

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ



**УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ
ИТТСПИ**

2023/1

**УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ
НТГСПИ**

**SCIENTIFIC
NOTES
OF NTSSPI**

**УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ
НТГСПИ**

Серия: Педагогика и психология

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института

ISSN: 2949-107X

2023
№ 1

**SCIENTIFIC
NOTES
OF NTSSPI**

Series: Pedagogy & psychology

JOURNAL

Published by Nizhny Tagil
state social pedagogical institute (NTSSPI)

ISSN: 2949-107X

**2023
NUMBER FIRST**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Соколова Анжела Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Будаев Эдуард Владимирович, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и русской филологии филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования Уральского государственного педагогического университета.

Вахитова Галия Хамитовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета.

Викторова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Дикова Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Ломаева Марина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Малеева Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Попов Семен Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры естественных наук и физико-математического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Сеногноева Наталья Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии РГППУ.

Скавычева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, заместитель декана по УМР факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле.

Уткин Анатолий Валерьевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии РГППУ.

© «Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология»

© Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт
(филиал) ФГАОУ ВО «РГППУ»

© Кузьмина И. С. (дизайн обложки)

EDITOR-IN-CHIEF

Sokolova A. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

EDITORIAL BOARD

Budaev E. V., doctor of philological sciences, professor of the department of foreign languages and russian philology, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Vasyagina N. N., doctor of psychology, professor, head. department of educational psychology, Ural state pedagogical university.

Vakhitova G. K., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and methods of primary education, Tomsk state pedagogical university.

Viktorova O. E., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of preschool and special pedagogy and psychology, faculty of psychology and pedagogy, Kuzbass humanitarian pedagogical institute of the federal state budgetary educational institution of higher education «Kemerovo state university».

Dikova V. V., candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Lomaeva M. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the faculty of psychological and pedagogical education, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Maleeva E. V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, head. department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Popov S. E., doctor of pedagogical sciences, professor of the department of natural sciences and physical and mathematical education, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Senognoeva N. A., doctor of pedagogical sciences, professor of the department of professional pedagogy and psychology, Russian state professionally-pedagogical university.

Skavycheva E. N., candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Temnikova E. Y., candidate of pedagogical sciences, deputy dean for UMR of the faculty of psychological and pedagogical education, branch of RSPPU in Nizhny Tagil.

Utkin A. V., doctor of pedagogy, associate professor, professor of the department of professional pedagogy and psychology, Russian state professionally-pedagogical university.

© «Scientific notes of NTSSPI. Series: Pedagogy & psychology»

© Nizhny Tagil state

socio-pedagogical institute

(branch) FGAOU VO «RSPPU»

© Kuzmina I. S. (cover design)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Крашенинникова А. О., Луткин С. С.	8
Дореволюционный опыт С. Т. Шацкого в создании воспитательных систем и его восприятие студентами педагогических вузов.....	
Луткин С. С., Попов Д. А.	24
Мастерская «Алгоритм исследователя» как форма профессионального самоопределения обучающихся.....	
Маханёк П. Д., Сегова Т. Д.	37
Развитие читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.....	
Осипова М. Б.	49
Современное дополнительное художественное образование: возможности обеспечения его качества.....	

ПСИХОЛОГИЯ

Васенёва Ю. О., Соколова А. В.	61
Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития средствами сказкотерапии.....	
Гайворонская П. М., Темникова Е. Ю.	72
Формирование ситуации успеха у младших школьников с использованием проблемных ситуаций.....	
Дикова В. В., Кабакова Е. С.	82
Профилактика профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе.....	
Дюрягина И. Н., Темникова Е. Ю.	96
Развитие творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	
Зотик Ю. Д., Темникова Е. Ю.	105
Профилактика лживого поведения у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.....	
Каримова В. Г., Савченко Е. И.	115
Конфликтологический потенциал родительских чатов в образовательной среде.....	
Кузнецова Е. В.	124
«Образ телесного Я» и социально-психологическая адаптация подростков.....	
Ощепкова М. И., Соколова А. В.	137
Методы коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития.....	
Сведения об авторах.....	148
Информация для авторов.....	152

CONTENT

PEDAGOGY

Krashennnikova A. O., Lutkin S. S.	8
Pre-revolutionary experience of S. T. Shatsky in the creation of educational systems and its perception by students of pedagogical universities.....	24
Lutkin S. S., Popov D. A.	24
Workshop «Researcher's algorithm» as a form of professional self-determination of students.....	37
Makhanyok P. D., Segova T. D.	37
Development of reading literacy of younger schoolchildren in the lessons of literary reading.....	49
Osipova M. B.	49
Modern additional art education: possibilities for ensuring its quality.....	

PSYCHOLOGY

Vasenyova Yu. O., Sokolova A. V.	61
Development of emotional intelligence of older preschoolers with mental retardation by means of fairy tale therapy.....	72
Gaivoronskaya P. M., Temnikova E. Yu.	72
Formation of a situation of success in younger students using problem situations.....	82
Dikova V. V., Kabakova E. S.	82
Prevention of professional deformations in future teachers at the stage of study at the university.....	96
Dyuryagina I. N., Temnikova E. Yu.	96
The development of creative imagination in older preschoolers with mental retardation.....	105
Zotik Yu. D., Temnikova E. Yu.	105
Prevention of deceitful behavior in older preschool children with mild mental retardation.....	115
Karimova V. G., Savchenko E. I.	115
Conflict potential of parental chats in the educational environment.....	124
Kuznetsova E. V.	124
«The image of the body I» and socio-psychological adaptation of adolescents.....	137
Oshchepkova M. I., Sokolova A. V.	137
Methods for correcting aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation.....	148
Information about authors.....	148
Submission guidelines.....	152

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.4

ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ОПЫТ С. Т. ШАЦКОГО В СОЗДАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А. О. Крашенинникова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
krasheninan@yandex.ru

С. С. Луткин

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
stan.lutkin@yandex.ru

Аннотация. В данной статье представлено исследование, направленное на анализ дореволюционного опыта создания воспитательных систем «Сетлемент» («Детский труд и отдых») и «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого и оценку возможностей историко-педагогического материала в создании условий для профессионального становления студентов педагогического вуза.

Подходы к изучению воспитательных систем в рамках программы педагогического образования, а также научных дискурсов по проблемам их создания в начале XX века требуют переосмысления в реалиях подготовки современных учителей и воспитателей. Для этого, с одной стороны, авторы статьи провели сравнительный анализ двух трудовых колоний С. Т. Шацкого и показали процесс оформления концепций воспитательных систем, развитие их основных компонентов. С другой стороны, через анализ результатов социологического опроса изучалось восприятие подобного историко-педагогического знания будущими учителями. Таким образом, представлены, на примере опыта С. Т. Шацкого, механика развития детско-взрослого сообщества и степень принятия этих идей обучающимися педагогических вузов.

Результаты опроса целевой группы показывают неоднозначность мнений студентов в отношении практического использования знаний о воспитательных системах в современной школе. Детальный разбор полученных данных позволяет судить о причинах многообразия мнений, которые можно отследить через оценку вовлеченности студентов в учебный процесс, через специфику их восприятия историко-теоретического материала.

В выводах к публикации идёт речь о степени осознанности студентов в изучении педагогического опыта, о готовности будущих учителей к переносу идей, не потерявших свою практическую значимость, в свою педагогическую практику. Подчеркивается генетическая близость концепции первых трудовых колоний С. Т. Шацкого с положениями коммунарской методики воспитания А. С. Макаренко, получившими в дальнейшем широкое распространение. Основной акцент в заключении сделан на сближении историко-педагогических знаний с решением задач воспитания коллектива класса, на включении идей авторов воспитательных систем в современную педагогическую практику.

Ключевые слова: воспитательная система, концепция воспитательной системы, педагогический опыт, метод сравнения, дидактический потенциал историко-педагогического знания.

1. Введение

Общество изначально фиксировало постоянно увеличивающийся и усложняющийся опыт педагогической деятельности, накапливало, осмысливало, оценивало его, пыталось понять причины педагогических успехов и неудач [Корнетов, 2011, с. 68–83].

История педагогической мысли обособилась в отрасль научного знания, которая изучается в рамках образовательных программы профессионального образования. Идеи деятелей педагогической науки и практики прошлых столетий становятся темами студенческих докладов, рефератов, зачастую без серьезного осмысления и соотнесения с современными реалиями образования. Это наследие в условиях быстро меняющегося информационного общества, при значительном приросте сведений во всех областях знания, остаётся востребованным только узким кругом исследователей.

Имеющийся фонд представлений о способах решения неизменно актуальных педагогических задач, будь то руководство детским коллективом или создание воспитывающей среды для становления личности, должен на выходе обеспечить формирование общепрофессиональные компетенций будущих педагогов. Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей – эти компетенции имеют своё отражение в исторически сложившемся опыте предыдущих поколений педагогов и должны быть присвоены современными бакалаврами [ФГОС ВО].

В нашей статье речь пойдёт о развитии воспитательных систем С. Т. Шацкого (1878–1934), о пользе изучения данного педагогического опыта в наше время.

Следует отметить, что научное понятие «воспитательная система» было введено в оборот только в 70-х – второй половине 80-х годов прошлого века. Именно на основе накопленной базы знаний о примерах воспитательных систем, благодаря исследованию форм и методов их создания сложилось понимание этого сложного социально-педагогического и психолого-педагогического феномена. Определение, предложенное Л. И. Новиковой, представляет воспитательную систему как целостный «социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения), и обладающий такими интегративными характеристиками как образ жизни коллектива, его психологический климат» [Мышечек, 2006, с. 166–170].

Одним из важнейших этапов формирования современных концепций воспитательных систем является дореволюционный опыт С. Т. Шацкого, создателя трудовых колоний «Сетлемент» и «Бодрая жизнь». Анализ и оценка данного педагогического опыта ранее осуществлялся в основном с позиций советских отечественных исследователей (М. Я. Басов, И. Смирнов, П. П. Блонский). За последние годы к изучению идей и практической деятельности С. Т. Шацкого обращались Р. Б. Вендровская, В. И. Беляев, В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин [Соловьёва, 2016, с. 25–28]. Опыт

воспитательно-трудовых коммун тех лет был и остается важным достоянием российской и мировой педагогики. Макаренко наряду с Дьюи, Кершенштейнером и Монтессори отнесен ЮНЕСКО к четырем педагогам, определившим способ педагогического мышления в XX веке [Смирнов, 2020]. При этом вопрос эволюции данных идей и технологий работы с воспитанниками колоний, на разных этапах их существования раскрыт, на наш взгляд, недостаточно. На основе анализа произведений «Дети – работники будущего» и «Бодрая жизнь» считаем важным осмыслить различия в подходах С. Т. Шацкого к организации детских сообществ в 1905 и в 1911 годах. Так же мы решили на основе социологического опроса выявить понимание полезности изучения воспитательных систем у студентов педагогического вуза.

Сегодня на первый план при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности выходит освоение диалоговых форм и методов общения, механики совместного поиска истины, приёмов создания воспитывающих ситуаций и вовлечения детей в разнообразную деятельность. Однако учебный план бакалавриата имеет значительный дефицит практико-ориентированных курсов. В том числе и знакомство с приемами опосредованного педагогического воздействия происходит в рамках курса «Теория воспитания и обучения». Тем ценнее осознанное отношение студентов к изучению успешного педагогического опыта создателей воспитательных систем прошлого, которое задаёт систему координат педагогическому настоящему. Обнаружить дидактический потенциал историко-педагогического знания, наиболее значимые, с точки зрения студентов, аспекты изучения опыта воспитательных систем – ещё одна задача проводимого исследования.

2. Материалы и методы

Для реализации поставленных исследовательских задач мы воспользовались методом сравнительного анализа в работе с авторскими текстами Станислава Теофиловича, в которых он излагал описание элементов воспитательных систем, создаваемых им вместе с педагогами-энтузиастами. В автобиографичных сюжетах книги «Дети – работники будущего» можно проследить исходные установки, с которыми С. Т. Шацкий и его товарищ А. У. Зеленко приступали к организации первого летнего лагеря-коммуны для детей рабочих в Щёлкове. Данный первоисточник ценен тем, что представляет собой самоисследование, рефлексию собственного педагогического опыта, проделанную Шацким спустя 14 лет. Автор подчеркивает, что «Тому, как идет начало, я придаю огромное значение. Как бы трудно, как бы неудачно оно ни было, все же в нем всегда развиваются корни будущей работы» [Шацкий, Волковский, Скаткин А. Н., Скаткин М. Н., Шацкая, 1958, с. 33].

