсер подробно анализирует возможный вред для физического, нравственного и умственного развития детей от невежества родителей в вопросах воспитания, настаивая на необходимости знакомства с главными принципами физиологии и элементами психологии и этологии – прикладной этики. Необходима подготовка и к сознательному выполнению обязанностей гражданина, состоящая в изучении истории и социологии. Отмечая, что без эстетических наслаждений жизнь утратила бы половину своих прелестей, Спенсер выделял знания и умения, готовящие человека «к наслаждению природой, литературой и изящными искусствами во всех формах».

«Таланты, изящные искусства, беллетристика и вообще все то, что составляет цвет цивилизации, должно быть вполне подчинено научному образованию и дисциплине, на которых основана цивилизация», – писал он.

Важной особенностью педагогической системы Спенсера являлось отсутствие в ней направленности на удовлетворение духовных запросов. В объяснение данного факта педагог указывал на способность утилитарных наук одновременно удовлетворять запросы духа. Он доказывал, что наука нужна для художественного творчества, что в силу своей поэтичности она может служить удовлетворению эстетической потребности, что реалистично-утилитарные знания являются средством для умственного развития и дисциплины ума; наука полезна также для дисциплины нравственной и для воспитания религиозной культуры. Считая науку неопенимой во всех отношениях, Спенсер отмечал, что «ничто с такой очевидностью, как наука, не убеждает нас в ничтожестве ума человека пред тем, что недоступно ему; только настоящий человек науки может вполне сознавать, насколько Всемирная Сила стоит выше человеческого разума».

Методологическую основу педагогики Спенсера составлял естественный метод, согласно которому обучение согласовывалось с естественным процессом умственного развития. Частными правилами реализации данного принципа в обучении являлись переход от простого к сложному; от неопределенного к определенному; от конкретного к отвлеченному. Основываясь на своем выводе о том, что умственное развитие индивида в сокращенном виде воспроизводит развитие человечества, Спенсер дополнил уже известные дидактические положения собственными. Во-первых, исходя из того, что «каждая наука развивалась из соответствующего ей искусства», т.е. из практики, педагог доказывал приоритетность практических упражнений и знаний перед научными в умственном развитии отдельного человека. «Наука есть знание, которое приведено в систему; но для этого надо сначала приобрести знания», – писал он. Во-вторых, педагог обосновал важность развития самостоятельности детей в обучении. При самостоятельном обучении, писал Спенсер, «от усиленной деятельности ума, которая необходима для успеха, от сосредоточенности мыслей, от радостного возбуждения как результата победы, каждый факт врезывается в памяти учащегося гораздо глубже, чем какое-либо другое сведение, которое он слышал от учителя или вычитал в учебниках». Педагог призывал родителей «содействовать всеми мерами процессу саморазвития в своих детях», «заставлять их делать свои собственные исследования и выводить собственные заключения». В-третьих, Спенсер обратил внимание на связь естественного, т.е. соответствующего развитию способностей ученика обучения с развитием интереса и получением удовлетворения от учения. «Мы вполне можем положиться на общий закон, что при нормальных условиях здоровая деятельность доставляет удовольствие, тогда как деятельность мучительная – нездоровая», – отмечал он, отвергая педагогические системы, пренебрегающие развитием познавательных интересов учеников. В-четвертых, Спенсер связывал развитие самостоятельности в обучении с формированием нравственности. «Не надо забывать, какое нравственное усовершенствование ведет за собой эта постоянная самостоятельность, – указывал педагог. – Мужество при преодолении трудностей, внимание, упорное сосредоточение, устойчивость при неудачах, – все эти характеристические черты в высшей степени необходимые в последующей жизни и вырабатываемые, преимущественно при помощи системы побуждений ума к добыванию для себя пищи».

В воспитании нравственности Спенсер исходил из так называемой «системы естественных последствий», согласно которой ребенок должен наглядно осознавать послед-

ствия своих поступков и действий. «Все теории нравственности, – писал он в трактате «Воспитание умственное, нравственное и физическое», – какая бы ни была их исходная точка, сводятся к одному и тому же заключению, что хорошим поведением называется то, результаты которого, как ближайшие, так и отдаленные, благотворны для человека; и, наоборот, дурным поведением называется то, результаты которого, как ближайшие, так и отдаленные, – вредны». На связи хорошего и дурного поведения ребенка с неизбежными их последствиями и должно быть построено нравственное воспитание. Если ребенок забросал свои игрушки, его нужно самого заставить убрать их; т.е. осознать последствия своих действий. Если он отказывается это делать, то следует лишить его игрушек, объяснив причину этого. Обосновывая целесообразность применения системы естественных последствий, Спенсер отмечал, что она развивает представления о причинах и следствиях поступков; что естественная дисциплина является справедливой дисциплиной, в силу чего ее требования признаются детьми; что при этой системе не портятся характеры детей и родителей и что отношения между ними становятся более дружественными.

Установление добрых отношений между родителями и детьми Спенсер считал важнейшим условием создания в семье благотворной воспитательной среды. «Если в ребенке живет горячая привязанность к родителям, возникшая вследствие нежности, выказываемой ему отцом и матерью, то нравственное огорчение, испытываемое им каждый раз при родительском гневе, не только обуздывает его дурные наклонности, но даже существенно исправит его», – указывал педагог. Пользующиеся любовью и лаской родителей дети проникаются сочувствием и любовью ко всем окружающим; напротив, дети, к которым относились равнодушно, сами становятся равнодушными. В интересах установления добрых взаимоотношений Спенсер рекомендовал родителям проявлять осторожность и снисходительность к детям, советовал «не слишком усердно управлять ими», не слишком стеснять волю, сообразовываться с их возрастом и общим развитием [2, с. 131].

Считая здоровье детей важнейшим условием достижения общего успеха, педагог разработал ряд рекомендаций по физическому воспитанию, образу жизни и питанию детей. Он, в частности, предостерегал против излишнего увлечения родителей умеренностью и воздержанием в отношении детей; советовал сообразовываться в выборе одежды с их ощущениями тепла и холода; являлся сторонником физического развития как мальчиков, так и девочек посредством специальных упражнений; обращал внимание на вред здоровью от излишнего умственного переутомления.

Многие идеи Спенсера подвергались критике. При жизни педагога критиковались утилитарный характер его взглядов на образование и характерное для позитивистов преувеличение ценности знаний для подготовки к жизни; неоднократно подвергалась сомнению целесообразность применения системы естественных последствий в воспитании детей. Практически не принятое современниками, учение Спенсера нашло своих сторонников и получило почву для своего развития через полвека после его смерти в период индустриальной революции на Западе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. – СПб., 1913. - 270 с.
2. Компайре Г.Г. Спенсер и научное воспитание. – СПб., 2003. - 199 с.
3. Нарский И.С. Очерки по истории позитивизма. – М., 1960. - 210 с.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL VIEWS OF HERBERT SPENCER

© 2021

O.Y. Kolpacheva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies

Technologies Stavropol State Pedagogical Institute Stavropol (Russia), okol@list.ru

O.I. Mikhonenko, Assistant of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies Stavropol State Pedagogical Institute Stavropol (Russia), okol@list.ru

УДК 37.01

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ

© 2021

O.M. Корчажкина, кандидат технических наук, старший научный сотрудник
Института кибернетики и образовательной информатики

ФИЦ «Информатика и управление» РАН, Москва (Россия), olgakomax@gmail.com

Под **постнеклассической дидактикой** будем понимать раздел педагогики, который исследует закономерности овладения знаниями, формирование и развитие умений и навыков, устанавливает рамки, объём и структуру курсов и программ, определяющих содержание образования, в соответствии с постнеклассической образовательной парадигмой. Постнеклассический подход, в свою очередь, предполагает изучение процессов, происходящих в различных сферах науки, культуры, образования, экономики, в банковской сфере и других социальных институтах, с позиций *постнеклассической рациональности* – как сложных многоуровневых саморазвивающихся систем, обновление которых происходит за счёт перехода от одного вида саморегуляции к другому: «Саморазвивающимся системам присуща иерархия уровневой организации элементов и способность порождать в процессе развития новые уровни организации» [1, с. 262; 2, с. 512].

Поэтому современная **социология образования**, или **социальная педагогика**, действующая в рамках постнеклассической рациональности, исследует образование как многоуровневую синергетическую систему, приобретающую при переходе от одного уровня к другому новую целостность и эмерджентные свойства за счёт обратной связи с ранее сложившимися уровнями. При этом образуется подвижный, динамичный агломерат, состоящий из нескольких относительно самостоятельных по форме, но тесно взаимодействующих подсистем, рассматривающих образование:

- в *исходном смысле* – как процесс обучения, воспитания и развития личности;
- в *идеологическом смысле* – как процесс воздействия на общественное сознание и формирования гражданской идентичности членов общества;
- в *феноменологическом смысле* – как процесс формирования личностного сознания и субъектной идентичности;
- в *социологическом смысле* – как фактор социализации личности.

Антропологические особенности постнеклассических практик. Сегодня настал тот момент, когда становление и развитие *человека познающего* как субъекта социальной педагогики стало возможным рассматривать (и сопоставлять) с позиции трёх научных направлений (подходов) – классического, неклассического и постнеклассического, поскольку в сфере образования сложились соответствующие условия, и у исследователей

появился инструментарий, отвечающий требованиям времени.

С позиций классического подхода *человек познающий* являл собой индивидуума, вступающего в деятельно-активные или деятельно-пассивные отношения с окружающим миром с целью его изучения, освоения, «приручения» для удовлетворения своих преимущественно биологических и материальных, а реже – духовных, но так или иначе индивидуальных, потребностей.

В неклассической парадигме целеполагание человеческой познавательной деятельности вышло на уровень познания самого себя, своего внутреннего мира, своих способностей, стремления к не знающему границ саморазвитию, освоению окружающей среды – всего того, что имело целью повысить убеждение в своей значимости и безграничных возможностях. Человек, одержимый подчинением всего и вся, часто переоценивал собственные силы и не просчитывал вероятность рисков, ощущая себя настоящим «покорителем Вселенной». Отсюда не достаточно ответственное, а часто небрежное отношение как к природе, обществу и технике, так и к собственному здоровью, что приводило в XX веке и приводит в веке нынешнем к росту неустойчивости и нестабильности ареала существования человека: многочисленным техногенным катастрофам и экологическим катаклизмам, локальным и глобальным конфликтам, в том числе и в киберпространстве, крушению транспортных средств, изменению климата, истощению природных ресурсов, распространению эпидемий. В содержании этих деструктивных последствий решающую роль играет ошибочно чрезмерная человеческая активность, вмешательство в те области бытия, на которые человек не в состоянии повлиять – «человеческий фактор», вызванный излишней самонадеянностью, рациональностью и прагматичностью человеческой деятельности.

Классические и неклассические практики, продемонстрировав несоответствие истинной сущности человека, оказали разрушительное действие на «человеческое в человеке», поскольку были «ориентированы на реализацию только отдельных, фрагментарных человеческих потенций, что превратило их в ограничители бытия и действия человека, замкнутого в своей традиционности». Подобные факторы породили ещё одну деструкцию, напрямую связанную с процессом познания: «Искусственное рассечение традиционной рациональностью человека на отдельные части и миры стало одной из причин появления лженаучных и околонучных практик, претендующих на статус научных» [3, с. 339].

Причиной обращения к постнеклассическому подходу к социологии образования в её *исходном смысле* лежит необходимость смены антропологической парадигмы, назревшая к началу XXI века – понимание природы *человека познающего* как социального существа нового типа, представляющего собой целостное «образование»: «Постнеклассическое видение антропологической реальности изменяет представление и об ориентированности целеполагающей деятельности человека. При всём её внешнем разнообразии она всегда оказывается антропоцентричной, направленной на самого человека, единство с миром которого находится в нём самом, в его сущности, так что он всегда пребывает «внутри» бытия» [3, с. 342)].

Однако нельзя отрицать наличие позитивных с культурно-исторической точки зрения последствий для понимания природы *человека познающего*, прошедшего этапы своего развития в классической и неклассической парадигме, при вступлении в парадигму постнеклассическую. Проживая первые два этапа, *Человек*, как природный и социальный феномен, приобретает бесценный опыт общения с природой, поведения в обществе, создания технических средств и оперирования ими, учится прислушиваться к своему внутреннему «Я», накапливает банк ошибок и рисков, готовясь тем самым к переходу на новый – пост-

неклассический – уровень познавательной и созидательной деятельности, связанный с *постнеклассическими практиками*.

В [3, с. 343] указывается, что переход к *постнеклассическим практикам* позволяет более полно применять их гуманистические по своей сути антропологические составляющие, поскольку они рассматривают человека как целостную систему. С их помощью могут быть решены многие проблемы, созданные в период функционирования неклассических практик – упомянутые выше техногенные ситуации, разного рода внешние и внутренние конфликты.

Социокультурные практики в образовании. Социокультурные практики в рамках постнеклассической парадигмы рассматриваются как «*способы* (правила, схемы, модели, паттерны, технологии и др.) видения, мышления, говорения и деятельности людей, регулируемые определёнными социальными закономерностями, установленными и закреплёнными в культуре» [3, с. 286]. Подчеркнём, что понятие «социокультурные практики» является постнеклассическим концептом, отражающим их интегративные характеристики, изучение и классификация которых возможно только в междисциплинарном дискурсе.

Особое место в системе социокультурных практик занимают **практики социализации** и стоящие близко к ним по востребованности, функциональным возможностям и области применения **образовательные практики** (что вкуче может быть названо социально-образовательными практиками), «связанные с формированием интеллектуальных и духовных ресурсов человека, в целом – со становлением личности и развитием её способности к творческой самореализации» [3, с. 284], накоплением познавательного и социокультурного потенциала, чего невозможно достичь без широкой и всесторонней социализации личности.

В общем плане социализация личности учащегося как *человека познающего*, которая обеспечивается социально-образовательными практиками в ходе процесса обучения, воспитания и развития, происходит за счёт широко распространённых форм учебно-познавательной деятельности, требующей кооперации, сотрудничества, взаимопомощи – парной, групповой, коллективной работы при выполнении и защите проектов, участия в дискуссиях, дебатах, учебных конференциях и семинарах, других урочных и внеурочных мероприятиях, а также в значительной степени при их подготовке. Эти процессы разворачиваются в рамках той или иной антропологической парадигмы, задающей принципы, лежащие в основе взгляда на учащегося как на реального *человека познающего*, что должно учитываться педагогами при организации учебно-познавательной деятельности.

Методология социальной педагогики в период постнеклассики. Какими инструментами владеет современная социальная педагогика для исследования способов деятельности *человека познающего* – нового антропологического явления, участвующего в постнеклассических практиках? Эти инструменты должны, прежде всего, учитывать **новые способы научного исследования и организации процесса познания, учение о сложности как «новом измерении человека», условия неопределённости**, в которых разворачивается большинство современных «постнеклассических» процессов, а также **образ будущего**.

1. Новые способы научного исследования и организации процесса познания.

Универсальным инструментом социальной педагогики, применяемом для *научного исследования образовательного процесса* как социальной системы в постнеклассической парадигме, специалисты предлагают использовать *принцип системности*, являющийся дальнейшим развитием *принципа целостности* и характеризующийся следующей специфи-

кой: 1) исследование функций системы в связи со средой своего существования; 2) наличие как прямых, так и обратных связей, учитывающих и внутреннее содержание, и содержание внешних по отношению к системе процессов [3, с. 128]; 3) самоорганизация системы за счёт упорядочения любых происходящих в ней процессов, которые могут осуществляться только за счёт повышения открытости системы, что позволяет «сбросить» лишнюю энтропию во внешнюю систему [3, с. 129; 4, с. 211-212].

Что касается *процесса познания*, то он с точки зрения постнеклассического подхода может быть представлен в виде фрактальной модели [5]. Это означает, что успешный процесс познания фрактален в том смысле, что каждый его шаг несёт в себе целостную сущность всего процесса. Стремление к целостному знанию через максимальную фрагментацию изучаемого материала разрушает его смысловую общность. Для постнеклассических познавательных практик характерна тенденция поиска и выделения в нём фрагментов-фракталов, несущих актуальные смыслы, которые бы не потеряли связь с сущностью самого знания. В противном случае знание превращается в бессистемное нагромождение отдельных фактов и постулатов, трудно поддающихся усвоению.

Ещё один подход к представлениям о *процессе познания* в русле постнеклассической парадигмы, основанный на концептуальных сдвигах, предложен в [3, с. 188-201]. Авторы отмечают, что в классический период процесс познания ориентировался на стабильные, устойчивые, равновесные трактовки базовых понятий: *закон, причинность, порядок, закономерность, случайность*. В неклассической парадигме эти понятия были подвергнуты новому осмыслению, к которому привели изменения в представлениях о месте «наблюдателя» и новых средствах изучения наблюдаемых объектов, что способствовало созданию категориального аппарата с более сложными уровнями междисциплинарного взаимодействия.

Постнеклассическая парадигма внесла изменения во взаимный статус наблюдателя, наблюдаемого и средств познания, представив их в виде самоорганизующейся системы, в связи с чем появились новые концепты, характеризующие функционирование этой системы: *порядок, беспорядок, хаос, взаимодействие, взаимосвязь, неопределённость* и др., которые закреплены в категориальном аппарате новой науки, получившей название *синергетика*: «Заслуга синергетики в том, что она сделала объектом специального анализа бифуркационный этап развития различных сложно-эволюционирующих, открытых систем. Тем самым она предоставила новый материал для расширения смыслового горизонта культуры, открыла новые возможности в трактовке порядка и беспорядка, и всех тех явлений, которые связаны с этими процессами» [3, с. 191].

В качестве примера частного инструмента социальной педагогики, работающего в контексте постнеклассических практик, упомянем вид деятельности, напрямую связанный с новыми способами познания. Речь идёт об *онаслеживании* (от англ. *heritagization* – приращение объекту или явлению статуса наследия, достояния) [3, с. 259-260], что в области социологии образования означает закрепление за тем или иным видом учебно-познавательной деятельности *субъект-объектной взаимообусловленности*. Подобная характеристика видов деятельности позволяет не отказываться от ранее использованных схем или способов осуществляемой деятельности, не отрицать их полностью, как устаревшие или малоэффективные, а сохранять и адаптировать к изменившимся условиям обучения. Например, в условиях информатизации образования *онаслеживанием* является интеграция традиционных педагогических и новых информационных технологий, их междисциплинарная и метапредметная направленность, а в сфере науки – появление конвер-

гентных NBICS-технологий.

2. Учение о сложности как «новом измерении» человека.

Постнеклассические практики дают возможность человеку познающему составить новое представление о мире и о самом себе, переведя себя в некое «новое измерение», основой которого стало ощущение полноценного существования, становления и развития личности в двух мирах – внешнем мире организации и внутреннем мире самоорганизации [3, с. 193]. Именно такое ощущение поможет Человеку постнеклассическому принять и ответить на вызовы, поставленные перед ним неосмотрительной деятельностью Человека неклассического, приблизившего мир к точке бифуркации, грозящей множеством рисков и угроз и ставящей тем самым под вопрос само существование человеческой цивилизации. Однако, как уже говорилось выше, заслуга опыта, приобретённого человечеством в неклассический период развития, состоит в том, что эти процессы, наравне с несомненно негативными последствиями, позволяют находить новые пути дальнейшего развития уже в рамках постнеклассической парадигмы.

Одним из таких продуктивных направлений является учение о сложности (или, согласно переводу В.И. Аршинова термина К. Майнцера *complexity*, *сложностности* [3, с. 169]), которое опирается на «постнеклассическую методологию», учитывающую концептуальные сдвиги и обладающую серьёзным эвристическим потенциалом, способным «принести пользу и в процессе анализа природы современных глобальных проблем, поскольку осмысливаемая социоприродная реальность носит сложноэволюционирующий, открытый, нелинейный характер» [3, с. 199-201].

«Мышление в сложностности» является необходимым признаком процесса познания, осуществляемого в постнеклассической парадигме с использованием постнеклассических практик, учитывающих «качественно нередуцируемую смесь порядка и хаоса в открытых эволюционирующих системах, сущностной особенностью которых является наличие в них множества сложно переплетённых положительных и отрицательных обратных связей» [3, с. 170].

К характеристикам сложностности относят: 1) **конвергентность**, интегрирующую различные области научного знания, которые реализуются в виде реальных NBICS-технологий, включённых в широкий социокультурный контекст – социальный и антропологический 2) **транс-**, и **междисциплинарность**, соотносимые с объектами, методами, теориями, проблемами и интегрирующие NBICS-технологии с синергетикой – постнеклассическим междисциплинарным направлением, исследующим процессы самоорганизации в сложных системах различной природы, а также с философией техники – специальной философской дисциплиной, изучающей феномен техники и её воздействие на природу, человека, общество и культуру; 3) динамически-нелинейную **рефлексивность** субъекта деятельности, погружённого в самоорганизующийся мир [3, с. 167-168, 170, 172, 184].

В отличие от неклассических форм познания, для которых характерными признаками являются межпредметность, метапредметность и относительно линейные виды рефлексии, связанные преимущественно с регулятивной деятельностью, в постнеклассической парадигме ведущую роль начинает играть интеграция конвергентных технологий с синергетикой, задающей методологические основы совокупной междисциплинарной деятельности в смысле её сопряжённости с расширяющейся практикой коммуникации, и выход на уровень философского осмысления результатов этой деятельности.

3. Условия неопределённости при развитии постнеклассических процессов в образовании.

Немецкий учёный Клаус Майнцер, один из крупнейших мировых специалистов в области сложных систем и нелинейной динамики, назвал наш мир нелинейным, сложным и случайным [6, с. 401]. Случайность есть главный фактор неопределённости, приводящий к нестабильности в функционировании любой системы, «поэтому мы должны осмыслить суть и значимость фактора неопределённости» (цит. по [3, с. 197]). Это обязывает нас рассматривать неопределённость как некую сопряжённую с рисками объективную данность, как «условие человеческого бытия» [7, с. 80], с которым приходится жить, и чем больше мы будем о ней знать, тем более управляемой и в каком-то смысле полезной она для нас станет.

По мнению специалистов неопределённость внешнего мира, особенно социальная неопределённость, может быть «скомпенсирована» внутренней определённостью личности, если она уверена в себе и собственных ценностях – это помогает ей успешно действовать в ситуациях неопределённости [7, с. 83]. Воспитание личности и формирование подобных черт находится в ведении социальной педагогики, которая помимо традиционно решаемых ею задач способна при переходе к постнеклассической парадигме действовать в области противостояния деструктивным тенденциям разрушения личности и потери ею чисто человеческой идентичности.

Ещё одним позитивным моментом «контакта» с неопределённостью является тот факт, что она часто становится триггером повышения творческой активности личности [7, с. 111-124]. Это подтверждает опыт многих представителей творческих профессий. Психолого-педагогические исследования показывают, что одним из способов развития креативности является дивергентное мышление, которое означает способность мыслить нестандартно, непредсказуемо, неопределённо, часто полагаясь на инсайт (озарение), и в хаотическом нагромождении мыслей уметь отыскивать нужные понятия, доводы, тезисы – то есть «отделять зёрна от плевел». Воспитание подобных способностей человека познающего также входит в сферу социологии образования.

4. Образ будущего с позиций постнеклассической парадигмы.

Переход к постнеклассическим практикам не только в познании, но и в развитии общества, становится необходимым и возможным тогда, когда любая система – человеческая цивилизация, общественная формация, государство, система образования, внутренний мир человека и пр., – исчерпав собственные ресурсы и достигнув пика допустимой стабильности (или её видимости), оказывается крайне уязвимой к малейшим изменениям в своей структуре, функциях, связях. Подойдя таким образом к точке бифуркации и пройдя её, она меняет вектор своего развития, то есть начинает развиваться не так, как в период, предшествующий этой стадии. Проектирование направления этого развития (если это будет действительно развитие системы, а не её разрушение) является важным этапом в создании основ «образа будущего» и выстраивания траектории «устойчивого развития» данной системы.

Однако, чем более сложной организацией обладает система, тем более она подвержена флуктуациям и тем сложнее прогнозировать возможности её дальнейшего развития. Разрешение этой дихотомии лежит в области *методологии предсказуемости*, когда «каждый качественный прогнозирующий инструмент можно охарактеризовать конкретным *горизонтом предсказуемости*, ограничивающим его конкретное приложение» [6, с. 402].

Не вдаваясь в подробности различных прогнозирующих инструментов, с технической спецификой которых можно ознакомиться в [6, с. 402-410], отметим тесную связь методологии предсказуемости с постнеклассической методологией, позволяющей изучать

способы функционирования сложных динамических систем. Такие способы ориентируются, во-первых, на уровень развития науки и образования на этапе изучения соответствующего объекта (уровень эпистемологии), во-вторых, на уже известные из классических и неклассических практик свойства самой сложной системы (уровень онтологии в рамках теории сложных систем), а в-третьих – на объективные законы взаимодействия хаоса и порядка, закономерного и случайного, неопределённости и обусловленности, стабильности и изменчивости, открытости и замкнутости, наблюдаемости и невоспроизводимости, управляемости и неконтролируемости и пр. (синергетический уровень).

Таким образом, методология постнеклассических практик, используемая во всём многообразии своих возможностей, предоставляет социологии образования, как сложной, динамичной и нелинейной системе, новые инструменты для исследования её свойств и прогнозирования будущих стадий развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л.П. Киященко и В.С. Степин. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. 672 с. С. 249-295.
2. Степин В.С. Философия и методология науки. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. 716 с.
3. Постнеклассические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография / Под общ. ред. В.И. Аршинова и О.Н. Астафьевой. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2012. 536 с.
4. Корчажкина О.М. Содержание и практика применения метапредметного подхода при смешанном обучении. Ногинск: АНАЛИТИКА РОДИС, 2017. 450 с.
5. Корчажкина О.М. Фрактальная модель процесса познания // Вопросы философии. 2016. № 5. С. 93-105.
6. Майнцер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез. Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. Г.Г. Малинецкого. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 464 с.
7. Мир человека: неопределённость как вызов. Коллективная монография. М.: ЛЕНАНД, 2019. 520 с.

SOCIOLOGY OF EDUCATION FROM THE VIEWPOINT OF POST-NON-CLASSICAL DIDACTICS

© 2021

O.M. Korchazhkina, candidate of technical sciences, senior research fellow of Institute for Cybernetics and Educational Computing

Federal Research Centre «Computer Science and Control» of the Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia), olgakomax@gmail.com

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
СУПРУЖЕСКОЙ СИСТЕМЫ В СЕМЬЕ С РЕБЁНКОМ ОВЗ**

© 2021

Е.М. Костина, студентка*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
Москва (Россия), elizav.ko@gmail.com*

Брачно-семейные отношения – это сложная система, подразумевающая межличностные отношения между членами семьи. Они представляют собой, своего рода, изменчивую характеристику психоэмоционального состояния участников семейной группы [6]. В неё входят так называемые, элементы – члены семьи. Оценка детско-родительского взаимодействия является важным фокусом в работе с семейной системой [2, 3]. Безусловно, многие факторы могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на особенности данного параметра. В частности, рождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), разумеется, преобразовывает существующий распорядок, уже выстроенные социальные взаимоотношения между элементами семейной системы. Известно, что число бракоразводных процессов в семьях, имеющих детей с ОВЗ, крайне велик и равен приблизительно половине от общего числа семей [1]

В частности, по данным проведённых ранее исследований, от 30% до 60% родителей детей, чьи дети имеют ОВЗ, в Российской Федерации прибегают к бракоразводным процессам. В нашем исследовании мы изучали влияние наличия ребёнка с ОВЗ на отношения внутри семейной группы, в частности, на супружеские отношения между родителями. Был сформулирован исследовательский вопрос: «Наличие ОВЗ у ребёнка может оказывать негативное влияние на функционирование супружеской системы внутри семейной группы, которая выражается высоким уровнем доминирования одного из супругов, нарушений ролевых ожиданий от партнёра и присутствием ревности?»

С целью получения максимально объективных результатов исследования, для сбора полученных результатов и формирования полноценного вывода, исходя из обработанных данных, были использованы следующие методики:

1) Тест-опросник удовлетворённости браком (Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П.);

2) Тест-опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская.).

Описание выборки: 15 родителей соматически и психически здоровых детей; 15 родителей, чьи дети имеют ограниченные возможности здоровья.

Для получения наиболее точных результатов исследования были применены следующие параметры для конкретной выборки: все семьи, принимающие участие в данном исследовании, являются полными; возраст детей, принимавших участие в исследовании, должен находиться в пределах единой группы. Для данного исследования возраст детей испытуемых составил от 13 до 17 лет включительно. Это связано с тем, что период подросткового возраста является одним из наиболее трудных периодов в психологии, в связи с началом полноценного формирования мировоззрения человека, его жизненных установок, как правило, в данном возрасте уже проявляется активное стремление к самостоятельности, что позволит наиболее точно оценить уровень причастности испытуемых к повседневной жизни ребёнка, выделить значимые отличия между семьями, где воспитыва-

ются здоровые дети и дети с ОВЗ и определить уровень влияния данного фактора на функционирование супружеской системы; возраст родителей должен находиться в рамках единой группы - 35-40 лет, поскольку уровень удовлетворённости браком зачастую зависит и от данного фактора, о чём уже было сказано ранее; все дети, чьи родители приняли участие в исследовании, были одного пола (мужского), во избежание нарушения объективности исследования, по причине существования различных временных границ психологического и физиологического созревания у детей мужского и женского пола; тестирование проводится только для семей, где воспитывается единственный ребёнок, для получения наиболее объективных результатов исследования влияния ребёнка с ОВЗ на функционирование семейной группы, в частности, на особенности влияния болезни ребёнка на супружескую систему;

В связи со сложной эпидемиологической обстановкой в мире, получение корректных результатов тестирования в процессе очной беседы и проведения тестирования затруднительно. По этой причине было проведено тестирование в онлайн-режиме при помощи платформы «Google формы».

Анализ результатов. Проведённые в группах тестирования показали ряд достаточно значимых результатов. Согласно тесту-опроснику удовлетворённости браком (Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П.):

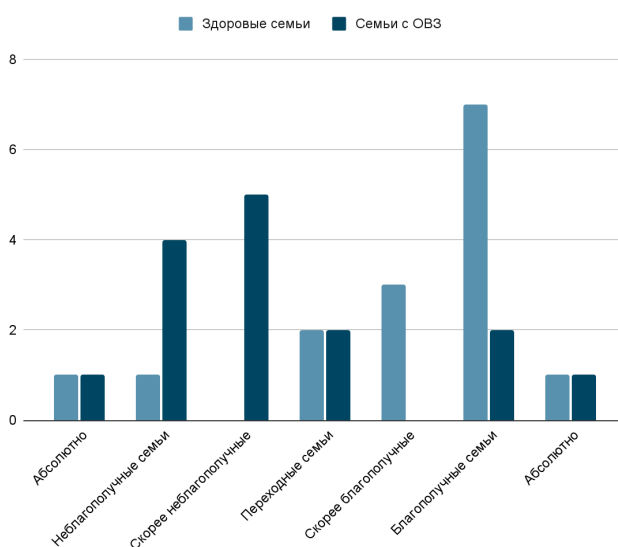


Диаграмма 1 - Сравнение значений по показателям шкал у здоровых семей и семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ

В целом, по данным проведённых тестирований, можно сделать ряд выводов. Например, родители, воспитывающие детей с ОВЗ, обладают несколько большим уровнем конфликтности, нежели контрольная группа. Также, 53,3 % опрошенных семей с детьми с ОВЗ, отмечают, что несколько отдалились от супруга; 53,3% респондентов среди родителей, чьи дети имеют ОВЗ, считают «различные обстоятельства» непосредственной причиной сохранения их брака. Семьи, где воспитываются дети с ОВЗ имеют сниженный уровень удовлетворённости браком, возможно, в связи с выраженной усталостью родителей.

Так, по результатам опроса «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях», средний индекс конфликтности для семей со здоровыми детьми составляет:

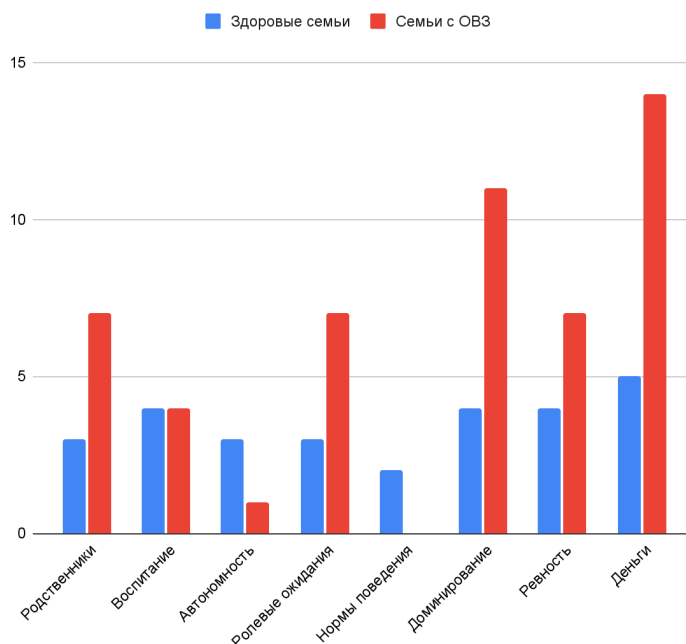


Диаграмма 2 - Сравнение значений по показателям шкал у здоровых семей и семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ

Таким образом, можно сделать вывод, что супругам, воспитывающим детей с ОВЗ, свойственен более высокий уровень конфликтности, нежели семьям, чьи дети соматически и психически здоровы. Возможно, это связано с достаточно выраженными проявлениями усталости, обусловленными постоянным уходом за больным ребёнком, постоянным состоянием эмоционального напряжения, стресса. Отдаление от супруга(-и) также играет не менее важную и значимую роль в данном процессе. Доминирование одного из супругов в семьях с ОВЗ может быть связано с проявлением гиперопеки матери (значимость отца в воспитании ребенка снижается), а сниженная автономность супругов может говорить о слиянии, посредством общей заботы о ребенке.