Действительно, профессиональная проба двух дилетантов в сфере воспитательной работы с детьми, возможно не очень богата методическими рекомендациями и педагогическими находками. Однако, при анализе основных компонентов воспитательной системы (колонии в Щёлково и общества «Сетлемент») можно увидеть исходные, принципиальные положения детских учреждений нового типа.

Далее, чтобы проследить развитие идей Шацкого, мы те же основания жизни воспитательной системы (виды деятельности колонистов, самоуправление детей и взрослых, принципы педагогических работников) прослеживаем в авторском описании детской летней трудовой школы-колонии «Бодрая жизнь».

Одноименная книга пережила несколько изданий, еще при жизни С. Т. Шацкого. В издании 1922 года вновь предложено живое, биографичное описание жизнедеятельности сообщества педагогов-энтузиастов и их воспитанников [Шацкий, Волковский, Скаткины, Шацкая, 1958, с. 33].

Таким образом, ключевым методом мы избрали сравнительное описание, как способ установления сходства и изменений в развитии воспитательных систем по одним и тем же существенным признакам. В применении метода мы исходили из двух основных требований:

1. Сравняться должны лишь явления, между которыми, возможно, существует объективная общность. В нем случае, сравниваются две детские трудовые колонии, концепции этих воспитательных систем.

2. Сравнение должно осуществляться по наиболее важным признакам. Как уже было сказано, мы намеренно ограничились тремя компонентами систем: виды деятельности членов коммун, самоуправление и исходные положения, принципы педагогов.

Для определения аспектов изучения опыта воспитательных систем, которые наиболее значимы для будущих педагогов, был выбран метод письменного опроса. Анкетирование, с использованием гугл-форм, позволило достаточно оперативно собрать значительную выборку ответов. В опросе приняли участие 182 студента 2 курса нижнетагильского государственного социально-педагогического института, обучающихся на пяти разных факультетах по программам направления «Педагогическое образование». Все, за исключением одного из опрошенных, завершили изучение раздела курса «Теория воспитания и обучения», который посвящен воспитательным системам. У данных студентов имелась возможность ознакомиться с лекцией по типологии воспитательных систем, на практическом занятии разобрать отдельные примеры отечественного и зарубежного опыта данных систем. Студенты, заинтересованные в более углубленном изучении темы, оформляли реферат по истории создания одной из воспитательных систем.

Предварительно мы выяснили, что на лекциях и семинарах курса студенты из нашей группы опрошенных, воспитательную систему С. Т. Шацкого, как самостоятельное явление не изучали. С некоторыми идеями его педагогической концепции наши респонденты познакомились только в ходе опроса. С учетом этих обстоятельств проводился анализ ответов о привлекательности, тех или иных идей Шацкого для будущих учителей и их оценка возможности применения школ-коммун в современных учебных заведениях.

Для объективной интерпретации данным, также учитывался тот факт, что опрос не был анонимным. В связи с этим ответы студентов на вопрос открытого типа «Занятия (лекция и семинар) по теории воспитательных систем будущим второкурсникам я мог бы порекомендовать, потому что...» могли

иметь социально желаемый характер. В данном случае объектом анализа были детализация аргументов в пользу изучения воспитательных систем, как признак понимания студентом конкретных дидактических возможностей материала.

3. Результаты

В первую очередь объектом сравнительного анализа стали виды и характер деятельности воспитательных систем «Сетлемент» и «Бодрая жизнь». Основной формой деятельности колоний является труд. Целью воспитательных систем Шацкого становится создание «свободного общества детей» [Шацкий, Волковский, Скаткины, Шацкая, 1958, с. 33], а средством достижения этой цели – коллективная работа, что, несомненно, является общей чертой рассматриваемых воспитательных систем. Как отмечал сам Шацкий, описывая недостатки колонии «Сетлемент», детям не хватало разнообразия деятельности: «... наша колония поставила на очередь только два элемента – неоформленный труд и общественное начало ... На эстетическую сторону и умственную жизнь детей мы мало обращали внимания» [Шацкий, Волковский, Скаткины, Шацкая, 1958, с. 80]. С другой стороны, жизнь «Сетлемента» была слишком насыщенной: «Мы слишком много тормозили детей, они мало могли оглянуться» [Шацкий, Волковский, Скаткины, Шацкая, 1958, с. 80]. Чтобы решить эту проблему, Шацкий и Зеленко искали опору в более расторопных колонистах, при этом остальные оставались в тени, из-за чего часто возникали огорчения и недопонимания.

«Сетлемент» был первым опытом детской трудовой колонии, поэтому на первый взгляд простые в осуществлении задачи было воплотить непросто, тем более что четкой, продуманной организации деятельности коллектива в течение дня, такой как в «Бодрой жизни», ещё не было. Ситуация осложнялась разнородностью детей-участников «Сетлемента». Данная ошибка была учтена при наборе детских групп в колонию «Бодрая жизнь»: существовал конкурсный отбор, за три замечания колониста, оказавшего неблагонадёжным, исключали. Для этой колонии было характерно разделение на небольшие группы в зависимости от возраста и пола ребёнка. «Бодрая жизнь» расширяет масштабы хозяйственной деятельности, в колонии появляются новые постройки, придумываются новые приспособления для облегчения бытовых нужд колонистов (например, была сооружена машина для стирки белья), появляется лошадь. Деление работ на «самообслуживание» и «общественные работы» окончательно оформляется в колонии «Бодрая жизнь».

В колонии «Сетлемент» также наряду с уборкой и приготовлением еды тоже существовали «общественные работы» – возделывание огорода и плотническое дело. Но работа отличалась небольшой эффективностью и не принесла желаемого результата.

«Бодрая жизнь» смогла осуществить задачи, нацеленные на будущее благодаря разделению труда, регулярной смене «компаний» и «партий» (хотя данный фактор и не позволял добиться высокого качества работы, но отвечал основной задаче колонии – обучение детей основным аспектам хозяйства), появление контролирующих должностей – «дежурный», «заведующий», «санитар», обсуждение проделанной работы на сходках.

Если говорить об игровой и эстетической деятельности, то отмечается более детальное развитие данных направлений в колонии «Бодрая жизнь». Игровая деятельность в «Сетлементе» имеет рекреационное значение, в то время как в «Бодрой жизни» постепенно превращается в элемент творческого развития детей. Ролевые игры пользовались особым успехом в «Бодрой жизни» и приобрели вид показательных выступлений – сценок. На вечерах художественной самодеятельности устраивались спектакли, разыгрывались пьесы. Много времени уделялось музыкальному образованию детей: проводились ежедневные занятия с преподавателем, создавались оркестры, разучивались песни и даже оперы. В колонии «Бодрая жизнь» у детей формировался эстетический вкус, творческое пространство вовлекало всё больше детей в сферу искусства и позволяло раскрыть свой потенциал, реализовать артистические и музыкальные способности. Немаловажным нововведением в жизни колонии стало появление гигиенических мероприятий. Преподаватели заботились о здоровье воспитанников и занимались пропагандой правил гигиены, что помогло улучшить качество жизни деревенских детей и заметно сократить риск заражения опасными инфекционными заболеваниями (на территории колонии был построен специальный домик для карантина детей, заболевших скарлатиной).

Сравнение органов и форм самоуправления детей и взрослых в колониях «Сетлемент» и «Бодрая жизнь» стало логичным продолжением анализа характера жизнедеятельности этих объединений.

Шацкий, будучи сторонником «свободной школы» организовал общественную жизнь колоний на принципах равноправия и демократизма. Органом самоуправления являлись «сходки» и «общие собрания» соответственно, их основными функциями являлись: внесение предложений для улучшения жизни колонии, совместное обсуждение проделанной работы и её качества, принятие обязательных правил колонии, принятие решений о зачислении, исключении или поощрении колонистов, разрешение конфликтов. Организаторы колонии всеми силами пытались избежать применения мер принуждения по отношению к воспитанникам колонии. Поэтому сходки работали по принципу равноправия голосов взрослых и детей. Шацкий и его коллеги участвовали в коллективных работах наравне с колонистами.

Но стоит отметить тот факт, что «тяжёлая жизнь их среды уже наложила на бедных подростков руку», поэтому дети «рано перестают быть детьми» [Шацкий, Кузина, Скаткина, 1980, с.141]. По этой причине «накопление целого ряда «обычаев», как основа общественной жизни детей не всегда оказывало благотворный эффект на вновь поступивших колонистов из неблагополучных семей. Было недостаточно ресурсов, чтобы оказывать должное внимание таким детям.

В колонии «Бодрая жизнь» были правила предусматривающие санкции за неподобающее поведение (хотя большинство колонистов были против наказаний, но без них обойтись не представлялось возможным). Вместе с тем, для колонии «Бодрая жизнь» новым шагом осуществления принципа равноправия стало введение добровольного участия в «общественных работах».

Это помогло укрепить коллективное самосознание, развить чувство ответственности каждого колониста за судьбу всей колонии (при том, что участники общественных работ имели право отказаться от их выполнения, в этом случае общее собрание находило им замену).

Саморефлексия коллектива, а также планирование и организация хозяйственной и творческой деятельности нашло отражение в рукописном журнале под названием «Наша жизнь», «Колонист», а затем «Бодрая жизнь», издаваемом самими воспитанниками. Содержание журнала было разнообразным: от изложения хозяйственных планов до стихов и рассказов. Журнал «Бодрая жизнь» стал не только важным элементом общественного начала колонии, но и отличным ресурсом для творческого развития колонистов. А главное журнал был тем самым «общим делом», что объединяло колонистов!

Имеет смысл обозначить схожие черты и различия в начальных концепциях и реализуемых принципах воспитательных систем «Сетлемент» и «Бодрая жизнь». В целом в начальной концепции колонии «Бодрая жизнь» мы можем видеть более глубокие задачи. Если в случае «Сетлемента» – это дать детям рабочих минимум необходимых знаний об обществе и природе, а также представление о некоторых правилах ведения хозяйства, приобщить к посильному физическому труду, привить интерес к научной деятельности, развить эстетический вкус, то в случае колонии «Бодрая жизнь» – это развить физические и духовные силы колонистов, воспитать в детях общественные начала, побудить к постоянной работе над собой. [Романов, 2011, с. 39].

В концепции воспитательной системы «Бодрая жизнь» более чётко оформляются идеи «трудовой школы», создания опытной станции и связи с окружающей средой [Малинин, Фрадкин, 1993, с. 50]. При работе с разными группами детей (колония «Сетлемент» включала в себя разновозрастные группы мальчиков, в то время как среди воспитанников колонии «Бодрая жизнь» появляются и девочки) Шацкий столкнулся с проблемой отсутствия мотивации к труду, решить которую в полной мере удалось во время работы колонии «Бодрая жизнь».

Вопрос о методах, которые способствуют вовлеченности в созидательную деятельность и позволяют наладить «дружную и бодрую работы» был осознан организаторами трудовых колоний благодаря первому опыту и уже осознанно решался в колонии «Бодрая жизнь»

Теми самыми стимулами, благодаря которым у детей появилась «радость труда» стали: 1. Пример старших участников колонии и авторитет педагогических сотрудников; 2. Формирование коллективного самосознания: дети идентифицировали себя как участники колонии, поэтому для них было важно сделать вклад в улучшение жизни колонии; 3. Налаживание хозяйства; 4. Стремление к двигательной активности («развитие мускулов» у старших колонистов); 5. Создание комфортных условий труда и оптимального режима дня.

С. Т. Шацкий подчёркивал, что результаты работы колонии «Сетлемент» («Детский труд и отдых») не полностью реализовали начальную концепцию, которая заключалась в удовлетворении природных потребностей ребёнка. К

таким потребностям (инстинктам) Шацкий относил: инстинкт общительности, стремление к исследованию окружающего мира, стремление к созиданию и проявлять воображение, стремление самореализации (требование внимания к своей личности), инстинкт подражательности [Бирюкова, Лебедев, 2000].

Многие принципы, выработанные в результате усвоения опыта первой колонии, были положены в основу работы колонии «Бодрая жизнь». К ним относятся: сельскохозяйственные работы, отбор групп детей-колонистов, индивидуальный подход, недопустимость спешки, организованность, глубокое уважение к личности ребёнка, недопустимость принуждения. Реализация данных принципов способствовало оформлению гуманистического и демократического образования в рамках работы колонии «Бодрая жизнь» [Романов, 2011, с. 39]. Интеграция обучения, воспитания и развития детей в педагогическом процессе с опорой на возрастные и индивидуальные особенности колонистов позволило реализовать начальную концепцию: создать устойчивую систему отношений детей и педагогов, которая строилась на доверии, чувстве ответственности и потребности к совместной трудовой и творческой деятельности.

Анализ подходов к созданию воспитательных систем, реализованных С. Т. Шацким, позволил нам по-новому взглянуть на историко-педагогический материал, изучаемый студентами педагогических вузов. Мы посчитали важным выяснить в анкетировании будущих учителей их отношение к дидактической ценности опыта авторских воспитательных систем XX века.

4. Обсуждение результатов

В обсуждении результатов анкетного опроса остановимся на ответах студентов по шести вопросам, из которых пять были закрытого типа и одно – требовал развёрнутых пояснений респондента.

Изначально необходимо было выяснить, как опрашиваемые оценивают свой статус в ходе изучения темы «Воспитательные системы». Как уже говорилось, на курсе «Теория воспитания и обучения» по данной теме проводилась лекция, практическое занятие с различными формами активности. Кроме того, существовала возможность для углубленного самостоятельного изучения отдельных воспитательных систем с последующим участием с докладом на учебно-исследовательских сессиях, конференциях и форумах.

Большинство, как и ожидалось, приняли участие в качестве слушателей лекций – 95% опрошенных, при этом 8 человек данную позицию не выбрали. Скорее всего, оставшиеся 5% – это студенты по объективным причинам, пропустившие именно лекционные занятия в начале семестра и в последующем ставшие участниками семинарских занятий. Как уже отмечалось ранее, только один респондент на вопрос об участии в освоении темы ответил – «Не изучал». Следовательно, минимальная включенность в процесс изучения воспитательных систем имели практически все опрошенные. Однако нас также интересовали проявления повышенного интереса к теме: 53,2% (115 человек) отметили своё участие в семинаре в качестве автора доклада. Это достаточно высокий показатель активности студентов, так как всего позицию «участник семинара» выбрали 85,2% (155 человек). То есть почти две трети (74%)

респондентов, отметивших свое участие на семинаре, являлись к тому же докладчиками по одной из воспитательных систем.

Объяснить данный показатель можно несколькими обстоятельствами:

– во-первых, участие в опросе принимала, скорее всего, наиболее социально активная категория второкурсников, столь же активных и в учебном процессе;

– во-вторых, дисциплина «Теория воспитания и обучения» изучается в рамках НБРС (накопительной балльно-рейтинговой системы), что стимулирует значительную часть студентов выступать с докладами на семинарах;

– в-третьих, возможно категорию «автор доклада» выбрали те, кто выполнил письменный реферат по истории возникновения одной из воспитательных систем. Так или иначе, количество докладчиков, указывает вовлеченных в изучении темы скорее на основе внешней мотивации.

Выявлен только 1% (2 человека) максимально вовлеченной категории студентов, чья внутренняя мотивация проявилась в их участии на конференции.

Ответы на вопрос о том, что больше всего запомнилось в теме, позволяет выявить наиболее перспективные дидактические моменты изучения воспитательных систем, которые стоит делать акцент преподавателям. Более чем половине опрошенных (53,3%) запомнились примеры воспитательных систем. Пример, как наглядный образ быстро и без труда запечатлеваются в сознании. Так же, описание конкретных воспитательных систем изобилуют деталями уклада жизни детско-взрослых сообществ имеющих эмоциональную окраску, что обеспечивает их восприятие не только разумом. Кстати, рациональная типология воспитательных систем запомнилась лишь 12 студентам

Таким образом, мы выявили личностно значимые моменты в изучаемой теме и к ним можно отнести споры о реалистичности, о недостатках и достоинствах воспитательных систем (19,2%), а также ассоциации со школой (14,8%), в которой учились сами опрошенные. Мы вновь видим эмоционально окрашенные аспекты учебного процесса (дискуссионные формы и связь с личным жизненным опытом обучающегося на ассоциативном уровне). Активизация эмоционально-чувственной сферы обучающихся не только благоприятное условие усвоения учебного материала, но и необходимый фактор воспитательного воздействия на профессиональное становление будущего педагога. Изучение воспитательных системы актуализирует смысло-жизненные и профессиональные установки будущих учителей, побуждает их к личному выбору образца детско-взрослых отношений, который максимально соответствует их собственной позиции.

Когда респонденты указывают в своих ответах «Какую из авторских воспитательных систем порекомендуют к изучению будущему педагогу?», они совершают этот выбор. То, что только 11% выбрали колонию «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого, на наш взгляд, связано с тем, что в программе курса данная воспитательная система не изучалась. Зато, наиболее близкую по характеру устройства трудовую колонию А. С. Макаренко, рекомендовали бы 56% опрошенных. Данный факт указывает на актуальность для студентов

данного опыта воспитания гражданина и труженика в рамках детско-взрослого сообщества, увлеченного созидательным трудом, творчеством и игрой. А опыт дореволюционных колоний С. Т. Шацкого, предопределивший многие черты трудовых коммун 20-х годов XX века, тоже заслуживает тщательного изучения.

Глубокого осознания ценности историко-педагогического материала потребовал от студентов наш 4-ый вопрос анкеты «В чем, по-Вашему практический смысл изучения опыта создания воспитательных систем (ВС)»? Мы намеренно ограничили ответ только одним вариантом из предложенного множества, чтобы побудить студентов к расстановке приоритетов.

Большое число респондентов (38,5%) видят практический смысл изучения данной темы в возможность использования опыта создания ВС в современных учебных заведениях. Еще 15,9% опрошенных считают, что изучение опыта создания воспитательной системы поможет молодым педагогам в работе с детским коллективом. При этом почти половина студентов (28% и 15,9% соответственно) ценность изучения воспитательных систем связывают с расширением кругозора педагогов в сфере методов и технологий воспитания и с пониманием процесса формирования основных направлений современной педагогики. Таким образом, пользу от изучения примеров воспитательных систем, существовавших ранее, аудитория опрошенных понимает всё-таки неоднозначно. Почти в равном соотношении выявлены сторонники теоретической значимости данной темы курса и приверженцы идеи применения изученного опыта в создании современных детско-взрослых сообществ. Сильна инерция восприятия предметов психолого-педагогического цикла с позиции ознакомительного обзора с теоретическими подходами без последующего использования этих знаний на практике. Данный вывод подтверждают факты серьезных затруднений второкурсников при создании плана воспитательной работы с конкретным классом. Проектное задание в завершении 1-ой части курса «Теория воспитания и обучения» показало неготовность слушателей использовать идеи и способы организации жизнедеятельности детского коллектива, изученные на примерах коммунарской педагогики А. С. Макаренко, И. П. Иванова, на опыте адаптации этих идей в «педагогике общей заботы» И. П. Иванова.

При разборе реального кейса с формулированием цели и задач воспитательной работы с классом, не востребованным оказались идеи созидательной и коллективно-творческой деятельности школьного коллектива В. А. Караковского, практики развития правового сознания Л. Кольберга. Столкнувшись со стандартным набором проблем воспитанности семиклассников: отсутствие интересов к учёбе, узость интересов в целом, низкая культура общения со сверстниками и взрослыми, будущие педагоги не обратились к программе поэтапного создания общности воспитанников, увлеченных интересным делом и социально-значимой целью.

При этом, в проведенном опросе 120 (66%) респондентов выбрали «обучение детей сотрудничеству в решении важных для сообщества проблем» как наиболее близкую и привлекательную идею из наследия С. Т. Шацкого. Так же для 49 и 45% опрошенных соответственно, актуальны идеи привлечения

детей к трудовой и исследовательской деятельности и занятия с детьми различными видами искусства (музыка, театр, вокал и др.). Из четырех предложенных вариантов студенты могли выбрать не более двух и в этом ранжировании самый низкий рейтинг у практики приучения к самообслуживанию и эстетизации быта. Сказывается минимизация данных моментов в реальной современной школе и вузе. Но как уже отмечалось, все эти приоритеты не нашли своего воплощения в ходе проектирования воспитательного процесса. Можно наблюдать разрыв между изученным педагогическим опытом и практикой внедрения данных идей при решении воспитательных задач.

Оптимизм целевой аудитории опрошенных, на две трети убежденной в возможности реализации отдельных элементов воспитательной системы школы-коммуны С. Т. Шацкого нужно подкреплять развитой проектной культурой будущих педагогов. То, что только два респондента категорически отрицают возможность применения опыта трудовых колоний «Сетлемент» и «Бодрая жизнь» в современных учебных заведениях, означает готовность остальных к практическому освоению этого опыта. Значит логику учебно-производственных и научно-исследовательских практик бакалавров по направлению «Педагогическое образование» необходимо увязывать с изучением и развитием детских объединений. Решения воспитательных задач от классиков педагогики стоит включать в проекты жизнедеятельности временных детских коллективов, в опытно-поисковую работу по курсовому исследованию на старших курсах.

Кроме того, можно рассматривать значимость историко-педагогического наследия С. Т. Шацкого и в связи со стимулированием к расширению спектра профессиональных компетенций выпускников педвуза. Для реализации идеи создания детской школы-колонии С. Т. Шацкий обучался не в педагогическом вузе, а в сельскохозяйственной академии на агронома, чтобы работать с детьми на земле. Мы решили выяснить, какие, по мнению студентов 2 курса, дополнительные специальности должен освоить педагог современной школы?

Как выяснилось, при возможности выбрать из 9 позиций не более двух, будущие педагоги в подавляющем большинстве (92%) остановились на специализации в области психологии. В тройке лидеров так же оказались тренер-коуч (38,3%) и медицинский работник (25,7%). Такие компетенции как игротехник и актер, которые были освоены самим С. Т. Шацким, оказались явно недооцененными – 9,8% и 0,5% соответственно. Очевидно, это говорит о прагматичном отношении студентов к дополнительному профессиональному образованию. Программы переподготовки и повышения квалификации отнимают значительное количество времени, сил и материальных средств. Поэтому, студенты склонны на первое место ставить освоение компетенций, прямо обеспечивающих реализацию профессиональных и должностных обязанностей учителя-воспитателя.

В последнем анкетном задании студентам предлагалось закончить фразу «Занятия (лекция и семинар) по теории воспитательных систем будущим второкурсникам я мог бы порекомендовать, потому что...». В основном

аргументация респондентов сводилась к тому, это действительно интересно и данный тип профессиональных задач предстоит решать в будущем. Часть ответивших акцентируют внимание на воспитательном значении темы в формировании личности будущего педагога и на возможностях развития профессиональных умений (коммуникативных, проектировочных и т. д.)

Значительная часть опрошенных, как и в опросе про практическое значение идей С. Т. Шацкого, сосредоточились на расширении кругозора и представлений педагога о воспитании детей.

Присутствуют и ответы подобные этому «... считаю эти знания полезны как для общего развития личности, так и для будущего педагога в целом, поскольку молодой педагог может брать элементы нескольких ВС и использовать их на практике». Количество таких ответов значительно меньше, чем от сторонников «знаниевого подхода», но факт осознания практической ценности идейного наследия всё же присутствует.

5. Заключение

Изучая дореволюционный опыт форм и методов создания воспитательных систем «Сетлемент» и «Бодрая жизнь» («Детский труд и отдых») и опираясь на результаты социологического опроса, можно сделать следующие выводы о полезности изучения воспитательных систем С. Т. Шацкого:

Опыт создания воспитательных систем, возможно, использовать в современных учебных заведениях. Как показал социологический опрос, студентам большинству респондентов близки идеи «общественного сотрудничества». Шацкий считал, что дети обладают врождённой склонностью к общительности. Поэтому создание такого органа детского самоуправления, как «сходки» или «общие собрания» в рамках современных учебных заведений вполне возможно.