Проанализировав данные первого тестирования, а именно, Теста-опросника удовлетворённости браком (Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П.), было выявлено: в значительной части семей, где воспитываются дети с ОВЗ а именно, в 8 из 15 опрошенных, отмечают, что несколько отделились от супруга, что показывают положительные ответы на вопросы №1 («Когда люди живут так близко, как это происходит в семейной жизни, они неизбежно теряют взаимопонимание и остроту восприятия другого человека...»), №5 («Одна из проблем современного брака в том, что все «приедается», в том числе и сексуальные отношения») и №18 («К сожалению, в Вашем браке не все обстоит благополучно с эмоциональной поддержкой друг друга»). Также это значит, что партнёры не могут полноценно поддерживать друг друга, что особенно важно при воспитании ребёнка с ОВЗ. В свою очередь, в 12 из 15 опрошенных семей, где воспитываются здоровые дети, родители отрицательно ответили на вопрос №1 («Когда люди живут так близко, как это происходит в семейной жизни, они неизбежно теряют взаимопонимание и остроту восприятия другого человека...») и вопрос №5 («Одна из проблем современного брака в том, что всё «приедается», в том числе и сексуальные отношения»), а на вопрос №18 («К сожалению, в Вашем браке не все обстоит благополучно с эмоциональной поддержкой друг друга») в 8 из 15 случаев также был получен отрицательный ответ. Это говорит о том, что в семьях со здо-

ровыми детьми, как правило, сохраняется позитивная коммуникация между супругами, которые способны поддержать друг друга и искренне желают этого. При этом партнёры, в данном случае, не теряют интереса друг к другу; 8 из 15 респондентов среди родителей, чьи дети имеют ОВЗ, считают «различные обстоятельства» непосредственной причиной сохранения их брака. В данном случае, скорее всего, речь идёт о заболевании ребёнка; 11 из 15 опрошенных, чьи дети имеют ОВЗ, гордятся тем фактом, что именно этот человек является его/её супругом(-ой).

В целом, можно отметить, что семьи, где воспитываются дети с ОВЗ, как правило, имеют достаточно сложный характер взаимодействия, и несколько сниженный уровень удовлетворённости браком, возможно, в связи с выраженной усталостью родителей.

В соответствии с данными теоретической литературы по теме изучения особенностей функционирования семей, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности, изучения особенностей функционирования супружеской системы, можно сделать **следующие выводы**:

1. Постоянное пребывание родителей в стрессовом состоянии крайне негативно сказывается на устойчивости в конфликтных ситуациях для каждого из родителей, что приводит к повышению уровня конфликтности и несколько более негативной реакции в конфликтных ситуациях.

2. Семьи, где воспитываются дети с ОВЗ, чаще относятся к неблагополучным семьям, чем семьи, где воспитывается здоровый ребенок (10 из 15 семей с ребенком с ОВЗ входят в шкалы “абсолютно неблагополучные”, “неблагополучные” и “скорее неблагополучные” семьи), в связи с тем, что присутствуют определённые трудности в деньгах, доминировании одного из партнёров, а также проблемы в обсуждении переживаний и корректным высказыванием претензий партнёру и др.;

3. Заболевание ребёнка может становиться первоначальной катализатором для развития дальнейших серьёзных трудностей в межличностных отношениях между родителями, порой приводящих к бракоразводному процессу;

4. Заболевание ребёнка, напротив, может стать стимулом для сохранения целостной семейной группы, так как родители сплочаются, посредством общей заботы о ребёнке;

5. По результатам исследования, семьи (53,3%), где воспитываются дети с ОВЗ, отмечают заметное отдаление от супруга(-и) после рождения ребёнка с ОВЗ.

Изучение данной проблемы становится ключевым фактором в формировании определённых выводов и дальнейшему выделению основных практических рекомендаций в организации социальной и психологической работы с родителями, чьи дети страдают ОВЗ. Необходимость данного вида деятельности заключается в том, что ранее, в большинстве случаев, проводилась активная работа с родителями, чьи дети имеют ОВЗ, основанная именно на реабилитационной деятельности ребёнка. Она была ограничена именно рамками детско-родительских отношений, при этом, к сожалению, упускалась необходимость наблюдения и корректировки психоэмоционального состояния самих родителей, а также межличностных взаимоотношений внутри супружеской системы, что в дальнейшем оказывает влияние на становление готовности подростков к самостоятельной жизни [2, 7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов Н.Ф. Социальная работа с инвалидами: учебник. М.: Кнорус, 2018. 400 с.

2. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (есpi-2.0): практ. пособие / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 223 с.
3. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI). М.: ИТД Перспектива, 2017. 304 с.
4. Галкина Е.В. Работа с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы 2-й Международной научной конференции. Уфа, 2012. С. 32-36;
5. Полоухина Е.А. Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами. Вестник Санкт-Петербургского университета, сер. 12, Вып. 3, 2008. С. 143-148;
6. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Независимая фирма "Класс", 2001. 208 с.
7. Shinina T.V., Mitina O.V. Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2019, 24 (1), 50–68. doi:10.17759/pse.2019240104

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE MARITAL SYSTEM IN A FAMILY WITH A CHILD WITH DISABILITIES

© 2021

E.M. Kostina, student

Moscow state university of psychology and education, Moscow (Russia), elizav.ko@gmail.com

УДК 37.01

НАУКА, ВЕРА, ГАРМОНИЯ

© 2021

Е.И. Кротова, кандидат технических наук, доцент кафедры
инфокоммуникаций и радиофизики

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова»,
Ярославль (Россия), ken@uniyar.ac.ru*

Проблема воспитания в процессе обучения была всегда актуальной, но в последнее время она стала выходить на первое место. Убедить учащегося в получении знаний без воспитания веры учителю, который эти знания несет в аудиторию, не представляется возможным.

В рассмотрении данного вопроса попробуем кратко обратиться к истокам традиционной русской духовности в процессе обучения.

Нужно использовать опыт первоначального знакомства школьников с духовными началами и традициями народов. Важно, чтобы при этом отсутствовал конфликт восприятия научных и духовных познаний.

Ломоносов М.В. писал: «Создатель дал роду человеческому две книги. Первая – видимый мир и Вторая книга - Священное Писание...

Поэтому «не здраво рассуждает математик, если он хочет Божественную волю вымерять циркулем; таков же и богословия учитель, если он думал, что по Псалтыре научить

можно астрономии или химии» [1].

Не задача религии заниматься вопросами, из каких «кирпичиков» построена Вселенная. Земля ли вращается вокруг Солнца или наоборот, какие прежде или позднее были и существуют формы жизни и т.д. Все эти проблемы - область естествознания, но не религии. Но это, не означает, что священнослужитель не может заниматься научными исследованиями, а ученый не имеет права быть глубоко верующим человеком [2].

Все наши знания – вера родителям, товарищам, педагогам, ученым, СМИ (которые нас частенько обманывают), без веры в знания не усвоить.

Религия и атеизм - единство и борьба противоположностей - путь к познанию.

Образ Троицы Бога – троица человек... Ум наш – образ Отца; слово наше – образ Сына; дух – образ Святого Духа...

Ум без мысли существовать не может, а мысль без ума. Поэтому-то всякая мысль имеет свой дух [3].

Воспитание веры в учащиеся – верность традициям народа и великий путь к гармоническому развитию личности. Без стремления к превосходству, эгоизма и жестокосердия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ломоносов М.В. Сб. статей / под ред. В.В. Симоновского. - СПб., 1911. С. 17.
2. Осипов А.И. Бог. – 5-е изд., испр. и доп. М.: Братство святого апостола Иоганна Богослова. 2015. - 192 с.
3. Игнатий (Брянчанинов), свт. Об образе и подобии // Сочинения. СПб., 1905. Т.2. С. 128.

SCIENCE, TAITH, HARMONY

© 2021

E.I. Krotova, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Yaroslavl State University named P.G. Demidov, Yaroslavl (Russia), ken@uniyar.ac.ru

УДК 37.01

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ (НА ПРИМЕРЕ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

© 2021

В.В. Кузнецов, аспирант
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва (Россия), v.vkuznetsov@mail.ru

Проблемы методологии находятся в центре внимания специалистов всех отраслей научного знания. Внимание к методологии во многом обусловлено тем, что динамика социальных преобразований в обществе и научно-технический прогресс формируют новые вызовы, требующие модернизации системы принципов, форм и способов получения нового научного знания [7, с. 14]. Педагогическая наука, как и другие науки, активно включена в процесс осмысления проблем методологии.

Расширение теоретического знания о воспитании, обучении, профессиональном образовании, социальной работе, педагогическом менеджменте и так далее, его гуманитарный характер, обуславливает многообразие направлений разработки педагогических про-

блем в соответствующих областях. Такая разработка имеет более широкие функции, нежели построение моделей и применение конкретно-научных методов исследования. Она предполагает определенную методологическую ориентацию исследования, выполняемого с применением методологических инструментов (средств и методов) с целью осуществления с опорой на законы и закономерности развития явлений педагогической действительности их описания и объяснения и с опорой на эти же законы и закономерности прогнозирования их дальнейшего развития. В методологии науки, в том числе педагогической, подобная исследовательская ориентация имеет название «методологический подход».

В результате разработки педагогических проблем с применением того или иного методологического подхода формируется новое теоретическое педагогическое знание, которое представляет собой описание и объяснение явлений педагогической действительности в новом ракурсе и прогнозирование в этом же ракурсе их дальнейшего развития.

Одна из проблем, в разработке которой участвует педагогическая наука, – проблема гражданского воспитания, воспитания гражданина. Понятие «гражданин» отсылает к пониманию человека, обладающего гражданскими качествами, отражающими степень его социализации и включенности в общественные отношения, регулируемые нормами морали и права, в рамках существующего уровня развития общечеловеческой и национальной культуры. В разработке проблемы гражданского воспитания ключевую роль играют методологические подходы к изучению широкого круга педагогических проблем, связанных с вопросами воспитания гражданина. Среди таких подходов можно выделить цивилизационный, герменевтический, культурологический и аксиологический.

Цивилизационный подход (Н. Данилевский, А. Тойнби, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов и др.), позволяет с философских и исторических позиций проанализировать своеобразие правовой, моральной, политической составляющей гражданской культуры. Герменевтический подход (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, П. Рикер и др.) – осуществить интерпретацию текстов «гражданского» содержания. Культурологический подход (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, П.А. Флоренский и др.) – осмыслить своеобразие гражданской культуры и особенностей воспитания гражданина с учетом культуры того или иного народа. Аксиологический подход (М. Вебер, Н.О. Лосский, М.М. Бахтин и др.) – определить ценностные ориентиры воспитания гражданина.-

Данные методологические подходы служат ориентирами для проведения исследований, которые направлены на изучение теоретических разработок гражданского образования в отечественной педагогике конца XX – начала XXI века. В этот период исследователи рассматривали гражданское образование как процесс исторической идентификации личности (Е.Е. Вяземский); социализации личности средствами демократизации образования (Г.Н. Филонов); формирования интегративного качества гражданственности, формирования чувств патриотизма и гражданской ответственности (Г.Я. Гревцева); воспитание гражданина посредством создания условий для восприятия ценностей культуры (Е.В. Бондаревская); воспитание посредством создания условий для свободного выбора в пользу социально-значимого поведения с опорой на ценностные ориентиры (О.С. Газман, А.С. Газзов).

В рассматриваемый период была создана не единственная теоретическая разработка, касающаяся организации гражданского образования, были сформулированы различные идеи и теоретические положения. Вместе с тем неизменной была единая концептуальная база исследования гражданского образования – своего рода рамка исследования, которая определялась моральными, правовыми и политико-культурными ориентирами осуществ-

ления гражданского образования. Эта единая рамка и есть методологический подход, который позволил получить новое теоретическое знание, расширяющее уже существующее в педагогике знание о сущности гражданского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская. – М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. – 2007. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195049739&archive=1195938639&start_from=&ucat=& (дата обращения: 05.06.2021)
2. Вершинина, Н.А. Структура педагогики: методология исследования: монография / Н.А. Вершинина; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: ЛЕМА, 2008. – 312 с.
3. Вяземский, Е.Е., Евладова Е.Б. Интеграция общественного и семейного воспитания как ресурс развития гражданско-патриотического воспитания / Е.Е. Вяземский, Е.Б. Евладова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2018. – №1. – С. 3-12.
4. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман // Науч.-практ. сб. «Шк. Самоопределения». – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.
5. Гаязов, А.С. Гражданственность личности и гражданское общество / А.С. Гаязов // Единство. Гражданственность. Патриотизм. Сборник научных трудов к 100-летию Республики Башкортостан. – Уфа: мир печати, 2019. – 280 с.
6. Гревцева, Г.Я., Циулина М.В. Патриотическое воспитание и гражданская социализация: научно-теоретические и практические аспекты / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Челябинского ГПУ. – 2013. – № 11. – С. 80-89.
7. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
8. Кузнецов, В. В. Философское содержание понятий «гражданин» и «гражданское воспитание» в свете разработки концепций и теорий гражданского воспитания / В.В. Кузнецов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 5 (71). – С. 67-73.
9. Лызь, Н.А. Виды и формы педагогического знания / Н.А. Лызь // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 6. – С. 40-45.
10. Филонов, Г.Н. Воспитание и демократия / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2006. – №8. – С. 3-9.

METHODOLOGICAL APPROACH AS A TOOL FOR PEDAGOGICAL STUDY OF SOCIAL PROBLEMS (ON THE EXAMPLE OF THE PROBLEM OF CIVIC EDUCATION)

© 2021

V.V. Kuznetsov, post-graduate student
Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education,
Moscow (Russia), v.vkuznetsov@mail.ru

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСТВА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2021

М.П. Кузькина, студентка гуманитарного факультета
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
Воронеж (Россия)

Ю.В. Кудинова, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
Воронеж (Россия), kudjulia@mail.ru

С течением времени происходят изменения в предъявляемых социумом требованиях к качественной подготовке личности: определяющим ценностям, самостоятельности, активности, способности влиять на жизнь общества, умению ориентироваться в меняющихся условиях жизни. Изменения также происходят и на рынке труда, наблюдается постепенное увеличение требований к будущим специалистам, образование больше не гарантирует трудоустройство выпускников. Встречается частичное несоответствие запросов работодателей к полученным в процессе обучения знаниям, умениям и навыкам. Столкнувшись с такими проблемами молодые, специалисты разочаровываются в выбранной профессии.

Волонтерство – это результативный вариант становления социально-активной личности, дающий широкий сектор возможностей для развития молодежи, и, который в силах предоставить образовательное учреждение. Благодаря волонтерской деятельности у студенческой молодежи появляется больше шансов для успешного развития личности, отвечающих запросам современного общества [2].

На каждом уровне государственного управления, уделяется огромное внимание добровольческой деятельности студенческой молодежи. Направления, способствующие поддержанию развития добровольческой деятельности в вузах страны, определены на несколько ближайших лет. Отводится большое значение воспитательной функции добровольческих движений, определяющей социальную ориентацию молодежи в условиях агрессивной политики субкультур, пропаганде антисоциальных ценностей, террористической вербовки и привлечения студенческой молодежи к экстремисткой деятельности. Добровольческой деятельности отводится роль «маяка» развития личностных качеств студенческой молодежи [1].

Отметим, что в современном мире прослеживается явная тенденция развития волонтерства в российских вузах, которая нацелена социальную пользу. Е.А. Паклина в своих трудах сделала акцент на то, что именно в вузах волонтерские движения занимают ведущие позиции и выполняют значимые функции: в этот период у студента закладываются и обогащаются организаторские, профессиональные навыки, развиваются значимые личностные качества и коммуникативные способности

Для личности важна положительная оценка ее социальной деятельности со стороны окружающих [4]. Так с помощью волонтерской деятельности при поддержке окружающих у студентов-добровольцев появляется дополнительный шанс на проявление активной гражданской позиции, обозначить свое призвание в социуме.

Добровольческая деятельность способствует получению практического опыта в участии различного рода социальных ролях: быть ответственным или находится в подчинении. В добровольной волонтерской деятельности студенты пробуют свои силы в органи-

зации общественных мероприятий, благотворительных акциях. Благодаря проведению работ в такой форме у студентов-волонтеров появляются новые дружеские связи, возможность активного отдыха, шанс получить новые знания.

По мнению Е.А. Паклиной «участие в мероприятиях волонтерской направленности конструктивно изменяет морально-психологические установки практически каждого студента: активно формируется и развивается социальная активность, направленная на изменение и преобразование окружающей действительности, развиваются чувства уверенности в себе, ответственность, приобретаются лидерские качества, что немаловажно для современной молодежи в сложившейся социально-экономической ситуации» [5].

Стоит упомянуть о проблемной адаптации студентов независимо от уровня образования. Объясняется данный факт недавно произошедшими изменениями в окружении, а также потребность самоорганизации. Именно поэтому в настоящее время уделяется большое внимание времени воспитательной деятельности в организациях образования. Он дает возможность оказания социально-психологической помощи студенческой молодежи путем приобщения их к активной студенческой жизни. Преимущественным видом студенческой активности является волонтерская деятельность, она призвана не только повлиять на удачную адаптацию в малознакомой обстановке, но проявить себя с новой стороны.

В научной работе, посвященной изучению роли и значению волонтерской деятельности в процессе личностно-профессионального становления студенческой молодежи, И.Ф. Бережная М.О. Костюченко, рассматривался педагогический потенциал добровольческой деятельности в воспитательном процессе образовательного учреждения:

- помощь в формировании социально значимых качеств личности воспитательного процесса (гражданственности, самостоятельности, инициативности, дисциплинированности, культуры поведения, толерантности и др.);

- подготовка к выбранной профессии, приобретение необходимого опыта (умение брать на себя ответственность, договариваться с партнерами, учитывать интересы и потребности других людей и др.);

- возможность вхождения в систему гражданских отношений общества (помогает выработать необходимые навыки социального взаимодействия);

- развитие общечеловеческих и культурных ценностей (сострадание, милосердие, справедливость, трудолюбие и др.) [2].

Участие в добровольчестве во время обучения в университете позволяет развивать личностные и профессиональные качества, накапливать человеческий капитал. Это значительно повышает шансы успешного трудоустройства студентов в будущем независимо от полученной профессии.

Студенты-волонтеры в ходе добровольческой деятельности впервые сталкиваются с опытом трудовых отношений, приобретая при этом необходимые навыки: социально-трудовые, общения с людьми, занимающими руководящие должности, выстраивания отношений в коллективе, адаптации к трудовому режиму.

Внедрив волонтерскую деятельность в сферу образования, государство пытается снизить риски разочарования в профессии, выбора неподходящего профессионального направления.

Большинство учащихся высших учебных принимают участие в добровольческой деятельности, способной повысить их карьерные возможности, т. к. волонтерство является направлением к достойно оплачиваемой работе, дает возможность проявить свои лучшие качества и умения перед работодателями. При этом, если волонтерская работа непосред-

ственно связана с получаемой профессией, то существенно возрастают шансы трудоустройства по специальности. Довольно часто встречается такая практика, когда работодатель трудоустраивает студентов-волонтеров, после завершения благотворительных работ.

Можно выделить ряд профессий, на которые волонтерская деятельность оказывает влияние напрямую (педагоги, психологи, социальные работники и другие), но нельзя забывать, что в ходе добровольной волонтерской деятельности личность приобретает важные качества: сопереживание, отзывчивость, толерантность, альтруизм и другие; полезные навыки: расширение умений работе с компьютерными системами, техническими средствами, консультативно-справочными системами, познают особенности межличностной коммуникации. Это означает, что волонтерская деятельность независимо от специальности оказывает положительное влияние на личность студента.

Ф.Х Куршева считает, что «подготовка волонтеров в студенческой среде предполагает решение широкого круга задач, связанных с формированием системы мотивов, установок и убеждений, комплекса профессиональных компетенций в процессе выполнения различных видов деятельности (познавательной, личностно-развивающей, научно-исследовательской). Большое значение имеет развитие уверенности в собственных силах и возможностях изменить общество к лучшему, формирование способностей к мобилизации личностных ресурсов для успешного преодоления возникающих трудностей и объективной оценке своих действий и поступков. Приобретаемый в процессе подготовки к волонтерской деятельности социальный и профессиональный опыт способствует усилению познавательной активности, формированию установки на реализацию личностного потенциала обучающихся, расширению границ самопознания, формированию субъектной позиции» [3].

Волонтерство отлично развивает и очень востребованные сегодня softskills — коммуникабельность, умение донести свою мысль и слышать собеседника, переговорные навыки и конфликтоустойчивость.

Softskills (в переводе с англ. языка «гибкие навыки») — это широкий спектр навыков, умений, не связанных с какой-либо профессией, способствующих успешному участию в рабочем процессе и отвечающих за рост производительности [6].

Softskills — надпрофессиональные навыки набирают большую популярность среди молодежи. Стимулятором развития выступает новейшая техническая оснащенность, экономическое положение в стране, эти явления предъявляют новые требования к специалистам, появляется необходимость в новых профессиях.

Таким образом, деятельность студентов-добровольцев призвана решать значимую проблему профессиональной компетентности молодых специалистов, с помощью приобретения в волонтерской деятельности первого практического опыта в профессиональной деятельности, увеличения возможностей профессионального ориентирования и формирования базовых личностных и социальных компетентностей, необходимых для профессиональной деятельности. Волонтерство — один из лучших вариантов, позволяющий опробовать собственные возможности в разных областях деятельности, получить новые знания и навыки, научиться работать в команде, брать на себя ответственность за реализацию проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова М.М. К вопросу необходимости развития добровольческих движений в высших учебных заведениях, как основы воспитания студенческой молодежи и "социальных лифтов" / Образование и проблемы развития общества. 2019. № 2(8). С. 4-8.
2. Бережная И.Ф. Волонтерская деятельность студенческой молодежи: ее роль и значение в процессе личностно-профессионального становления // Вестник ВГУ серия: проблемы высшего образования. - 2018. № 1. С. 9-13.
3. Куршева Ф.Х. Психолого-педагогические технологии подготовки бакалавров социальной работы к волонтерской деятельности // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3. С. 272-281.
4. Павлюк С.В. Роль волонтерской деятельности в развитии социально значимых личностных качеств студентов // Ученые записки Тамбовского отделения РoСМУ. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-volonterskoj-deyatelnosti-v-razvitijsotsialno-znachimyh-lichnostnyh-kachestv-studentov/viewer> (дата обращения: 4.05.2021)
5. Паклина Е.А. Условия мотивации студенческой молодёжи к волонтерской деятельности в высших учебных заведениях // Кемеровский государственный университет культуры и искусств. 2016. № 37-1. С. 199-203.
6. Платонова Р.И. Актуальность softskills в профессиональном плане будущих специалистов / Р.И. Платонова, Г.Б. Михина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 4(25). С. 177-181.

THE ROLE OF VOLUNTEERING IN THE PERSONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

© 2021

M.P. Kuzkina, a student of the faculty of humanities

Voronezh state pedagogical university, Voronezh (Russia)

Yu.V. Kudinova, candidate of historical sciences, associate professor of the department of social pedagogy

Voronezh state pedagogical university, Voronezh (Russia), kudjulia@mail.ru

УДК 378

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2021

Т.П. Лапыко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология детства»

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск (Россия), lap_tanya@mail.ru

О.В. Голенкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология детства»

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск (Россия), golenkovu@yandex.ru

Среда образовательного учреждения будет комфортной для социального и когнитивного развития детей с ОВЗ, если с учетом их особенностей будут организованы различные

формы их общения со сверстниками; они будут приняты здоровыми детьми и их родителями, педагогами, другими сотрудниками; одной из важных образовательных задач будет участие педагогического коллектива в изучении и решении проблем детей с особенностями, в том числе посредством оптимизации социально-психологических условий жизнедеятельности обучающихся (в период адаптации [2], интеграция в социум, освоения предметных областей, профессионального самоопределения).

Кроме того, успешность решения задач инклюзивного образования возможна при учете правовых, ментальных, организационно-методических факторов, оказывающих влияние на образовательный процесс. В этой связи следует говорить о правовой защищенности, приоритете интересов ребенка с ОВЗ, добровольном согласии его родителей, а также детей и родителей без нарушений здоровья на совместное обучение и воспитание в конкретной образовательной организации, детском коллективе. Комплексный подход в удовлетворении образовательных потребностей детей с ОВЗ не может быть реализован без применения современных и эффективных средств методов и технологий диагностики отклонений, обучения, воспитания и развития, а также квалифицированной работы педагогов и других специалистов, принимающих непосредственное участие в этом процессе, эффективной кадровой и экономической политики образовательной организации.

Проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ требует специального обустройства мест общественного пользования внутри образовательного учреждения и его территории, наличия специального транспорта (при необходимости), специального учебного оборудования и учебных материалов.

Все представленные выше характеристики инклюзивного образования, особенности детей с ОВЗ различных категорий должны быть усвоены будущими педагогами, включены в контекст решения профессиональных задач. Однако эффективность данной работы может зависеть не только от личностных особенностей обучающихся, но и обучающихся. В отечественной педагогике фундаментальные исследования личностных характеристик педагога представлены в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина и их учеников.

Анализ теории и практики инклюзивного образования позволяет нам считать, что личностные особенности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности, могут быть предметом специального изучения. В связи с этим представляют интерес работы В. Ю. Ваниевой, Е.В. Рязановой, И.М. Яковлевой, Н.С. Лавской.

По мнению В.Ю. Ваниевой [1], важнейшими качествами педагога должны быть милосердие, эмпатия, которые позволяют понять точку зрения ребенка с особенностями, почувствовать ему, взглянуть на мир его глазами.

Н.С. Лавская [4] указывает на необходимость формирования собственно личностной компетентности педагога-дефектолога, составляющими которой является креативность, вера в потенциал ребенка, эмпатия, саморефлексия, личностная зрелость, социально-нравственная ответственность, а также коммуникативной, социальной, деонтологической и самообразовательной компетентности.

Опираясь на базовые характеристики инклюзивного образования, считаем, что педагог при работе с детьми с ОВЗ, в первую очередь, должен иметь способность их принять (в общении, в трудных жизненных ситуациях, в ситуациях успеха). Во-вторых, педагог должен быть деятельным, активным субъектом обучения и воспитания детей с ОВЗ, оказывать им необходимую помощь, создавать условия для проявления инициативы, самостоя-

тельности. В-третьих, многоаспектность проблем здоровья и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями требует от педагога способности к взаимодействию, сотрудничеству с другими специалистами [3] (психологами, логопедами, медиками и др.), родителями таких детей.

Наличие отклонений в развитии психических процессов, которые затрудняют процесс усвоения детьми учебной информации, формирование различных умений и навыков, часто является основанием для увеличения сроков обучения детей с ОВЗ, поэтому педагог должен быть терпеливым и настойчивым в достижении поставленных целей. Оптимизм, вера в ребенка, его способности эффективнее других качеств помогают педагогам преодолеть самые трудные этапы работы с детьми с ОВЗ.

Сложная, деформированная, часто негативная атмосфера, в которой живет большая часть детей с ОВЗ и членов их семей, может оказывать соответствующее влияние на психоэмоциональное состояние педагога. Поэтому не менее важной личностной характеристикой педагогических работников должна быть способность защитить себя от такого влияния, поиска способов конструктивной перестройки среды жизнедеятельности детей с ОВЗ.

Безусловно, педагог, работающий с детьми с ОВЗ, должен быть ответственным, морально устойчивым человеком и компетентным специалистом, способным применить знания из различных областей научного знания для решения поставленных задач.

Далее рассмотрим примеры вариантов изучения личностных особенностей педагогов, значимых для работы с детьми с ОВЗ, в образовательном процессе студентами вуза, формирования некоторых личностных качеств в процессе решения педагогических задач [5], проектной деятельности [6].

Пример 1. Студентам предлагается, по возможности, изучить научные статьи, в которых представлены исследования личностных качеств педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, а также сделать конспект одной из статей (на выбор).

Анализ результатов выполнения данного задания показал, что интерес к этой проблеме проявили 45 % обучающихся (выполнили задание). Качественный анализ текстов выполненных заданий показал, что 30 % студентов структурировали материал статьи иначе, чем в оригинале; 70 % обучаемых оформили конспект, следуя логике автора. Предполагаем, что большая часть обучаемых, принявших участие в выполнении задания, склонны следовать заданной извне логике рассуждений, следовательно, могут испытывать трудности в принятии нестандартных решений, которые часто имеют место в работе с детьми с ОВЗ.

Пример 2. Студентам предлагается представить себя на месте родителей, у которых родился ребенок с ОВЗ. Необходимо ответить на вопросы: «Согласны ли Вы продолжить воспитание такого ребенка в своей семье? Или передать его на воспитание в специализированное образовательное учреждение? Почему?».

Анализ ответов студентов показал, что только четверть обучающихся гипотетически готовы воспитывать детей с ОВЗ. Значит, большая часть молодых людей по различным причинам пока не готова к решению проблем детей с ОВЗ, принятию установок инклюзивного образования.

Пример 3. Студенческой группе предлагается принять участие в организации и проведении благотворительной акции для детей с ОВЗ.

Разрабатывается план акции с участием студентов и преподавателя – куратора. Все принимают участие в мероприятии, имеют место предложения от студентов продолжить

работу с этой категорией детей в данном учреждении. Предполагаем, что такое развитие ситуации обусловлено коллективным характером деятельности, который минимизирует риск неудачи, актуализирует индивидуальный опыт каждого из участников акции в процессе общения, взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Благодаря разнообразию педагогических технологий, средств их адаптации для потребностей различных категорий обучающихся, будущие педагоги могут получить опыт участия в решении задач инклюзивного образования в дистанционном режиме, в удобное время.

Описанные выше условия получения образования можно считать достаточно комфортными для развития профессиональных интересов, личностных качеств, компетенций, значимых для работы с детьми с ОВЗ. Вместе с тем, позиция студента не позволяет в полной мере принять ответственность за достигнутый результат, найти причины возникших трудностей, принять участие в их преодолении. Часто отсутствие такого опыта преодоления, по нашим наблюдениям, является одной из причин профессиональных неудач молодых педагогов в работе с детьми с ОВЗ.

Максимальный эффект в развитии личностных качеств будущих педагогов, значимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, достигается в условиях различных видов практик, выполнение заданий которых требует от студента полной самостоятельности и ответственности за принятые решения. Отсутствие системы в работе студента-педагога при подготовке, проектировании и реализации различных видов работы с детьми с ОВЗ на практике (с учетом особенностей ребенка, условий его жизнедеятельности, индивидуально ориентированных методов и приемов мотивации поведения и деятельности и др.), как правило, становится причиной некачественного выполнения поставленных задач, различных трудностей в освоении профессиональных компетенций.

Формирование гибкости, мобильности, креативности будущего педагога, ценных для получения лично значимых результатов детьми с ОВЗ, лучше всего осуществляется во внеурочной культурно-массовой, научно-исследовательской, общественной деятельности. Здесь каждый студент делает свободный выбор позиции, совершает ошибки, проводит эксперименты, ищет себя, развивает способности, о которых может не знать, стремиться проявить свои лучшие качества или наблюдает за тем, что делают другие. Наиболее востребованы такие формы работы как создание различных информационных продуктов (репостов, буклетов, презентаций, фотографий, видеороликов, плакатов, журналов, газет), разработка сценариев мероприятий, оригинального дизайна помещений, костюмов и т.п.

Таким образом, педагог, объектом профессиональной деятельности которого являются дети с ОВЗ, наряду с качествами, присущими каждому педагогическому работнику, должен обладать следующими личностными особенностями: способность принять ребенка с особенностями; способность к преодолению трудностей и неудач; способность защититься от негативного влияния среды; гибкость и мобильность в выборе технологий, методов, приемов, форм реализации индивидуальных потребностей детей с ОВЗ в образовательном процессе в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута; способность принять ответственность за принятое решение; самостоятельность, терпение и настойчивость в достижении поставленных целей; способность к сотрудничеству; эмпатия и оптимизм. Молодые люди-будущие педагоги чаще гипотетически готовы к работе с детьми с ограниченными возможностями, если у них не сформирован лично значимый опыт решения соответствующих образовательных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваниева В.Ю. Личностный аспект профессиональной готовности дефектологов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. Том. 20. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №3. С. 131-133.
2. Голенкова О.В., Комарова С.В., Лапыко Т.П. Внеучебная работа как фактор успешной социально-психологической адаптации студентов вуза / Дискурс социальных проблем в социокультурном, образовательном, языковом пространстве в период пандемии коронавируса. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Брянск, 2021. С. 486-492.
3. Голенкова О.В., Лапыко Т.П. Взаимодействие специалистов при сопровождении инклюзивной практики в школе/ Категории «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 4-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Министерство образования и науки Российской Федерации; Тольяттинский государственный университет; Научно-образовательный центр «Перспектива». 2016. С. 343-347.
4. Лавская Н.С. Особенности профессиональной деятельности педагога-дефектолога // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. Том 18. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №3. С. 229-231.
5. Лапыко Т.П. Задачная технология подготовки студента-будущего педагога // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. Материалы VIII международной научной конференции. Отв. ред. М.И. Морозова. 2018. С. 84-89.
6. Лапыко Т.П. Развитие интеллектуально-нравственного потенциала личности студента в проектной деятельности // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Ответственный редактор М. И. Морозова. 2014. С. 232-236.