Современные студенты действительно во многом опыт создания воспитательных систем связывают с обучением детей сотрудничеству в решении важных для сообщества проблем (66% опрошенных). Реализация принципа самоуправления и демократизма, автором которого является Шацкий, актуально и сегодня, так как разрешение детских конфликтов и конфликтов учеников (студентов) с педагогами (преподавателями), обсуждение общих достижений, принятие решений о наказании или поощрении учеников, или студентов необходимо в жизни любого школьного или студенческого коллектива.

Дореволюционный опыт воспитательных систем Шацкого указывает на закономерный ход развития педагогической мысли и практики коммунального воспитания. Сравнение форм жизнедеятельности колоний «Сетлемент» («Детский труд и отдых») и «Бодрая жизнь» раскрывает следующие трансформации ключевых компонентов воспитательной системы:

- разнообразие, дифференциация, осознанность труда воспитанников, участие в управлении хозяйственной деятельностью повышались по мере накопления педагогического опыта организаторов трудовой колонии;
- расширение видов воспитывающей деятельности (развитие творческих способностей, эстетизация, окультуривание среды)

– расширение спектра форм коллективного регулирования поведения колонистов (санкции, журналы саморефлексии)

– более выраженный воспитательный смысл в задачах, сформулированных организаторами трудовой колонии «Бодрая жизнь».

Многие идеи «выращенные» в педагогических практиках С. Т. Шацкого, в том числе касающиеся трудовой практики, прослеживаются в принципах жизни трудовых колонии А. С. Макаренко.

Изучение опыта создания воспитательных систем не в полной мере осознаётся студентами с точки зрения, его практического использования. Как показал результат социологического опроса, отношение к практическому смыслу изучения данной темы в возможность использования опыта создания ВС в современных учебных заведениях неоднозначно. Сторонников теоретического и практического подхода оказалось равное количество. Однако две трети респондентов солидарны в возможности использовать отдельные элементы воспитательных систем Шацкого. Из этого следует, что молодые педагоги имеют определённую степень решимости использовать педагогический опыт прошлого, в том числе некоторые принципы работы Шацкого. И хотя, очевидно, что создание полноценной трудовой колонии, в связи с ресурсозатратностью и особенностями современного образования не всегда доступно, осмысление принципов совместного решения вопросов жизни класса и проведения мероприятий, может помочь молодому преподавателю наладить контакт с учениками.

Польза осмысления опыта воспитательных систем С. Т. Шацкого в понимании причин педагогических ошибок и путей их исправления. Существует группа студентов, которая относится к методам Шацкого с неким скепсисом. Да и такие советские критики, как П. П. Блонский отмечали категоричность высказываний Шацкого о преимуществе навыка над знанием. Сам педагог не раз подчёркивал недостатки в «воплощении глубоких целей с помощью простых методов» воспитательных систем «Сетлемент» («Детский труд и отдых») и «Бодрая жизнь». Изучение воспитательной системы Шацкого, осознание её преимуществ и недостатков, понимание особенностей исторической эпохи, мировоззрения самого Шацкого может помочь сформировать умения и теоретические знания, необходимые для научно-исследовательской и профессиональной деятельности учителя.

Список литературы

1. Бирюкова, Е. Вторая тетрадь. Школьное дело. Педагогика С. Шацкого / Е. Бирюкова, С. Лебедев. – Текст : электронный // Первое сентября. – 2000. – № 52. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200005201> (дата обращения: 20.12.22).

2. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов. – Текст : электронный // Методология и методика историко-педагогического исследования. Отечественная и зарубежная педагогика. –

2011. – № 1. – С. 68–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznanie-proshloy-pedagogicheskoy-realnosti/viewer> (дата обращения: 20.12.22).

3. Малинин, Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – Москва: Прометей, 1993. – 176 с. – Текст : непосредственный.

4. Мышечек, С. Н. Воспитательная система: исследование педагогического феномена / С. Н. Мышечек. – Текст : электронный // Вестник ИргТУ. – 2006. – № 4 (28). – С. 166-170. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-issledovanie-pedagogicheskogo-fenomena-1/viewer> (дата обращения: 20.12.22).

5. Романов, А. А. Гуманистический проект С. Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») / А. А. Романов. – Текст : электронный // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39-51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskiy-proekt-s-t-shatskogo-k-100-letiyu-so-dnya-osnovaniya-kolonii-bodraya-zhizn/viewer> (дата обращения: 20.12.22).

6. Смирнов, И. П. Воспитательно-трудовые колонии Шацкого / И. П. Смирнов. – Текст : электронный // Учительская газета. – 2020. – № 1. – URL: <https://ug.ru/poselok/> (дата обращения: 24.12.22).

7. Соловьёва, Н. В. Акмеология выдающихся личностей. Станислав Теофилович Шацкий – создатель российской «педагогики среды» / Н. В. Соловьёва. – Текст : электронный // Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС). – 2016. – № 3 (59). – С. 25-28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanislav-teofilovich-shatskiy-sozdatel-rossiyskoy-pedagogiki-sredy> (дата обращения: 20.12.22).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125.

9. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий, А. Н. Волковский, А. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Посвящения РСФСР, 1958. – 425 с. – Текст : непосредственный.

10. Шацкий, С. Т. Педагогическая библиотека / С. Т. Шацкий., Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина. – Москва: Педагогика, 1980. – 302 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 30.01.2023

Статья принята: 10.02.2023

THE PRE-REVOLUTIONARY EXPERIENCE OF S.T. SHATSKY IN THE CREATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS AND ITS PERCEPTION BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

A. O. Krasheninnikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
krasheninan@yandex.ru

S. S. Lutkin

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
stan.lutkin@yandex.ru

Abstract. This article presents a study aimed at analyzing the pre-revolutionary experience of creating educational systems «Settlement» («Child labor and recreation») and «Cheerful life» by S. T. Shatsky and assessing the possibilities of historical and pedagogical material in creating conditions for the professional development of pedagogical university students. Approaches to the study of educational systems within the framework of the pedagogical education program, as well as scientific discourses on the problems of their creation at the beginning of the XX century require rethinking in the realities of training modern teachers and educators. To do this, on the one hand, the authors of the article conducted a comparative analysis of two labor colonies of Shatsky S. T. and showed the process of forming the concepts of educational systems, the development of their main components. On the other hand, through the analysis of the results of a sociological survey, the perception of such historical and pedagogical knowledge by future teachers was studied. Thus, on the example of the experience of S. T. Shatsky, the mechanics of the development of the child-adult community and the degree of acceptance of these ideas by students of pedagogical universities are presented.

The results of the survey of the target group show the ambiguity of students' opinions regarding the practical use of knowledge about educational systems in a modern school. A detailed analysis of the data obtained allows us to judge the reasons for the diversity of opinions, which can be traced through the assessment of students' involvement in the educational process, through the specifics of their perception of historical and theoretical material.

In the conclusions to the publication, we are talking about the degree of awareness of students in the study of pedagogical experience, about the readiness of future teachers to transfer ideas that have not lost their practical significance into their pedagogical practice. The genetic closeness of the concept of the first labor colonies of S. T. Shatsky with the provisions of the communal method of education of A. S. Makarenko, which later became widespread, is emphasized. The main emphasis in the conclusion is made on the convergence of historical and pedagogical knowledge with the solution of the tasks of educating the class collective, on the inclusion of the ideas of the authors of educational systems in modern pedagogical practice.

Key words: educational system, educational system concept, pedagogical experience, comparison method, didactic potential of historical and pedagogical knowledge.

References

1. Birjukova, E. (2000). Vtoraja tetrad'. Shkol'noe delo. Pedagogika S. Shackogo *Pervoe sentjabrja*, 52. Retrieved from: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200005201>.
2. Kornetov, G. B. (2011). Poznanie proshloy pedagogicheskoy real'nosti. *Metodologija i metodika istoriko-pedagogicheskogo issledovanija. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, 1, 68–83. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznanie-proshloy-pedagogicheskoy-realnosti/viewer>.
3. Malinin, G. A. (1993). *Vospitatel'naja sistema S.T. Shackogo*. Moscow: Prometej, 176.

4. Myshechek, S. N. (2006). Vospitatel'naja sistema: issledovanie pedagogicheskogo fenomena. *Vestnik IrGTU*, 4 (28), 166–170. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-issledovanie-pedagogicheskogo-fenomena-1/viewer>.
5. Romanov, A. A. (2011). Gumanisticheskij proekt S.T. Shackogo (k 100-letnjaju so dlja osnovaniya kolonii «Bodraya zhizn»). *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*, 2, 39–51. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskij-proekt-s-t-shatskogo-k-100-letiyu-so-dnya-osnovaniya-kolonii-bodraya-zhizn/viewer>.
6. Smirnov, I. P. (2020). Vospitatel'no-trudovye kolonii Shackogo. *Uchitel'skaja gazeta*, 2020, 1. Retrieved from: <https://ug.ru/poselok/>.
7. Solov'jova, N. V. (2016). Akmeologija vydajushhihsja lichnostej. Stanislav Teofilovich Shackij – sozdatel' rossijskoj «pedagogiki sredy». *Rossijskaja akademija narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii (RANHiGS)*, 3 (59), 25–28. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanislav-teofilovich-shatskiy-sozdatel-rossijskoj-pedagogiki-sredy>.
8. *Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF* (2018). Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie, 125.
9. Shackij, S. T. (1980). *Pedagogicheskaja biblioteka*. Moscow : Pedagogika, 302.
10. Shackij, S. T. (1958). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija*. Moscow : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva Posvjashhenija RSFSR, 425.

Submitted: 30.01.2023

Accepted: 10.02.2023

УДК 378.147

МАСТЕРСКАЯ «АЛГОРИТМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ» КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С. С. Луткин

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
stan.lutkin@yandex.ru

Д. А. Попов

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
danil-p2003gr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена процессу профессионального самоопределения различных категорий обучающихся, от старшекласников до студентов дневного и заочного отделения педагогического вуза. Специфика рассматриваемой профориентационной формы работы заключается в организации надпредметной деятельности участников связанной с проектированием общего плана исследования (алгоритм исследователя).

Предлагаемый авторами формат педагогической мастерской не преследует цели формирования предпочтений в выборе конкретной профессии педагога или психолога. Мастерская рассматривается как инструмент закрепления исследовательской позиции абитуриента, выбирающего профессию наукоёмкого содержания, или развитие мотивации к исследовательскому уровню освоения студентом уже выбранной специальности.

На основе анализа результатов опроса студентов 2-5 курсов педагогического вуза дается оценка актуального уровня их вовлеченности и готовности к исследовательской деятельности в рамках профессионального образования. Обозначается проблема низкого престижа статуса молодого ученого и отсутствие интереса к реализации исследовательской позиции. Также проводится оценка наиболее значимых условий решения данной проблемы и предлагается один из практических инструментов реализации этих условий в профориентационной работе с абитуриентами и в воспитательной работе со студентами педагогических вузов.

Через обсуждение результатов опроса участников мастерской «Алгоритм исследователя» анализируется действенность данной формы профессионального самоопределения, её стимулирующее влияние на выбор исследовательского подхода в ходе освоения будущей профессии. Кроме того, изучение мнений различных категорий обучающихся, получивших общее образование по программам в соответствии с образовательными стандартами первого и второго поколения, позволило проследить динамику осведомленности в вопросах проектирования исследовательской деятельности.

Выводы по проведенной опытно-поисковой работе указывают на возможности профессиональных проб связанных с созданием исследовательских продуктов и с проявлением исследовательской позиции обучающихся. Участие в интерактивных мастерских «Алгоритм исследователя» определяется как одно из условий развития внутренней мотивации студентов к занятиям исследовательской деятельностью. Это дает обоснование широкому внедрению подобных форм в образовательную практику вуза.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, профессиональное самоопределение, алгоритм исследования, исследовательская позиция, опытно-поисковая работа.

1. Введение

Развитие личности происходит в различных социальных институтах в процессе деятельностно-практического и творческого проявлений индивидуальности. В свою очередь, развитие общества всецело зависит от самосознания, жизненного и профессионального самоопределения личности.

Теория и практика образования показывают, что исследовательская деятельность в процессе обучения закладывает основу для дальнейшего самоопределения и саморазвития личности, т. к. эта деятельность основана на естественном стремлении каждого человека с момента рождения к самостоятельному изучению окружающего мира. Главная цель исследовательского обучения – формирование у обучающегося готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Актуальность освоения исследовательской деятельности на различных уровнях образования (общего и профессионального) подчеркивается в документах, определяющих стратегию социально-экономического развития страны в целом и приоритеты развития образования, в частности.

Государственные инициативы в виде «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.» направлены на создание условий для повышения качества общего образования и психологической поддержки в системе профессиональной ориентации старшеклассников [Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования»; Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.»].

Кроме того, одной из основных задач научно-технологического развития страны является «создание возможности для выявления талантливой молодёжи и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций» [Указ президента РФ «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»].

В психолого-педагогических исследованиях (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович и др.) доказано что, ранний юношеский период наиболее сензитивен для профессиональной ориентации в контексте развития целостного самосознания и самоопределения личности, так как в этом возрасте завершается формирование когнитивных процессов и, прежде всего, мышления. Для старшеклассников характерно владение методами научного познания, способствующих выработке потребности в интеллектуальной деятельности и проявлению исследовательской инициативы.

Результаты научных исследований и практической работы в области профессиональной ориентации как компонента профессионального самоопределения (С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, А. В. Леонтович,

А. И. Савенков, Н. Ф. Родичев, С. Фукуяма и др.) показали, что проектная деятельность старшеклассников выступает основным дидактическим средством активизации их познавательной деятельности, элементов профессиональной деятельности и формирования образа «Я».

Исследовательская деятельность как средство развития личности представлена в трудах В. И. Загвязинского, И. А. Зимней, Т. И. Ерофеева, И. И. Ильясова, А. В. Коржуева, В. В. Краевского, А. М. Новикова [Фролова, 2013, с. 445]. Несомненно, такой компонент профессионального образования как научно-исследовательская работа студентов (НИРС) играет решающую роль в развитии профессиональной направленности будущих специалистов, значительную погруженность в сущность, закономерности и актуальные проблемы избранной трудовой деятельности. Занятия наукой, например, будущего учителя в сфере образования закрепляют круг его профессионально-личностных интересов, открывают связи теоретического знания с практикой.

Исследования в области деятельности личности (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, К. К. Платонов) и в области организации исследовательской деятельности (Т. А. Долматова, Е. В. Киселева, В. Ю. Лешер, В. В. Белоносова, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, А. М. Фридман) позволяют утверждать, что исследовательская деятельность имеет значительные преимущества перед проектной в силу того, что последняя детерминирована предсказуемостью. Человек, разрабатывающий и (или) реализующий проект, не просто ищет нечто новое, он решает реальную проблему. В отличие от проектирования исследовательская деятельность изначально более свободна, практически не регламентирована какими-либо внешними установками, поэтому она значительно более гибкая, в ней больше места для импровизации [Холодцова, 2007, с. 4].

2. Материалы и методы

При выборе средств профессионального самоопределения, понимаемого нами, как определение обучающимся своего места в мире профессий, нахождение им личностного смысла в той или иной профессиональной деятельности, следует уделить внимание технологиям самоорганизации обучающихся в своей познавательной деятельности. В частности, технологии педагогических мастерских.

«Профессиональное самоопределение – это определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности. Формирование профессионального самоопределения начинается уже в дошкольном возрасте и проявляется в избирательном отношении к сюжетно-ролевым играм, в младшем школьном возрасте – в учебно-познавательных интересах, в подростковом возрасте – в склонностях и способностях к учебным предметам» [Зеер, Рудей, 2008, с. 3].

«Педагогическая мастерская – это нестандартная форма организации учебных занятий, инновационная технология обучения, которая позволяет организовать и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества), способствует созданию на занятиях творческой атмосферы,

психологического комфорта, а также содействует становлению профессионального и личностного роста преподавателя и студента» [Жарова, 2020, с. 105].

Самый важный результат в мастерской – приобретение знаний о самом себе, самооценка и «восхождение» к себе. Каждый совершает открытия в предмете и в себе через личный опыт, а учитель - мастер продумывает действия и материал, который позволит ученику проявить себя через творчество.

Мастерская «Алгоритм исследователя» в основе своей имеет деловую игру по определению последовательности действий при разработке исследовательского проекта. Участники, вместе с задачей получают бланк игры, на котором в виде таблицы представлены 13 шагов от выбора рабочей темы исследования до разработки практико-ориентированной части проекта. Бланк выступает в роли индуктора (будильника), где хаотично написанные процедуры (обоснование существующих противоречий, формулирование цели и постановка гипотезы) создают ситуацию неопределенности.

Работа с бланком строится по фасилитационной технике «We Me Us» (Я. Мы. Нас.). Участники сначала индивидуально составляют алгоритм исследователя согласно своим представлениям о логике научного познания. Далее в микрогруппах участники обсуждают свои варианты решений и вырабатывают групповое решение задачи. И на третьей стадии микрогруппы представляют свои творческие продукты всем участникам мастерской. В коллективном обсуждении члены групп аргументируют первые шаги своих алгоритмов, соотносят результаты собственные с чужими и с вариантом ответа ведущего мастерской. Ответ от разработчика бланка содержит достаточно универсальный порядок исследовательских процедур, основанный на методологических установках авторитетных ученых [Загвязинский, Атаханов, 2010].

Учебно-поисковая деятельность участников мастерской возвращает их к опыту своих ученических или студенческих проектов, актуализирует прожитые ситуации выбора познавательной сферы и моменты субъективных открытий «нового» знания. Даже для тех, кто не получил значимого опыта создания учебных проектов в ходе мастерской осуществляет профессиональную пробу в виде планирования исследовательских работ. Игровой механизм мастерской (конкуренция решений разных микрогрупп), а также практика обмена идеями, опытом индивидуальных решений задачи, обеспечивают вовлеченность, живой интерес участников к происходящему.

Профессиональное самоопределение как внутриличностный процесс, проявляется в появлении новообразований в представлениях учащихся о собственном профессиональном становлении и изменении осознанности и активности в отношении процесса выбора будущих вариантов профессионального труда [Маркова, 1996].

С этой точки зрения, принципиально важно, обеспечивать вовлеченность и субъектную позицию обучающегося в момент осуществления какой-либо профессиональной пробы.

Осмысление алгоритма той или иной деятельности, детализация её процедур в режиме индивидуального и коллективного поиска создает проблемную ситуацию погружение в специфику и смыслы данной деятельности. Хотя бы в модели участник мастерской простаивает возможный план действий исследователя и осознаёт путь получения нового знания. В таком процессе расшифровки логики и содержания исследовательской работы важна педагогическая интерпретация представленных в бланке шагов. Чтобы не допустить формализма в расстановке отдельных пунктов алгоритма, ведущий вместе с участниками вскрывает заложенные в них смыслы.

Например, позиция «формулирование проблемы исследовательского проекта» команды часто ставят при решении на первое место. Обоснования такого выбора, как правило, на уровне стереотипов: «начинается работа с определения проблемы», «сначала появляется проблема». В ходе общей рефлексии экспертного решения выясняется, что формулирование проблемы – это интеллектуальный продукт и он возможен как итог нескольких познавательных процедур. Аналогично снимаются и упрощенные представления о моменте формирования структуры содержания проекта. Как и всякий другой шаг алгоритма, он представляется уже во взаимосвязи с предшествующими и последующими действиями исследователя. Чем более логичным и осмысленным представится путь исследователя участникам мастерской, тем больше вероятность того, что они возьмут его на вооружение.

Специфика данной профориентационной ситуации в том, что не ставится задача выбора специализации в какой-то сфере общественного производства. Происходит знакомство с надпредметной деятельностью. Исследование как уровневая характеристика многих профессиональных занятий, обязательно присутствует в педагогическом труде, в работе психолога, юриста, врача и т.д.

Исследовательский подход осваивают все студенты высших учебных заведений и методологический аппарат различных научных областей в основе своей один и тот же. При этом важно, на наш взгляд, через освоение алгоритма исследователя обеспечить следующие моменты профессионального самоопределения будущих абитуриентов и студентов вузов:

- осознанное принятие роли исследователя и самого исследовательского уровня осуществления профессиональных действий;
- актуализация опыта и ситуаций выбора сферы своих познавательных (научных) интересов, составление алгоритма на примере исследовательского проекта в профильной области знаний;
- снятие когнитивного и мотивационного барьера перед выбором специальностей высшего профессионального образования;
- установление связи практики познания и учебного проектирования с различными аспектами реальной трудовой деятельности.

«Вектор» профессионального становления личности не просто учителя, психолога, программиста, а прежде всего компетентного исследователя сегодня определяющее условие подготовки многофункционального специалиста, ориентированного на постоянное самосовершенствование и освоение новых компетенций.

Таким образом, в задачи профессионального самоопределения входит и такая метапредметная составляющая как направленность на освоение исследовательского уровня осуществления своей профессиональной деятельности. Готовность к выполнению наукоёмких видов работ – один из факторов, обеспечивающих мотивированное и успешное обучение по программам бакалавриата, а в дальнейшем, и магистратуры. Этот широкий спектр возможностей нашей педагогической мастерской определил и спектр целевой аудитории её участников. В неё вошли школьники 10–11 классов, нацелившиеся на поступление в вузы, студенты бакалавриата очной и заочной формы обучения, обучающиеся в основном по направлению «Педагогическое образование», а также будущие специалисты среднего звена, осваивающие программы среднего профессионального образования (СПО) в системе педагогического вуза.

В завершении мастерской участникам предлагалось пройти небольшой опрос. Данная форма обратной связи задумана была для оценки возможностей проводимого занятия в развитии мотивации к исследовательской деятельности и в повышении привлекательности статуса молодого учёного.

Сама процедура анкетирования проходила в двух форматах. Преимущественно респонденты опрашивались с помощью гугл-формы в онлайн-режиме, а примерно треть участников опроса работали с обычной бумажной анкетой. Перечень вопросов был один и тот же, оба раза опрос был анонимным, так что формат проведения опроса на результаты не повлиял. Зато неоднородность группы респондентов позволила соотнести мнения различных представителей студенчества в оценке, проводимой мастерской, а также степень их осведомленности в теме.

3. Результаты

Опрос студентов проводился в сентябре 2022 года на базе филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле. В целом выборка данного опроса составила 74 человека, являвшихся участниками 4-х проведенных в ходе опытно-поисковой работы мастерских. Больше половины опрошенных являются студентами 3 курса заочной формы обучения (43 человека). Студенты бакалавры очной формы обучения представлены в количестве 16 человек, из них – 8 первокурсников. Наименьшее число в группе респондентов составили учащиеся школ и студенты СПО – 13 человек.

Ранее проводился опрос студентов дневного отделения нашего вуза (филиал РГППУ в г. Нижний Тагил), направленный на выявление степени активности обучающихся в научно-исследовательской деятельности и оценку ими статуса молодого ученого в вузе на данный момент. Результаты данного опроса, также учитывались в нашем исследовании, так как на достаточно большой выборке опрошенных (286 человек) мы смогли представить объективную ситуацию вовлеченности студентов в осуществление исследовательского подхода.

Можно рассматривать респондентов предварительного анкетирования, которые не были на тот момент участниками мастерской, в качестве контрольной группы. Студенты, представляющие 2–5 курсы (2 курс – 36%, 3 –

33,6%, 4 – 16,8%, 5 – 13,6%), по факту продемонстрировали степень сформированности исследовательской позиции у будущих учителей.

Вопрос престижности статуса молодого ученого и реальной исследовательской активности студентов и стал отправной точкой для опытно-поисковой работы с внедрением в широкую практику интерактивных мастерских.