PERSONAL FEATURES OF FUTURE TEACHERS SIGNIFICANT FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

© 2021

T.P. Lapyko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
«Education and psychology of childhood»

*Bryansk state pedagogical university named I.G. Petrovsky, Bryansk (Russia),
lap_tanya@mail.ru*

O.V. Golenkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
«Education and psychology of childhood»

*Bryansk state pedagogical university named I.G. Petrovsky, Bryansk (Russia),
golenkovy@yandex.ru*

Д.И. Мугу, магистрантка

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия),
sheozheva94@mail.ru*

Стремительно меняющаяся социальная, экономическая и политическая ситуация, характерная для сегодняшнего этапа развития российского общества, ставит человека перед необходимостью быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям (М.П. Гурьянова и др.) [1].

Вместе с тем, приходится констатировать факт роста числа подростков «группы риска». Дети «группы риска» – это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития (Т.И. Шульга и др.). В данном аспекте актуальной является проблема проектирования технологии социальной работы по формированию жизнестойкости детей «группы риска».

Жизнестойкость является формируемой интегральной характеристикой, которая определяется оптимальной смысловой регуляцией личности, ее адекватной самооценкой, развитыми волевыми качествами, высоким уровнем социальной компетентности, развитыми коммуникативными умениями и характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности (М.В. Логинова, А.Н. Фомина, С.Р. Мадди и др.).

Анализ теоретических и методологических основ позволяет сделать вывод о том, что жизнестойкость – это внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах (А.Н. Фомина и др.).

Следовательно, в современных условиях целенаправленное формирование у детей группы риска жизнестойкости является актуальной задачей специалистов социальной сферы. Их усилия, в первую очередь, должны быть направлены на формирование личностных ресурсов детей группы риска, которые помогут сопротивляться стрессовым, фрустрирующим обстоятельствам и вовлечению их в социальную патологию. Решение данной задачи возможно только в комплексном взаимодействии: родители, педагоги (классные руководители, учителя – предметники), социальный педагог, педагог – психолог, социальный работник.

Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующие особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное общеобразовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами (Т.И. Шульга и др.). Соответственно проектирование технологии социальной работы по формированию жизнестойкости детей «группы риска» является весьма актуальной и востребованной в современных реалиях [2].

При изучении жизнестойкости, также рассматривается социокультурный феномен

жизнеспособность. По мнению М.Э. Паатовой, «социально-личностная жизнеспособность интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивида к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) по собственному жизненному сценарию, а также готовность управлять этим сценарием и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению» [6].

В результате анализа исследований посвященных феномену «жизнеспособность» мы, опираясь на исследования И.П. Гурьяновой, А.В. Махнача, А.И. Лактионовой, Ю.В. Науменко социально-личностную жизнеспособность человека рассматриваем как социально-личностный феномен субъектного управления личностными и психологическими ресурсами в ситуации, определяемой социальными и культурными нормами, особенностями ближайшего социально-культурного окружения [4; 5]. Социально-личностная жизнеспособность как интегративное качество личности выполняет созидательную функцию, благодаря которому происходит ее саморазвитие как члена общества, свободно и ответственно определяющего свою позицию среди других людей.

М.Э. Паатова выделяет следующие уровни сформированности социально-личностной жизнеспособности: а) уровень негативного отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; б) уровень нейтрально приспособленческого отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; в) уровень неполного (частичного) принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности; г) уровень принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности [3].

Следовательно, в современных условиях целенаправленное формирование у детей группы риска жизнестойкости является актуальной задачей специалистов социальной сферы [5]. Их усилия, в первую очередь, должны быть направлены на формирование личностных ресурсов детей группы риска, которые помогут сопротивляться стрессовым, фрустрирующим обстоятельствам и вовлечению их в социальную патологию. Решение данной задачи возможно только в комплексном взаимодействии: родители, педагоги (классные руководители, учителя – предметники), социальный педагог, педагог – психолог, социальный работник.

Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующие особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное общеобразовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами (Т.И. Шульга и др.). Соответственно проектирование технологии социальной работы по формированию жизнестойкости детей «группы риска» является весьма актуальной и востребованной в современных реалиях.

Проблема дезадаптации подростков в трудах отечественной педагогики и психологии довольно глубоко раскрыта П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Н.И. Болдыревым, В.Е. Гурманом и др. Деятельности социального работника по предупреждению подростковой дезадаптации посвящены исследования Е.Е. Вершининой, Т.Д. Молодцовой, Р.В. Овчаровой, С.В. Косабуцкой и др.

В психолого-педагогических исследованиях жизнестойкость человека рассматривается как: определенный ресурс, потенциал (что может включать различные психологические свойства), который может быть востребован ситуацией (А.Н. Фомина, Д. Мадди и др.); как интегральное психологическое свойство личности, развивающееся на основе

установок активного взаимодействия с жизненными ситуациями (Л.В. Логинова, Н.Е. Щуркова и др.); как интегральная способность к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции (А.Д. Глоточкин, С.В. Книжникова и др.).

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных феномену дети «группы риска» (А.Д. Глоточкин, А.Н. Жмыриков, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Н.Г. Лусканова А.А. Спиваковская, С. Раттер, Е.В. Каган) и множество существующих методов реабилитации социально-дезадаптированных детей и подростков, проблема социальной работы с подростками «группы риска» не снимается, а лишь с каждым годом все обостряется.

Исследования В.Г. Бочаровой, Е.А. Козыревой, В.Н. Гурова посвящены теоретическим аспектам изучения проблем проектирования технологии социальной работы с детьми «группы риска».

Формирование жизнестойкости у подростков опирается на аксиологический подход к категории «ценность»: ценность человеческой жизни, цели и смысла жизни. Формируется отношение к общечеловеческим ценностям, определяется выбор социальной позиции, норм поведения при взаимодействии с другими людьми, характер принятых решений, направленность выбора, индивидуальные приемы психологической защиты и совладающего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Показателями успешности реализации технологии выступает повышение уровня жизнестойкости детей группы риска, что проявляется в сформированности качеств: коммуникативные навыки; стремление к достижениям; готовность к социальному взаимодействию.

Технология социальной работы по формированию жизнестойкости детей групп риска включает в себя следующие этапы: *подготовительный; развивающий; деятельностный; аналитико-оценочный.*

Цель технологии: формирование жизнестойкости детей группы риска.

Подготовительный этап. Задачи этапа: осуществление обратной связи и формирование новых перспектив развития детей группы риска; развитие рефлексии и эмпатии в детском коллективе.

Содержание работы. Вовлечение в сферу социально-педагогических отношений родителей, особенно малоимущих семей. Необходимость совместного конструктивного взаимодействия со специалистами социальной сферы в решении проблем семейной социализации подростков группы риска.

Методы работы. Выставки, туристические мероприятия, музыкальные вечера совместные детско-родительские занятия. Специалисты, задействованные на подготовительном этапе: социальный работник, социальный педагог.

Развивающий этап. Задачи этапа: формирование знаний о конструктивных детско-родительских отношениях; укрепление позиций социального партнёрства между семьёй и школой.

Содержание работы. Воспитательные мероприятия, направленные на формирование и развитие компонентов жизнестойкости к которым относятся оптимальная смысловая регуляция личности, адекватная самооценка, развитые волевые качества, высокий уровень социальной компетентности, развитые коммуникативные способности и умения.

Методы работы. Этические беседы. Комплекс тренинговых занятий с детьми группы риска. Психологические игры, ролевые игры, групповые дискуссии.

Деятельностный этап. Задачи этапа: реализация способностей детей группы риска; обеспечение перспективных линий в развитии коллектива.

Содержание работы. Вовлечение в проектную деятельность; участие в праздниках, конкурсах, фестивалях.

Методы работы: коллективные творческие дела, экскурсии, экспозиции, фотографии, фестивали.

Аналитико-оценочный этап. Определение полноты и устойчивости владения знаниями и представлениями, формирование компонентов жизнестойкости.

Методы работы. Диагностическая беседа, социальный патронаж, наблюдение за детьми.

Реализация технологии охватывает следующие направления:

1. Индивидуальная работа с детьми группы риска;
2. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей детей группы риска.

Таким образом, в процессе исследования разработана технология социальной работы по формированию жизнестойкости детей групп риска, которая включает в себя следующие этапы: подготовительный; развивающий; деятельностный; аналитико-оценочный.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурьянова М.П. Сельская школа как базовый институт формирования жизнеспособности развивающейся личности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2016. – С. 193-211.
2. Науменко Ю.В. Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования / Ю.В. Науменко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 5 (14). – С. 115-146.
3. Паатова М.Э. Критерии и уровни формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением / М.Э. Паатова // Педагогика и психология образования. – 2018. - №2.- С.130-137.
4. Паатова М.Э. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности / М.Э. Паатова, Ю.В. Науменко // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17. вып. 2. – С. 229-236.
5. Паатова М.Э. Социально-личностная жизнеспособность подростков: технология формирования в общеобразовательных организациях // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2020. №10. С. 32-43.
6. Paatova M.E., Pakhmutova M.A. Formation of social and personal viability of adolescents with deviant behavior // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. С. 1466-1473.

FORMATION OF VIABILITY IN RISK GROUP CHILDREN

© 2021

D.I. Mugu, graduate student

Adyge State University, Maykop (Russia), sheozheva94@mail.ru

Л.В. Пахомова, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО ЦТР и ГО «На Васильевском» Василеостровского района,
Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru

В последнее время в педагогических сообществах всех уровней активизировались мнения о значимости воспитательных задач. «Школа должна не только обучать, но и воспитывать» - этот призыв общества опять актуален. Как современно сейчас звучат слова В.А. Сухомлинского: «Не воспитанный в детстве человек, моральный невежда, недоучка чаще всего похож на самолет, выпущенный в полет с поврежденным двигателем, если отремонтировать не удастся, он погибнет сам и принесет гибель людям». Подтверждение этим словам мы, к сожалению, видим сегодня: достаточно вспомнить недавнюю трагедию в Казани. Как привить социальные нормы поведения, принятые в обществе? Как перевести их на внутренний уровень ребенка, молодого человека? Очевидно, и это мнение ученых - нужен системный подход.

«Каждый организм представляет собой динамическое сочетание устойчивости и изменчивости, в которой изменчивость служит его приспособительным реакциям и защите его наследственно закрепленных констант» (К.Х. Уоддингтон). В этой связи роль детского периода в процессе социализации личности трудно переоценить. Поэтому семья, где формируются первичные нормы поведения, имеет большое значение. Здесь воспитывается внутренний контроль. Он может выражаться в чувстве вины, когда правила поведения нарушены, и ребенок это осознает. Так складываются, регулируются основы поведения. Именно в семье формируются фундаментальные, ценностные свойства человека, определяющие в будущем стиль его жизни, отношения в среде сверстников, в том числе стремление продолжать образование или, напротив, нежелание это делать.

Образовательный уровень семьи, а также профессиональный уровень и опыт педагога играют ведущую роль в умственном развитии ребенка, в его отношении к учебе, что закономерно способствует укреплению чувства самодостаточности и уверенности в себе.

Психология определяет формирование характера ребенка – до 12 лет. В силу профессиональной специфики, занятия музыкой охватывают возраст становления человеческой личности (с 6-ти до 14-15 лет). Это самое плодотворное время для того, чтобы душа впитала бесконечные оттенки эмоций, все разнообразие высоких, возвышенных мыслей и чувств. Занятия музыкой немыслимо без воспитания дисциплины, культуры поведения. Ученик неосознанно копирует отношение к делу самого педагога. Об этом нужно помнить, если педагог хочет воспитать профессионализм и добросовестное отношение к занятиям, стремление постоянно совершенствоваться. Хорошее исполнение программы вызывает у ребенка чувство самоуважения, уверенности в общении со сверстниками. Привычка с детства относиться к занятиям музыкой ответственно, не терпеть небрежность (это то, что в нашей повседневной жизни приводит нередко к катастрофам) поможет молодому человеку в будущем быть профессионалом в любой сфере деятельности.

Говоря о социализации ребенка, мы вкладываем в это понятие умение общаться, вести диалог, отстаивать свое мнение, участвовать в общем деле, работать в команде. Развитию данных качеств характера как нельзя лучше способствует игра в ансамбле, пение в хоре, а также сольная концертная деятельность юных музыкантов. Их выступления перед

родителями, на разных площадках города, в том числе в зале Филармонии, Мариинском театре, в музеях и библиотеках города перед ветеранами, в «обществе слабовидящих» радуют слушателей. Пианисты любят общаться и выступать в детских садах с лекциями о музыке, привлекая интерес маленьких слушателей к нашему замечательному инструменту, чтобы в будущем они стали учащимися Центра «На Васильевском».

Несомненно, и занятие любимым делом, и концертная деятельность воспитывают у детей чувство сопричастности к жизни общества, собственной полезности, нужности. Все это способствует формированию активной жизненной позиции в социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1982. 270 с.
2. Уоддингтон К.Х. Организаторы и гены. М.: Изд-во Иностранной литературы, 1947. 240 с.
3. Давлетова К.Б. Информационная образовательная среда как ресурс подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 390.
4. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. Теория и практика общественного развития. 2015. № 12. С. 415.

SOCIALIZATION – THE PROCESS OF HUMAN ADAPTATION IN SOCIETY

© 2021

L.V. Pakhomova, teacher of additional education

*Center for Creative Development and Humanitarian Education of Children «On Vasilyevsky»,
St. Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

УДК 336.61

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРЕННЕГО ФИНАНСОВОГО КОНТРОЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2021

Л.В. Романенко, магистрант кафедры «Финансы» 3-го года обучения

*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,
Ростов-на-Дону (Россия), karepindima@mail.ru*

Требование организовать государственным учреждениям внутренний финансовый контроль хозяйственной деятельности сформулировано в ст. 19 Федерального закона от 06.12.2011 № 402-ФЗ «О бухгалтерском учете» [1] и в п. 6 Инструкции № 157н «Об утверждении Единого плана счетов бухгалтерского учета для органов государственной власти (государственных органов), органов местного самоуправления, органов управления» [2]. Внутренний финансовый контроль позволяет учреждениям эффективно использовать бюджетные средства, вести достоверный бухгалтерский учет и представлять в контролирующие органы корректную отчетность [3, с. 54].

Организацию внутреннего финансового контроля в статье мы рассмотрим на примере бюджетного учреждения ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет» (РИНХ).

Внутренний финансовый контроль рассматривается как процесс, направленный на

получение достаточной уверенности в том, что Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) обеспечивает эффективность и результативность своей деятельности, достоверность и своевременность бухгалтерской (финансовой) и иной отчетности, а также соблюдения действующего законодательства. Внутренний финансовый контроль способствует достижению университетом целей своей деятельности согласно уставу, обеспечивает предотвращение или выявление отклонений от установленных правил и процедур, а также искажение данных бухгалтерской, налоговой, статистической и иной отчетности, предоставляемой всеми подразделениями университета.

Внутренний финансовый контроль обладает рядом принципов [4]:

- принцип непрерывности - внутренний финансовый контроль функционирует непрерывно при осуществлении университетом деятельности и выполнении управленческих функций;

- принцип интеграции - все процессы внутреннего финансового контроля интегрированы в существующие процессы деятельности университета. Контрольные процедуры интегрированы с процессом реагирования на риски. Набор контрольных процедур достаточен для реагирования на риск и достижения соответствующих целей;

- принцип комплектности - внутренний финансовый контроль охватывает все направления деятельности университета и все виды возникающих в их рамках рисков. Контрольные процедуры существуют во всех процессах на всех уровнях управления;

- принцип ответственности и функциональности - все субъекты внутреннего финансового контроля несут ответственность за выявление, оценку, анализ и непрерывный мониторинг рисков. Распределение ответственности по управлению рисками различных направлений деятельности осуществляется руководителем университета с учетом распределения функциональных обязанностей;

- принцип риск-ориентированности - внутренний финансовый контроль направлен на рисковые направления деятельности. Его эффективность достигается путем расстановки приоритетов при выборе контрольных процедур. Задача внутреннего финансового контроля заключается не только в выявлении нарушений и их установлении в ходе контрольных мероприятий, но и в выявлении, оценке и предотвращении рисков, которые возникают или могут возникнуть в деятельности университета, оказании помощи руководству в решении задач управления рисками. Суть риск-ориентированного подхода состоит в выявлении проблемных зон и выборе наилучшего способа снижения негативных факторов в деятельности университета [5, с.21];

- принцип стандартизации - внутренний финансовый контроль осуществляется на основе стандартов, единых для всех структурных подразделений университета;

- принцип эффективности - система внутреннего финансового контроля считается эффективной, если позволяет исключить или существенно снизить риски в деятельности университета;

- принцип своевременности - информация о выявленных нарушениях своевременно предоставляется лицам, уполномоченным принимать управленческие решения;

- принцип формализации - внутренний финансовый контроль должен быть формализован, результаты выполнения контрольных процедур оформляются соответствующими документами;

- принцип взаимодействия - внутренний финансовый контроль осуществляется на основе четкого и эффективного взаимодействия всех субъектов внутреннего финансового контроля на всех уровнях управления университетом.

Для осуществления внутреннего финансового контроля в Ростовском государственном экономическом университете (РИНХ) создано Управление планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля, которое состоит из двух отделов:

- Отдел внутреннего финансового контроля, который отвечает за: оформление трудовых договоров сотрудников головного ВУЗа, при приеме на работу; учет численности и среднесписочной численности всех категорий; проверка документов и приказов на выплату стипендий и социальных выплат студентам финансово-экономического колледжа. Оформление трудовых договоров ППС головного ВУЗа, при приеме на работу; формирование плана финансово-хозяйственной деятельности, штатных расписаний, подготовка статистических отчетов и мониторингов по головному ВУЗу в разрезе ПДД ВО и субсидий на выполнение государственного задания.

Формирование плана финансово-хозяйственной деятельности, формирование и корректировка штатных расписаний, оформление трудовых договоров при приеме на работу по структурным подразделениям: финансово-экономическим колледжем; проверка документов и приказов на выплату стипендий и социальных выплат студентам финансово-экономического колледжа.

- Отдел планирования и анализа финансово-хозяйственной деятельности филиалов, занимающийся оформлением трудовых договоров профессорско-преподавательского состава и сотрудников филиала в г. Таганроге при приеме на работу; формирование плана финансово-хозяйственной деятельности, штатных расписаний.

Структура Управления планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля состоит из семи штатных единиц: начальник Управления планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля; заместитель начальника Управления; начальник отдела планирования и анализа финансово-хозяйственной деятельности филиалов; ведущий экономист (3 человека); экономист.

Целью формирования Управления планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля является построение внутреннего финансового контроля университета направленного на: сохранность ресурсов и управление ими для достижения стратегических целей университета; управление внутренними и внешними контролируемыми рисками; реализацию эффективного ведения финансово-хозяйственной деятельности; соблюдение законодательства при оформлении фактов хозяйственной деятельности и предоставление достоверной бухгалтерской, налоговой, статистической и иной отчетности, предоставляемой всеми подразделениями университета. Задачи внутреннего финансового контроля ФГБОУ ВО Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)⁴: контроль за выполнением государственного задания и своевременностью предоставления отчетности о его исполнении; контроль эффективности деятельности научных подразделений; контроль за организацией учебного процесса; контроль правильности расчета учебной нагрузки (общей и индивидуальной) и ее фактическое исполнение; оценка внешних и внутренних рисков по особо крупным сделкам, осуществляемым в университете и его структурных подразделениях; анализ антикоррупционных процедур, предотвращение и своевременное разрешение конфликтов

⁴ Положение об организации внутреннего финансового контроля в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» от 09.01.2020г. // РГЭУ (РИНХ) (rsue.ru)

интересов, возникающих в процессе деятельности и др.

Внутренний финансовый контроль в университете осуществляется в форме предварительного, текущего и последующего контроля.

Предварительный внутренний финансовый контроль - это комплекс процедур и мероприятий, направленных на предупреждение и пресечение нарушений на этапе планирования деятельности до начала совершения факта хозяйственной деятельности и позволяющий определить правомерность конкретной операции. Предварительный контроль осуществляется ректором, проректорами, начальниками управлений. Текущий внутренний финансовый контроль проводится в процессе хозяйственной деятельности, на этапе принятия решения по использованию активов, принятия и использования обязательств и отражения в бухгалтерском учете хозяйственных операций. Ведение текущего контроля осуществляется на постоянной основе всеми сотрудниками университета методом самоконтроля. При проведении предварительного и текущего контроля используются следующие приемы и способы: сбор (запрос), анализ и оценка (мониторинг) информации о выполнении внутренних процедур; санкционирование (автоматизация) сделок и операций – подтверждение (согласование) операций, разрешающее их совершение или устанавливающее правомочность их совершения; сверка данных; разграничение полномочий и ротация обязанностей; процедура контроля фактического наличия и состояния объектов, в том числе физическая охрана, ограничение доступа, инвентаризация; надзор, обеспечивающий оценку достижения поставленных целей или показателей; процедуры, связанные с компьютерной обработкой информации и информационными системами; самоконтроль.

Последующий внутренний финансовый контроль - мероприятия, направленные на установление законности совершенных фактов хозяйственной деятельности, предусматривающие всесторонний анализ деятельности университета с целью выявления фактов положительной практики, нарушений, недостатков, рисков и разработки предложений по повышению эффективности деятельности.

Последующий внутренний финансовый контроль осуществляется путем проведения плановых и внеплановых проверок. Процесс проверки включает в себя следующие последовательные этапы: планирование проверок; проведение проверок; оформление результатов проверок; принятие решений по итогам проверок; контроль за устранением выявленных нарушений.

В Ростовском государственном экономическом университете (РИНХ) в соответствии с Приказом Ректора от 9.01.2020 года создана Комиссия по внутреннему финансовому контролю, которая представляет собой рабочую группу, контролирующая деятельность университета в целом, его структурные подразделения и отдельных сотрудников университета. Комиссия назначается приказом Ректора университета, в котором указывается ее состав и сроки полномочий комиссии. Работу комиссии по внутреннему финансовому контролю возглавляет Председатель комиссии, которым является Ректор.

Основными целями Комиссии является обеспечение условий для повышения эффективности и результативности деятельности университета; минимизация рисков деятельности университета; обеспечение достоверности и своевременности бухгалтерской (финансовой) и иной отчетности; предотвращение или выявление отклонений от установленных правил и процедур.

Функциями Комиссии по внутреннему финансовому контролю являются:

1) контрольная - выявление нарушений требований законодательных и иных нормативно-правовых актов при осуществлении видов деятельности согласно устава универси-

тета;

2) аналитическая - анализ и оценка выявленных нарушений и рисков, причины возникновения, предложения по их устранению и совершенствованию деятельности университета в целом и отдельных структурных подразделений;

3) информационная - представление информации ректору университета по контрольным мероприятиям для принятия управленческих решений по минимизации рисков, устранению недостатков и нарушений деятельности, повлекшей негативные последствия;

4) координационная - организация контрольной деятельности с учетом ее видов, форм и методов для обеспечения системности внутреннего финансового контроля.

В процессе проведения проверок оцениваются риски структурного подразделения. Оценка рисков представляет процесс выявления и устранения, если это возможно, рисков хозяйственной деятельности и их предполагаемых последствий. Под риском понимается сочетание вероятности и последствий недостижения университетом целей деятельности. Существует два типа рисков: неконтролируемые и контролируемые. Неконтролируемые риски - это риски, возникающие в связи со стихийными бедствиями, экономической и политической обстановкой в стране и прочими не зависящими от университета обстоятельствами. Данные риски университета внутренний финансовый контроль не оценивает, не влияет на них и не документирует. Контролируемые риски - это риски, которые представляется возможным с помощью внутреннего финансового контроля университета проанализировать, документировать и при возможности предотвратить. Оценка риска осуществляется по тестам с установлением характеристики риска: низкий, средний, высокий. Каждый тест представляет собой таблицу, отражающую вопросы для оценки риска и 2 варианта ответа: «да» и «нет». Положительный ответ в тесте оценивается в 5 баллов, отрицательный соответственно - 0 баллов. Уровень риска оценивается в соответствии со школой, приведенной в таблице 1.

Таблица 1 - Шкала оценки рисков, применяемая при внутреннем финансовом контроле в РГЭУ (РИНХ) 5

Характеристика уровня риска	Оценка в баллах
Низкий	51 - 100
Средний	21 -50
Высокий	0-20

Оценка риска осуществляется с целью его управления. Управление рисками университета - это процесс принятия и выполнения управленческих решений, направленных на снижение вероятности возникновения неблагоприятного результата и минимизацию потерь, вызванных его реализацией. В процессе проведения проверок анализируются собранные фактические данные на предмет их достаточности для оформления выводов по итогам проверки и оценивается полученная информация, исследуются показатели деятельности объекта проверок с целью выявления нарушений и недостатков, а также причин их возникновения.

Проверки проводятся сотрудниками проверяемого подразделения, его руководителем, заместителем начальника управления планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля и сотрудником правового управления. В случае необходимости к проверке могут быть привлечены, по согласо-

5 Составлено автором.

ванию с ректором, сотрудники других структурных подразделений.

Результаты контрольных мероприятий оформляется актом проверки и выносятся на обсуждение комиссии по внутреннему финансовому контролю. Результаты заседания комиссии по внутреннему финансовому контролю оформляет протоколом. По результатам рассмотрения итогов контрольных мероприятий комиссией по внутреннему финансовому контролю могут быть приняты следующие решения:

- о проведении служебных проверок и применении мер дисциплинарной или материальной ответственности к виновным должностным лицам;
- о внесении изменений в учетную политику и иные локальные акты организации;
- о внесении изменения в план проверок;
- о проведении внеплановых проверок;
- о принятии мер по повышению квалификации сотрудников;
- о совершенствовании методов и процедур контроля, внедрение новых информационных технологий в учетную и контрольную деятельность.

Устранение нарушений по итогам контрольных мероприятий осуществляется на основе Плана мероприятий по устранению нарушений университета, выявленных по результатам проверки. Контроль за выполнением плана устранения нарушений университета, выявленных по результатам проверки осуществляется заместителем начальника управления планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля. Объекты внутреннего контроля составляют отчет о выполнении плана мероприятий по устранению нарушений, выявленных по результатам проверки и предоставляют его заместителю начальника управления планирования, анализа финансово-хозяйственной деятельности и внутреннего финансового контроля.

По нашему мнению, вопросы идентификации и оценки риска должны осуществляться в процессе проведения оперативного контроля-мониторинга. Обобщая теоретико-методологические подходы к мониторингу в различных отраслях народного хозяйства, автор дает свое определение мониторинга применительно к учреждениям высшего образования: мониторинг – форма внутреннего финансового контроля, представляющая собой информационно-аналитическую, постоянно действующую на отраслевом уровне, систему наблюдений за динамикой критериальных оценочных показателей результативности использования бюджетных средств с целью выявления результатов и оценки последствий управления ими на уровне бюджетных учреждений, а также анализ получаемых результатов. Целью мониторинга является выявление результатов управления государственными финансовыми ресурсами на уровне учреждений образования, оценка последствий от управления ими, а также анализ получаемых результатов в текущем периоде.

Основной задачей является четкая формулировка целей мониторинга, позволяющая обозначить желаемые конечные результаты от использования бюджетных средств в планируемом периоде. Определение целей и задач мониторинга послужит основой построения показателей оценки деятельности бюджетных учреждений, т.е. непосредственных получателей государственных финансовых ресурсов. Кроме того оперативный контроль в виде мониторинга позволит учреждениям образования в ходе внутреннего финансового контроля не только идентифицировать и нивелировать риски, но и оперативно отслеживать достижение показателей эффективности деятельности учреждения образования.

Проведение внутренних проверок предусматривает формулирование выводов и оформление результатов. По итогам проведенных контрольных мероприятий руководитель может принять решение как о поощрении работников, так и о дисциплинарном взыска-

кании либо привлечении к ответственности. На основании выводов, полученных при проведении контрольных мероприятий, формируется отчет, который содержит описание всех обнаруженных ошибок и нарушений. В свою очередь отчет о проверке является основой при разработке плана мероприятий по устранению выявленных отклонений, который содержит информацию об объектах нарушений, сроках, а также ответственных лицах, уполномоченных проводить мероприятия по ликвидации нарушений.

В заключении необходимо отметить, что вопрос о методологии оценки внутреннего контроля в настоящее время все еще остается проблематичным в практике контрольных процедур, однако процедуры внутреннего контроля выступают действенными инструментами устранения финансовых нарушений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «О бухгалтерском учете» от 06.12.2011 N 402-ФЗ (с изм. от 26.07.2019) // КонсультантПлюс (consultant.ru)
2. Инструкция 157н - Приказ Минфина России от 01.12.2010 N 157н "Об утверждении Единого плана счетов бухгалтерского учета для органов государственной власти, органов местного самоуправления (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) / КонсультантПлюс (consultant.ru)
3. Богославцева Л.В., Карепина О.И., Меликсетян С.Н. Развитие финансового обеспечения образования в условиях бюджетных реформ. Ростов-на-Дону, 2016.
4. Положение об организации внутреннего финансового контроля в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» от 09.01.2020г. // РГЭУ (РИНХ) (rsue.ru)
5. Карепина О.И., Меликсетян С.Н. Обзор изменений законодательства в сфере государственного финансового контроля // Вопросы экономики и права. 2016. № 96. С. 19-23.

ORGANIZATION OF THE INTERNAL FINANCIAL CONTROL SYSTEM IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

© 2021

L.V. Romanenko, undergraduate student of the Department of Finance, 3rd year of study
Rostov state economic university, Rostov-on-Don (Russia), karepindima@mail.ru

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

© 2021

А.В. Рукавишников, адъюнкт

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург (Россия), artur.rukavishnikov@rambler.ru

Продолжающаяся целенаправленная перестройка сознания людей от социалистических к капиталистическим взглядам в нашем государстве привели к наметившимся проблемным вопросам в социальной сфере. В данных условиях резко возникают существенные различия между людьми: богатые-бедные, честные-лживые, ответственные-безответственные и др.

Капиталистический дух ярко проявляется в таких личностных установках как: «Бери от жизни всё!», «Никто никому ничего не должен!». Капиталистическая идеология, кото-

рая в настоящее время доминирует в современной мировой цивилизации, успешно реализуется в однополых браках, трансгендерности, наркомании, проституции, коррупции, насилии и т.д. Капиталисты, которые в настоящее время принимают фундаментальные решения, исходят из простых законов экономики и математики. В их мировоззрении все можно подсчитать и просчитать. В данных условиях очень органично обосновывается теория Золотого миллиарда, не правда ли?

Поколение людей в Российской Федерации, которое выросло на социалистических идеалах, имеют крайне противоположные точки зрения. Мы себя относим именно к данной категории. В социалистической идеологии общество занимает особый статус двигателя развития цивилизации. Мы придерживаемся точки зрения В.И. Ленина, который выразил идею о том, что жить в обществе и быть свободным от общества невозможно. Именно в процессе общественной жизнедеятельности человек становится частью его самого. У человека возникает фундаментальное социальное качество социальной ответственности. Ответственности перед собой, настоящим и будущим поколением людей. Необходимо понимать, что наша жизнь это лишь малая часть жизни всего человечества. И задача каждого внести продуктивный вклад в её укрепление. Какова социальная ответственность современной молодежи, без формирования которой у общества нет будущего?

1. Не готовность молодого поколения к созданию семьи. Приходится констатировать факт, что настоящая молодежь не стремится к созданию семей. Куда более удобно жить во «временном убежище» под названием «гражданский брак». Никто никому ничего не должен. Поэтому и ответственность за результат такого союза никто не несет. Поскольку многоуважаемая капиталистическая публика ориентируется исключительно категориями цифр и статистических данных, позволим себе предоставить следующую информацию. По информации Росстата в период с 2010 по 2018 год соотношение разводов и браков стремительно увеличивается [2]. Так, в 2010 году 53% зарегистрированных браков распались. В 2018 году данный показатель возрастает до 68%. К сравнению, в середине прошлого века этот показатель был менее 5 процентов. По данным Росстата в середине 20 века коэффициент заключения браков в два раза превышал статистику за 2018 год. Статистические данные также свидетельствуют об увеличении возраста вступления в брак. Так, основным показателем в середине 20 века являлся 20-25 лет. В настоящее время 33% заключения брака приходится на период возраста молодоженов 25-30 лет.

2. Отсутствие желания среди молодого поколения рожать детей. Поскольку человеком до сих пор «животная сущность» не преодолена, поэтому одной из задач его существования является репродукция себе подобных. Наши родители в своё время подарили нам самое ценное, что может вообразить себе человек – это человеческая жизнь (в прямом понимании этого понятия). Поэтому человек в свою очередь имеет обязанность подарить её своим детям. Наверное, это справедливо даже с точки зрения «великой» науки экономики. Долг взял, долг вернул, не правда ли? Однако, что мы видим. Молодое поколение не стремится к принятию на себя статуса родителей. Согласно статистическим данным Росстата [2] в середине 20 века естественный прирост населения был в 2,5 раза выше. Представьте, это послевоенные годы, где большая часть мужского населения репродуктивного возраста погибла. В 2019 году, согласно статистике, естественный прирост отсутствует вообще, население Российской Федерации стремительно убывает. По данным ВЦИОМ в России лишь 7% жителей хотят завести ребенка в ближайшие несколько лет; 54% респондентов рассказали, что вообще не планируют рождение детей [3].