4. Обсуждение результатов

Из предложенной выборки опрошенных принимают участие в работе студенческих научных кружков (СНК) 7%, 20 из 286 человек. При этом на вопрос «Являетесь ли Вы членами «Студенческого научного объединения» только 4% (11 человек) ответили утвердительно. Вероятно, это связано с непониманием того факта, что все студенты, начавшие свою деятельность в научных кружках, входят в состав вузовского «Студенческого научного объединения». Уже это может показать достаточно формальную связь нашей контрольной группы со студенческой наукой. С другой стороны, причина такой «поверхностной» вовлеченности студентов в науку может быть связана с получением баллов по накопительной балльно-рейтинговой системе (НБРС). Возможность получить дополнительные баллы по учебным дисциплинам ситуативно побуждают студентов участвовать в конференциях, форумах, закрывать зачетные единицы статьями, но внутренней осознанности к освоению позиции исследователя не возникает.

Основываясь на утверждениях, которые были даны респондентами, мы можем отметить, что всего 6 человек (2%) активно проявляют себя в деятельности научного кружка (участие с докладами в научно-практических конференциях, публикации статей), а 24 (8%) студента признали, что формально состоят в творческой группе или научном кружке при кафедре. Это вновь не соотносится с ранее полученными ответами. Получается, что из 20 членов научных кружков – 24 участника данного опроса состоят в этих кружках лишь формально. Объяснить такое расхождение можно либо невнимательностью респондентов, либо тем, что оценку формализма в исследовательской деятельности дали не только члены СНК, но и другие обучающиеся вуза.

Оптимистичным можно считать тот факт, что большинство респондентов 232 человека (81%) считают «Быть молодым ученым престижно». Однако на вопрос о том, привлекает ли их лично возможность стать молодым ученым и заниматься разработкой своего исследования? 21,7% ответили «точно нет» и еще 38,8% – «скорее нет». Отсутствие внутренней мотивации к исследовательской деятельности подтверждают и ответы на вопрос об условиях повышения привлекательности статуса молодого ученого. 185 опрошенных (65%) считают главным условием понятную и прозрачную систему стимулирования за успехи в науке (премии, награды, поощрительные призы, публичное признание).

Такая система в вузе существует не первый год. Научные достижения, равно как и результаты других видов деятельности студентов каждое учебное полугодие заносятся ими в онлайн-хранилище. На основании зафиксированных

и подтвержденных публикаций, участия в научных мероприятиях, призовых мест в конкурсах научных работ для активных студентов-бюджетников дневной формы обучения начисляют повышенную стипендию на последующий семестр. И здесь можно наблюдать достаточно скромную статистику участия, что в целом объяснимо, ведь исследовательская деятельность в отличии общественной, культурно-творческой или спортивной, требует систематических трудовых и интеллектуальных усилий. Также одной из причин отсутствия перехода обучающегося из «Хочу» в «Делаю» может быть, высокая учебная нагрузка.

Мы обратили внимание на высокую оценку еще одного условия повышения привлекательности исследовательской деятельности: «занятия наукой будут помогать решать задачи, связанные с учебой и сдачей сессии, курсовых или облегчать прохождение педагогической практики». В ходе высшего профессионального образования студент неоднократно выполняет учебно-исследовательские работы (курсовые, ВКР, зачетные задания по практике научно-исследовательской деятельности). Конечно, если освоение исследовательских умений поможет студенту оптимизировать выполнение этих учебных поручений, то будет происходить положительное подкрепление к занятиям наукой.

Так появилась идея интерактивной мастерской «Алгоритм исследователя», которая в свободной и доступной форме помогает осваивать инструменты молодого начинающего ученого. Как уже говорилось, участниками такой мастерской стали студенты младших курсов, обучающиеся по программам СПО, а также возможные абитуриенты – учащиеся 10–11 классов.

Анализируя ответы этих участников мастерской в опросе «Алгоритм исследователя», мы как раз и хотели выяснить, работает ли данная форма на повышение привлекательности статуса молодого ученого и занятия исследованиями. Понятно, что о реальном подтверждении эффективности вводимой новации можно будет говорить по фактам повышения результативности научно-исследовательской работы студентов. Но и то, что участники мастерской выдают позитивную обратную связь по итогам данного события, может подтвердить его мотивирующий потенциал.

подавляющее большинство опрошенных (71 человек, 96 %) отметили для себя это занятие как полезное. Степень и форма полезности для каждого из участников занятия индивидуальна и не всегда может ясно осознаваться, поэтому мы не стали предлагать перечень возможных вариантов. Важен факт признания ценности полученного опыта.

Из 74 опрошенных 36 человек (49 %) уже были знакомы с «алгоритмом исследователя». Среди школьников, студентов СПО и первокурсников – 50% ответили именно так, а другая половина отметила, что не обучалась этому. Две трети студентов-заочников 3 курса (67%), уже изучающие курс «Методология и методика психолого-педагогического исследования» тоже ответили, что не изучали алгоритм исследователя». Из 8 опрошенных студентов 2–5 курсов очной формы обучения, только 2 подтвердили, что знакомы с темой. Наконец, два преподавателя участвовавших в опросе отметили, что они впервые имеют

дело с подобным алгоритмом. Получается, что категория людей, окончивших школу до 2021 года, оказалась не знакома с базовым инструментом исследовательской деятельности. А половина нынешних школьников и выпускников 2022 года шаги разработки исследовательского проекта изучали. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что учащиеся, которые обучались и продолжают обучаться по ФГОС, осваивают исследовательский подход еще до поступления в вуз, в рамках создания индивидуальных ученических проектов.

С учетом установленного факта повышается значение подобных мастерских именно для студентов старших курсов, которые помимо базовых курсов учебного плана, должны открывать алгоритмы исследователя в более доступных и деятельных формах.

По мнению 70 (95 %) слушателей занятие может стать стимулом для того, чтобы приступить к проектно-исследовательской деятельности, кроме того 56 (76%) человек считают, что такое обучение поможет пополнить ряды молодых ученых. Значит, мастерская «Алгоритм исследователя» выступает, как стимул к проявлению позиции исследователя, что в свою очередь может выступить в качестве инструмента профессионального самоопределения.

То, что подобное практическое занятие действительно обладает высоким дидактическим потенциалом, подтверждает то, что респонденты именно этой форме отдают предпочтение в учебном процессе.

Так значимым компонентам обучения навыка написания учебно-исследовательских работ 71% опрошенных признали простые и понятные алгоритмы действий исследователя. Так же в тройку лидирующих позиций вошли: основы теории о методах исследования (63%) и создание обучающимися собственного продукта (41%). И они уже в достаточной степени представлены в программах бакалавриата.

Также, респонденты выделили одним из ведущих условий повышения привлекательности статуса молодого ученого самому исследовательскую деятельность в научных кружках, позволяющую «прокачать» ораторские, организаторские и лидерские навыки (59% опрошенных). Тенденция к увеличению числа студенческих научных кружков уже обозначилась в нашем вузе. Важно обеспечить активную вовлеченность в их продуктивную работу. Уйти от формализма в осуществлении студенческих исследований можно через проведение открытых интерактивных площадок молодых ученых и через широкую практику публичных презентаций научных проектов, их результатов и новых перспектив.

Сравнивая ответы участников мастерской с результатами опроса контрольной группы было отмечено, что значительно сократилась доля тех, кто считает условием повышения привлекательности исследовательской деятельности понятную и прозрачную систему внешнего стимулирования за успехи в науке. То, что было главным стимулом для контрольной группы, оказалось на 5-ом, предпоследнем месте (33% вместе 65% опрошенных). Очевидно, это указывает на переориентацию участников мастерской на факторы внутренней мотивации к занятиям студенческой наукой.

5. Выводы и заключение

В ходе проведенной опытно-поисковой работы по использованию интерактивной мастерской «Алгоритма исследователя» как формы профессионального самоопределения разных категорий обучающихся мы пришли к следующим выводам:

1. Существует необходимость в ознакомлении студентов 2–5 курсов педагогического вуза с простыми и понятными алгоритмами исследовательских действий.

2. Проведение интерактивных форм неформального обучения исследовательским навыкам способствует активизации внутренней мотивации к занятию студенческой наукой.

3. Формат мастерской «Алгоритм исследователя» позволяет обучающимся на любом уровне образования (среднее общее, среднее-профессиональное, высшее) будет глубже прояснять сферу своих профессиональных интересов, что способствует аутентичному выбору рода профессиональных занятий.

4. Опросы участников мастерской, показали их убежденность в стимулирующем характере данного формата в деле освоения исследовательской позиции, в становлении молодых ученых.

5. Исследовательская деятельность изначально более свободная, практически не регламентированная, должна сопровождаться обучающими ситуациями, позволяющими «прокачать» ораторские, организаторские и лидерские навыки. Об этом заявили 59% опрошенных.

В целом, выявленные признаки сформированной готовности выпускников, обученных по ФГОС общего образования (50% таких респондентов уже были знакомы с алгоритмом исследователя), только повышают ценность мотивирующих инструментов в рамках уже профессионального образования. Разнообразные формы профессиональных проб связанных с созданием исследовательских продуктов и с проявлением исследовательской позиции должны стать постоянной практикой студенческих научных объединений.

Список литературы

1. Холодцова, И. И. Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Холодцова Ирина Ивановна; ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Москва, 2007. – 205 с. – Текст : непосредственный.

2. О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : указ президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642. – URL: <https://base.garant.ru/71551998/> (дата обращения: 28.01.2023). – Текст : электронный.

3. Жарова, И. Б. Нестандартная форма учебного процесса технология педагогических мастерских на уроках биологии / И. Б. Жарова. – Текст :

непосредственный // Вестник военного образования. – 2020. – № 6 (27). – С. 104–107.

4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.

5. Фролова, Н. В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки / Н. В. Фролова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2013. – № 8 (55). – С. 445–447. – URL: <https://moluch.ru/archive/55/7584/> (дата обращения: 28.01.2023).

6. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.

7. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «Модэк», 2008. – 256 с. – Текст : непосредственный.

8. Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Минобразования России от 11.02.2002 №3 93. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (дата обращения: 28.01.2023). – Текст : электронный.

9. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования : приказ Минобразования РФ от 18.07.2002 N 2783. URL: <https://base.garant.ru/184895/> (дата обращения: 28.01.2023). – Текст : электронный.

10. Об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 г. N 2765-р. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=245309> (дата обращения: 28.01.2023). – Текст : электронный.

Статья получена: 31.01.2023

Статья принята: 11.02.2023

THE «RESEARCHER'S ALGORITHM» WORKSHOP AS A FORM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

S. S. Lutkin

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
stan.lutkin@yandex.ru

D. A. Popov

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
danil-p2003gr@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the process of professional self-determination of various categories of students, from high school students to full-time and correspondence students of a pedagogical university. The specificity of the considered career-oriented form of work consists in the organization of the participants' over-subject activities related to the design of the general research plan (the researcher's algorithm). The format of the pedagogical workshop proposed by the authors does not pursue the goal of forming preferences in choosing a specific profession of a teacher or psychologist. The workshop is considered as a tool to consolidate the research position of an applicant choosing a science-intensive profession, or the development of motivation for the research level of mastering by a student of an already chosen specialty.

Based on the analysis of the results of questionnaire surveys of 2nd - 5th year students of a pedagogical university, an assessment of the current level of their involvement and readiness for research activities in the framework of vocational education is given. The problem of the low prestige of the status of a young scientist and the lack of interest in the implementation of a research position is indicated. The assessment of the most significant conditions for solving this problem is also carried out and one of the practical tools for implementing these conditions in career guidance work with applicants and in educational work with students of pedagogical universities is proposed.

The effectiveness of this form of professional self-determination, its stimulating influence on the choice of a research approach during the development of a future profession is analyzed through the discussion of the results of the survey of the participants of the "Researcher's Algorithm" workshop. In addition, the study of the opinions of various categories of students who received general education programs in accordance with the educational standards of the first and second generation, allowed us to trace the dynamics of awareness in the design of research activities.

The conclusions of the experimental research work indicate the possibilities of professional trials related to the creation of research products and the manifestation of the research position of students. Participation in interactive workshops "Researcher's Algorithm" is defined as one of the conditions for the development of students' internal motivation to engage in research activities. This provides a justification for the widespread introduction of such forms into the educational practice of the university.

Key words: pedagogical workshop, professional self-determination, research algorithm, research position, experimental search work.