3. Не готовность молодых семей брать на себя ответственность за обучение и вос-

питание своих детей. Восхищает своей организованностью мир животных. Многие навыки, не связанные с инстинктами, животные получают от своих родителей. Обучение позволяет животному действовать пластично, реагируя на изменчивость окружающей среды. Человек, который не богат на инстинктивное поведение, в большинстве своем состоит из различных социальных навыков. Только подумать, согласно образовательной парадигме в нашей стране, полный цикл человеческого образования включает более 20 лет (примерно от 1,5 лет до 23 лет), который направлен на обретение статуса самодостаточного и полноценного члена общества. Однако, современные родители пренебрегают этой необходимостью. Некоторые из них, руководствуясь сомнительной, по нашему мнению задачей, готовят ребенка к самостоятельной жизни по средствам самоустранения. В условиях наркомании, пьянства, проституции, игромании и других искусственно-созданных болезней, самостоятельность может иметь высокую цену для данных родителей. Отягощает процесс воспитания молодого поколения и то, что в политике образования создаются условия для устранения педагогическим составом от мероприятий по целенаправленному воспитанию обучающихся. А процесс «лоббирования» дистанционного обучения полностью закроет вопрос о воспитании будущего поколения.

4. *Отсутствие стремления среди молодого поколения приносить общественную пользу.* Не секретом будет сказано, что в большинстве педагогических институтах, образовательных организациях медицинского профиля, подразделениях аспирантуры отсутствует конкурс. Престиж данных профессий значительно снизился. Анализ проведенного исследования в области мотивации получения высшего образования [5] доказывает доминантность мотива получения диплома о высшем образовании, получение профессии не является определяющей причиной обучения в образовательной организации высшего образования. Это говорит о том, что молодежь прекрасно понимает, что нет необходимости получать профессию на всю жизнь. Собственно, что и определено в фундаментальном законе «Об образовании в РФ», в котором реализуется принцип образования через всю жизнь. А значит, профессию получать нет никакой необходимости, достаточно просто получить диплом высшего образования, который в настоящее время можно получить заочно и дистанционно. Статистические данные свидетельствуют о том, что большинство людей в РФ работают не по специальности. По данным статистики Роструда за 2017 год в России работает 27 % граждан по специальности, указанной в дипломе [4]. На основании данных переписи населения 2010 года [2] в России с профессиональным образованием примерно 70% граждан трудоспособного возраста.

5. *Отсутствие у молодого поколения способностей планировать свою жизнедеятельность, а как следствие отсутствие целей на жизнь.* Существует такое мнение [1], что капиталистическая жизнь не приветствует стабильность, а отдает приоритет постоянному движению и изменению. Поэтому и гибкость человека, его способность к изменчивости в данных условиях так высоко ценятся в этом обществе. Существует довольно известный лозунг, который характеризует вышесказанное: «Живи здесь и сейчас!». Именно поэтому большинство выпускников школ не способны ответить на ключевой вопрос их возрастного развития, кем они себя видят в будущем? Отсутствие интереса и желаний у молодых людей не способствуют формированию жизненной стратегии поведения. Тем самым молодой человек не способен нести ответственность за свою жизнь и за своё будущее.

6. *Отсутствие навыков у молодого поколения строить позитивные взаимоотношения с другими людьми.* Объективно, молодое поколение не умеет строить позитивные вза-

имоотношения с другими людьми. Доказательством этому является увеличение число конфликтов, которые зачастую заканчиваются уголовной ответственностью. Так, в 2019 году в Российской Федерации зарегистрировано около 30% от общей численности преступлений, связанных с причинением тяжкого и особо тяжкого вреда здоровью [2]. Проведенное нами исследование по выявлению доминирующих стратегий поведения в конфликте у обучающихся образовательной организации высшего образования свидетельствует о том, что лишь 28% респондентов стремится к компромиссу. Остальные обучающиеся стремятся к конфронтации и соперничеству (65%), а некоторые (7%) к избеганию конфликта. По статистике 2017 года [6] в органы внутренних дел за совершение правонарушений доставлено 305,7 тыс. несовершеннолетних детей, из них 26,9 тыс. за совершение преступления, 9 тыс. – за совершение общественно-опасных деяний, 163 тыс. – за совершение административных правонарушений, 10,9 тыс. – за распитие спиртных напитков. По состоянию на 2017 год на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних состоит 507 тыс. человек.

Таким образом, проведенное нами исследование обосновывает утверждение об устойчивой тенденции снижения социальной ответственности среди молодого поколения, что является серьезной темой для анализа в сфере образования и принятие соответствующих мер по преодолению указанных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумова Е.И. Дематериализация капитализма: общественный интеллект и прекариат // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dematerializatsiya-kapitalizma-obschestvennyy-intellekt-i-prekariat> (дата обращения: 07.05.2020).
2. Официальная статистика [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы гос. статистики. URL: <https://www.gks.ru/> (дата обращения: 06.05.20).
3. РИА Новости: Более 40% россиян назвали нынешнее время благоприятным для рождения детей [Электронный ресурс] // Официальный сайт Всероссийского центра исследования общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=238&uid=8807> (дата обращения: 06.05.20).
4. Роструд подсчитал число работающих по специальности россиян [Электронный ресурс] // Интернет газета «Lenta.ru». URL: <https://lenta.ru/news/2017/06/07/rostrud/> (дата обращения: 06.05.20).
5. Федорова Т.А., Жилкин В.В. Высшее образование: мотивация к получению [Электронный ресурс] // Методологические аспекты культурологии. URL: <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/138-higher-education-motivation-receivable.html> (дата обращения: 06.05.20).
6. Хасанова Р.Р. Динамика преступности несовершеннолетних детей в России // Экономическое развитие России. 2019. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-prestupnosti-nesovershennoletnih-v-rossii> (дата обращения: 06.05.2020).

SOCIAL RESPONSIBILITY OF YOUNG PEOPLE AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF THE QUALITY OF PERSONAL EDUCATION

© 2021

A.V. Rukavishnikov, postgraduate officer

*Saint-Petersburg military Institute of National Guard troops of the Russian Federation,
St. Petersburg (Russia), artur.rukavishnikov@rambler.ru*

УДК 37.01

ЛИЧНОСТНО- И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2021

Л.Е. Сикорская, доктор педагогических наук, профессор

*Институт дополнительного профессионально образования Департамента труда
и социальной защиты населения г. Москвы, Москва (Россия), lara.64@mail.ru*

Новые социально-экономические условия в России, рынок труда требуют кардинального роста производительных сил страны на основе создания эффективных систем обучения и воспитания, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки молодежи. В связи с этим возникает необходимость усиления внимания к проблемам профессионального самоопределения молодежи, повышение теоретических знаний обучающихся, совершенствование их практической подготовки и личностных новообразований в процессе социализации и становления.

Развитие в стране рынка труда и рыночных отношений вносит свои коррективы в нашу жизнь, в том числе и в профориентационную работу. Молодой человек, вступающий с самостоятельную взрослую жизнь, имеет сегодня возможность свободно выбирать не только профессию, но и образ жизни, и то, какое социальное место в обществе он займёт, кем хочет быть - предпринимателем, т.е. работодателем, наёмным работником или государственным служащим. Он будет создавать рабочие места и условия для эффективной работы наёмных работников или продавать свои знания, свой профессионализм, свои способности и силы работодателю. Это сегодня лежит в основе активного профессионального самоопределения и диктует определённые условия при выборе профессии [21].

Как известно, процесс социализации в период молодости, наряду с предшествующим подростковым периодом, выступает наиболее значительным и важным в формировании личности. Его отличает особая динамичность, интенсивность и драматизм внутренних изменений, переживаемых развивающимся человеком.

В контексте *жизненного пути личности* юность и молодость образует некий «экзистенциальный мост», по которому проходит человек безвозвратно покидая предел своего детского существования, продвигаясь к новому, невиданному прежде «континенту» всей своей последующей жизни. И от того как молодой человек (и молодежь в целом) пройдёт этот путь во многом зависит судьба личности и нового поколения. Сможет ли юноша (или девушка), вчерашний ребенок перенести в новую жизнь лучший опыт своего детства? Чем не деле обернётся этот «переход»: открытием своего «Я» во всей полноте или бегством от «Я» в пучину социальной суеты и страстей? И здесь нужно особо отметить, что хотя юноша и проходит свой путь самостоятельно, но сам «мост» для такого непростого перехода выстраивается социумом. Именно от общества и культуры зависит прочность и устойчивость самой конструкции этого «моста», его надёжность среди бурь и волнений окружающей жизни.

Социально-психологические проблемы обретают в период молодости особую остроту. Идёт динамичное становление самосознания личности, ее самоопределение в жизни, молодой человек жаждет самореализация и самоутверждения, прежде всего в среде сверстников и в последующем в мире взрослых.

Самоопределение молодого человека предполагает нахождение им определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различ-

ные отрезки будущей жизни. Если подросток ведёт этот поиск позиций среди сверстников своего пола, что дополняется в ранней юности определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола, то в молодости надо найти свою позицию уже в семейной и трудовой сферах.

Юношеское самоопределение – исключительно важный процесс формирования личности. Но пока это «предвосхищающее» самоопределение, оно ещё не проверено практикой, его нельзя считать прочным и окончательным. Отсюда выделяется следующий период *поздней юности* (или собственно молодости) от 18 до 23-25 лет, который И.С. Коном условно называется периодом начала взрослости [18].

В отличие от подростка, как замечает И.С. Кон, который в основном принадлежит еще к миру детства (что бы он сам об этом ни думал), и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18-23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая ее результаты по «взрослым» стандартам. Ведущей сферой деятельности становится теперь труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей. Об этой возрастной группе уже нельзя говорить «вообще»: ее социально-психологические свойства зависят не столько от возраста, сколько от социально-профессионального положения. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, является уже не общим, а специальным, профессиональным, причем сама учеба в вузе может рассматриваться как вид трудовой деятельности. Молодые люди приобретают большую или меньшую степень материальной независимости от родителей, вступают в брак [18, с. 68].

Самореализация заключается в реализации молодым человеком активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и/или взаимоотношений. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для человека лицами. Так, в подростковом возрасте особое значение приобретает самореализация через достижение автономии от взрослых. В ранней юности самореализация осуществляется через достижение определенной автономии от сверстников при сохранении связи с ними, а также через изменение характера связи со значимыми взрослыми. В зрелом возрасте – уже через обретение чувства продуктивности, ощущения контроля над ситуацией. Как замечает А.В. Мудрик, самореализация личности может иметь разнообразные формы. Они могут быть социально ценными, социально полезными, социально приемлемыми, а также асоциальными и антисоциальными.

Самоутверждение в период молодости полагает достижение молодым человеком субъективной удовлетворенности результатом и/или процессом самореализации.

В современных исследованиях особо отмечается, что возрастные задачи социализации – объективны. Но если они осознаются человеком (что случается нечасто), то выступают таковыми и субъективно. «Если же задачи, – как указывает А.В. Мудрик, – не осознаются, то субъективно они воспринимаются человеком как проблемы. И в том и другом случае для решения задач или решения проблем человек ставит или не ставит перед собой цели, достижение которых ведет к решению задач или проблем. В зависимости от того, насколько полно и адекватно осознаны или почувствованы задачи, и от ряда других обстоятельств цели человека могут быть более или менее адекватны возрастным задачам [25, с. 276].

Как отмечают исследователи, вместе с осознанием своей уникальности, неповтори-

мости и непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении [18, с. 85].

До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексию, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести на других, а иногда неповторимости, вызывает характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества [18].

Представление юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «Мы», т. е. образом типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «Мы» полностью. Так, например, свойственное многим старшеклассникам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ценой ослабления индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником [18]. И тогда происходит осознание своей непохожести, а это предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Не менее сложным является осознание своей преемственности, устойчивости своей личности *во времени*. Если для ребенка, как отмечает И.С. Кон, из всех измерений времени самым важным, а то и единственным является настоящее, «сейчас», поскольку он слабо ощущает течение времени. То в юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на *самоконтроль* и ростом потребности в достижении конкретных результатов. Так, вопрос «Кто я?» подразумевает в юности оценку не только и не столько наличных черт, сколько перспектив и возможностей: кем я стану, что случится со мной в будущем, как и зачем мне жить? [18, с.88]

Важнейшим механизмом формирования идентичности являются последовательные идентификации ребенка со взрослыми, ... психосоциальная идентичность ... возникает как их последовательный синтез" [3, с. 199].

По Эриксону, на пути к "интеграции Я" личность проходит восемь стадий развития, охватывающих путь человека от рождения до смерти; каждая стадия представлена как кризис, ставящий человека перед условным выбором в сторону усиления "Я" или его ослабления. Наиболее принципиальным для становления идентичности является подростковый возраст (стадия идентичности или ролевой диффузии). Эта фаза характеризуется появлением чувства своей неповторимости, индивидуальности, непохожести на других; в отрицательном же варианте возникает диффузное, расплывчатое "Я", ролевая и личностная неопределенность. Типичная черта этой стадии - "ролевой мораторий": диапазон выполняемых ролей расширяется, но молодой человек не усваивает эти роли всерьез и окончательно, а как бы пробует, примеряет их к себе [14].

В отечественной психологической науке утверждается приоритет социокультурной

детерминации генезиса самосознания личности. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие самосознания определяется социальной ситуацией развития [7]. Л.С. Выготский считал, что в самосознании жизнь человека отражается как единый жизненный план, превращающий "историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный, единый биографический процесс", подчиненный значимой для личности цели [5, с. 157].

Л.С. Выготский отмечал, что в юношеском возрасте развитие самосознания складывается в шести направлениях: - рост и развитие собственного образа; - направленность этого процесса извне внутрь; - интегрирование; - суждение о себе по духовным масштабам; - ограничение собственной личности от окружающего мира, сознание своего отличия и своеобразия своей личности; - нарастание индивидуальной вариации развития самосознания и личности ребенка [6].

В обращении к процессу социализации в юношеском возрасте на первый план выступают вопросы, связанные с особенностями взросления. Взросление как процесс социального самоопределения многомерно и многогранно. Рельефнее всего его противоречия и трудности проявляются в трёх аспектах: в развитии жизненной перспективы и мировоззрения; в формировании отношения к труду; в развитии морального сознания.

Известно, что молодости присуще устремленность в будущее. И в этом плане юношеское жизнотворчество обнаруживает себя, прежде всего, как страстное желание что-то начать. Как известно, молодости свойственен энтузиазм, она как бы пронизана ощущением жизненной перспективы, которое выливается в чувство инициативы и безграничных возможностей самореализации. Человек в эти годы исполнен желанием самостоятельно проявить себя как компетентный член общества, добровольно взяться за то дело которое будет важно для него и окружающих. Как писал Ф.М. Достоевский, человек в этот период «все готовится к чему-то, хотя и не знает к чему – и странно – об этом мало заботится к чему, как будто совершенно уверен, что само найдется» [11, с. 126].

Формирование положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии также является неотъемлемым компонентом социализации личности в юношеском возрасте и в период молодости. Но процессы эти, как подчеркивает И.С. Кон, не тождественны и не одновременны [18, с. 194].

Сегодня в условиях развития высоких технологий и информатизации существенно изменился сам характер труда и его содержание. Физический труд почти повсеместно вытесняется кибернетически-машинным и интеллектуальным трудом. К сожалению, как констатируют авторы, современная школа не только не готовит, но и практически не знакомит молодёжь с базовыми навыками труда на современном производстве, не ведет профориентационную работу. К тому же существенно снизилась доля средне-специальных учебных учреждений в образовательной сфере. СМИ и Интернет при всей их информативности не могут заменить специальной адресной профориентации и не устраняют психологических трудностей выбора профессии.

Ученые отмечают повсеместное падение ценности кропотливого, производительного труда среди молодежи как в нашей стране, так и во многих развитых странах. Общество потребления диктует свои законы. К тому же интересного, творческого труда на всех не хватает, и не все к нему способны. Отсюда – падение трудовой морали и перемещение идеалов значительной части молодежи в сферу досуга.

Профессиональное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения. Во-первых, как серию задач,

которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени. Вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда – с другой. Третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность [18].

Чем старше люди, тем больше разветвляются их жизненные пути, а параллельно этому меняются и жизненные ориентации. Те, кто хотел поступить и поступил в вуз, сначала кажутся удовлетворенными. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности.

В исследованиях установлено, что в юности начинается постепенный переход к автономной морали, но оно на первых порах ещё сильно отстает от развития абстрактного мышления. Причем связь нравственного сознания личности и ее реального поведения неоднозначна. Знание нравственных норм и правил облегчает человеку принятие верного решения, но это знание ещё не даёт той опробованной и выстраданной позиции, которая приходит с опытом жизни. Как известно, нравственная мотивация многоуровневая. И возникшее чувство долга перед обществом у молодого человека не снимает особых обязанностей по отношению к близким людям, а ориентация на обобщенного другого (правила) не исключает чувствительности к мнению конкретных других и т. п.

Сегодня нравственное развитие молодежи вызывает сильное беспокойство ученых, педагогов, общественных деятелей. Потеря нравственных ориентиров в обществе в целом больно отзывается на самосознании молодых, чьё мировоззрение складывается в эпоху перехода, во время ломки прежних ценностей и мучительного поиска новых идеалов. Наиболее опасный симптом – снижение чувства стыда и той внутренней моральной инстанции, которую олицетворяет совесть человека. «Молодые перестали краснеть» - это меткое наблюдение, пожалуй, более красноречиво говорит о состоянии морального сознания молодежи.

В этой связи, задача нравственного воспитания юношества и молодежи в целом выступает как наиболее острая проблема социализации, требующая незамедлительного решения усилиями всего общества. И здесь прежде всего нужны притягательные нравственные примеры, поступки и действия со стороны старших. Нужно преодолеть то равнодушие и отчуждение, которое распространилось среди людей в последние полтора десятилетия, когда общество повернулось спиной к молодым, списав их воспитание на плечи родительской семьи. Нужна консолидированная воспитательная политика общества в отношении молодёжи, построенная на принципах доверия, уважения,

Как отмечают современные авторы, один из парадоксов молодежного сознания и поведения связан со спецификой социализации современной молодежи (трудности освоения опыта старшего поколения в переломную, кризисную эпоху). Соответственно, парадоксальность приобретает межпоколенческий характер. Процесс социального перехода молодого человека из детства в мир взрослых, от одних социальных ролей к другим сложен и противоречив. Стремление юного человека адаптироваться, интегрироваться в различные структуры жизнедеятельности способствует поиску собственной модели жизненного, социального, профессионального, личностного самоопределения. Возникает потребность в идентификации с какой-то когортой, общностью. Высокая конформность в отношении ценностей своей группы сочетается с критическим отношением к ценностям и нормам

взрослых. Сама адаптация молодого человека к социальной среде противоречива – с одной стороны, прежняя среда (в которой он жил) сформировала определенные стереотипы, ценностные установки и ориентиры; с другой, новая среда (к которой адаптируется) предъявляет иные требования, вступающие в противоречие со сложившимися стереотипами и установками. Именно в этой ситуации – между старой и новой средой – предпосылки маргинальности молодежи. Поэтому важно учитывать серьезные расхождения и даже противоречия между социокультурными требованиями, которые каждая среда предъявляет к молодым [4, с. 175].

Юношеский возраст благоприятен для образования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности. Для этого периода характерно то, что в круг интересов человека входит весь спектр социальной действительности, разнообразие социальных ориентиров. От того, сможет ли молодой человек выделить среди интересов и ориентиров приоритетный, выстроить своеобразную иерархию жизненных ценностей, будет зависеть успешность его дальнейшего жизненного пути. По справедливому мнению Л.Я. Рубиной, важно выявить «рубеж, после которого влияние «образа будущего положения» начинает довлеть над системой ценностей, сформированных средой, из которой выходят группы молодежи, объединенные понятием «поколение» [23].

Таким образом, сегодня необходим больший акцент на антропоцентристский ракурс изучения молодежных проблем. Не менее значимым при этом учет распространенности в молодежной среде парадоксальных ценностных ориентаций (каково число молодых людей, ориентирующихся на противоположные, альтернативные ценности). Важно избавляться от традиционного перекоса в сторону выявления приоритетов, позиций большинства и недооценки мнений, установок меньшинства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979, №4. – С.23-34.
4. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Парадоксальный молодой человек // Социс: Социол. исследования. – 2006. - № 6.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.3. – С.5-328.
6. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С. 11-275.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Соч. – М.: Госполитиздат, 1956. – Т. III.
9. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. . канд.психол.наук. – М.,1983. – 24с.
10. Гуткина Н.И., Прихожан А.М. Особенности самосознания // Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – С. 5-95/
11. Достоевский Ф. М. Житие великого грешника // Собр. соч.: В 30 т. – Л.:

Наука, 1976. – Т. 9.

12. Захарова А.И. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989, N1. С.5-9.
13. Иолова Х.Г. Соотношение самооценки и некоторых компонентов умственных способностей: Автореф. дис. . канд. психол. наук. – М., 1989. -19 с.
14. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. – М., 156с.
15. Комарова Е.К. Психологические особенности самопознания у старшеклассников: Автореф. дис. . канд. психол. наук. – М., 1987. -21с.
16. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1983. – 335с.
17. Кон И.С. Открытие "Я". – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
18. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
19. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 191с.
20. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Наука, 1988. – 268с.
21. Ларина А.А. Личностно-профессиональное самоопределение учащихся одна из центральных задач современной школы / А.А. Ларина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2010. - № 1-2 (13). - Т. 2. - С. 205-208. URL: <https://moluch.ru/archive/13/1166/> (дата обращения: 07.07.2021). Мид М. Культура и мир детства. Избр. произведения. – М.: «Наука», 1988.
22. Молодежь России на рубеже 90-х годов. Кн.1-2. – М., 1992.
23. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М., 1976. – 175 с.
24. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Академия», 2006. – 304 с.
25. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – 105с.

PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION

© 2021

L.E. Sikorskaja, Doctor of Pedagogy, Professor

Institute of Continuing Professional Education of the Department of Labor and Social Protection of the Population of Moscow, Moscow (Russia), lara.64@mail.ru

УДК 159.922

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗРОСЛЕНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА)

© 2021

В.В. Терещенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
*ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск (Россия),
terechenko2007@yandex.ru*

В процессе взросления растущих детей на дистанции подросткового возраста происходит качественная перестройка не только на физиологическом уровне развития, но и на социально – психологическом.

Исследования ученых выявили, что четкого осознания феномена взросления до сих пор не установлено. Взросление в современной литературе характеризуется как двуединый процесс социализации и индивидуализации (Д.И. Фельдштейн [6]). Это связано с тем, что на личность подростка и его процесс взросления в значительной степени оказывает влияние его ближайшее окружение, как взрослых людей, так и сверстников.

Исследователи проблем личностного развития молодежи Н.Н. Толстых [5], Д.И. Фельдштейн [6] делают акцент на характеристику качественных изменений в периоды взросления подростков. Авторы подчеркивают, что подростковый возраст является сензитивным для образования ценностных ориентаций, становления мировоззрения и является кульминационным периодом взросления подростков, так как от его формирования зависит жизненная позиция и дальнейшая возможность реализовываться в жизни.

В исследованиях последнего десятилетия в вопросах современного взросления наблюдаются следующие основные тенденции, порождающие противоречия с имеющимися научными данными: 1) существенно удлиняется переход от детства к взрослости, простираясь до 20 и более лет; 2) происходит изменение критериев (маркеров) взрослости; 3) наблюдается уход от нормативного понимания критериев взрослости, сроков перехода от детства к взрослости и путей становления зрелой личности.

Отсюда, возникает необходимость глубокого изучения в области психологии взросления современных подростков и становления личности подростков в условиях современного социогенеза.

В данной тематике существует немалое количество исследований в области взросления и формирования зрелой личности взрослых возрастах, вместе с тем, отдельные вопросы остаются до сих пор недостаточно изученными. Актуальность исследования обусловлена спецификой восхождения к взрослению подростка и определяется тем, что он изначально как носитель социального реализует все свои активные возможности освоения этого социального.

Социальная среда затрагивает все сферы развития подростков, и от того как она воздействует на подростка зависит его дальнейшее поведение в социуме, его отношение со взрослыми, сверстниками, окружающей действительностью. Она формирует не только социально значимые качества личности подростка и критерии оценки, но и его «социальное бытие». Можно утвердить и тот факт, что сегодня стремительно меняется психологическое содержание возрастных периодов. Характеристика «типичного» подростка в кросс-историческом исследовании (В.С. Собкин [3]) описана как тенденция к снижению самосознания. По мнению авторов, причинами такому явлению могут служить изменившееся социальные условия взросления подростков. На фоне стремительно трансформирующегося уровня жизни, многие подростки избавлены от самостоятельного принятия решений, их жизненное пространство фактически ограничено домом и образовательными организациями, «компьютерным» времяпровождением, снижено «подлинное» общение с равными себя по статусу, что приводит к дисгармоничной акселерации развития подростка.

Видоизменения в современной окружающей социальной среде привели подростков к новой ситуации развития, что повлияло на психологические закономерности и механизмы становления субъектности на разных возрастных ступенях и уровнях образования, что является одной из нерешённых проблем психологической науки.

Современная социальная среда, воздействуя на подростков, изменяет их формы взаимодействия со взрослыми, сверстникам и самим собой, а так же их отношение к современному миру и, оказывая значительное влияние на подрастающее поколение, является

источником развития личности, прививая им общественные нормы, ценности, роли, статус в группе сверстников.

Таким образом, уникальность социального бытия подростка в том, что он находится одновременно в двух параллельных мирах - мире взрослых людей и мире сверстников, где подростку приходится балансировать в зоне вариативного развития.

На развитие личности подростка влияют все аспекты социальной среды, и каждый из них влияет на личность в разной мере, это зависит того в какой среде находится сам подросток и какое окружение людей находится вокруг него: будь то благополучная или неблагополучная семья; хорошая компания друзей или компания неблагополучных подростков и т.д.

Таким образом, без полного и исчерпывающего исследования личности подростка, его индивидуальных психологических особенностей проявления зрелости личности, возрастных различий в процессе формирования зрелости у подростка не может быть решена задача полноценного психического и личностного взросления каждого ребенка.

Поэтому исследования социально-психологических характеристик взросления современных подростков приобрели особую актуальность.

В связи с этим в рамках теоретического анализа заявленной проблемы мы перед собой поставили цель - проанализировать социально-психологические характеристики взросления современного подростка. Среди ключевых задач в нашей статье мы стремимся не только проанализировать теоретико-методологические основы дефиниции взросления растущих современных подростков, но и рассмотреть социально-психологический аспект взросления, выделив его структурно-содержательные характеристики.

В процессе взросления растущих детей на дистанции подросткового возраста происходит качественная перестройка не только на физиологическом уровне развития, но и на социально – психологическом.

Прослеживаемая социальная ситуация развития в подростничестве представляет содержание взросления: отношения «подросток–общество».

Модель социально-нормативной периодизации развития личности подростка разработана Д.И. Фельдштейном [6]. На основе этой модели можно осуществить анализ динамики взросления, фиксирующий особенности становления социально-ответственной позиции подростка.

В периодизации взросления установлены и содержательно охарактеризованы психологически разные уровни, фазы процесса развития подростка. Автором выделены характеристики «локально-капризного», «правозначимого», «утверждающе-действенного» уровней. Где, изначально у подростка отмечается стремление к самостоятельности через формирование потребности признания со стороны взрослых, желание добиться признания на уровне «Я хочу» до соединения двух тенденций в поведении «быть как все» и «быть иным», стремления утвердить свою уникальность, обострения потребности в самоопределении, приобщенности к обществу в реально взрослой позиции ответственного человека.

В исследовании чувства взрослости подростков О.А. Фиофанова [7] руководствуясь методикой структурированных самоописаний (О.В. Курышева), произвела дифференциацию четырех уровней на основании плана действий (условный, реальный) и плана взрослости (внешний, внутренний): 1) «условный план действий – внешняя взрослость»; 2) «реальный план действий – внешняя взрослость»; 3) «условный план действий – внутренняя взрослость»; 4) «реальный план действий – внутренняя взрослость».

Автор выделила последовательность этапов, которые характеризуют то, что движение освоения, присвоения, реализации взрослости происходит от «сказочного», внешне обусловленного геройского поступка, к внешнему, но реальному поступку, к реальным поступкам, обусловленным внутренними признаками взрослости, к общему представлению о взрослости как единству ответственности и самостоятельности. Рассмотрев сущность взросления О.А. Фиофанова [7], рассмотрела и его процессуальные характеристики – уровни взросления. Автор пишет, что необходимо изучать и деятельностную единицу, обуславливающую освоение, реализацию взрослости – это поступок. Охарактеризовать природу поступков при процессе взросления – значит, обратиться к отношению «подросток– общество» и раскрыть содержание инструментальной функции психики, в свете которой развитие предстает процессом разрешения противоречий жизненного пути посредством поступка, считает О.А. Фиофанова [7].

По мнению Н.П. Паттуриной [2] взросление как процесс обретения социальной и психологической взрослости подростком в большинстве случаев начинается стихийно, в результате общения со старшим поколением, сверстниками, анализа и оценки информации из средств массовой информации и коммуникации. Вследствие этого происходит также стихийно происходит и расширение опыта самопознания подростка.

В.В. Абраменкова [1] взросление подростков рассматривает с точки зрения социогенеза. Автор считает, что в обществе произошло видоизменение институтов социализации, т.е. на смену коллективной модели пришла индивидуалистическая, с учетом влияния информационной среды.

По мнению автора при изучении онтогенеза подросткового взросления, необходимо учитывать сдвиг возрастных границ и кризисов детства, появление новообразований типа подросткового «пофигизма», «социального инфантилизма» и других новых механизмов социализации.

Социальной ситуации развития подростков рассматривается как условие становление социальной позиции, т.е. отношение подростков к социальным условиям, статусу, роли, готовностью к принятию этой позиции и воздействиям на нее и с ней. Ценность личностного значимого или не значимого места в иерархии статусов. Социальная позиция в группе подростков является наиболее подвижной.

Таким образом, по мнению В.В. Абраменковой [1], взросление - очень важный этап становления личности. Готовность и способность отвечать за свои поступки, и выполнять возложенные на тебя обязанности - один из важнейших критериев взросления. Взросление это смена системы ценностей, достижение которых напрямую связано с принятием на себя ответственности и, причем не, только за себя, но еще и за других людей. Автор указывает, что для подростка наиболее значимым являются два института взросления – это семья и круг равных себе по статусу и взаимодействию сверстников.

Однако, считает автор в современном социальном мире XXI века, для подростков значимым становится и информационные технологии и информационная среда, которые также в значительной степени влияют на становлении их сознания, как семья и сверстники. Генезис информационных технологий и информационной среды – это многомерная иерархическая система связей подростка с внешним миром во времени и пространстве, которая имеет индивидуальную модальность самовыражения подростков в их структуре взросления.

В.В. Абраменкова [1], полагает, что первостепенное значения для подростков имеет информационная среда телефонного, телевизионного, видео и компьютерного экранов.

Этот вид социальной среды, внедряясь в сознание подростков, трансформирует ценности и базовые потребности детей, например, как подлинное и истинное общение со сверстниками и взрослыми, что искажает сферу психологического и социального развития подростков. Важнейшими факторами негативной динамики выступают: разрушение естественных институтов социализации - семьи и детского сообщества, изменение общей ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабление игровых интерактивных форм совместной деятельности ребенка, влияние агрессивной информационной среды и др.

В детской субкультуре утрачиваются или деградируют многие культурные формы игры, культурных ценностей, дружбы, взаимодействия с младшими по возрасту детьми или, наоборот, с пожилыми людьми и т.д. Все чаще на смену подростковой субкультуры двадцатого века, с быстрой сменой информационных технологий возникают новые, и порой, далеко не положительные, например, жестокие розыгрыши, снятие на телефон и выкладывание в сети унижение сверстников, списывание на уроках учебных заданий с телефона, учебная деятельность подменяется примитивной игровой, что вызывает игровую компьютерную зависимость, высокий интерес к персонажам аниме, а не к книжным героям и т.д., свидетельствует об изменениях детского сознания в сторону деструкции. Благодаря неумелому использованию современных информационных технологий происходит социальное расслоение подростков, что вселяет напряженность в среду подростков.

Для того, чтобы поведение подростка приобрело черты взрослого в полной мере, необходимо признание чувства взрослости подростками значимыми взрослыми, их права на то, чтобы источник активности в процессе принятия целей деятельности находился непосредственно «внутри» них самих как субъектов деятельности, а процесс их развития (взросления) стал предметом изучения и творческого преобразования.

Исследование В.С. Собкина, М.М. Смысловой [3] показали, что для подростковой субкультуры, в период взросления, наиболее важным и значимым являются - жизненная перспектива, с учетом независимых взглядов, суждений об окружающем мире и о себе и эмоциональные переживания, связанные с успешностью самореализации.

Таким образом, социальные обстоятельства определяют длительность подросткового периода, наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей взросления и особенности перехода от детства к взрослости. То есть в личности подростка чисто природное наполняется социальным и психологическим содержанием, а чем становится та или иная природная особенность, зависит от выполняемой деятельности (например, высокий рост может побудить заняться баскетболом)

Феномен взросления, по нашему мнению [4] рассматривается в психологической науке с разных позиций. Ученые в рамках исследований различных теорий и направлений, не пришли к однозначному подходу к определению сущности понятия «взросление». Взросление в социально-психологическом подходе - это смена системы ценностей, достижение которых напрямую связано с принятием на себя ответственности и причем не только за себя, но еще и за других людей. Взросление подростка - двухсторонний процесс социализации - индивидуализации, результатом которого является определенная социальная позиция по отношению к другим людям и к обществу в целом и одновременно внутренняя позиция, на основе этого строятся индивидуальные «формы поведения». Взросление подростка – это процесс формирования (становления) зрелой личности, отличающийся созреванием или качественным изменением определенных ее характеристик, детерминированным социализацией и индивидуализацией. Для подросткового периода в период

взросления характерны «кризисы развития», связанные с попытками понимания своей личности, самосовершенствования, самореализации и появление специфического новообразования – «чувства взрослости» - стремления подростка быть и казаться взрослым. В настоящее время в анализе социального в процессе взросления растущего ребенка наблюдаются следующие устойчивые тенденции, способные порождать противоречия прежде всего в связи с существенным удлинением перехода от детства к взрослости и изменением критериев взрослости.

Изучение вопросов, связанных с социально-психологическими характеристиками взросления современных подростков и формированием зрелой личности чрезвычайно актуально, служит перспективным направлением эмпирических исследований анализа личностного развития растущего ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 3-16.
2. Паттурина Н.П. Проблема зрелости в современной психологии / Н.П. Паттурина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. №17. С.113-125.
3. Собкин В.С., Смылова М.М. Социальное самочувствие подростка: оценка успешности жизненных перспектив // Социология образования. Вестник Тюменского государственного университета. 2014. №8. Социология. С. 19-27.
4. Терещенко В.В. Взросление в подростковом периоде онтогенеза: теоретико-методологические основы исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016 г. Т.5, вып. 2(18). С. 110-114.
5. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. Детство в XXI веке: риски, угрозы, вызовы. 2015. № 4. С. 7- 24.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. - М.: МПСУ, 1999.672 с.
7. Фиофанова О. А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения. – М.: Флинта, МПСИ. 2012. 118 с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF ADULTING A GROWING PERSON (ON THE EXAMPLE OF ADOLESCENT AGE)

© 2021

V.V. Tereshchenko, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department general psychology
Smolensk State University, Smolensk (Russia), terechenko2007@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

© 2021

Т.А. Файн, кандидат педагогических наук, доцент, заведомом
педагогического менеджмента

*ОГАОУ ДПО «Институт развития образования Еврейской автономной области»,
Биробиджан (Россия), obliuu@yandex.ru*

Актуализация наставничества в современных условиях модернизации российского образования является безусловной и аксиоматичной. В научной литературе отмечается, что с позиций современной педагогики наставничество определяется как поддержка обучающихся - школьников, студентов, молодых специалистов, когда осуществляется сопровождение в личностном развитии, самоопределении, социализации наставляемого.

В реальной педагогической практике необходимо учитывать позиции исследователей о сущности наставничества как педагогической категории. Сущность понятия наставничества раскрыли в своих трудах С.Г. Вершловский, С.Я. Батышев, Е.В. Дудина и другие.

Например, С. Г. Вершловский правомерно утверждает, что наставничество - это способ подготовки к образовательной деятельности, обеспечивающий эффективную работу молодого педагога с опорой на опытного наставника [1, с. 76].

В настоящее время чрезвычайно актуально мнение С.А. Батышева о том, наставничество важно рассматривать «как комплексную педагогическую систему, каждый элемент которой выполняет как общие функции, характерные для элементов системы, так и специфические, свойственные только данному элементу. Эти специфические функции составляют сущность наставничества, для понимания которого необходимо их выявление» [2, с. 89].

Дудина Е. А. в авторском исследовании на основе анализа феномена наставничества в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе выявляет его сущностные характеристики, уточняет определение понятия «наставничество», которое применимо для большинства контекстов его практической реализации, раскрывает структуру наставнической деятельности. Проведённый Дудиной Е. А. анализ научной литературы правомерно позволяет этому автору определить наставничество как особый вид педагогической деятельности, характеризующейся **интегративностью** (подчёркнуто мной - Т.Ф.), основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей её участников [3].

Внедрение в педагогическую практику «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» [4] подтверждает необходимость интеграции наставничества и его (наставничества) консолидации для объединения усилий по взаимодействию в реализации единой государственной политики в сфере воспитания, определению сущностных характеристик современного воспитательного процесса, обмену инновационным опытом.

Нормативно-правовые основания такой деятельности в Российской Федерации обеспечивают многие нормативно-правовые акты и документы, в том числе международного уровня: Всеобщая Декларация Добровольчества (принятая на XVI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилий - IAVE, Амстердам, январь, 2001 г.); Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН

20.11.1989) ратифицирована Постановлением ВС СССР от 13.06.1990 № 1559; Резолюция Европейского парламента 2011/2088(INI) от 1 декабря 2011 г. о предотвращении преждевременного оставления школы.

В практической деятельности по эффективной интеграции наставничества и образовательно-воспитательной деятельности необходимо учитывать положения многих нормативно-правовых актов Федерального уровня, в перечне которых: Конституция РФ; Гражданский Кодекс РФ; Трудовой кодекс РФ; Указ Президента РФ от 2 марта 2018 года №94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество»; Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста»; Стратегия развития волонтерского движения в России, утвержденная на заседании Комитета Государственной Думы Российской Федерации по делам молодежи (протокол № 45 от 14 мая 2010г.); Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденные распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-Р; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённая Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р; Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с последующими изменениями); методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися, утверждённая распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145; методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (приложение к распоряжению Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-1.

Инновационным стало появление книги «Наставничество в системе образования России» [5, С.8], авторы которой своевременно и правомерно ещё в 2016 году утверждали, что институт наставничества отталкивается от потребностей ребенка в специальной охране и заботе, в том числе в правовой защите. Это предполагает равенство возможностей и выбор в сфере образования, а также доступ к качественному образованию для представителей всех социальных, этнических и религиозных групп, независимо от пола или индивидуальных особенностей [5, С.8].

Практически прорывным событием для образовательно-воспитательного пространства Российской Федерации стала методология (целевая модель) наставничества, главным предназначением которой является достижение эффективных результатов национального проекта "Образование" [6].

Важно отмечать и учитывать, что целевая модель наставничества регламентирует отношения всех субъектов воспитательно-образовательного пространства как на федеральном и региональном уровнях, а также на уровне конкретных образовательных организаций, осуществляющих сопровождение по функционированию и развитию как рабо-

чих программ воспитания так и программ наставничества в образовательных организациях.

В современных условиях модернизации образования наставничество как инструмент и технология реализует функции построения отношений в образовательно-воспитательном пространстве каждой образовательной организации, передачи опыта и знаний, формирование навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей, интенсивного развития личности обучающихся.

Современная практика наставничества представлена на международной (заочной) научно-практической конференции «Наставничество в образовании: современная практика», в перечне материалов которой рассмотрены различные вопросы, касающиеся роли наставничества в современном воспитательно-образовательном пространстве [7].

Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Чигрина С.Г. в методических рекомендациях рассматривают организацию наставничества как эффективный инструмент персонифицированного сопровождения учителей, оптимизированного на преодоление выявленных компетентностных дефицитов, проблем и затруднений учителей с учетом специфики образовательной организации. Методические рекомендации адресованы управленческим командам общеобразовательных образовательных организаций, а также школьным психологам и учителям, выполняющим функции наставников. Приложения к рекомендациям содержат не только научно-методический и теоретический материал, но и конкретные образцы локальных актов, диагностических методик, памяток, глоссарий [8].

Проведённый в 2020-2021 годах автором этой статьи (Т.Ф.) в исследовательских целях краткий мониторинг, изучение и анализ материалов по проблематике наставничества из открытых источников (научные публикации, статьи из сети Интернет, методические материалы с сайтов общеобразовательных организаций, социальные сети «Одноклассники» и «Фейсбук») показывает, что всё многообразие материалов условно представлены в трёх группах.

Первая группа — учебно-мотивационные материалы, которые разработчики предлагают через вебинары на различных платформах. Необходимо отмечать существенный вклад в разработку содержания вебинаров и их организацию от ИД «Просвещение», корпорации «Росучебник» и Дома Учителя из Екатеринбурга, а также от Академии Минпросвещения Российской Федерации

Вторая группа - научные статьи по рассматриваемой проблематике, которых, на мой взгляд, чрезвычайно недостаточно, при этом содержание имеющихся в основном раскрывает некоторый советский опыт и почти не содержит вариантов проектного управления по организации и внедрению наставничества в образовательно-воспитательном пространстве.

Третья группа - методические материалы, опубликованные на сайтах общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного профессионального образования (Институты развития образования/ Институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки/ Институты усовершенствования учителей). Выявлено, что основной массив данных материалов выстроен (сформирован) на основе базовых нормативно-правовых актов по наставничеству и во многом их ретранслирует, излагает, повторяет.

Материалы третьей группы показывают, что сложившаяся ситуация является следствием недостаточной готовности образовательных организаций и сферы образования в целом к качественной и эффективной реализации методологии (целевой модели) наставничества, что в свою очередь проявляется в отсутствии интеграции методологии наставничества и стратегии развития воспитания [4; 6], взаимодействие которых должна происхо-

дить в рамках рабочих программ воспитания на уровне каждой конкретной образовательной организации. Фактически же педагоги-практики и управленческие команды школы нередко воспринимают целевую модель наставничества как некую дополнительную нагрузку для школ и учителей, не учитывая, что целью «... внедрения целевой модели наставничества является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности, а также создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации всех обучающихся в возрасте от 10 лет, педагогических работников (далее - педагоги) разных уровней образования и молодых специалистов, проживающих на территории Российской Федерации» [6].

Очевидной проблемой педагогической науки и образовательно-воспитательной практики в сложившихся условиях является разобщённость воспитательной работы в образовательных организациях, конкретной воспитывающей деятельности и наставничества как методологии и инструмента практического психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения наставляемых.

Необходима интеграция наставничества как методологии и технологии сопровождения наставляемых в современном воспитательно-образовательном пространстве со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации. Это положение на уровне конкретной образовательной организации может и должно быть реализовано, если содержание воспитательной деятельности и мероприятия на всех уровнях общего образования предполагают практическое применение инструментов наставничества по многим (даже по всем) модулям рабочей программы воспитания.

Чрезвычайно важно, чтобы все субъекты процесса интеграции наставничества в образовательно-воспитательное пространство каждой конкретной образовательной организации и всей сферы образования на муниципальном, региональном и общероссийском уровнях, обеспечивали эффективное выполнение своих функций в соответствии с методологией (целевой моделью) наставничества, что обеспечивает управление процессом её внедрения и реализации.

Региональный орган управления образованием осуществляет координацию внедрения целевой модели наставничества; обеспечивает реализацию мероприятий по внедрению целевой модели наставничества; координирует работу Регионального центра наставничества; обеспечивает развитие материально-технической базы, в том числе наличие электронной платформы, инфраструктуры и кадрового потенциала организаций, осуществляющих деятельность по реализации программ наставничества; реализует меры по обеспечению доступности программ наставничества для обучающихся с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, проявивших выдающиеся способности, обучающихся, попавших в трудную жизненную ситуацию, а также обучающихся из малоимущих семей, проживающих в сельской местности и на труднодоступных и отдаленных территориях, детей-сирот (оставшихся без попечения родителей).

Региональный наставнический центр обеспечивает формирование баз данных наставников, кураторов, наставляемых и лучших практик наставничества; содействует распространению и внедрению лучших наставнических практик сферы образования своего региона, а также лучших практик других субъектов Российской Федерации; оказывает

информационную и просветительскую поддержку участникам внедрения целевой модели наставничества; разрабатывает предложения по совершенствованию процесса внедрения региональной целевой модели наставничества; содействует привлечению к реализации наставнических программ образовательных организаций; предприятий и организаций региона; государственных бюджетных учреждений культуры и спорта; юридических и физических лиц, чья деятельность связана с образовательной, спортивной, культурной и досуговой деятельностью; вносит предложения по совместному использованию инфраструктуры в целях внедрения целевой модели наставничества; осуществляет мониторинг реализации программ наставничества в образовательных организациях на территории области; обеспечивает реализацию мер по дополнительному профессиональному образованию наставников и кураторов в различных форматах, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий; организует обмен лучшими практиками наставничества между обучающимися.

Орган исполнительной власти муниципального образования, осуществляющий управление в сфере образования обеспечивает внедрение Целевой модели наставничества на территории соответствующего муниципального образования; разрабатывает дорожную карту внедрения и реализации Целевой модели наставничества, доводит ее до сведения образовательных организаций на территории муниципального образования; контролирует реализацию мероприятий по внедрению и реализации Региональной целевой модели наставничества; обеспечивает развитие инфраструктурных, материально-технических ресурсов и кадрового потенциала муниципальных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам; содействует привлечению к реализации программ наставничества образовательных организаций, предприятий и организаций муниципалитета, государственных бюджетных учреждений культуры и спорта, юридических и физических лиц, чья деятельность связана с образовательной, спортивной, культурной и досуговой деятельностью; осуществляет мониторинг реализации и эффективности программ наставничества на территории муниципального образования.

Образовательные организации, осуществляющие внедрение Целевой модели наставничества разрабатывают и реализуют мероприятия дорожной карты внедрения Региональной целевой модели в образовательной организации; разрабатывают, апробируют и реализуют программы наставничества; назначают куратора(ов) и наставников программ наставничества в образовательной организации; обеспечивают обучение кураторов и наставников и контроль их деятельности; обеспечивают условия для повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников, задействованных в реализации целевой модели наставничества, в формате непрерывного образования; предоставляют инфраструктурное и материально-техническое обеспечение реализации программ наставничества; осуществляют персонифицированный учет обучающихся, молодых специалистов и педагогов, участвующих в программах наставничества; обеспечивают внесение данных в региональную электронную платформу «Наставник»; проводят внутренний мониторинг реализации и эффективности программ наставничества.

Организации и индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам; предприятия, организации любой формы собственности, индивидуальные предприниматели, функционирующие на территории региона, имеющие или планирующие реализовать партнерские соглашения с организациями, осуществляющими образовательную деятельность включа-

ются в процесс внедрения и реализации целевой модели наставничества через сотрудничество с региональным органом управления образованием, муниципальными органами управления образованием, региональным наставническим центром и образовательными организациями осуществляют отбор и подбор наставников из числа работников и специалистов своих организаций и предприятий; направляют из своих организаций и предприятий работников и специалистов в образовательные организации для сопровождения наставляемых обучающихся и молодых специалистов; обеспечивают повышение квалификации отобранных и направляемых наставников по направлению «Наставничество»; создают условия для разработки и реализации программ наставничества работниками и специалистами своих организаций и предприятий; заключают соглашения с образовательными организациями о совместной реализации программ наставничества; разрабатывают и реализуют механизмы морального и материального стимулирования наставников; используют профессиональную базу и производственные мощности своих предприятий и организаций для профориентационной работы с обучающимися и наставляемыми; направляют в региональный наставнический центр информацию о базе наставников и реализуемых программах наставничества в образовательных организациях.

Анализ доступных материалов показывает, что в образовательных организациях осуществляется деятельность по наставничеству, но в реальной педагогической практике недостаточно осознана методология наставничества на муниципальном уровне и уровне образовательных организаций; педагогические работники как наставники в большинстве реализуют репетиторские функции и нуждаются в повышении квалификации; направленность и тематика программ наставничества достаточно однообразна, охват обучающихся ниже контрольных показателей национального проекта «Образование».

Для разрешения данных проблем необходимо: разработка, утверждение и практическая реализация региональной стратегии развития воспитания на 2021-2025 годы в каждом субъекте РФ; принятие нормативно-правовых актов региональных органов управления образованием и муниципальных отделов образования об использовании методологии (целевой модели) наставничества как технологии по реализации рабочих программ воспитания в ОО в целях обеспечения эффективности, результативности и качества образования в целом через личностное развитие каждого обучающегося; разработка, согласование и утверждение региональных нормативно-правовых актов (многостороннего соглашения о сотрудничестве и взаимодействии по наставничеству) регионального органа управления образованием с иными профильными департаментами (управлениями), с инвестиционным агентством и объединением работодателей в целях привлечения в образовательных организации наставников из местного социума; на муниципальном уровне и уровне образовательных организаций требуется актуализация наставничества как технологии и практического инструмента совершенствования результативности образовательно-воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Сов. Педагогика. - 2014. - № 4. - С. 76–84.
2. Батышев С.Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования / С.Я. Батышев. – М.: АПН СССР, 1988 – 106 с.
3. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура - Код доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyi-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura>.

4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. - Код доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ .

5. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. - М.: Рыбаков Фонд, 2016. - 153 с.,

6. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися», утверждённая Постановлением Правительства Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. N P-145 - Код доступа: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-25122019-n-r-145-ob-utverzhdenii/>

7. Наставничество в образовании: современная практика - Сборник материалов. 20 ноября 2019 года // государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2019. – 188 с.

8. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов. Рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина; Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС. – [Электронное издание] – М.: Перспектива, 2020. –108 с. – Электрон. данн. – Код доступа: <https://itdperspectiva.page.link/recschool>).

INTEGRATION OF MENTORING INTO THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN SCHOOL

© 2021

T.A. Fayn, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management

*Institute for the Development of Education of the Jewish Autonomous Region,
Birobidzhan (Russia), obliuu@yandex.ru*

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ШКОЛЬНИКОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ»

© 2021

Н.Н. Фокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Культурологии и социально-гуманитарных технологий»

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,

Пермь (Россия), fokina_uvr@mail.ru

К.В. Бояршинова, бакалавр направления подготовки

«Организация работы с молодёжью»

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,

Пермь (Россия), kristina.boyarschinowa@yandex.ru

Профессиональная ориентация учащихся – задача государственного уровня. Необходимость проведения качественной профориентационной работы неоднократно отмечена Президентом России В.В. Путиным. Например, в Послании от 01.03.2018 г., глава государства отмечает, что важно выстроить современную профессиональную ориентацию школьников с применением новых технологий, форм и методов. Одной из современных технологий является технология профессиональных проб.

Профессиональные пробы (далее по тексту – профпробы) – это профессиональные испытания, выполняемые в условиях максимально приближенных к производственным. В процессе организации и проведения профпробы учащиеся не только получают опыт конкретной профессиональной деятельности, но и вникают в сущность будущей профессии, могут убедиться в достоинствах и недостатках. В настоящее время существует множество профессий, с которыми выпускники школ не знакомы и одна из них – специалист по работе с молодёжью.

Профессиональная ориентация школьников является актуальной в настоящее время, так как от неё зависит не только правильность выбора будущей профессии для подрастающего поколения, но и социально-экономическое состояние государства. Организация и проведение профпроб профессии «Специалист по работе с молодёжью» даст возможность школьникам старших классов познакомиться с данным направлением и понять суть профессии.

Так же, необходимо отметить, что проведение таких профпроб повлияет на популяризацию направления «Организация работы с молодёжью», с целью привлечения абитуриентов в Пермский государственный национальный исследовательский университет (далее по тексту – ПГНИУ).

Существует ряд причин, которые повлияли на возникновение и развитие профессиональной ориентации, как научного направления в начале XX века в западных странах. Профессор, доктор психологических наук Е.Ю. Пряжникова [8] выделяет следующие причины. Во-первых, бурный рост промышленности, во-вторых, миграция людей из сельской местности в города, в-третьих, появляется проблема поиска работы среди населения, и, как следствие, проблема отбора опытных работников со стороны работодателей.

Таким образом, молодые кадры всё более «оторваны» от непосредственного профессионального выбора в силу увеличения длительности получения основного образования и его «отчуждённости» от процесса производства блага. Все эти причины являются соци-

ально-экономическими, наряду с ними Е.В. Гудкова [1] выделяет психологическую причину, которая повлияла на возникновение профориентации, связанную с изменением сознания людей – проблема профессионального самоопределения. Гудкова поясняет, что профессиональная ориентация – это проведение комплекса мер, направленных на профессиональное самоопределение. Действительно, является важным тот факт, когда при выборе будущей профессии учитываются интересы и способности индивида, для того чтобы в дальнейшем он испытывал удовлетворение от работы и проносил пользу обществу/государству.

По мнению многих учёных, профпроба выступает важным фактором в выборе последующего профиля обучения, так как подросток получает реальный опыт в той или иной профессиональной области. Так же участие в профессиональных пробах – это возможность идентифицировать свои способности, возможности и интересы с профессиональной деятельностью.

Рассмотрим содержание профессиональных проб подробнее, опираясь на работы доктора педагогических наук, академика РАО, ведущего учёного в области профессионального самоопределения и профессиональной ориентации учащейся молодёжи С.Н. Чистяковой [2]. Её работу «Профессиональные пробы: технология и методика проведения» [12] считаем ключевой для нашего исследования.

Прежде всего, в организации и проведении профессиональных проб Чистякова предлагает предусмотреть педагогические условия, рассмотрим их подробнее:

- обучение преподавателя, который будет реализовывать профпробы (подбор необходимых дидактических материалов: профессиограммы, классификации профессий, тестовые задания и профориентационные методики, наглядные пособия). Преподаватель выступает в качестве разработчика профпробы, таким образом, ему необходимо составить задания разного уровня сложности, подобрать инструментарий для выполнения пробы, разработать критерии оценивания;

- ознакомление учащихся с профессиональной деятельностью специалиста (знакомство с предметами, орудиями труда, средствами, целями определённой (выбранной) сферы деятельности);

- проведение диагностических тестов и методик (по средствам профориентационных методик и тестов выявляются интересы, склонности, индивидуальные возможности школьника);

- ознакомление школьников не только с содержанием, но и с организацией выполнения профпробы.

Пермский государственный национальный исследовательский университет предлагает абитуриентам направление подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодёжью» (первый набор студентов был осуществлён в 2011 году). Данное направление относится к философско-социологическому факультету, в структуре которого пять кафедр, одна из них – кафедра культурологии и социально-гуманитарных технологий – является выпускающей по направлениям бакалавриата 39.03.03 «Организация работы с молодёжью» и магистратуры 39.04.03 «Организация работы с молодёжью», программа «Социально-гуманитарные технологии лидерства в молодёжной среде».

Проектный подход в организации профессиональных проб школьников по направлению «Организация работы с молодёжью» считаем актуальным и своевременным. Подчеркнём следующее, профессиональная ориентация учащихся – задача государственного уровня и образовательные организации высшего образования в рамках формирования

профориентационной работы, должны применять проектный подход.

В настоящее время существует множество профессий, с которыми выпускники общеобразовательных учреждений не знакомы и одна из них – специалист по работе с молодёжью. Поскольку направление подготовки «Организация работы с молодёжью» является достаточно молодым, поэтому большинство школьников Пермского края не знакомы с данным направлением.

В связи с этим, на основе изученного материала в области профессиональной ориентации, разработан авторский проект Профессиональные пробы «Специалист по работе с молодёжью». Реализация профессиональных проб даст возможность школьникам старших классов познакомиться с данным направлением и понять суть профессии.

Проект Профессиональные пробы «Специалист по работе с молодёжью» успешно реализован и включён в план профориентационной работы кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий ПГНИУ на 2021-2022 учебный год.

В работах, выполненных под нашим руководством, ранее подробно представлен технологический аспект организации проекта Профессиональные пробы «Специалист по работе с молодёжью».

Кратко охарактеризуем ключевые технологические аспекты реализации проекта. Так как проведение и организацию профессиональных проб осуществляют студенты направления подготовки «Организация работы с молодёжью», им необходимо было пройти специальное обучение.

В рамках ознакомительной и технологической практик студенты очной формы обучения под руководством опытного наставника (в лице студента-выпускника заочной формы обучения) и преподавателя, отвечающего за профориентационную работу кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий (Н.Н. Фокиной) прошли дистанционный курс, по авторской методике Кристины Владимировны Бояршиновой на платформе Zoom. Студенты 1-3 курсов (микрогруппа из 3-4 студентов) изучили зарубежный опыт организации профессиональной ориентации.

Нам необходимо было обратить внимание и заимствовать наиболее удачные технологии и опыт зарубежных стран, именно те достижения, которые оправданы многолетней профориентационной практикой. С этой точки зрения предоставляется интересным опыт таких развитых стран как США, Франция и Финляндия. Опыт профориентационных практик данных государств – признан наиболее успешным. Например, США считается страной – родоначальником профориентации, Франция является Европейским лидером в данной области, а отличительной чертой профориентации Финляндии является то, что если школьник по окончании 9-го класса, не определился с выбором профессии, то подростку предоставляется ещё один год для определения его будущего профессионального маршрута. Особое место в изучении профессиональных проб занимает Япония. Профессиональная ориентация в Японии занимает одно из ключевых направлений общего учебного процесса, а главной особенностью профориентационной работы в школах является организация и проведение профессиональных проб. Основоположником профессиональных проб выступает ректор и профессор Фукуяма японского университета Асия. Фукуяма разработал методику («F-тест» или «Fukuяama-тест»), с помощью которой возможно оценить количественными показателями готовность учащихся 7-9 классов к выбору своего профессионального маршрута.

Стоит отметить, что в настоящее время вся профориентационная работа, основанная на методике Фукуямы, интегрирована в школьное образование и применяется в младших

классах средней школы Японии (7-9 классы).

Поясним схематично содержание теста, в основу которого заложено три принципа:

1. Самоанализ. С помощью психологических тестов и опросников выявляются интересы, склонности, способности, уровень интеллекта и физической подготовки учащегося.

2. Анализ профессий. В японских школах профориентационной работой занимаются психологи и учителя-предметники, которые на данном этапе предоставляют не только информацию о востребованных профессиях на рынке труда в Японии, но и о деятельности рабочих/специалистов. Например, какие требования предъявляются к работнику? Какие орудия/средства труда применяются? Какие функции выполняет работник той или иной профессии?

3. Профессиональные пробы. Проверка собственных интересов и способностей подростка в реальных условиях трудовой/профессиональной деятельности [9].

Для нас важно было рассмотреть именно эти примеры, так как они позволяют раскрыть основные теоретические понятия, методологию и различные подходы, а также содержание и формы профориентации.

Необходимо отметить, что профессиональная ориентация как направление в науке о труде возникла более 100 лет назад, и впервые это понятие появилось в США. Основоположителем профориентации принято считать американского профессора и социального реформатора Френка Парсонса, применившего научный подход к избранию профессии и создавшего в 1903 году в Страсбурге (Франция) первого кабинета профориентации и «Бюро по выбору профессий» в Бостоне (США) в 1908 году.

Изучив профориентационную деятельность США, Франции, Финляндии и Японии, студенты определили, что в данных странах профессиональная ориентация учащихся является одним из приоритетных направлений в школьном образовании. Профессиональная ориентация США, Франции и Финляндии имеет разнообразные теоретические концепции и учебные программы по подготовке школьников к выбору будущего профессионального маршрута, также профориентационная работа в школах носит комплексный характер, с применением разнообразных форм, методов и технологий.

Наше внимание привлекла японская модель профориентации, так как, в отличие от вышеперечисленных государств, профессиональная проба в школах Японии выступает основной формой профориентационной работы, основоположителем которой является профессор Фукуяма, разработавший специальную методику. Поскольку реализация профпробы приближена к реальной профессиональной деятельности, поэтому, во-первых, учащиеся получают первые впечатления о результативности действий в той или иной профессиональной сфере; во-вторых, профпроба помогает подростку не только «окунуться» в будущую профессию, но и определиться с выбором профессионального будущего.

Таким образом, среди разнообразных форм, технологий и методов профориентационной работы с молодёжью, по мнению студентов, наибольшую актуальность приобретает технология профессиональных проб.

Профессиональная проба выступает как одна из самых эффективных форм, поэтому данную технологию необходимо включать в профориентационную работу кафедры и школы, для того, чтобы подросток мог сделать более правильный выбор в пользу своей будущей профессии. Таким образом, изученный материал зарубежной профориентации, в частности японской модели, помог нам реализовать проект Профессиональные пробы «Специалист по работе с молодёжью». Для этого, студенты, осуществляющие совместно с преподавателем профориентационную работу кафедры должны владеть актуальной ин-

формацией об условиях поступления по направлению подготовки «Организация работы с молодёжью»; качественно проводить профориентационные методики; знать основные профессиональные маршруты организатора работы с молодёжью и нормативно-правовые акты, регламентирующие эту деятельность в Российской Федерации (далее по тексту – РФ).

В настоящее время профессиональная ориентация школьников в РФ приобретает особую актуальность. Осознание значимости профориентации на государственном уровне проявляется в ряде нормативно-правовых актов и документах, рассмотрим основные:

- ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [10];
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» утверждена Президентом РФ от 04.02.2010 г. № Пр-271 [4];
- ФЗ от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» [11];
- Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 г. №1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в РФ» (зарегистрировано в Минюсте РФ 31.10.1996 г. № 1186) [6];
- Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 20.02.2019 г. «Послание Президента Федеральному Собранию» [5];
- Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 11.12.2020 г.) «Об утверждении федерального государственного стандарта» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 г. № 19644) [7].

На основе изучения и анализа нормативно-правовых документов, можно сказать, что проведение профориентационной работы с учащимися общеобразовательных учреждений является обязательной составляющей деятельности педагогов, работающих в системе общего образования. Профориентационная деятельность общеобразовательных учреждений регулируется Постановлением [6], согласно которому работа ведётся по следующим направлениям: профессиональная информация, профессиональная консультация, профотбор/подбор, профессиональная адаптация.

Анализируя современное состояние профессиональной ориентации, Е.И. Карташова [3] отмечает, что данные направления включают в себя такие формы/методы профориентационной работы как игры, психологические тесты и консультации, обсуждения, тренинги, опросники, лекции, ярмарки вакансий, встречи с представителями высших и профессиональных учебных заведений, а также с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия, профессиональные пробы.

Несмотря на то что в Постановлении содержится информация о необходимости профориентационной деятельности, оно не предполагает реализацию государственной системы профориентации, соответственно не получает достаточной поддержки правительства. Поэтому профориентация в школах ограниченная, так как включает в себя не все вышеперечисленные формы/методы работы с учащимися, в основном общеобразовательные организации осуществляют профориентационную деятельность самостоятельно, применяя собственные ресурсы.

Необходимо подчеркнуть, что профориентация должна выступать как система взаимодействия различных социальных институтов (профессиональные учебные заведения, службы занятости населения, различные предприятия и организации).

Таким образом, мы убедились, что наш проект актуален и необходим всем заинтересованным сторонам. Более предметно остановимся на основных результатах проекта.

В профпробах приняли участие 151 ученик из четырёх школ Пермского края (18,2%

– десятиклассники, 81,8% – девятиклассники, из которых 49,2% – девушки, 50,8% – юноши).

На подготовительном этапе профпробы участники заполнили анкету, и, согласно анкетным данным, мы выяснили, что помощь в определении дальнейшего профессионального маршрута школьникам оказывают:

- «родители и близкие родственники» – отметили 62,2%;
- «никто не оказывает» – пояснили 38,8%;
- «преподаватели» – отметили 12,2%;
- «друзья» – пояснили 4,6%;
- «школьный психолог» – отметили 3,8% учащихся.

Так же для нас важно было выяснить, знакомы ли подростки с профессией специалист по работе с молодёжью, таким образом, 64,4% ребят ответили, что не знали до участия в профпробах о данной профессии.

По завершению профпробы «Специалист по работе с молодёжью» школьники ответили, что при выполнении задания первого уровня сложности (составление кроссворда) трудностей не испытали. С заданием второго уровня сложности (публичное выступление) справились не все участники, смогли выступить лишь 33% ребят, остальные пояснили, что испытывали страх, неуверенность в себе, боязнь выступать перед публикой. Задание третьего уровня сложности (разработка проектной идеи) оказалось самым интересным для школьников, с данным заданием справились все участники профпробы, однако 8% ребят отметили, что им было сложно работать в команде. На вопрос «Хотели бы Вы поступить на направление подготовки «Организация работы с молодёжью» в ПГНИУ, для того, чтобы в дальнейшем работать специалистом по работе с молодёжью?» школьники отметили:

- «не уверен, мне нужно ещё раз всё обдумать» – 35,4%;
- «нет» – 34,4%;
- «я уже выбрал другую специальность/профессию» – 20,8%;
- «скорее да, чем нет» – 8,3%;
- «да» – 1%.

Следует отметить, что проведение профпробы «Специалист по работе с молодёжью» необходимо включать в профориентационную работу общеобразовательных учреждений, так как, во-первых, организация и проведение пробы не требует больших материальных и технических затрат. Во-вторых, возможность реализовывать проект как в офлайн, так и в онлайн-формате. В-третьих, государство в настоящее время нуждается в квалифицированных организаторах по работе с молодёжью и, учитывая наши статистические показатели (более 60% опрошенных школьников не знакомы с данной профессией), можем полагать, что необходимо организовывать и проводить профессиональные пробы «Специалист по работе с молодёжью» в школах Пермского края.

Отметим, что проведение профпроб в общеобразовательных учреждениях является необходимым условием для дальнейшей профессиональной социализации школьника. В настоящее время актуальность внедрения в систему школьной профориентации профессиональных проб усиливается, что можно наблюдать на реальном опыте отдельных регионов РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования. Челябинск: ЮУрГУ, 2004. 125 с.