References

1. Holodcova, I. I. (2007). *Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kak sredstvo professional'noj orientacii starsheklassnikov*. Moscow.
2. O strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii (2016). *Ukaz prezidenta RF*, 642. Retrieved from: <https://base.garant.ru/71551998/>.
3. Zharova, I. B. (2020). Nestandartnaja forma uchebnogo processa tehnologija pedagogicheskikh masterskih na urokah biologii. *Vestnik voennogo obrazovanija*, 6 (27), 104–107.
4. Markova, A. K. (1996). *Psihologija professionalizma*. Moscow : Znanie.
5. Frolova, N. V. (2013). Rol' nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov kolledzha v sisteme professional'noj podgotovki. *Molodoj uchenyj*, 8 (55), 445–447. Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/55/7584/>.
6. Zagvyazinsky, V. I. & Atakhanov, R. (2010). *Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija*. Moscow : Akademiya.
7. Zeer, Je. F. & Rudej, O. A. (2008). *Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti*. Moscow : MPSI; Voronezh : NPO «MODJeK».

8. Ob utverzhdenii Konceptii modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 goda (2002). *Utverzhden prikazom Minobrazovanija*, 393. Retrieved from: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553>.

9. Ob utverzhdenii Konceptii profil'nogo obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija (2002). *Utverzhden prikazom Minobrazovanija*, 2783. Retrieved from: <https://base.garant.ru/184895/>.

10. Ob utverzhdenii Konceptii Federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016-2020 gg. (2014). *Rasporjazhenie Pravitel'stva RF*, 2765. Retrieved from: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=245309>.

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

УДК 373.3

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

П. Д. Маханёк

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
polya_int@mail.ru

Т. Д. Сегова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
segova_td@mail.ru

Аннотация. Формирование личности, готовой к самообразованию, саморазвитию и взаимодействию с окружающим миром – одна из целей современного образования.

В условиях работы школы функциональная грамотность позволяет заложить основы успешности в обучении и дальнейшей жизни. Для того, чтобы сформировать её у школьников, педагогам следует работать с различными компонентами функциональной грамотности.

В начальной школе детей обучают таким видам речевой деятельности, как письмо и чтение. Следовательно, важное место в начальной школе занимает и читательская грамотность.

Проблема исследования заключается в поиске педагогических условий развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать педагогические условия развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования, была описана проблема развития читательской грамотности младших школьников; дана характеристика уроков литературного чтения в начальных классах; определены педагогические условия развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Описана методика и результаты диагностики уровня развития читательской грамотности младших школьников; разработан проект деятельности педагога по развитию читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Исследование проводилось на основе методов диагностики, проектирования, анализа и обобщения информации.

Новизна выполненного исследования в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, заключается в том, что мы теоретически обосновали эффективность использования рассмотренных нами заданий к тексту при развитии читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

Данные задания и вопросы к тексту при правильном их применении способствует развитию читательской деятельности, что, в свою очередь, значительно повышает качество учебного процесса. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный проект может быть использован учителями начальной школы на уроках литературного чтения для развития читательской грамотности младших школьников.

Ключевые слова: читательская грамотность, младшие школьники, урок литературного чтения, литературный текст, информационный текст, читательские умения, функциональная грамотность, развитие читательской грамотности.

1. Введение

Развитие функционально грамотной личности – одно из требований нового образовательного стандарта. Его решение будет способствовать повышению качества образования, а также воспитанию учеников, способных быстро адаптироваться и функционировать в окружающей среде.

Рассмотрим, что включает в себя понятие «функциональная грамотность», используя различные источники. Так, по мнению психолога А. А. Леонтьева, это способность человека использовать приобретенные в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого круга жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений [Леонтьев, 2004].

Близкое по значению определение можно найти в федеральном государственном стандарте третьего поколения, в котором функциональная грамотность обозначается, как способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности.

Функциональная грамотность включает в себя различные компоненты, где ведущая роль отводится читательской грамотности. Чтение является основой всего последующего образования и носит метапредметный характер.

Его роль в системе развития и обучения школьников имеет большое значение, так как грамотность и начитанность всегда выступали одной из необходимых частей любой деятельности, связанной с восприятием и осознанием визуальной информации. Следовательно, задача педагога заключается в том, чтобы учить ребенка осмысливать, анализировать и использовать полученную информацию.

Далее дадим определение термину «грамотность». Одна из первых трактовок, появившаяся в 1957 году, — совокупность умений, включающих чтение и письмо, которые применяются в социальном контексте.

Более широкое определение дал российский ученый-педагог А. М. Новиков: владение человеком навыками устной и письменной речи согласно нормам литературного языка [Новиков, 2013, с.10].

Как можно заметить, определение «грамотности» не тождественно понятию «читательской грамотности».

Первое определение этому феномену было дано в контексте международного тестирования в 1991 году организацией IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Так, читательская грамотность была определена как возможность размышлять о прочитанном и использовать прочитанное для достижения личных и общественных целей.

В отечественной педагогике в период 2000-х годов данный термин приобрел широкое распространение.

Так, в исследовании PISA (Programme for International Student Assessment) понятие «читательская грамотность» обозначается, как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [Чудинова, 2003].

Исходя из определения, можно предположить, что чтение выходит за рамки школы и имеет отношение к достижению широких учебных (продолжение образования и самообразования), профессиональных и жизненных целей.

В международном проекте PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) «Исследование качества чтения и понимания текста» читательская грамотность определяется как «способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, определяемых обществом и/или ценных для индивида. Младшие школьники читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах, и для удовольствия» [Кузнецова, 2020, с. 18-28].

Большое значение для современной системы образования также представляют психолого-педагогические исследования учёных Б. С. Гершунского, О. Л. Обуховой, Л. М. Перминовой и др.

Так, Б. С. Гершунский, оценивая читательскую грамотность, считает её одной из ступенек в цепочке «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура», что является основой для «пожизненного» образования человека [Гершунский, 1998, с. 62].

Комплексный подход к рассмотренному понятию определяет активное использование в школьном образовании современных читательских практик, в основе которых лежит системная работа с текстами.

Наибольший потенциал для этого имеют уроки литературного чтения, целью которых является становление грамотного читателя, мотивированного к использованию читательской деятельности как средства самообразования и саморазвития, осознающего роль чтения в успешности обучения и повседневной жизни [ПООП НОО, 2015].

На таких уроках младшие школьники занимаются учебно-познавательной деятельностью по восприятию, пониманию, воспроизведению и интерпретации текста, то есть учатся работать с информацией, тем самым создавая основу для всего последующего обучения [Цукерман, 2010].

Данный учебный предмет входит в образовательную область «Филология» и направлен на формирование технических (навык чтения), читательских, литературно-творческих (речевых) и библиографических умений [ФГОС НОО, 2021].

Среди особенностей обучения литературному чтению в начальных классах можно выделить:

- во-первых, одновременное формирование навыка чтения и умения понимать разные виды текстов;
- во-вторых, формирование умения ориентироваться в книгах, выбирать и самостоятельно читать их;
- в-третьих, развивать интерес к художественному слову и способность к полноценному восприятию текста.

Обратившись к УМК «Школа России» по литературному чтению в разных классах с целью анализа содержания, мы пришли к выводу, что авторами учебников подобран текстовый материал для обучения младших школьников. Однако сами задания к тексту направлены на поверхностный анализ и

ориентированы преимущественно на развитие одного читательского умения. Следовательно, чтобы способствовать развитию читательской грамотности младших школьников, необходимо построить работу с текстом таким образом, чтобы задания к нему были направлены на развитие всех групп читательских умений.

К таким умениям, в соответствии с международным исследованием PISA, относятся:

- поиск и нахождение информации;
- формулирование выводов;
- обобщение и интерпретация информации;
- анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

В свою очередь, данные умения можно разделить на две группы.

В первую группу войдут умения, основанные на непосредственной работе с текстом: находить и извлекать информацию, строить на её основе простейшие выводы.

Во второй группе будут рассмотрены умения, основанные на собственных размышлениях о прочитанном: интерпретировать, обобщать, оценивать и анализировать информацию текста в контексте собственных знаний.

Далее дадим характеристику каждому читательскому умению и рассмотрим примеры формулировок вопросов и заданий к тексту [Демьянова, 2017, с. 16].

1. Умение находить информацию.

Поиск информации — это процесс определения места, где эта информация содержится. В формулировке вопроса также указывается, какую информацию требуется найти:

1. Найди в тексте предложение, которое содержит ответ на вопрос: «...». Запиши его.
2. О чём говорится в тексте? Выбери один вариант ответа.
3. Рассмотрите картинки. Обведи ту, на которой изображен главный герой произведения.
4. Как выглядела «...»? Ответь предложением из текста. Спиши его.
5. Выпиши предложение, которое будет ответом на вопрос «Где происходит событие?».

Вопросы данного типа позволяют находить при чтении необходимую информацию, выделять основные факты, понимать значение конкретных сведений.

2. Умение делать выводы.

Рассмотрим примерные формулировки вопросов, направленные на проверку данного умения:

1. Подумай, почему главный герой так поступил. Запиши ответ.
2. В каком предложении содержится основная идея текста?
3. Предположи, что произойдет, если «...»?
4. Какой урок ты можешь извлечь для себя из этого текста?
5. Придумай и запиши продолжение рассказа.

Для выполнения предложенных заданий требуется творческое понимание, а именно способность выйти за границы текста и продолжить начатое автором рассуждение, достроить описанную в тексте картину.

3. Умение интерпретировать и обобщать информацию.

Интерпретация предусматривает обязательную опору на текст, в некоторых случаях требует привлечения внетекстовых знаний.

Умение связывать отдельную информацию текста и истолковывать её необходимо для того, чтобы строить общее, целостное понимание текста.

1. Объясни значение «...». Ответ запиши.
2. В чем основная цель текста? Выбери один вариант ответа.
3. Подумай, с какой целью автор описывает «...».
4. Если бы ты был автором текста, как бы закончил его?

Задачей интерпретации и обобщения является формирование основного смыслового значения собранной информации.

4. Умение проводить анализ и оценку содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Анализ и оценка предполагают опору на знания и чувства, известные читателю до прочтения текста. Вопросы требуют от младшего школьника обращения к собственному опыту для того, чтобы сравнивать, предполагать или противопоставлять. Чтобы оценить содержание и структуру текста, читатель может связать полученную информацию с другими внетекстовыми источниками.

При развитии данного умения могут быть использованы следующие формулировки заданий:

1. Составь план текста. Расположи события во временной последовательности.
2. Найди в тексте и выпиши фразеологизмы, устаревшие слова.
3. Какую поговорку можно подобрать к описанной ситуации?
4. К какому жанру относится произведение?
5. Можно ли предложенный текст разделить на несколько текстов? Как бы ты их озаглавил?
6. Что нового ты узнал, прочитав данный текст?

Отметим, что задания должны быть различны по форме ответа:

- на установление последовательности событий;
- с выбором ответа из четырех предложенных;
- со свободно конструируемым ответом.

В качестве второго условия при развитии читательской грамотности выделяют организацию работы с разными видами текстов:

1. Литературный (художественный) текст представляет собой письменное по форме речевое произведение, главная задача которого – воздействовать на чувства читателя. Отсюда следуют его главные особенности – широкое использование выразительных средств, эмоциональность, эстетическая направленность и поэтическая функция, выражающаяся в музыкальности, особом ритме, конкретной организации слов и высоком уровне творчества.

На материале литературных текстов ученики знакомятся с такими категориями, как связность, целостность, членимость и завершенность.

Примерами являются пьесы, романы, рассказы, повести, стихотворения, басни, пословицы и другие жанры. Художественные тексты не всегда связаны с реальностью и часто бывают субъективными – у читателей может быть разное толкование прочитанного. Эстетика литературного текста всегда зависит от автора и может быть достигнута с помощью языковых ресурсов и литературных приемов.

2. Термин «информационный текст» подразумевает тексты, чтение которых связано с получением информации. Они сосредоточены в доступных для школьников источниках: учебниках, энциклопедиях, справочниках и включают в себя научно-популярные и научно-познавательные тексты, руководства по проведению эксперимента, инструкции, буклеты и другие формы.

Функция информационного текста заключается в передаче читателю определенной информации, данных, описания, реальных событий или знания любого характера. Такие тексты содержат факты и отличаются передачей содержания в точной форме.