2. Елькина О. Золотой юбилей научной школы профориентации Н.Н. Чистякова // Кузнецкий рабочий. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kuzrab.ru/rubriki/obshestvo/zolotoy-yubiley-nauchnoy-shkoly-professora-n-n-chistyakova/> (дата обращения 24.12.2021)
3. Карташова Е.И. Современная система профессиональной ориентации // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 2 (11). С. 138-140.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» утверждена Президентом РФ от 04.02.2010 г. № Пр-271 // СПС «КонсультантПлюс».
5. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 20.02.2019 г. «Послание Президента Федеральному Собранию» // СПС «КонсультантПлюс».
6. Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 г. №1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в РФ» (зарегистрировано в Минюсте РФ 31.10.1996 г. № 1186) // СПС «КонсультантПлюс».
7. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644) // СПС «КонсультантПлюс».
8. Пряжникова Е.Ю. Профориентация. М.: Академия, 2013. 496 с.
9. Укке Ю.В. Диагностика сознательности выбора профессии у японских школьников // Вопросы психологии. 1990. №5. С. 150-157.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс».
11. Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» (последняя редакция) // СПС «КонсультантПлюс».
12. Чистякова С.Н. Профессиональные пробы: технология и методика проведения. М.: Академия, 2014. 208 с.

PROJECT APPROACH IN PROFESSIONAL TESTS ORGANIZING OF SCHOOL-CHILDREN IN THE DIRECTION OF TRAINING «WORK ORGANIZATION WITH YOUTH»

© 2021

N.N. Fokina, Ph.D., associate professor of the Department of culture,
social and humanitarian technologies

Perm State University, Perm (Russia), fokina_uvr@mail.ru

K.V. Boyarshinova, bachelor Major «Work Organization with Youth»

Perm State University, Perm (Russia), kristina.boyarschinowa@yandex.ru

УДК 37.013.78

КАРЬЕРНЫЕ СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАТОРА РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ

© 2021

Н.Н. Фокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Культурологии и социально-гуманитарных технологий»

*ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), fokina_uvr@mail.ru*

С.М. Вершинина, бакалавр направления подготовки
«Организация работы с молодёжью»

*ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), Svershinina1999@gmail.com*

Как правило, человек начинает задумываться о своей профессиональной идентичности, о своём карьерном пути в школьные годы, в то время как потребность реализации своих профессиональных навыков приходится на старшие курсы бакалавриата. Карьера является неотъемлемой компонентой самореализации индивида. В своей профессиональной деятельности человек может развить свои сильные стороны, реализовать свой потенциал. Успешная карьера способна оказать положительное влияние на самооценку человека, его психологическое и социальное самочувствие. Для наиболее эффективной реализации потенциала начинающего специалиста, в нашем случае – организатора работы с молодёжью, необходимым является исследование и прогнозирование его возможных карьерных стратегий.

Проблема заключается в том, что у студентов направления «Организация работы с молодёжью» отсутствуют чётко сформированные карьерные траектории, а также портрет выпускника направления. Студенты испытывают трудности в определении своего карьерного пути, нет чёткого осознания того, какими компетенциями они обладают и как их можно использовать при трудоустройстве.

В качестве источниковедческой базы исследования, позволившей изучить сущность и специфику карьерных стратегий, использовались труды российских авторов А.Л. Журавлев, Т.А. Заславская, Р.В. Рывкин. Особенности планирования и осуществления карьеры, рассматриваются в работах В.Д. Анурина, А.А. Дикаревой, А.П. Егоршина, А.Л. Журавлева, Т.И. Заславской, А.Я. Кибанова, В.С. Липатова, Т.М. Ларионова, Е.А. Могилевкина. Проблемами карьеры, мобильности карьерных стратегии занимались Д.С. Круглов, Л.В. Бабаева, М.Н. Руткевич. Проблемами изучения феномена карьерных стратегий посвящены труды А.К. Марковой, И.Д. Ладанова, Т.Д. Шерет, О.П. Терновской и др. Особый вклад в изучение карьерных стратегий молодёжи внесли социологи Д.С. Круглова, З.А. Авдошина, Е.Б. Задорожникова, Д.А. Ткач, А.С. Мельник, Э.В. Каграмян, Е.Б. Биликтуева и др. Тема карьерного продвижения как проявление общих жизненных стратегий индивида нашла отражение в работах К.А. Абульханова-Славская, О.Ю. Переверзина, Ю.В. Синягин, О.Ю. Яковлева и др.

Проектирование карьеры является важной частью жизни любого человека, однако наиболее эффективной эта деятельность является в молодом возрасте, так как индивид может направить свои временные и умственные ресурсы, не тратя при этом их на бездумные поиски работы. Построение карьерной стратегии имеет смысл не только в условиях социально-экономической стабильности, но также в ситуации, когда общество находится в ситуации экономической неопределённости. От этого молодёжь находится в ещё более за-

труднительном положении в начале своего карьерного пути.

Проблема возрастает в связи с тем, что отсутствует чёткая государственная поддержка молодых специалистов. Это грозит тем, что потенциал молодёжи как творческий, так и профессиональный может быть использован либо в неполной мере, либо полностью утерян. Ситуация усугубляется и тем, что государство отказывается предоставлять выпускникам рабочие места, хотя бы на некоторое время, а это могло быть полезно, так как молодой специалист получил бы опыт работы в своей сфере и стал бы более востребован на рынке труда.

Т.В. Лучкина пишет о том, что молодёжь представляет собой группу людей, которая будет формировать будущее, путём осуществления своих жизненных стратегий, которые включают в себя карьерные стратегии. От молодых специалистов будут зависеть все сферы общества: образование, культура, экономика, политика и др. В сравнении с предыдущими поколениями у молодёжи укорачивается путь от субъективной карьеры (выбора направления, осознания и понимания необходимости трудовой деятельности) до объективной карьеры (реальное устройство на работу, продвижение по карьерной лестнице). Автор говорит о таких типах карьеры, как: горизонтальный и вертикальный. Так, вертикальный тип предполагает, что человек стремится сделать карьеру, является карьеристом, обладает повышенной работоспособностью, активностью, планированием и организационными способностями, умением отодвигать все потребности, помимо карьерной реализации, на второй план. Основная цель здесь: занять высокую должность. Карьера горизонтального типа же предполагает то, что карьера не становится основой жизни, человек действует, опираясь на свои собственные жизненные цели и потребности, главным здесь является баланс профессиональной и личной жизни [3].

Т.З. Адамьянц определяет карьерные стратегии молодёжи как активную деятельность, направленную на личностный, профессиональный и должностной рост, которая сформирована из индивидуальных карьерных предпочтений и потенциала человека. Карьерная стратегия – это план по реализации и развитию как профессиональных, так и личных навыков с целью поэтапного продвижения по карьере.

По нашему мнению, построение карьерной стратегии позволит молодёжи выступать в качестве активного субъекта, осознанно моделирующего свой профессиональный путь. Выделим основные причины, по которым необходима разработка карьерных стратегий для молодёжи: высокий уровень конкуренции; отсутствие стажа работы, что затрудняет продвижение молодого специалиста по карьерной лестнице.

Построение карьерной стратегии состоит из нескольких этапов:

1. Определение человеком для себя образа приоритетного для своей специализации;
2. Понимание целей и задач своего карьерного пути;
3. Анализ возможных методов и способов достижения поставленных целей;
4. Организация продвижения по карьерной лестнице, в соответствии с поставленной целью, применяя наиболее подходящие методы.

С.Д. Резник определяет карьеру как мнение человека о том, какое трудовое будущее его ждёт, какой трудовой путь ему необходимо пройти, чтобы достичь желаемого в своей профессии. По мнению С.Д. Резника в карьере важны личные оценки индивида и результатов своей работы, чтобы в дальнейшем была возможность корректировать направленность своей трудовой деятельности [4].

Построение карьерной стратегии входит в жизненную стратегию человека. Выделяются такие типы жизненных стратегий как жизненное благополучие, жизненный успех,

самореализация. Жизненное благополучие направлено на обеспечение размеренной жизни, с обладанием благами, которые необходимы для комфортного существования. Целью стратегии жизненного успеха является жизнь с большим количеством дел и событий. Человек хочет успешно реализовать себя в социальной и профессиональной сфере. Самореализация – данная стратегия подразумевает преобразование мира вокруг себя и своей собственной личности, путём качественных изменений.

А.К. Маркова определяет карьеру по двум направленностям: профессиональная и статусная. Первая состоит в том, что происходит движение от момента к определению себя в профессиональной сфере, например, выбор специальности в университете, до практического овладения профессиональными навыками и умениями. Вторая заключается в стремлении занять определённый статус, выбрав целью определённую должностную позицию [1].

К. Макдэниэлс объясняет карьеру с точки зрения жизненного стиля, который заключается в постепенно-изменяющихся видах профессиональной деятельности в течение всей жизни.

По мнению С.Т. Джанерьян и И.В. Афанасенко, карьерная стратегия – это совокупность определённых действий, которые соответствуют поставленным карьерным целям, их воплощение нацелено на долгосрочную перспективу.

Построение карьерной стратегии является частью профессионального самоопределения. По мнению социологов М.В. Полухиной, А.А. Русановой профессиональное самоопределение состоит в том, что происходит своего рода ценностный обмен в карьерной сфере между обществом и представителями профессиональных сообществ, в процессе этого обмена меняются статусы, ступени организационной иерархии [1].

Для лучшего понимания понятие «карьерные стратегии» необходимо рассмотреть три подхода к его интерпретации: процессуальный, содержательный, личностный.

1. Процессуальный подход. Состоит в том, что карьерное продвижение является последовательным процессом, который заключается в смене должностных позиций.

2. Содержательный подход. Этот подход основан на построение карьеры с акцентом на её содержательной части.

3. Личностный подход. Формирование карьерной стратегии происходит исходя из личных интересов, которые присущи человеку. Его основными принципами являются самоактуализация и субъектность. В данном подходе особое внимание уделяется возрастным особенностям [2].

Нужно отметить также и современный подход к построению карьерных стратегий молодёжи. Л.В. Назарова включает в него такие элементы как:

1. Креативность индивида, которая позволяет ему самостоятельно планировать свой карьерный путь.

2. Парная креативность, состоящая во взаимодействии индивида с наставником из выбранной профессиональной сферы.

3. Креативность в организации, проявляющаяся в профессиональной адаптации, а также в умении правильно действовать в рамках своих ролей и функций.

Стоит отметить то, что университет для студенческой молодёжи является главным пространством для осуществления деятельности, направленной на формирование своей карьерной стратегии. Этому способствуют разнообразные студенческие объединения, такие как студенческие советы, бизнес-инкубаторы, центры карьеры и т.д. Такого рода объединения расширяют знания молодёжи и профессиях, раскрывают их умения, а также поз-

воляют в какой-то степени накапливать практический опыт. Для того, чтобы процесс построения карьерной стратегии был эффективным необходимо учитывать мнения молодёжи, т.е. наличие возможности самоуправления и создавать условия организационного и педагогического характера:

1. Создание уникальной и разнообразной среды, которая будет способствовать развитию у человека понимания основных принципов выбранной профессии. Присутствие опытных наставников, которые будут взаимодействовать, и консультировать студентов в вопросах по построению карьерных стратегий также должно быть в этих пространствах;

2. Необходимы специализированные методики для построения карьерных стратегий;

3. Организовывать как индивидуальные, так и коллективные работы, направленные на активизацию карьерного интереса молодёжи;

4. Проводить разного рода профессиональные ситуации, которые бы развивали креативное мышление молодёжи и формировали навыки в построении личной карьеры;

5. Формировать самоуправление молодёжи, исходя из социально-культурного подхода. В таком случае карьерные траектории будут определяться через духовный мир человека и его социализацию.

Можно сделать вывод о том, что карьерная стратегия является динамичной системой и формируется под воздействием ценностей индивида, от событий, которые происходят во внешней среде. Поэтому необходимым является стимулирование и помощь студентам в построении карьерных стратегий. Это важно, потому что обладание высоким уровнем профессиональных компетенций помогает индивиду становиться более конкурентоспособным, соответственно, в будущем это мотивация для дальнейшего развития как личных, так и профессиональных качеств. Следовательно, механизмы формального образования являются весьма статичными и имеют тенденцию к устареванию, вместе с этим же являются фундаментом построения карьерных стратегий студента, механизмы неформального образования же являются более гибкими и адаптивными к трансформирующимся карьерным стратегиям, а также в большей мере дающими возможность студентам определить свой карьерный путь, направить его в нужное русло. Так, для создания благоприятной среды при формировании карьерной стратегии студента стоит совмещать инструменты формального и неформального образования.

Для лучшего понимания особенностей карьерных стратегий студентов направления «Организация работы с молодёжью» необходимым является выявление характерных для данного направления компетенций и навыков. Отметим, что для выявления возможных карьерных стратегий организатора работы с молодёжью, следует воспользоваться известным сервисом для поиска вакансий HeadHunter (hh.ru), так как он занимает лидирующие позиции среди ресурсов, работающих в сфере поиска работы. На сайте можно найти свыше 300 тысяч актуальных предложений по работе и более 13 миллионов резюме соискателей, что говорит о его востребованности и популярности как среди работодателей, так и среди тех, кто желает найти работу.

Выделим следующие актуальные вакансии для выпускника направления «Организация работы с молодёжью»:

1. Главный специалист по работе с молодёжью. В обязанности входит координация деятельности молодёжных и общественных организаций и объединений, ассоциаций и фондов на территории Пермского края, разработка положений и участие в реализации комплексных программ, практических планов по осуществлению молодёжной политики, сбор и анализ информации о молодёжи, прогнозирование процессов в молодёжной среде и

доведение результатов до сведения лиц, привлекаемых к реализации молодёжной политики. Поддержка, инициирование разработки и внедрения новых социальных технологий и программ, направленных на реализацию потенциала молодёжи, а также написание проектов, организация и проведение молодёжных мероприятий.

2. Менеджер проектов (работа с молодёжью). Разработка и популяризация отрасли среди студентов, разработка методологических материалов для проведения мероприятий и проведение мероприятий; специалист по тендерам; обеспечение документооборота организации.

3. Маркетолог для сервиса мероприятий. Разработка и реализация пиар-стратегии, работа с социальными сетями, коммуникация с блогерами, привлечение молодёжи.

4. Руководитель Фонда поддержки одарённых детей и молодёжи. Разработка стратегии и пиар-компания развития фонда, коммуникация с потенциальными меценатами, разработка плана и проведение благотворительных мероприятий; разработка мерча.

5. Проектный менеджер (HR-направление). Привлечение студентов ВУЗов для выполнения того или иного типа работы.

6. Педагог-организатор/руководитель программы в детский оздоровительный лагерь. Реализация программы детского отдыха, осуществление контроля за нормативными аспектами выполнения требований к отдыху детей, контроль за безопасностью детей, ведение отчетности.

7. Главный специалист-эксперт отдела профессионального образования и науки. Разработка предложений по изменению законодательства в сфере молодёжной политики, мониторинг выполнения программ, содействие привлечению талантливой молодёжи, развитие инновационно-творческой среды, пособничество карьерному росту молодёжи.

8. Ведущий специалист-эксперт отдела молодёжной политики. Обеспечение проведения мероприятий в рамках реализации проведения молодёжной политики, осуществление мониторинга их исполнения.

9. Главный специалист-эксперт отдела молодёжной политики. Разработка проектов в рамках законодательства относительно осуществления молодёжной политики, разработка аналитическо-методических материалов в рамках молодёжной политики, работа с населением по вопросам молодёжной политики.

Таким образом, стоит отметить, что предлагаемые вакансии для организатора работы с молодёжью сводятся к двум направлениям: молодёжная политика и привлечение молодёжи в ту или иную деятельность, включая, например, трудовую, образовательную или сферу досуга.

Однако немаловажным критерием изучения характерных особенностей карьерных стратегий организатора работы с молодёжью выступает рассмотрение специфики стратегий не только со стороны работодателей, но и со стороны самих специалистов-соискателей. Это позволяет обозначить, на какие должности подадут резюме выпускники и сделать вывод о том, что именно привлекает их в выбранных профессиях. Так, с поиском соответствующих резюме на сайте HeadHunter, удаётся выявить следующие примеры описания вакансий специалистов по работе с молодёжью: «Знаю основы организации мероприятий, управления проектами и написания грантов. Аналитический склад ума, нестандартные способы решения задач, нацеленность на результат, быстрая обучаемость и желание развиваться, многозадачность и следование инструкциям. Генератор идей и администратор. Есть опыт прохождения практики в отделе муниципального образования, в его подведомственном учреждении, а также в агентстве по туризму и молодёжной политике»;

«Имею хорошие ораторские навыки, легко нахожу общий язык с людьми из разных сфер деятельности. Умею работать с информацией из разных областей. Умею применять системный подход в деятельности, могу объяснить сложное простыми словами. Возглавлял несколько молодёжных организаций. Люблю изучать новое, развивать кругозор»; «Имею опыт организации различных мероприятий. Умение расставлять приоритеты, работать в стрессовых ситуациях, коммуникабельность, высокая работоспособность. Возможность генерировать креативные идеи с их последующей реализацией»; «Мобильность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, умение собраться в экстренной ситуации, развитые навыки работы с большим количеством людей, умение правильно давать информацию, грамотное проведение тренингов, умение собрать команду»; «Человек с активной жизненной позицией, направленный на результат. Ответственная, самоорганизованная. Есть знание основ администрирования. Обладаю быстрой обучаемостью и вариативностью мышления»; «Владение психологическими методиками и приемами. Умение налаживать доверительные отношения с людьми. Отличные организаторские способности. Опыт проведения большого количества различных мероприятий, в том числе и с охватом более 200 человек. Умение держать внимание аудитории. Основные положительные черты: коммуникабельность, трудолюбие, умение работать в команде, умение налаживать эффективные коммуникации, отличные организаторские способности, каждое дело довожу до конца. Занимаюсь саморазвитием»; «Открыт новым вызовам. Легко нахожу общий язык с коллегами и руководством. Ответственно подхожу к требованиям, умею слушать и понимать поставленные задачи, готов выполнять неординарные задачи. Организован, дисциплинирован и нацелен на достижение результата. Обладаю организаторскими способностями, лидерскими качествами, развиты творческое мышление и креативность. Регулярно само совершенствуюсь, готов к профессиональному росту»; «Являюсь членом педагогического отряда и работаю в сфере детского отдыха. Занимала руководящие должности в отряде. Благодаря работе в университете и в молодёжных лагерях имею организаторские навыки и опыт работы с людьми. Являюсь автором и руководителем всероссийской онлайн-школы для организаторов культурно-массовых мероприятий»; «Организация работы молодёжи, выстраивание взаимодействия с участниками мероприятий. Умение работать в режиме многозадачности, способность работать в трудных условиях, высокая выносливость. Аналитический подход к информации и работе с документами, грамотная устная и письменная речь. Умение быстро адаптироваться к новым условиям, быстрота в принятии решений и готовность брать ответственность за результат. Быстрая обучаемость и стремление к самообразованию»; «Коммуникабельность, стрессоустойчивость, ответственность, целеустремленность, разрешение конфликтов и спорных ситуаций, умение убеждать, стремление к самосовершенствованию и развитию. Легко обучаемая, не боюсь трудностей, пунктуальная. Готова к активной, интересной и творческой работе»; «Поддержка, консультирование и помощь студентам в рамках деятельности университета. Работая педагогом-организатором, выполняла следующие функции: подготовка разного рода документов, взаимодействие с персоналом, организация и проведение мероприятий. Работая педагогом-воспитателем, выполняла следующие функции: работа с документацией, организация и проведение отрядных мероприятий, создающих благоприятные условия по формированию у детей социальных навыков и ценностных установок».

То есть, для специалистов по работе с молодёжью в рамках карьерных стратегий можно заметить первостепенность стратегии реализации в рамках образования или администрирования мероприятий. В ходе реализации этих стратегий специалисты по работе с

молодёжью предпочитают проявлять общепрофессиональные и общекультурные компетенции своей деятельности, что является естественным, так как именно эти компетенции являются необходимыми для грамотной реализации выбранных стратегий. Следовательно, стоит сказать, что спектр возможностей реализации карьерных стратегий специалистов работы с молодёжью предстаёт не слишком узким по своей направленности. Они способны реализовать себя в карьере, связанной не только работой с молодёжью, но и с более общей профессиональной структурой.

При этом необходимо осознавать, что для успешной реализации карьерной стратегии и корректного эффективного ведения деятельности следует уделять внимание развитию и освоению соответствующих компетенций специалистов по работе с молодёжью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боткова В.К. Генезис понятия «карьерные стратегии молодёжи»: социально-культурный анализ // Вестник МГУКИ. 2016. № 6 (84). С. 117-123.
2. Боткова В.К., Григорьева Е.И. Инновационные формы социально-культурной деятельности, способствующие формированию карьерных стратегий молодёжи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 82-88.
3. Лучкина Т.В. Содействие построению карьерной стратегии молодого учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. С.262-271.
4. Резник М.Ю. Стратегии жизни молодёжи в обществе риска: проблемы социальной безопасности // Ломоносовские чтения в 2004 году. Сборник научных докладов в 2-х томах. Т. 2. 2004. С. 135-139.

ORGANIZER'S CAREER STRATEGIES OF WORK WITH YOUTH

© 2021

N.N. Fokina, Ph.D., associate professor of the Department of culture,
social and humanitarian technologies

Perm State University, Perm (Russia), fokina_uvr@mail.ru

S.M. Vershinina, bachelor Major «Work Organization with Youth»

Perm State University, Perm (Russia), Svershinina1999@gmail.com

УДК 316.43

ПРОДЮСИРОВАНИЕ ТАЛАНТА В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В ПЕРМСКОМ КРАЕ

© 2021

Н.Н. Фокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Культурологии и социально-гуманитарных технологий»

*ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), fokina_uvr@mail.ru*

М.М. Субботина, бакалавр направления подготовки «Организация работы с молодёжью»
*ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), mms.thepike@gmail.com*

В настоящее время во всех направлениях общественной жизни серьёзное внимание уделяется работе по развитию потенциала молодых людей в качестве критерия социально-

экономического развития общества. Помимо этого, стоит признать, что потенциал талантливой молодёжи вызывает ещё больший интерес с точки зрения получения выгод экономического и социального характера для предприятия, компании и самого государства. В это же время, реализация потенциала молодых талантов может выступать в качестве создания бренда территории, который повысит миграционную привлекательность региона. Очевидно, что для поддержки молодых талантов и для удержания их в Пермском крае, региональным властям необходимо сформировать определённую систему выявления и продвижения талантливой молодёжи.

Необходимость существования системы межведомственного взаимодействия для создания благоприятных условий для развития потенциала талантливой молодёжи региона подтверждается современными статистическими тенденциями. Во-первых, на сегодняшний день в Пермском крае прослеживается отрицательное миграционное сальдо (в общей сложности за 2019 год на территорию Пермского края прибыло 76555 человек, а выбыло – 80318 человек [1]). Кроме этого, как и в некоторых других субъектах Российской Федерации, в регионе снижается доля молодых людей в структуре населения: согласно данным Федеральной службы государственной статистики на начало 2018 года доля молодёжи (14-35 лет) в Пермском крае составляла 28,25%, на начало 2019 года – 27,77%, на начало 2020 года – 27,17% [2]. Несмотря на то, что снижение происходит с невысоким темпом, важно уже сейчас задуматься о способах его регулирования и последующего прекращения, ведь все указанные данные свидетельствуют об угрозе наступления кризиса, связанного с «утечкой умов» или, иными словами, миграции представителей талантливой молодёжи за пределы региона. Указанная проблема может крайне негативно сказаться на современном инновационном, научно-технологическом, социально-экономическом и культурном развитии региона.

Помочь в решении этой проблемы, на наш взгляд, может конструирование межведомственного трека продюсирования талантливой молодёжи в Пермском крае, который не только послужит сокращению «утечки умов» из региона, но и привлечёт молодых талантов из других субъектов Российской Федерации, выступая своеобразным брендом территории. Первоочередным вопросом, рассматриваемым в данной работе, станет выявление причин, согласно которым возникает необходимость формирования трека продюсирования молодых талантов на территории Пермского края. На наш взгляд, имеющиеся причины, которые обосновывают необходимость существования определённого трека продюсирования представителей талантливой молодёжи в Пермском крае стоит рассматривать в соответствии с теми категориями сторон, чьи интересы, в перспективе, мог бы затронуть данный трек. Следовательно, изучение данных причин будет целесообразно провести с точки зрения удовлетворения потребностей представителей талантливой молодёжи региона, региональных ведомств и региональных стейкхолдеров, которые являются непосредственными участниками деятельности по выявлению и поддержке талантливых молодых людей в Пермском крае. Так, в первую очередь, трек продюсирования таланта в молодёжной сфере необходим для самих молодых талантов, поскольку их представители далеко не всегда осознают или же имеют возможность выстраивать развитие своей карьерной стратегии в соответствии со своими способностями. Это происходит ввиду множества факторов, среди которых мы можем выделить психологические (неуверенность в себе, особенности психологии одарённых детей и т.п.), экономические (недостаточное количество материальных ресурсов для развития потенциала молодого таланта), информационные (недостаток информации об имеющихся возможностях для реализации своего потенциала),

инфраструктурные (недоступность учреждений, организующих работу с представителями талантливой молодёжи, что особенно актуально в сельской местности) и др.

Все перечисленные нами факторы, в свою очередь, могут обернуться тем, что представитель талантливой молодёжи, не имея возможности реализовать свой потенциал в той сфере деятельности, где могли бы найти применение его выдающиеся способности, будет вынужден получать профессиональное/высшее образование или трудоустраиваться в той сфере деятельности, где ему легче всего будет найти вакантное место, а не там, где он мог бы наиболее эффективно применять свои таланты на практике. Ещё одним сценарием развития событий, в данном случае, является миграция талантливого молодого человека за пределы региона в поисках более выгодных условий для реализации его потенциала как в учебной, так и в трудовой деятельности. Второй причиной, согласно которой мы можем сделать вывод о необходимости существования продюсерского трека, является потребность производственных компаний и предприятий региона в высококвалифицированных кадрах, молодых талантливых специалистах, обладающих значительным потенциалом. Как уже не раз упоминалось ранее, молодые таланты зачастую выступают как средство обеспечения конкурентного преимущества предприятий и организаций, являющихся их работодателями. В данном случае, для региональных стейкхолдеров в качестве актуальных проблем будут выступать вопросы поиска и привлечения молодых талантов к работе в компаниях, их удержание и помощь в реализации их потенциала, а также участие в так называемой «войне за талант». Третья причина, которую мы можем выделить в пользу перспективы рассматриваемой нами возможности существования продюсерского трека для молодых талантов в Пермском крае – это снижение доли молодёжи в составе населения региона, и, соответственно, уменьшение численности талантливой молодёжи, которая что может негативно сказаться на политическом, социально-экономическом и культурном развитии Пермского края. В первую очередь решением данной проблемы озабочены региональные власти в лице краевых министерств и ведомств, которые так или иначе проводят политику, затрагивающую интересы молодых людей и молодых талантов, в частности. Поскольку мы не можем изменить состояние социально-экономической среды в Пермском крае и повлиять на качество притягивающих факторов миграционной привлекательности региона для представителей талантливой молодёжи из других территорий, то в данном случае, нам стоит опираться на тот опыт работы с талантливой молодёжью в регионе, который уже имеется на сегодняшний день и попытаться его усовершенствовать имеющимися доступными способами. Поэтому, продюсерский трек для молодых талантов должен удовлетворять интересам всех заинтересованных сторон и быть направлен на предупреждение большей части указанных нами факторов, которые препятствуют молодым талантам реализовывать свой потенциал на территории Пермского края. После того, как мы определили основные причины, согласно которым создание продюсерского трека для молодых талантов Пермского края представляется нам оправданным и актуальным на сегодняшний день, мы уделим внимание выявлению признаков продюсерского трека для представителей талантливой молодёжи, которые послужат основой формирования данного трека. Основным признаком продюсерского трека для молодых талантов, является изучение и анализ запросов, исходящих как от представителей талантливой молодёжи, так и от представителей тех сторон, что заинтересованы в развитии потенциала талантливой молодёжи и в последующем управлении этим потенциалом в рамках развития региона. В данном случае, мы считаем, что будет уместно изучение запросов целевой аудитории трека (одарённых детей и талантливой молодёжи Пермского края), а также актуальных потребностей регио-

нальных стейкхолдеров, которые они испытывают в процессе поиска молодых сотрудников, обладающих выдающимся потенциалом. Кроме этого, стоит также отметить такой признак как «двойственный» подход к содержанию продюсерского трека. Так, в нашем понимании трек продюсирования молодых талантов: во-первых, должен способствовать взаимодействию специалистов по работе с талантом с теми, кто в них нуждается (т.е. непосредственно, с представителями талантливой молодёжи); во-вторых, он должен соединить представителей талантливой молодёжи с заинтересованными в развитии их потенциала сторонами (стейкхолдерами). Этот признак демонстрирует основные взаимосвязи, которые формируются между группами участников в ходе реализации трека, и определяет минимальное количество таких групп для существования такого трека, однако, состав участников может включать в себя и другие категории лиц, о чём будет сказано далее. Третьим значимым признаком рассматриваемого нами трека продюсирования молодых талантов стоит отметить особенность, которая характеризует продюсерскую деятельность в целом – это способность реализовывать не просто какие-либо стандартизированные схемы работы с талантом, но и воплощать в жизнь новые идеи: возможность создавать новый уникальный авторский проект и следовать новым тенденциям общественного развития. Наконец, в данный перечень мы можем отнести такие взаимосвязанные признаки как умение чувствовать потенциал молодых талантов, а также понимание перспектив и потребностей современного рынка в купе с компетенциями в области управления и привлечением соответствующих ресурсов. Мы определили основные признаки, которые обуславливают сущность трека продюсирования представителей талантливой молодёжи Пермского края. Теперь же нам стоит уделить внимание его основным составляющим, к которым мы относим категории участников продюсерского трека, их взаимодействие, а также основные этапы деятельности, которые осуществляются в ходе его реализации. В ходе проведения исследования и экспертного интервью с руководителем регионального центра по выявлению и поддержке одарённых детей и талантливой молодёжи ГБОУ «Академия первых» Шевченко П.А. нами были выделены следующие категории участников: представители региональной власти (министерства и ведомства), представители талантливой молодёжи, образовательные организации и организации дополнительного образования, родители молодых талантов, специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи и стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского. Остановимся на рассмотрении состава и особенностей каждой группы участников более подробно. В первую группу участников мы можем отнести Министерство образования и науки Пермского края, Министерство культуры Пермского края, Министерство физической культуры и спорта Пермского края, Министерство экономического развития и инвестиций Пермского края и Министерство по туризму и молодёжной политике Пермского края. Вторым звеном данной структуры являются представители одарённых детей и талантливой молодёжи Пермского края. В третью категорию участников нами были включены стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края (стейкхолдеры) в лице предприятий, производственных компаний, организаций коммерческого и некоммерческого характера деятельности и др. Кроме этого, в состав трека нами были включены такие категории участников как родители талантов, специалисты по работе с талантливой молодёжью и образовательные организации и организации дополнительного образования. Между всеми участниками продюсерского трека можно выявить определённые связи и взаимодействия. Так, наиболее активным звеном выстроенной нами схемы являются ведомства, которые обес-

печивают подготовку специалистов по работе с молодыми талантами, способствуют расширению связей для обмена опытом с другими успешными в этой сфере субъектами Российской Федерации, осуществляют взаимодействие с представителями талантливой молодёжи и их родителями по вопросам перспектив развития потенциала молодых талантов на территории региона и оказания им соответствующих мер поддержки, взаимодействуют со стейкхолдерами и предоставляют им определённые условия и бонусы, выгодные для компаний, предприятий и организаций, которые готовы взять на себя обязанности по участию в развитии потенциала талантливой молодёжи на территории Пермского края. То есть, мы видим, что ведомства являются важным звеном выстроенной нами схемы, поскольку именно они взаимодействуют со всеми её элементами и контролируют большую часть имеющихся ресурсов. Кроме этого, особо значимым звеном выстроенной нами структуры является группа представителей талантливой молодёжи. Эта группа в данном случае, выступает не только в качестве объекта воздействия со стороны региональных властных структур, родителей, специалистов по работе с молодыми талантами и стейкхолдеров, но и как субъект, обладающий собственными запросами и предложениями. Молодые люди, обладающие выдающимися способностями в различных сферах общественной жизни, будут принимать участие в развитии выбранного ими в качестве места трудоустройства предприятия или компании. Немалое влияние на становление личности молодых талантов, а также на условия, в которых предстоит развиваться их способностям оказывают образовательные организации и организации дополнительного образования Пермского края. На наш взгляд, включение данной категории участников необходимо, поскольку, как было выяснено по результатам экспертного интервью с Шевченко П.А., образовательные организации и организации дополнительного образования представляют собой основу для развития потенциала молодых талантов, осуществляя первоначальную деятельность по их выявлению и поддержке. Кроме этого, данная категория участников трека, используя свои ресурсы и опыт, способна оказать значительную помощь в подготовке специалистов по работе с талантливой молодёжью, поскольку, как таковые специализированные учреждения и мероприятия по их подготовке в Пермском крае отсутствуют. Следующим по важности звеном структуры взаимодействия участников трека продюсирования представителей талантливой молодёжи региона являются стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края или стейкхолдеры. Эта категория участников трека способна оказать значительное влияние на качество условий, в которых происходит развитие потенциала молодых талантов в Пермском крае, а также продемонстрировать перспективу развития карьеры молодых людей на территории региона. Достичь этого стейкхолдеры могут за счёт организации специализированных конкурсных мероприятий по отбору молодых талантов в определенных сферах, выделения грантов для проведения исследований, увеличения количества приглашений на стажировки одарённых школьников, возможностей целевого обучения и др. Ещё одной особой группой участников являются родители одарённых детей и талантливой молодёжи. На наш взгляд, эта категория лиц также важна при формировании продюсерского трека, поскольку именно она является наиболее приближенной к группе представителей талантливой молодёжи. Родители молодых талантов могут сформировать сообщество, которое, основываясь на потребностях собственных детей, будет представлять их интересы перед органами власти и стейкхолдерами, а также генерировать новые совместные идеи, затрагивающие пути развития потенциала молодых талантов на территории региона. Кроме этого, особое внимание нам хотелось бы уделить такой категории участников продюсерского

трека как специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи. В данном случае стоит сказать, что в эту категорию участников нами включаются не только специалисты и профессионалы в какой-либо из областей науки, творчества, спортивной деятельности или иной сферы общественной жизни, где проявляется талант молодых людей, но и особые группы специалистов, способных оказать значительное влияние на эффективную реализацию деятельности по управлению потенциалом молодых талантов на территории Пермского края. Таким образом, на наш взгляд, в категорию «специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи» стоит также включить роли наставника, психолога, продюсера (специалиста по связям с партнёрами продюсерского трека). Включение перечисленных ролей в деятельность по поддержке и сопровождению таланта в ходе реализации продюсерского трека на территории региона может быть обосновано потребностями представителей талантливой молодёжи: психологическая поддержка, помощь в самоопределении, работа с мотивационно-потребностной сферой молодого таланта (психологическое сопровождение), помощь в построении траектории профессионального развития таланта (деятельность наставника), помощь в создании соответствующего «образа» молодого таланта, заключение соглашений о сотрудничестве с партнёрами продюсерского трека, содействие последующему трудоустройству молодого человека на выбранном месте работы (деятельность продюсера).

После определения перечня основных участников трека, нам стоит уделить внимание основным этапам деятельности, которые могут осуществляться в ходе его реализации. Итак, на первом этапе трека реализуются задачи, способствующие раннему выявлению представителей одарённых детей и талантливой молодёжи. К таким задачам, например, мы можем отнести осуществление наблюдения за детьми и изучение их склонностей и интересов, начиная с раннего возраста. В данном случае, наиболее действенным на наш взгляд, будет выступать экстенсивный подход к работе с одарёнными детьми, поскольку массовый метод работы позволит охватить наибольшее количество потенциально одарённых детей. В качестве одного из путей реализации данного этапа может выступать организация и широкое распространение кружковой работы. Такая форма работы с детьми является предпочтительной благодаря относительной доступности для широкой аудитории участников, а также способности вызвать значительную заинтересованность в участии, поскольку познавательная активность детей играет значительную роль при выборе направлений деятельности и увлечений. На данном этапе особые роли в ходе осуществления работы по наблюдению за потенциально одарёнными детьми будут отданы ведомствам, которым необходимо создать условия для развития массовых методов работы с одарённостью в регионе и оказать необходимые меры поддержки организациям, ведущим такую деятельность. Кроме этого, на данном этапе важно участие родителей, поскольку именно они, способны раньше всех заметить и оценить способности ребёнка и его потенциал, находясь в непосредственном с ним взаимодействии. Второй этап трека посвящён выявлению представителей талантливой молодёжи среди потенциально одарённых детей, наблюдение за развитием способностей которых происходило на первом этапе. В данном случае, достичь этого возможно с помощью проведения мероприятий, нацеленных на выявление молодых талантов в различных сферах общественной жизни региона. Поскольку существует большое количество разнообразных форм выявления таланта в молодёжной среде, то на данном этапе трека, будет уместно использование как массовых, так и индивидуальных методов работы с талантом, что позволит сделать процесс поиска наиболее качественным. Принимать участие на данном этапе продюсерского трека могут региональные

ведомства, образовательные организации и организации дополнительного образования, а также сами представители талантливой молодёжи, которые продемонстрируют выдающиеся способности по итогам проведённых мероприятий. Самым значимым этапом продюсерского трека является третий этап, который представляет собой непосредственно продюсерскую деятельность, направленную на развитие потенциала выявленных на втором этапе представителей талантливой молодёжи, реализацию мер их поддержки и выстраивание их профессиональной и карьерной стратегии на территории региона. В данном случае, основное содержание деятельности в ходе этого этапа заключается во взаимодействии специалистов по работе с талантливой молодёжью, представителей талантливой молодёжи и региональных стейкхолдеров. Специалисты помогают молодым талантам продумать возможную траекторию развития и применения своего потенциала на территории Пермского края, а также выстроить взаимодействие со своими потенциальными работодателями. Однако, в данном случае не стоит забывать о присутствии региональной власти, которая обеспечивает необходимые меры поддержки молодых талантов, а также о роли родителей в участии в развитии потенциала своих детей, которые также могут быть включены в процесс сопровождения представителей талантливой молодёжи в ходе выстраивания их карьерной стратегии. В данном случае, на третьем этапе продюсерского трека нами предусматривается реализация интенсивного подхода к организации работы с молодыми талантами, который включает в себя индивидуальное сопровождение развития их потенциала на территории Пермского края с помощью изучения мотивационно-потребностной сферы участников трека, а также применения практики наставничества специалистами по работе с талантливой молодёжью и формирование индивидуального пути развития потенциала талантливого молодого человека на территории Пермского края. На наш взгляд, реализация адресной работы с молодыми талантами наиболее эффективна на данном этапе, поскольку это позволяет уделить достаточное внимание каждому представителю талантливой молодёжи и наиболее полно удовлетворить имеющиеся у него потребности в сфере развития его потенциала. Итак, мы можем сказать, что нами была проделана работа по выявлению причин, согласно которым возникает необходимость формирования трека продюсирования молодых талантов на территории Пермского края, выделению признаков такого трека, которым он должен соответствовать в нашем понимании, а также нами были выделены основные категории участников трека, в число которых входят представители региональной власти (министерства и ведомства), представители талантливой молодёжи, родители молодых талантов, специалисты по работе с представителями талантливой молодёжи и стороны, заинтересованные в развитии и управлении потенциалом молодых талантов на территории Пермского края (стейкхолдеры). Кроме этого, нами была составлена трехэтапная структура его реализации, которая включает в себя фазы наблюдения, выявления и сопровождения молодых талантов в Пермском крае.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проект Территориального органа Федеральной службы государственной статистики Пермского края «Статистическая девятка». 2020. №13.
2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284> (дата обращения: 26.01.2021).

TALENT PRODUCING AMONG THE YOUTH: EXPERIENCE AND DEVELOPMENT PROSPECTS IN PERM KRAI

© 2021

N.N. Fokina, Ph.D., associate professor of the Department of culture,
social and humanitarian technologies

Perm State University, Perm (Russia), fokina_uvr@mail.ru

M.M. Subbotina, bachelor Major «Work Organization with Youth»

Perm State University, Perm (Russia), mms.thepike@gmail.com

УДК 373.5

СОБЫТИЙНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ШКОЛЕ

© 2021

Г.А. Фуртова, кандидат педагогических наук, директор

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20», Новомосковск (Россия),

fga.gaf@mail.ru

С ребенком надо просто дружить, общаться, передавать ему то лучшее, что есть в тебе самом. Если ты добрый, пусть и твой ребенок станет таким же. Ты любишь читать – передай ему интерес к книге. В тебе развито чувство долга? Передай ему чувство ответственности, обязательности. А может быть, ты любишь настоящую, большую музыку? Слушай ее с ним вместе. И все это в дружбе, в постоянном общении. Как бы незаметно для него.

Завельский Ю.В., «О школьном учителе: мысли вразброс»

С чего начать? Что представляет собой воспитательная деятельность педагога: строго технологическое ремесло или искусство, не поддающееся какой бы то ни было алгоритмизации?.. что следует делать (и чего делать не следует) в процессе воспитания школьников. Ведь понимать – это значит двигаться в своем деле не на ощупь, не вслепую. Поэтому и начнем мы как раз с понимания.

Именно с таких слов начинается свою книгу «Воспитательная деятельность педагога» доктор педагогических наук, заведующий лабораторией стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО Павел Валентинович Степанов.

И действительно, именно с понимания наших детей, детей поколения Z которых мы сегодня воспитываем и следует начать?!

Планшеты, iPad, iPod, VR- и 3D-реальность. Зачастую термин «поколение Z» рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек». Поколение Z интересуется наукой и технологиями (например, предполагается, что многие представители поколения будут заниматься инженерно-техническими вопросами, биомедициной, робототехникой)

Важнейшей характеристикой современного подрастающего поколения является активность в информационном пространстве и стремление стать равноправным субъектом в межпоколенческой коммуникации.

Итак, каковы особенности подростков, которые нам необходимо учитывать, в первую

очередь, т.н. особенности аффективной сферы подростка – его эмоциональной сферы:

- «чувство взрослости» (желание уважения со стороны старших), как в хорошем варианте, так и в плохом – курение, игра в карты, употребление алкогольных напитков, наркотических средств (бравирование в среде сверстников)

- «аффект неадекватности» - характерная для подростка бурная неуправляемая реакция ребенка, переживание мнимой обиды или несправедливости, как правило, из-за несоответствия самооценки (заниженной) высокому уровню притязаний.

- эмпатия – чем больше подросток включается во взаимодействие с людьми, тем более выраженными и более устойчивыми становятся эмпатические переживания: *гуманистические* (эмоциональный отклик на благополучие и неблагополучие других людей) и *эгоцентрические* (направлены на переживания за самого себя) – как вариант «надрыва» во взаимоотношениях с близкими, родителями (они не слушают их, не интересуются ими, не хотят знать их чувства и точку зрения...)

- эгоистичность

- стресс

- депрессивность

- эмоциональная децентрация – способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, воспринимать эмоции, эмоциональные состояния другого человека. Это выражается, в первую очередь, в стремлении к равноправию во взаимоотношениях, равенство прав на собственную эмоциональную оценку...

Два года назад мне посчастливилось стать участником областной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъектов образовательного процесса как фактор профилактики зависимого поведения» (г. Тула) и не могу не процитировать фразу, произнесенную старшим научным сотрудником ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидатом педагогических наук, Ириной Викторовной Степановой: «Человеческое общение становится товаром класса «ЛЮКС». И с этим нельзя не согласиться!

Ведь, детство – период активного социального «развертывания» растущего человека, его личностного «вызревания», которое протекает при непосредственном участии взаимодействующего с ним взрослого. В процессе взаимодействия с миром и людьми осуществляется «стыковка» двух главных потребностей ребенка, в которых реализуется основной план его саморазвития: потребности в самореализации как проявлении и утверждении себя среди окружающих и потребности в социализации как возможности «вписаться» в мир, найти собственное место.

Мир детства – особый мир, имеющий свои закономерности, взаимоотношения и пространство (семья, двор, группа, класс). Его отличительная особенность заключается в том, что ребенок чувствует себя в этой среде своим.

С 2012 года Школа является базовой площадкой ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» и на сегодняшний день можно смело говорить о полученных позитивных результатах событийной жизни нашей школы.

И здесь нельзя не процитировать слова Дмитрия Васильевича Григорьева:

«Мероприятие – для детей...»

Событие – вместе с детьми (со-бытие взрослых и детей)...»

Но прежде чем раскрыть все аспекты нашей школьной активности, хотелось бы познакомить вас с нашей школой. Для нас школа – это целая Галактика!

Нас 959 девчонок и мальчишек

92 сотрудника, из них 64 учителя:

1 «Отличник народного образования РФ», 2 кандидата наук, 7 Почетных работников общего образования, 2 учителя получили грант Президента РФ.

Витольд Альбертович Ясвин говорил о том, что мало создать условия, нужно, чтобы условия переросли в возможности!

Так, в декабре 2020 г. в нашей галактике появилась новая программа развития ОО «Школа 20 – Активная школа. Пространство возможностей»!

Реализация цели и задач активной школы возможно только при активности всех субъектов воспитательного процесса:

- активный ученик - активный учитель - активный родитель

И здесь главная скрипка – это МЫ! Т.к. в выстраивании полисубъектных взаимоотношений важную роль играет педагог, устанавливающий эмоциональный контакт с учеником.

Школьный коллектив представляет собой дифференцированное единство разных по своим функциям объединений детей и взрослых: педагогов, родителей, общественности, где школьный коллектив – ядро воспитательной системы школы.

Воспитательная система образовательной организации – это целенаправленно создаваемая, но в то же время самоорганизующаяся система, отличающаяся целостностью, взаимосвязанностью ее компонентов, и обладающая такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива и его психологический климат. Именно поэтому, под внутренним образом школы можно понимать представления педагогов, учащихся, администрации о своей организации.

Поэтому, образ образовательной организации – эмоционально-окрашенная (каждым субъектом в отдельности и группами субъектов) модель ее жизни и деятельности, включающая следующие составляющие: имидж, организационную культуру и культуру отношений, социально-психологический климат и информацию об атмосфере в образовательной организации, субъективное эмоциональное восприятие и личностные представления об образовательной организации ее субъектов, информацию о школе в окружающей среде, ее успешности и результативности, суммативных образ педагога, образ воспитанника, формы социальной активности, символика и атрибутика, возможные бренды.

На сегодняшний день в школе реализуется 9 проектов. Проектов, которые являются составными частями 4 модулей:

1. «Гражданское самосознание (гражданская идентичность) и осознание собственного».
2. «Я» «От профессионализма учителя к самоопределению ребенка».
3. «Качество жизни ребенка, родителя и учителя и обеспечение безопасности».
4. «Продуктивная и успешная социализация поколения Z».

Мы чтим наши традиции и внедряем инновации!

- вот уже три года подряд мы наряжаем и открываем к началу нового года нашу школьную тематическую елку! (ПДД, Галактика 20, Я – патриот!)

- три года подряд проводим фестиваль «Кухни народов мира!». Обучающиеся знакомятся с географическим положением государства, особенностями языка, культуры, традиций страны, которую они выбирают представлять на фестивале! Готовят художественный номер-представление об этой стране – подбирают костюмы, передающие колорит государства, подбирают и готовят национальное блюдо!

- благодаря нашим школьным лидерам у нас появились новые со-бытия – Минута

славы и танцевальный батл!

В нашей галактике мы учим и сами учимся!

- Мы учим своих детей – наших школьников (ежегодно стараемся удовлетворять разнообразные потребности наших детей в обучении новым программам дополнительного образования)

- Учим взрослых – своих коллег и родителей наших учеников (проводим обучающие ШМО, «обучающие педагогические интенсивы в цифре»: классический педагогический совет превращается в трехдневное «погружение» - в новые технологии, новые подходы к преподаванию, новые формы работы на уроках и внеурочное время. Такой «интенсив» заканчивается днем практики, когда коллеги демонстрируют свои полученные знания на практике, «сдают своеобразный зачет» и знакомят коллег со своими «изюминками» и наработками.

- учимся сами: мы делимся опытом, участвуем в мастер-классах, покоряем вершины современных форм работы с детьми и родителями

- совершенствуем свои навыки в работе с разновозрастными детьми (с 2018г. у нас в школе проходит внутришкольный конкурс педагогических коллективов «Самый классный класс» и «Самый классный руководитель») – в течение учебного года все классные руководители в соответствии с Положением о данном конкурсе и разработанными критериями принимают участие в различных школьных событиях, отслеживаются в динамике их «сильные» и «слабые» стороны и по итогам учебного года на каждом уровне образования подводятся итоги и выделяются победители, которым заслуженно на торжественной линейке 1 сентября вручается не переходящий кубок, и несмотря на то, что это «достаточно молодое», но уже традиционное наше школьное событие, у некоторых классных руководителей в арсенале уже не один кубок!

В этом учебном году наши классные руководители проводили открытые классные часы не в своих классах, а в тех, которые им выпали путем случайного отбора! На вводном заседании перед началом учебного года классных руководителей угощали конфетами, к которым был прикреплен класс и литера! Так, в соответствии с выбранной конфетой классные руководители в течение года проводили классные часы. Благодаря такой форме работы педагоги смогли «освежить» в своей памяти основы психологии в соответствии с возрастом обучающихся класса, в котором они проводили классный час, познакомились со спецификой класса (интересами, проблемами) при выборе темы классного часа, подборе приемов, форм организации события с учениками другого класса!

Мы первые и единственные в Новомосковске, кто провел в ЭКОплоггинг! 22 апреля во всемирный День Земли в нашей школе прошел экоплоггинг. В основе плоггинга лежит фитнес, причем не просто бег. Перед тем, как выйти на пробежку, плоггеры берут с собой мусорные мешки.

Участниками экоплоггинга стали ученики и сотрудники школы 20, в том числе директор школы, учителя и учащиеся 5 «Б», 8 «А», 7 «Б» и 11 «Б» классов. Мы, в качестве плоггеров, совершили пробежку по будущей экотропе, при этом собрали огромное количество мусора в приготовленные пакеты. Экотропа - это наш школьный детско-взрослый проект по благоустройству нашего любимого города. На прошлой неделе мы этот проект представляли на конкурсе на лучший экологический проект и заняли 1 место!

В рамках реализации национального проекта «Образование» состоялся интерактивный квест «Безопасный интернет» - мероприятие по формированию навыков безопасного пользования контентом всеми субъектами образовательного процесса – родителями, уче-

никами и учителями.

У нас в школе активными событиями наполнен практически каждый школьный день: волонтеры, активисты РДШ, школьный педагогический клуб, детский отряд «Ромашка», детский директорский корпус лидеров школы 20 – наставники и большие помощники подрастающего поколения. Мы обсуждаем проекты, наши важные школьные дела и активно привлекаем родителей, которые даже запели в этом учебном году! (чему мы очень рады!)

И не забываем, что мы активны, когда мы едины!

Мы стараемся встречаться в школе не только для работы, но и для проведения совместного досуга, который еще больше объединяет нас!

И мы понимаем, что любая динамическая система одновременно ограничена единством трех своих составляющих состояний: прошлого, настоящего и будущего!

Поэтому мы как Алиса из Зазеркалья не стоим на месте! И благодаря тому, что мы находимся в постоянном развитии, наше детско-взрослое сообщество успешно преодолело два отборочных тура и наша школа вошла в федеральный проект по созданию личностно-развивающей образовательной среды под эгидой благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Наша управленческая команда прошла 6-тидневный обучающий интенсив в данном проекте в декабре 2020г, успешно защитили свой школьный проект на федеральном и региональном уровне в январе 2021г и теперь приступили к его реализации!

И уже имеем первые, наполненные теплом, любовью и заботой, результаты нашей событийности в этом проекте: пол в холле начальной школе теперь «игровой» - здесь ребята разместили классики, стены стали «тематическим» - появились 2хметровые разноцветные яркие карандаши на стенах, сигнализирующие возможность порисовать в школьных нишах (тематические «мягкие» доски для рисования)!

Закончить хотелось бы словами бессменного директора Московской гимназии №1543 Юрия Владимировича Завельского, который сказал:

«Школа – это период жизни, когда человек совершает одно из величайших своих открытий: от открывает самого себя. Но для того, чтобы такое открытие произошло, надо, чтобы рядом стояли умные, очень чуткие люди, которые помогли бы человеку это открытие совершить: мама, папа, верные, умные и добрые друзья и (конечно!) близкий по духу учитель – с тонким умом, со всем своим душевным богатством. Найти себя поможет ученику во многом именно такой человек».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.Е. Воспитательное пространство малого города: проблемы исследования / А.Е. Баранов // Воспитательное пространство малого города: модели сетевого взаимодействия: сб. науч. тр. / Под ред. Н.А. Барановой. – Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017. – С. 5-18.
2. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория / Л.И. Новикова // Педагогика. – 2000. - №6. – С.28-35.
3. Новикова Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. - №1. – С. 132-143.
4. Степанов П.В. Воспитательная деятельность педагога: алгоритм и пошаговые рекомендации: методическое пособие / П.В. Степанов. – М.: ООО «Русское слово - учебник», 2019. – 136с.

EVENTFULNESS AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF A HUMANISTIC EDUCATIONAL SYSTEM IN SCHOOL

© 2021

G.A. Furtova, Candidate of Pedagogical Sciences

Secondary General Education School № 20, Novomoskovsk (Russia), fga.gaf@mail.ru

УДК 37.01

ЛАТЕНТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТОВ СЕМЬИ И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2021

А.П. Шклярченко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru

А.А. Ганащенко, студентка 4-го курса факультета педагогики, психологии и физической культуры

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани, Славянск-на-Кубани (Россия), alekseenko.anna.pavel@yandex.com

В условиях вынужденного перехода школ Российской Федерации на дистанционное обучение из-за сложной эпидемической ситуации в начале прошлого года появилась возможность оценить преимущества и недостатки, а также риски подобной формы занятий, а также выявить ряд проблем не только в системе школьного образования, но и в уровне заинтересованности и вовлеченности родителей в образовательный процесс своих детей [1].

Дети каждого школьного возраста испытали трудности, но в силу особенностей психолого-физического развития ученики начальной школы особенно сложно восприняли такой формат обучения. И тут важно учитывать степень личной заинтересованности в получении знаний, высоким уровнем которой обладает меньшая часть от общего числа школьников [2, 3].

В результате перехода на онлайн формат обучения наблюдается ряд недостатков:

- снижение качества образования;
- неполное соответствие образовательным стандартам;
- в некоторых случаях невысокий уровень цифровой грамотности преподавателей;
- дополнительная нагрузка для преподавателей ввиду необходимости разработки новых курсов, проверки домашних заданий;
- отсутствие мотивации учеников к обучению; увеличение объемов домашнего задания и самостоятельного изучения материала;
- технические трудности, вызванные нестабильным интернетом, отсутствие в домашних условиях необходимой техники для выполнения заданий;
- невозможность качественной подачи материалов по некоторым предметам, преимущественно, математика, геометрия, физика, химия, физическая культура;
- отсутствие зрительного контакта, который играет важную роль для формирования комфортной образовательной среды, создания атмосферы доверия между учителем и учеником, когда можно визуально поощрить и мотивировать.

Цель данной статьи – наметить ряд важных, но скрытых проблем институтов семьи и

образования, которые позволил увидеть вынужденный переход на дистанционное обучение, с целью дальнейшего их изучения.

Для достижения цели исследования использовались теоретические (анализ и обобщение данных научной литературы, обобщение передового педагогического опыта) методы исследования.

Онлайн-технологии еще до пандемии COVID-19 входили в приоритеты развития университетского образования в разных странах – во Вьетнаме, Германии, Индии, Канаде, Китае, России, США, Турции и др., однако экстренный характер перемен и принудительная цифровизация выдвинули онлайн-образование на первое место в ряду актуальных проблем [5].

С точки зрения социологии, педагогики и философии рассматривают дистанционное обучение Е.Ю. Мартьянов и ЕП Мартьянова. В своей статье «Опыт системного анализа дистанционного обучения в российских школах в период пандемии коронавируса: философско-методологический дискурс» они высказывают мнение об опасности формализации образовательного процесса в режиме дистанционного обучения, необходимости сохранения личностно-эмоционального контакта между педагогом и учеником. Дистанционные технологии проигрывают классической классно-урочной форме в отсутствии эмоционально-личностной связи, определенного рода эмпатии между учителем и учеником, значительным затратам времени в организации образовательного процесса, формализацией образовательного процесса, наличием технических ошибок при создании электронных образовательных ресурсов [4].

Названные проблемы являются лишь следствием несовершенной, недоработанной системы образования.

Во-первых, в результате перехода на дистанционную форму обучения стала очевидным то, что образовательная система не готова к такому типу обучения на постоянной основе в силу ряда обстоятельств. И главными из них являются отсутствие желания в получении знаний у большинства школьников и неспособность родителей помочь ребенку в подготовке домашнего задания в случае необходимости. Нужно отметить, что на протяжении всего онлайн-обучения различные форумы, чаты, беседы были наполнены возмущениями родителей содержанием учебных предметов, заданий по ним, ведь с их выполнением столкнулись и они тоже.

Таким образом, уровень образования родителей недостаточно высок, поэтому их качественная роль в образовании ребенка минимальна. Разумеется, точных статических данных нет, но проблема очевидна.

Во-вторых, учителя начальных классов не смогли полноценно дать весь базовый и важный материал для младших школьников. Если в средних и старших классах ученик может самостоятельно разобраться в вопросе на основе учебного опыта, то у учеников 1-4 классов таких способностей не наблюдается – они их только осваивают.

В-третьих, урок физической культуры перестал свою практическую значимость. Здесь нужно признать, что контакт с детьми необходим: показать, исправить, направить на выполнение двигательного действия возможно только при личном взаимодействии.

Отсюда нет никого практического смысла в раздаточном материале или даже практических заданий, поскольку их выполнение может быть технически неправильным или вообще отсутствовать.

Считаем, что в период самоизоляции обучающиеся подверглись следующим неблагоприятным факторам:

- значительно возросшая продолжительность «школьных учебных занятий» и выполнения домашних заданий;

- увеличилось время работы с гаджетами;

- снижение продолжительности прогулок и физической активности детей.

Основным средством ежедневного использования детьми был смартфон; 73,1% указали, что смартфон использовался для дистанционного образования. У 30,7% опрошенных отмечены признаки компьютерного зрительного синдрома и у 4,2% – карпально-туннельного синдрома, характерные для лиц, использующих персональные компьютеры. Стрессовая ситуация в условиях самоизоляции и дистанционного обучения сказалась на психосоматическом состоянии школьников: у большинства отмечены неблагоприятные психические реакции пограничного уровня.

Установлено, что в период эпидемии COVID-19 отсутствовало должное медико-психолого-педагогическое сопровождение детей и родителей, что указывает на необходимость гигиенического регламентирования дистанционного обучения и разработки программы действий в подобных условиях с целью снижения риска нарушения здоровья всех участников образовательного процесса в условиях самоизоляции и дистанционного обучения.

Таким образом, формат дистанционного обучения требует активного изучения и модернизации на основе современных инновационных образовательных компьютерных платформ. Внедрение новых форм обучения, позволяющих на высоком уровне осуществлять процесс обучения, является одной из важнейших областей современного образования. Но данная форма обучения оптимальна для лиц, имеющих образовательные умения и навыки работы с информацией, ее обработкой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капырин, П. А. Перспективы дистанционного обучения применительно к новым реалиям социально-экономических отношений // Вестник ГУУ. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-distantsionnogo-obucheniya-primenitelno-k-novym-realiyam-sotsialno-ekonomicheskikh-otnosheniy> (дата обращения: 04.07.2021).

2. Криворотов, С. К., Влияние дистанционного обучения на физическую активность студентов в период пандемии 2020 ГОДА // КПЖ. 2020. №4 (141). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-distantsionnogo-obucheniya-na-fizicheskuyu-aktivnost-studentov-v-period-pandemii-2020-goda> (дата обращения: 01.07.2021).

3. Мамедова, Л. В., Никифорова, В. В. Влияние дистанционного обучения на формирование личностных качеств младших школьников // Современное педагогическое образование. 2020. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-distantsionnogo-obucheniya-na-formirovanie-lichnostnyh-kachestv-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.07.2021).

4. Мартьянов, Е. Ю., Мартьянова, Е. Г. Опыт системного анализа дистанционного обучения в российских школах в период пандемии коронавируса: философско-методологический дискурс. Концепция «Общество знаний» как новая форма постиндустриального общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020: 241 – 247.

5. Якобюк, Л. И., Изучение влияния дистанционной формы обучения во время пандемии на результаты обучения // МНКО. 2020. №5 (84). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vliyaniya-distantsionnoy-formy-obucheniya-vo-vremya-pandemii-na-rezultaty-obucheniya> (дата обращения: 04.07.2021).

LATENT PROBLEMS OF FAMILY AND SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

© 2021

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department of professional pedagogy, psychology and physical culture
*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru*

A.A. Ganazhenko, 4th-year student of the faculty of pedagogy, psychology and physical culture
*Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
alekseenko.anna.pavel@yandex.com*

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН

© 2021

Н.О. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин
*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru*

О.В. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин
*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com*

Двуязычие – это сложное и многогранное явление. В науке существуют разные определения понятия двуязычия с учетом его лингвистического, социологического, психологического, педагогического и других аспектов [6]. Педагогическое (методическое) направление двуязычия, основываясь на лингвистическом, психологическом и социолингвистическом аспектах, подразумевает разработку методики обучения русскому и родному языкам как средству обучения и как учебному предмету в зависимости от типа образовательной организации. Мы говорим о раннем двуязычии, когда ребенок владеет родным языком, а второй язык осваивается им в процессе организованного обучения русскому языку на этапе начального образования. Формирование такого двуязычия предполагает «практику попеременного пользования двумя языками» [4]. В соответствии с этим двуязычие должно быть тем фактором, который благоприятствует совершенствованию речи учащихся-билингвов как на родном, так и на втором языке.

Развитие двуязычия зависит от этнокультурных и лингвистических особенностей каждого региона России. Исключительную значимость и актуальность проблема национально-русского двуязычия имеет в условиях Республики Дагестан. В отличие от других республик страны, в Дагестане нет единого общего коренного государственного языка. Такую функцию здесь выполняет русский язык. Поэтому развитие двуязычия происходит

на базе русского языка, являющегося государственным языком Российской Федерации и языком межнационального общения в республике [8]. Обучение русскому языку и формирование национально-русского двуязычия в дагестанской национальной школе всегда были актуальными проблемами формирования языковой личности в условиях отсутствия естественной русскоречевой среды, разносистемности русского языка и родного языка обучаемых, негативного влияния навыков родной речи учащихся на их русскую речь.

В условиях многонационального Дагестана русский язык является своеобразным мостом, соединяющим между собой национальные культуры. Это обусловлено тем, что русский язык – язык-посредник, с помощью которого лучшие достижения национальных культур страны и мира становятся достоянием друг друга. Процесс изучения наряду родным языком русского языка имеет положительное значение, так как содействует приобретению каждой нации и народности к достижениям науки, техники мировой культуры.

Русский язык по своему грамматическому значению, которое выражается с помощью внутренней флексии аффиксации, принадлежит к группе флективных языков. Дагестанские языки по грамматическому строю принадлежат к агглютинативным языкам. Своеобразие этой группы языков состоит в том, что образование тех или иных форм происходит при помощи всевозможных аффиксов, которые в определенной последовательности присоединяются к основным морфемам, каждая из которых выражает определенное грамматическое значение.

В школах с однонациональным составом учащихся проблемы методики обучения русскому языку в определенной мере решены и продолжают решаться. Что касается школ с многонациональным составом, то этот вопрос стоит весьма остро. Школы с многонациональным составом учащихся стали характерным явлением для целого ряда регионов нашей страны. В них обучаются десятки тысяч детей по программам и учебникам, составленным для русских школ. Уровень владения русским языком у учащихся различен: одни учащиеся говорят по-русски в пределах простой формы диалогической речи; другие могут говорить в пределах сложной формы диалога – беседы; третья группа – это учащиеся-билингвы, овладевшие первичными навыками продуктивной речи-монологом. Как правило, все учащиеся общаются в семье на родном языке и в школах указанного типа осваивают русский язык как неродной. Поэтому русская речь учащихся даже на продвинутом этапе остается бедной: ограничен словарный запас, однотипные высказывания, наличествуют грамматические, лексические и интонационные неправильности.

Эффект формирования национально-русского двуязычия в национальной школе в значительной мере зависит от того, в какой степени составители программ и авторы учебников по русскому языку и по родному языку учитывают особенности билингвизма в данном национально-территориальном регионе, как осуществляется взаимосвязь между учебными предметами и т. д. [2].

Говоря о социолингвистических причинах невысокого уровня развития практических навыков русской речи, следует остановиться на заимствуемых из русского языка словах, усваиваемых детьми в дошкольном возрасте. Это названия одежды и обуви, посуды, мебели, продуктов питания, реалий из сферы культуры, механизмов, фруктов и овощей. Дошкольный фонд русизмов составляют более 250 лексических единиц [1]. И этот запас слов, с которым дети приходят в школу, не используется в целях успешного развития национально-русского двуязычия. Причина, по которой учителя пренебрегают этим довольно обширным по тематике фондом слов, заключается в том, что эти слова, приспособленные к системе национального языка, не соответствуют фонетическим и грамматиче-

ским нормам русского литературного языка. Между тем дошкольный запас русизмов в родном языке учащихся в начальный период обучения русскому языку таит в себе значительный потенциал эффективного начала формирования двуязычия. Социолингвистическая значимость этих слов постоянно увеличивается в связи с расширением их круга вследствие происходящих в общественной жизни и быту изменений. Произносительные навыки, приобретаемые при употреблении русизмов в речи на родном языке ещё до школы, ассоциативно переносятся на вновь усваиваемые в школе слова русского языка. До тех пор, пока учащиеся не поймут специфики употребления слов дошкольного запаса в их родном языке и в русском языке, негативное влияние навыков их употребления будет продолжаться.

Процесс усвоения родного языка осуществляется одновременно и в неразрывной связи с развитием мышления ребенка; в одно и то же время он учится думать и говорить. Русский же язык учащиеся-рутульцы, цахурцы и агульцы начинают изучать лишь только в школе, куда они приходят с уже сложившимся мышлением, нашедшим свое выражение в формах родного языка, на который как бы наслаивается русский язык. Общеизвестно, что люди, не владеющие русским языком в совершенстве, говоря по-русски, сначала формулируют свою мысль на родном языке, а затем стараются найти соответствующие по смыслу слова и выражения на русском языке, при этом они как бы отталкиваются от родного языка.

Эти наблюдения позволяют сделать вывод о том, что познавательный процесс совершается на основе родного языка, а коммуникативный процесс совершается на втором языке. Таким образом, происходит отрыв языка от мышления. В этом первопричина лексико-семантической интерференции в русской речи двуязычных дагестанцев, изучающих русский язык.

Следующей причиной возникновения лексической интерференции является национальное своеобразие лексических значений. Поскольку в системе значений слов зафиксирован человеческий опыт познания объективной действительности, рассматривая вопрос о структуре значений слов, следует учитывать «наличие трех величин - мира действительности, мира понятий и мира значений. Мир значений есть тот конкретный способ, которым фиксируется в языке мир понятий. Но понятие обычно оказывается шире лексического значения слова. В значении слова не находит отражения вся совокупность основных и существенных признаков данного класса предметов и явлений. В силу этого с одним и тем же понятием связывается несколько слов, которые характеризуют его с разных сторон. Общеизвестно, что понятие не совпадает по своим границам со значением слова и поэтому не может найти полного своего отражения в слове. Полностью понятие и значение совпадают только в терминах (синус, ом, вольт и т. д.) [3].

Поскольку все значения русского глагола на дагестанские языки передаются неточными по смыслу словами и воспринимаются как выражение известного значения, не совпадающего в своем основном содержании со значением частей оригинала, они приобретают характер идиомы. Именно эта идиоматичность значений, так сильно усложняющая правильность употребления того или иного двуязычными рутульцами, затрудняющая перевод с одного языка на другой, и является основной лингвистической причиной, порождающей лексико-семантическую интерференцию. Результаты сопоставительного анализа позволили установить, что лексико-семантические варианты рассматриваемых эквивалентных многозначных слов находятся в различных соотношениях в семантическом и функциональном планах: отношения тождества, пересечения, подчинения).

Мягкость артикуляционно образуется поднятием средней части языка к твердому небу, а твердость – поднятием задней части языка к мягкому небу. Поэтому при обучении произношению трудным следует считать практическое усвоение как мягких, так и твердых согласных. Это объясняется, во-первых, отсутствием корреляции мягкости – твердости в дагестанских языках, во-вторых, наличием в русском языке особой взаимоисключающей артикуляции как для мягких, так и для твердых согласных. Ни та, ни другая артикуляция не характерны для дагестанских языков. Доступность восприятия мягких – твердых согласных для дагестанцев связана с фонетической позицией. Одни позиции являются сравнительно легкими для учащихся, другие – очень трудными, малодоступными.

У всех дагестанцев при произношении мягких – твердых согласных отмечаются следующие трудности или отклонения от нормы:

1. Трудности различения сочетаний типа [да – д'. а], [ду – д'. у], [до – д'. о], [ды – д'. и] и т. д.
2. Смещение сочетаний типа [п'а – п'йа] или [пйа], [л'. у– лйу] и т. д.
3. Трудности различения мягких и твердых согласных в конце слова и перед согласными.

В некоторых дагестанских языках, в отличие от русского, хотя согласные и сочетаются с гласными переднего [и – е] и непреднего [а – у – о] ряда, качество согласного не изменяется. В русском языке передние или продвинутые вперед гласные сочетаются только с палатализованными согласными. Следовательно, учащиеся в слог мягкий согласный + передний гласный находят знакомые элементы (раздражители) – гласные переднего ряда, а непривычные для них мягкие согласные заменяют звуками родного языка. Иначе говоря, весь слог заменяется привычным для них звукосочетанием. Твердые согласные в позиции перед гласными заменяются полумягкими согласными.

Отсутствие противопоставления [б'. а - б'йа или бйа] в дагестанских языках ведет к переразложению (реинтерпретации). Так как сочетание согласного с [и] не только не противопоставлено другим, но и вообще отсутствует в родных языках, детям трудно разграничить сочетания [ба – б'а – б'йа или бйа]. Как правило, слог [б'а] дагестанцы заменяют трехфонемным сочетанием [бйа]. Это объясняется тем, что среднеязычную артикуляцию мягкого согласного, которая нехарактерна для фонетической системы некоторых дагестанских языков, ученики заменяют единственным среднеязычным щелевым согласным [и]. Ряд экспериментальных исследований подтверждает, что мягкость согласного в основном определяется восприятием [и]-образного перехода к гласному. Видимо, при восприятии мягких согласных учащиеся обнаруживают знакомые избирательные раздражители (призвуки), т.е. [и]-образный элемент, который при замедленном переходе к следующему звуку превращается в [и], а предшествующий мягкий согласный заменяется твердым согласным, например: [апйат], [абйазан] вместо [ап'. ат'], [аб. азън]. В данном случае отдельный звук интерпретируется как бифонематический отрезок речевого потока.

Наиболее трудным для учащихся-дагестанцев является восприятие мягких согласных в конце слова и перед согласными. Анализ большого экспериментального материала подтверждает, что доступность разных фонем для учеников и в этих позициях неодинакова. Переднеязычные мягкие смычные [т] и [д] дагестанцы произносят или как полумягкие, или же как аффрикаты. Остальные мягкие согласные заменяют соответствующими твердыми или полумягкими. Значительные трудности возникают в результате изменения щели или смычки вследствие поднятия средней части языка. При произношении мягких щелевых учащиеся-дагестанцы увеличивают щель между языком и небом, а это затрудняет вы-

ход воздушной струи, что создает помехи в восприятии и воспроизведении звуков. При артикуляции мягких смычных в связи с увеличением площади смычки возрастает и объем воздушной струи, открывающей смычку, в результате чего выделяются [и]-образные фрикативные элементы. Эти фрикативные призвуки часто переходят в самостоятельные звуки, и вместо мягкого согласного получается аффриката.

Смешение мягких и твердых согласных является ошибкой смешанного типа и устраняется путем выполнения специальных упражнений, составленных с учетом артикуляционно-акустической природы мягких – твердых согласных и специфики фонологической системы родного языка учащихся [3]. Практическая направленность обучения детей русскому языку выражается в следующем.

1. Это прежде всего осуществление в учебном процессе взаимосвязи между лексикой, грамматикой, фонетикой и орфоэпией, графикой и орфографией. Особенно очевидна на начальном этапе взаимосвязь произношения и правописания. Грамотное и правильное письмо невозможно без умения правильно слышать и произносить звуки в слове.

2. Другая проблема, над решением которой постоянно приходится работать учителю русского языка и литературы в национальной школе, – это развитие связной речи на неродном языке. Очень важным в развитии речи учеников является формирование навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме. Порой ученик, свободно говорящий по-русски, затрудняется или стесняется, если предложить ему передать свои высказывания на письме – в виде небольшого сочинения-рассуждения или письма к товарищу. Чем это объяснить?

Прежде всего тем, что учителями многих школ не выполняется принцип обучения: «Учить не просто языку, а общению на неродном (русском) языке».

Программа по развитию связной речи определяет типы речи и последовательность их обучению для каждого класса. В зависимости от целей и задач, решаемых в том или ином классе, усложняются синтаксическая структура текстов и характер заданий, увеличивается их объем. Так, например, на начальном этапе рекомендуется проводить письменные ответы на вопросы после предварительной подготовки, потом постепенно переходить к написанию изложения (без прямой речи), потом идет коллективное составление плана к сочинению-повествованию с элементами рассуждения.

Следует научить школьника также деловой речи, имеющей практическое значение в наши дни. В начальных классах это – умение написать письмо и адрес на конверте, небольшую заметку в стенгазету (о жизни школы и класса), а старшеклассники должны уметь самостоятельно написать поздравление, объявление, справку, расписку, доверенность, заполнить бланки, составить протокол собрания.

Хороший результат дает беседа по картине или сочинение по картине с постепенным переходом к сочинениям-рассуждениям и к сочинениям на основе литературно-художественного материала в старших классах. Развитию связной речи способствуют переводы текстов с родного языка на русский, а также выборочные изложения по прочитанному тексту и составление диалогов на заданную тему.

3. Особое место в работе по развитию речи занимает лексико-фразеологическая работа.

Не секрет, что на уроках русского языка у многих учителей отсутствует целенаправленная и систематическая работа с лексикой и фразеологией. Недостаточна работа и над словарным минимумом, несмотря на то что у большинства учеников очень бедна речь, беден словарный запас.

Успешная словарная работа возможна при выполнении системы специальных упражнений. На школьных уроках, как известно, используются различные приемы толкования новой лексики: 1) перевод на родной язык; 2) объяснение слова с помощью синонимов или антонимов; 3) с помощью словообразовательного анализа; 4) опираясь на контекст; 5) описание значения слова с помощью словаря. Учителю самому важно определить, когда и как (какой выбрать прием) объяснения нового слова.

Перевод с родного языка хорош, например, тогда, когда объясняются слова, обозначающие предметы и явления, окружающие детей в повседневной жизни, когда есть точный эквивалент в родном языке.

Толкование с помощью синонима способствует расширению словарного запаса детей, но тут важно учитывать стилистическую окраску слова-синонима, его тонкое смысловое отличие от объясняемого слова. Толкование с помощью антонима дается при объяснении пространственных, временных, психологических понятий.

Следуем разумному правилу: если толкование новых слов и выражений – первый этап работы над лексикой, следующим шагом является закрепление ее в устной и письменной речи учащихся.

Из научно-методической литературы известно, что новое слово переходит из пассивного запаса в активный, если оно встречается школьнику не менее семи раз. Поэтому на уроках развития речи даются задания, предусматривающие активизацию новой лексики: составить несколько предложений, используя новые слова, или письменно дать толкование новых слов, составить рассказ, включив в него данную поговорку или поговорку.

4. И речь, и работа некоторых учителей, к сожалению, не соответствуют предъявляемым требованиям.

Тетради учащихся учителя систематически не проверяют, а если и проверяют, то поверхностно: пропускают ошибки, исправляют и классифицируют их неправильно, нет системы в работе над ошибками.

Правильно организованная работа над ошибками является хорошим средством повышения речевой орфографической и пунктуационной грамотности. Прежде всего очень неточно классифицируются ошибки в работах учащихся. Обычно, исправляя письменные работы своих учеников, учителя выделяют орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки с помощью известных помет на полях: «галочки», «палочки» и волнистая линия. Именно эти три типа ошибок учитываются и при оценке грамотности работы как об этом говорится в «Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся национальных школ по русскому языку». Все ошибки, не относящиеся к орфографическим и пунктуационным, учителя относят к стилистическим, что в корне неверно.

Необходимо различать, помимо орфографических и пунктуационных ошибок, еще и речевые ошибки. Речевые же ошибки, делятся на такие группы: орфоэпические, лексические, морфологические и стилистические.

Подобная классификация поможет учителю определить подлинный уровень развития устной и письменной речи учащихся. Очень важно, чтобы учитель не только принял предлагаемую здесь классификацию ошибок, но и правильно определял тип каждой ошибки в работе ученика.

Работа над ошибками, организованная по такой классификации, станет эффективнее и будет способствовать повышению грамотности устной и письменной речи учеников дагестанской нерусской школы.

5. Серьезным недостатком, присущим работе многих учителей-словесников, является

отсутствие творческих методов, активизирующих работу учащихся. Учителя привыкли строить урок по общеизвестной схеме (опрос, объяснение, закрепление материала), пренебрегая активным включением учеников в учебный процесс на уроке. Речь идет о ролевых и деловых играх, об уроках-диспутах и уроках-дискуссиях. Если уроки-диспуты подходят для уроков литературы, то деловые и ролевые игры приемлемы для уроков русского языка. Назначение последних – развитие и формирование речевых навыков, которые необходимы в различных ситуациях общения.

Деловые и ролевые игры позволяют учащимся по-новому видеть себя и партнера, иначе оценивать и сам предмет обучения – русский язык, который превращается из объекта изучения в средство общения [5]. Учителю, работающему в условиях билингвизма в полиэтническом регионе (Республика Дагестан), необходимы знания специфики региона, одна из которых заключается в необходимости учета влияния родных языков, учащихся (речь идет о классах со смешанным национальным составом) на процесс усвоения русского языка [7]. Поэтому свою работу учитель строит на индивидуальном подходе в обучении, создании ситуации успеха, стимулирующей самоактуализацию и самовыражение учащихся.

Национально-русское двуязычие в Дагестане, обусловленное многоязычием республики, повседневными потребностями совместной трудовой деятельности носителей разных национальных языков, весьма актуально было в советскую эпоху. Оно и в наши дни служит осуществлению всеобуча и обучения в специальных средних и высших учебных заведениях, которые фактически являются двуязычными. Национально-русское двуязычие, являясь следствием претворения в жизнь объективно сложившейся в Дагестане этноязыковой политики, в то же время служит важнейшим социолингвистическим фактором успешной актуализации этой политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев А.А. Дошкольный фонд русизмов и его использование в обучении // Русский язык в национальной школе. 1985. № 2. С. 23.
2. Абдуллаев А.А., Рамазанова Д.А. Русский язык в современной дагестанской национальной школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2016. Т. 10. № 4. С. 23–27.
3. Абдулкеримова А.О. Ошибки в употреблении многозначных имен существительных в русской речи учащихся-дагестанцев // Русский язык в полилингвальной среде. Материалы всеросс. науч.-практич. конф. (27–29 октября 2016 г.). Махачкала, 2016. С. 11–20.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979. С. 22.
5. Газалиев М. Дагестанская национальная школа: актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы // Первое сентября Русский язык. 2009. № 5. С. 7–9.
6. Дешериев Ю.Ю. Основные аспекты двуязычия и многоязычия / Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 26–42.
7. Маммаева П.Х., Исаева Ж.А. Справочные учебно-методические материалы для учителей начальных классов Республики Дагестан. Махачкала. 2009. С. 69.
8. Шурпаева М.И. Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия // Язык и текст. 2016. Т. 3. № 1. С. 31–39.

FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE FORMATION OF NATIONAL RUSSIAN BILINGUALISM IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN

© 2021

N.O. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

O.V. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

УДК 37.01

ЧЕЧЕНО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ В СИСТЕМЕ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2021

Н.О. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru*

О.В. Щупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com*

Современная многонациональная Россия представляет собой сложную взаимосвязь и взаимопроникновение различных национальных культур, которым в свете всеобщей глобализации, модернизации и информатизации необходимо тесное взаимодействие параллельно с желанием и стремлением сохранить, укрепить, а также преумножить свою национальную культуру и самосознание. Важнейшей задачей в сложившейся ситуации является достижение равновесия между процветанием самобытной культуры и развитием межкультурных связей.

Модернизация начального школьного образования, которая проводится в нашей стране в настоящее время, связывается, прежде всего, с качественным обновлением содержания и обеспечением его развивающего характера в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС). Особое внимание уделяется развитию творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей языкового образования младших школьников. Эффективность нововведений во многом зависит от тех условий, в которых осуществляется учебный процесс. ФГОС установлены единые планируемые результаты как для русскоязычных учащихся (говорящих на русском языке), которые могут с первого класса учиться на русском языке, так и для нерусских, пришедших в школу с нулевым уровнем владения русским языком. Однако применительно к обучению русскому языку в мононациональных школах следует учитывать как общие проблемы, так и национально-региональные особенности учебного процесса, т. е. специфическое в содержании обучения русскому (неродному) языку делает необходимым управление процессом транспозиции, прогнозирование интерференции.

Билингвизм, занимая все более значимое место в реалиях современного мира, закономерно представляет собой интерес для философии, психологии, лингвистики, психолингвистики, физиологии и социологии. Многочисленные современные исследования доказывают, что билингвизм оказывает положительное воздействие на познавательную деятельность человека, расширяет его когнитивное и коммуникативное пространство, позволяет ему открывать новые способы восприятия, мышления и познания. Однако невозможно отрицать и то, что билингвизм, при всех своих положительных последствиях, может иметь последствия и отрицательные: национально-языковой нигилизм билингвов и неизбежную языковую, культурную и в конце концов этническую ассимиляцию, что было отмечено в некоторых публикациях [2;3]. Закономерно возникает вопрос о выработке системы мер (или программы) по преодолению этих последствий, позволяющих достигнуть реального сбалансированного двуязычия. Подобные проблемы национально-русского билингвизма, актуальные для многих регионов современной России, имеют место и в условиях чеченско-русского двуязычия, доминирующего на территории Чеченской Республики [6]. Чеченская Республика как полиэтничный субъект РФ реально имеет возможность для формирования поликультурной личности, способной создавать и самосовершенствоваться. Эта задача разрешима только при условии, что современная школа будет формировать гармонично развитых представителей подрастающего поколения, которые будут обладать позитивной этнической идентичностью, будут способны продуктивно реализоваться в условиях поликультурного пространства. Подготовка таких выпускников является целью современной школы как органического звена системы образования с преподаванием государственного русского языка, который также является языком обучения в школах субъектов РФ, а также используется во всех сферах общественной жизни республики, единственным исключением является сфера устного общения в семье и в однонациональной среде.

В Чеченской Республике сложившееся чеченско-русское двуязычие позволило повысить уровень образования населения, послужило мощным толчком формирования разнотнической культуры, позволив не только чеченцам, но и представителям других народов реализовать творческие возможности в науке, искусстве, литературе на мировом уровне, вырастить национальные кадры инженерно-технических, медицинских и других работников и т.д.

Но, несмотря на положительность происходящего в социуме, проблема преподавания русского языка в условиях чеченско-русского билингвизма имеется. Первая проблема – это проблема психологического характера, когда ребенок не русской национальности испытывает конфуз и скованность в употреблении неродного языка в обществе, среди своих одноклассников, потому что плохо понимает материал и боится быть непонятым, высмеянным сверстниками из-за допущенных ошибок при ответе, то есть сложность появляется с преодолением языкового барьера, в результате чего ребенок замыкается, боится общаться.

Чеченская Республика – традиционно многонациональная республика. На протяжении нескольких веков вместе с чеченцами на территории республики проживают русские, ингуши, кумыки, армяне, ногайцы, терские, сунженские, гребенские казаки, турки-мескетинцы и представители многих других народов. В связи с чем возникает вторая проблема, с которой сталкивается учитель русского языка в разноязычном классе, – это разный уровень владения русским языком, поэтому учителю необходимо в учебном процессе совмещать методики преподавания русского языка как родного и неродного.

Также на первых этапах работы с билингвами необходимо сформировать положительное мотивационное отношение к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости (для общения). Ученик должен понимать, что без знания русского языка он не сможет реализовать себя как полноценного члена общества, что именно с русским языком в дальнейшем связана его трудовая деятельность, учителю предстоит дать обучающимся общее представление о роли языка и чеченского и русского в обществе, о языке как общественном явлении, о месте этих языков среди языков мира, о литературной норме языка и роли языка как средства общения народов.

Одним из возможных путей развития национальной школы является раннее двуязычное обучение на начальном этапе, в течение которого учащиеся начинают овладевать русским языком и активно пользоваться им с опорой на родной язык. Поэтому обучение в начальных классах школ с родным (нерусским) языком обучения следует рассматривать, с одной стороны, как целостную систему формирования двуязычия, с другой стороны, как скоординированный учебный процесс, основанный на общем подходе, общих принципах, методах и приемах обучения русскому и родному языкам. Только такой лингводидактический подход, как известно, может сформировать аналитико-синтетическую деятельность учащихся применительно к обучению структурным элементам русского (неродного) языка. Иначе «в речи детей могут не сформироваться психологические образования применительно к тем явлениям вновь изучаемого языка, которые отсутствуют в родном» [7].

Русский и чеченский языки принадлежат к разным структурно-типологическим системам, поэтому в русской речи учащихся-чеченцев наблюдаются нарушения системных законов русского языка и его употребительных норм. Это является одним из главных факторов возникновения грамматической интерференции в русской речи учащихся. Специфические трудности усвоения русского языка учащимися-чеченцами вызваны существенными различиями и несовпадениями грамматических особенностей в контактирующих языках. Это в основном категории рода, числа существительного, предложно-падежная система, видо-временные отношения, притяжательные прилагательные, типология в согласовании и управлении. Отсутствие родовой дифференциации имен существительных в чеченском языке вызывает интерференцию в склонении существительных, согласовании прилагательных с существительными, в употреблении существительных, родовая принадлежность которых не выражена грамматически (во флексии), в определении рода имен существительных с безударными окончаниями, в определении рода неодушевленных существительных. Не зная рода имени существительного, учащиеся могут сказать: мой парта, мой ручка, наш село, красивый дерево, пальто висел.

Интерференция наблюдается при употреблении существительных, у которых родовая принадлежность выражена лексически (мать-отец) и морфологически (учитель, комар). Ошибки в употреблении неодушевленных имен существительных более часты. Это объясняется тем, что родовая принадлежность неодушевленных имен существительных определяется только на основании формальных признаков. Так как род существительных в данном случае не имеет семантической опоры, учащимся трудно осознать, почему существительное дом – мужского рода, комната – женского рода, здание – среднего рода. Маркированные показателями рода существительные в именительном падеже, которые не имеют соответствия в родном языке, с трудом усваиваются учащимися начальных классов. Значительное количество ошибок допускают учащиеся в употреблении существительных без формальных показателей рода, которые тождественны по форме, но имеют разное согласование (день, ночь, лошадь, конь). Интерференция проявляется и в употреблении суще-

ствительных среднего рода с безударными окончаниями, родовая принадлежность которых не выражена во флексии, не мотивирована семантически (имя, пламя).

В чеченском языке в отличие от русского языка вопросительные слова кто? что? имеют множественное число. Вопросы с местоимениями кто? что? учащиеся 2-го класса ставили во множественном числе: Что лежат на столе? (На столе лежат книги и тетради.); Что выросли в огороде? (В огороде выросли помидоры, огурцы); Кто играли во дворе? (Мальчики и девочки играли во дворе.). Учащиеся 3-го класса неверно употребляли местоимение что? в форме единственного числа: вместо «Что наступило?» (утро, день, ночь) «Что наступил?» или «Что наступила?»

Большую трудность для учащихся-чеченцев представляет предложнопадежная система русского языка. Поэтому выявление интерференции в сфере именного словоизменения особенно важно для начального этапа, когда вводятся базовые структурные модели, в состав которых входят разные формы падежных значений. Как известно, обучение падежным формам в начальных классах должно осуществляться на основе усвоения связей слов (сочетаемости глаголов с существительными) в речевых моделях, типовых предложениях. Введение предложно-падежных конструкций (речевых моделей) в предварительном устном курсе определяется с учетом трудностей в их овладении учащимися-чеченцами.

В чеченском языке значение объекта винительного падежа русского языка передается формой именительного падежа: ср. читать книгу, книга еша (букв. книга читать), петь песню зурма лакха (букв. песня петь). По нашим наблюдениям, учащиеся начальных классов ошибаются в употреблении винительного падежа объекта: а) в значении, когда прямое дополнение выражено существительным женского рода (девочка читает книга вм. девочка читает книгу); б) в значении, когда винительный падеж одушевленных существительных совпадает с формой родительного падежа (я видел друг, вместо я видел друга;). Учащиеся начальных классов не умеют дифференцировать формы именительного, родительного и винительного падежей одушевленных и неодушевленных существительных: вижу брат (брата), сестра (сестру); вижу картина (картину), стола (стол); взял книга (книгу) портфеля (портфель); решил задача (задачу) и пример.

Типичными для русской речи чеченских учащихся ошибками, вызванными грамматической интерференцией, являются следующие: 1) ошибки в согласовании (высокий дерево, мой ручка); 2) ошибки в управлении (купил книга); 3) ошибки в употреблении глагольных форм (например, в видо-временных отношениях: я буду написать, посмотреть) и др. [1].

Знание русского языка является также важной составной частью культуры и чеченского, и других народов Российской Федерации. Более того, изучение наряду с другими языками русского языка, входящего в число мировых языков, становится общечеловеческим фактором, и это вполне естественно, так как на этом языке созданы многие шедевры литературы и в целом культуры, помогающие развитию и обогащению мировой культуры, написаны фундаментальные научные труды, в том числе мирового значения. В этом смысле необходимость изучения русского языка и свободного владения им как в устной, так и в письменной форме не должна вызывать никаких сомнений. Без этого мы не можем получить полноценное образование, не имеем доступа к достижениям русской и мировой культуры и науки.

В Чеченской Республике функционирование русского и чеченского языков вряд ли является сбалансированным. Речь идет не только о неравномерности распределения соответствующих функций между чеченским и русским языками как государственными язы-

ками Чеченской Республики, не только о фактическом вытеснении нами чеченского языка из всех сфер, кроме семейного общения и общения в однонациональной среде.

Дело в том, что неупорядоченность функционирования языков в наших образовательных учреждениях, в том числе и особенно в общеобразовательных школах, не идет на пользу ни в смысле повышения качества обучения русскому языку наших учащихся, оставляющего желать лучшего до сих пор, ни в смысле получения ими знаний и навыков в том объеме, который предусмотрен соответствующими программами. Для того, чтобы оптимизировать обучение в целом, необходимо сбалансированное, с учетом возможностей чеченского языка, использование в этом процессе не только русского, но и родного – чеченского языка.

С нашей точки зрения, в сфере школьного образования Чеченской Республики, где в целом русский язык объективно должен занимать ведущее положение как основной язык обучения, оптимальной моделью образования, видимо, является та, которая во всем мире получила название билингвальной, поскольку именно она дает возможность, с одной стороны, использовать в обучении оба языка, с другой – оптимизировать использование основного языка обучения в учебном процессе таким образом, чтобы он не «подавлял» родной язык учащихся и при этом усваивался ими осознанно [5]. Переход на эту модель, не только необходимый, но и неизбежный, на наш взгляд, позволит оптимизировать весь учебный процесс в наших общеобразовательных школах, в частности – повысить качество обучения обоим языкам – и русскому, и чеченскому, поднять уровень владения этими языками учащимися чеченских школ. Более того, это поможет повысить и качество знаний учащихся по другим предметам, которые с самого начала обучения в школе они станут воспринимать лучше, если азам, основам знаний об окружающем мире их будут обучать на родном, понятном для них языке. Так как эта модель не находит до сих пор поддержки всех учителей республики и руководителей органов управления образованием, разъясним хотя бы в общих чертах, в чем ее суть и почему необходимо перевести школы Чеченской Республики на два языка обучения, каждый из которых мог бы использоваться в качестве основного языка обучения на определенных ступенях обучения в общеобразовательной школе.

В настоящее время языковая ситуация в ЧР несколько иная, чем двадцать и более лет назад. С одной стороны, не так остро стоит проблема «обратного» двуязычия, с другой – несколько снижен фактор языковой среды – наличия в республиках значительной части русского населения, который оказывал определенное влияние на активность использования остальным населением своего родного языка. Так, например, в ЧР доля русского населения снизилась в связи с известными событиями в десятки раз, незначителен удельный вес русских в соседней Республике Ингушетия, существенно изменилась структура населения в других республиках Северного Кавказа. В изменившихся условиях необходимы иные подходы и принципы в выработке и реализации языковой политики и конкретных программ в области языковой жизни, рассчитанных и на ближайшую перспективу, и на более отдаленное будущее. В частности, необходимо как-то компенсировать снижение фактора языковой среды и принять меры к тому, чтобы не произошло резкого снижения уровня владения русским языком в наших республиках.

Так, не может не вызывать озабоченность тот факт, что результаты ЕГЭ по русскому языку последних лет обнаруживают несформированность компетенций выпускника чеченской школы в области языкового образования: прежде всего страдает коммуникативная компетенция, т.е. уровень овладения разными видами речевой деятельности, умение вос-

принимать чужую речь и создавать собственные высказывания, что просто необходимо для дальнейшего обучения и профессионального становления выпускника. Симптоматично, что более 25 % выпускников 2019-го и 2020-го годов даже не приступали к написанию сочинения-рассуждения, т.е. показали несформированность навыков чтения и понимания прочитанного. Анализ сочинений демонстрирует системный характер ошибок в содержании сочинения, что связано с недостаточно высокой степенью интеллектуальной зрелости и развитости эмоциональной сферы, с низким уровнем владения операционными умениями, с невысоким уровнем социокультурных фоновых знаний.

В Чеченской Республике подавляющее большинство учащихся изучает русский язык как неродной. Родным для 95% населения региона является чеченский язык. Родные языки иностранных граждан, обучающихся в школах Чеченской Республики – казахский, узбекский, таджикский, армянский, азербайджанский.

Сохраняя свое отношение к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения, с помощью которого все население Российской Федерации имеет доступ к полноценному образованию, ко всем источникам всякой информации, мы не должны забывать, что «язык в этнических границах его носителей – это не только и не столько средство общения, сколько память и история народа, его культура и опыт познавательной деятельности, его мировоззрение и психология, закрепившийся из поколения в поколение багаж знаний о природе и космосе, о болезнях и способах их лечения, о воспитании и подготовке к жизни новых поколений людей в интересах сохранения и умножения этноса и его самобытности. Сохранение любого языка, сколько бы людей на нем ни говорило, необходимо, поскольку «любой язык является выражением уникальности каждого сообщества, определенного способа восприятия и описания им реальности. Следовательно, каждому языку должны быть предоставлены все необходимые условия для развития и выполнения его функций во всех проявлениях. Каждое языковое сообщество имеет право создавать условия и привлекать разнообразные внутренние средства в целях гарантии использования языка во всех социальных сферах» [4]. При наличии такого права у наших народов практически никогда не было условий для его реализации, их функции всегда были до предела ограниченными. Для того чтобы обеспечить сохранение и развитие языков, необходимы, кроме принятых во всех республиках законов о языках, специальные программы, имеющие своей целью определение путей и способов решения этой важнейшей для дальнейшего существования кавказских народов проблемы, основанные на осмыслении прошлого и настоящего языковой и в целом культурной жизни кавказцев [6]. Центральным вопросом современного российского общества, несмотря на его внешнюю устойчивость, является вопрос о способах интеграции внутренне неоднородного в языковом, культурном и конфессиональном отношении социума в консолидированное сообщество. Если государство посредством законодательства и других документов поддерживает этнические общины, то это автоматически позволяет сохраниться их языку и культуре. Престиж русского языка и культуры не требует, чтобы его освоение достигалось за счет исчезновения родных языков. Создание оптимальных паритетных условий функционирования языков, развитие билингвизма в республиках, установление оптимального сочетания функций государственных национального языка и русского языка, межнационального общения, общегосударственного значения – таково решение проблемы сегодня. Проблема возрождения и развития национальных языков в РФ еще не решена, реальная языковая ситуация во многих национальных республиках в отношении титульных языков остается тревожной, не наблюдается процесс рэтнизации этноса и нацио-

нального языка, формируется молодое поколение национальной интеллигенции, которое занимается распространением своего языка и культуры. Необходимо предпринять меры, чтобы поощрить и поддержать эти перемены. Основная задача, по мнению исследователей, – это расширение сфер функционирования титульных языков. Человек должен быть окружен информацией на родном языке: вывески, объявления, наименования, реклама, газеты, радио, телевидение. Необходимо создать благоприятное социальное пространство общения на родном языке на производстве, в транспорте – в общественных местах – это вполне реально и реализуемо. Основное условие выживаемости национального языка – создание языковой среды, где он станет средством жизни данного этноса. И очень важно, чтобы сами народы – носители языка были готовы реализовать функциональные возможности своего языка. Совместные усилия власти, общественности и международных сообществ помогут решить эту трудную, но благородную задачу – восстановить все социальные функции национальных языков в РФ и использовать современные информационные технологии для их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева М.А. Взаимосвязь в обучении русскому и родному языкам как основа формирования национально-русского двуязычия (на материале чеченской школы) // Известия ДГПУ. № 4. 2013. С. 25–29.
2. Буралова Р.А, Халидов А.И. К вопросу о «сбалансированном» национально-русском двуязычии и билингвизме // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2018. № 1(79). Ч. 2. С. 277–282.
3. Буралова Р.А., Халидов А.И. Социолингвистическая и эколингвистическая ситуации в Чеченской Республике и Республике Ингушетия в контексте функционирования языков в образовательной сфере // URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22800>
4. Всемирная декларация языковых прав. Статья 7. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_rus.locale=ru
5. О’Риаген П., Люди Д. Билингвальное образование: основные стратегические задачи. Проект / Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образов. Департамент по языковой политике. Страсбург. 1 июля 2001; пер. К.М. Ирисхановой. М., 2003. 46 с.
6. Халидов А.И., Буралова Р.А. Тенденции чеченско-русского двуязычия и эколингвистическая ситуация в Чеченской Республике // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 216.
7. Шурпаева М. И. Основные проблемы обучения русскому языку на начальном этапе в условиях дагестанско-русского двуязычия. Махачкала, 2000. С. 15.

CHECHEN-RUSSIAN BILINGUALISM IN THE SYSTEM OF A MULTINATIONAL SCHOOL

© 2021

N.O. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

O.V. Shchuplenkov, candidate of historical sciences, associate professor of the department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical institute, Essentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

Научное издание

**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
И ПСИХОЛОГИИ**

Материалы 9-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. 6-7 июля 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 10.07.2021. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 32,9

Тираж 500 экз. Заказ № 24-05-07.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве
ЗЕБРА 432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.