В отличие от художественных текстов, данный вид текста часто является нелинейным: информация может быть представлена как в виде текста, так и форме рисунка, схемы, таблицы или диаграммы.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что педагогу, проводя урок литературного чтения, рекомендуется, во-первых, уделять внимание работе, как с художественными, так и с информационными текстами, а во-вторых, создавать к ним вопросы и задания на все группы читательских умений, поскольку такая деятельность будет обеспечивать развитие у обучающихся читательской грамотности.

2. Материалы и методы

Перед тем, как проводить работу по развитию читательской грамотности младших школьников, мы выяснили, какой уровень её развития у детей уже имеется.

На базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7 посёлка Висим была проведена диагностика уровня развития читательской грамотности обучающихся 3 класса. Общее количество исследуемых составило 19 человек, из них 10 мальчиков и 9 девочек в возрасте от 8 до 9 лет.

Основой исследования послужили материалы Международного исследования качества чтения и понимания текста – PIRLS.

Для проверки уровня развития читательской грамотности обучающимся 3 класса выдаются два текста: информационный (статья «Антарктида») и художественный (рассказ «Заяц предупреждает о землетрясении»). После прочтения текста дети отвечают на вопросы по нему.

Порядок проведения: обучающимся предлагается выполнить 19 заданий (10 к художественному тексту и 9 к информационному) двух типов — с выбором ответа и со свободно-конструируемым ответом.

Пример заданий для художественного текста:

1. Чего заяц боялся больше всего?

- а) льва;
- б) грохота;
- в) землетрясения;
- г) падающего яблока.

2. Как ты думаешь, заяц понравился льву? Что в сказке говорится об этом?

3. События развивались очень быстро после того, как заяц закричал: «Землетрясение!». Найди в тексте два слова, которые это подтверждают, запиши их.

Пример заданий для информационного текста:

1. Что помогает пингвинам не замёрзнуть в Антарктиде? Приведи три примера.

2. В каком разделе статьи говорится о толщине льда в Антарктиде?

- а) что такое Антарктида?
- б) погода в Антарктиде;
- в) землетрясения;
- г) падающего яблока.

3. Что говорится в статье о том, для чего пингины используют крылья?

- а) чтобы летать;
- б) чтобы плавать;
- в) чтобы согреть птенцов;
- г) чтобы ходить прямо.

Работа проводится фронтально в 4 этапа.

На первом этапе дается инструкция по заполнению рабочей тетради.

На втором этапе обучающимся выдается рабочая тетрадь с заданиями. Проводится работа с первым текстом — художественным. На прочтение текста и выполнение заданий отводится 40 минут. По истечении времени обучающиеся закрывают рабочую тетрадь и сдают учителю.

На третьем этапе (на следующий день) дети работают с текстом информационного характера. Время выполнения также составляет 40 минут. По истечении времени обучающиеся сдают рабочие тетради.

На четвертом этапе педагог анализирует и оценивает рабочие тетради.

Критерии оценивания: за верное выполнение заданий с выбором ответа (информация в тексте дана в явном виде) ребёнок получает 1 балл. Верное выполнение задания со свободно-конструируемым ответом оценивается от 1 до 2 баллов, в зависимости от полноты объяснения.

Для проверяющего разработан ключ с примерными ответами, которые позволят правильно оценить ответы обучающегося.

За выполнение заданий к художественному тексту можно получить максимум 14 баллов, к информационному — 13 баллов. Полученные баллы суммируются.

Уровни читательских умений при работе текстом, используемые при анализе результатов, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни читательских умений

Количество баллов	Характеристика уровня
24-26 баллов	Высший уровень
18-23 баллов	Высокий уровень
13-17 баллов	Средний уровень
12 баллов и менее	Низкий уровень

3. Результаты исследования

В результате проведенного исследования уровня развития читательской грамотности у обучающихся 3 класса были получены следующие данные.

В ходе обработки результатов выяснилось, что 42% обучающихся 3 класса (8 человек) имеют низкий уровень читательских умений. Они находят информацию, данную в тексте в явном виде, но не умеют выполнять задания, цель которых — формулирование собственных выводов после прочитанного текста. Также у 42% обучающихся (8 человек) читательские умения развиты на среднем уровне. Дети находят информацию, представленную в явном виде, однако испытывают некоторые трудности при формулировании собственных выводов на основе имеющихся сведений. 16% обучающихся (3 человека) показали высокий уровень развития читательских умений. Они умеют находить некоторые значимые элементы текста (как в явном, так и в скрытом виде), понимают их и умеют строить простейшие умозаключения. В данном классе, не оказалось обучающихся с высоким уровнем развития читательских умений.

При сравнении результатов, полученных в ходе выполнения детьми заданий к художественному и информационному текстам, можно сделать вывод о том, что обучающимся 3 класса труднее всего проанализировать и выполнить задания, предложенные при чтении информационного текста. Это свидетельствует о том, что работа с художественными текстами в данном классе проводится чаще.

Таким образом, обобщая результаты проведенной диагностики уровня развития читательской грамотности младших школьников, можно отметить, что развитие исследуемых умений у большинства детей находится на среднем и низком уровне. Из этого следует вывод, что в классе необходимо повышать уровень читательской грамотности младших школьников.

4. Обсуждение результатов

С этой целью нами был разработан педагогический проект по развитию читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

Задачи проекта:

1. Формировать умение извлекать необходимую информацию из прочитанного текста.
2. Развивать читательскую грамотность через работу с литературными и информационными текстами.
3. Воспитывать у младших школьников интерес к чтению.

Участники проекта: данный проект рассчитан на детей, обучающихся в 3 классе (от 9 до 10 лет).

Срок реализации проекта: III четверть учебного года (2 месяца). Продолжительность одного урока составляет 40 минут. После реализации проекта предполагается повторное использование диагностики.

Проект разработан в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом начального основного образования и на основе образовательной программы «Школа России», предметная область «Литературное чтение» (авторы Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий).

Проект имеет тематический план, состоящий из 12 уроков, разработанных, не выходя за рамки образовательной программы, и соответствующий темам, предложенным в учебнике.

При изучении раздела «Люби живое» педагог знакомит школьников сначала с художественным произведением, а затем с информационным текстом по этой же теме. Так, например, на первом и втором уроке обучающиеся 3 класса знакомятся с произведением В. Бианки «Мышонок Пик», а на третьем уроке работают с научно-популярной статьей «Мышь».

К каждому тексту разработаны рабочие листы, с которыми дети начинают работать в классе после полного знакомства с произведением или статьей.

5. Заключение

Таким образом, мы предполагаем, что использование описанной нами методики по работе над читательской грамотностью на уроках литературного чтения будет способствовать повышению уровня развития читательских умений младших школьников.

После систематических уроков в ходе реализации педагогического проекта у обучающихся повысится уровень рассматриваемых умений: школьники научатся находить информацию в тексте любого вида, формулировать выводы, оценивать содержание, структуру и языковые особенности текста, обобщать информацию, а также применять полученную информацию в своей жизни. Все эти умения являются необходимым результатом для школьника, оканчивающего начальную ступень образования, и находят своё отражение в Федеральном государственно образовательном стандарте начального общего образования.

Список литературы

1. Гершунский, Б. С. Философия образования: учеб. пособие для высш. и сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Флинта, 1998. – 432 с. – Текст: непосредственный.

2. Демьянова, Н. В. Формирование читательских умений младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / Н. В. Демьянова. – Текст: непосредственный // Современная наука: теоретические и практический взгляд. – Москва: Аэтерна, 2017. – С. 16–19.

3. Кузнецова, М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской

грамотности младших школьников / М. И. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 2 (66). – С. 18–28.

4. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : МПСИ, 2004. – 535 с. – Текст : непосредственный.

5. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – Москва : Юрайт, 2019. – 468 с. – Текст : непосредственный.

6. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.

7. Примерная основная образовательная программа начального общего образования от 08.04.2015 г. № 1/15 – URL: <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf> (дата обращения: 25.10.2022). – Текст : электронный.

8. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. – Москва : Баласс, 2011. – 128 с. – Текст : непосредственный.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 г. № 286. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 12.10.2022). – Текст : электронный.

10. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности: Материалы к обсуждению / Г. А. Цукерман. – Москва : РАО, 2010 – 67 с. – Текст : непосредственный.

11. Чудинова, В. П. Чтение детей и подростков на рубеже веков: процессы трансформации / В. П. Чудинова. – Текст : непосредственный // Читающий мир и мир чтения: сб. ст. по материалам международной конференции. – Москва : Рудомино, 2003. – 128 с.

Статья получена: 27.01.2023

Статья принята: 06.02.2023

THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS OF LITERARY READING

P. D. Makhanyok

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
polya_int@mail.ru

T. D. Segova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
segova_td@mail.ru

Abstract. The formation of a personality ready for self — education, self-development and interaction with the outside world is one of the goals of modern education.

In the conditions of the school, functional literacy allows you to lay the foundations for success in learning and later life. In order to form it in schoolchildren, teachers should work with the components of functional literacy: reading literacy, natural science literacy, mathematical literacy, financial literacy.

In elementary school, children are taught such types of speech activities as writing and reading. Consequently, reading literacy also occupies an important place in primary school.

The problem of the research is to find pedagogical conditions for the development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons.

The purpose of the study: to identify and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we describe the problem of the development of reading literacy of younger schoolchildren; the characteristics of literary reading lessons in primary classes are given; pedagogical conditions for the development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons are determined. The methodology and results of diagnostics of the level of development of reading literacy of younger schoolchildren are described; the project of the teacher's activity on the development of reading literacy of younger schoolchildren in the lessons of literary reading is developed. The study was conducted on the basis of diagnostic methods, design, analysis and generalization of information.

The novelty of the research performed in comparison with others related in subject matter and purpose is that we theoretically justified the effectiveness of using the tasks we considered for the text in the development of reading literacy of younger schoolchildren in literary reading lessons.

These tasks and questions to the text, when applied correctly, contribute to the development of reading activity, which, in turn, significantly improves the quality of the educational process. The practical significance of the research lies in the fact that the developed project can be used by primary school teachers in literary reading lessons to develop reading literacy of younger schoolchildren.

Key words: reading literacy, junior schoolchildren, literary reading lesson, literary text, informational text, reading skills, functional literacy, development of reading literacy.

References

1. Gershunsky, B. S. (1998). *Philosophy of education: studies. manual for higher education*. Moscow : Flint.
2. Demyanova, N. V. (2017). Formation of reading skills of younger schoolchildren in the conditions of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Modern science: theoretical and practical view*, 16–19.
3. Kuznetsova, M. I. (2020). PIRLS International Comparative study: the possibilities of using the results to improve the reading literacy of younger schoolchildren. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1, 2, 18–28.
4. Leontiev, A. A. (2004). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology*. Moscow : MPSI.
5. *Methods of teaching Russian language and literary reading: textbook and workshop for academic bachelor's degree* (2019). Moscow : Yurayt.
6. Novikov, A. M. (2013). *Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts*. Moscow : IET.

7. *Approximate basic educational program of primary general education* (2015). Retrieved from: <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovanija-1.pdf>.

8. Smetannikova, N. N. (2011). *Teaching reading strategies in grades 5-9: how to implement FGOS. A teacher's manual*. Moscow : Balass.

9. *Federal State Educational Standard of Primary General Education* (2021). Retrieved from: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>.

10. Zuckerman, G. A. (2010). *Evaluation of reader literacy: Materials for discussion*. Moscow : RAO.

11. Chudinova, V. P. (2003). Reading children and adolescents at the turn of the century: transformation processes. *The reading world and the world of reading*. Moscow : Rudomino.

Submitted: 27.01.2023

Accepted: 07.02.2023

УДК 371.486

СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

М. Б. Осипова

ГАОУ ДПО Свердловской области
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Нижнетагильский филиал
Нижний Тагил, Россия
МБУ ДО «Детская школа искусств» городского округа Нижняя Салда
Нижняя Салда, Россия
osipova_ns@mail.ru

Аннотация. На современном этапе исторического развития нашей страны ее будущее во многом определяется не только способностью государства и общества обеспечивать планомерное движение к достижению четко поставленных стратегических и тактических целей, но и умением своевременно осуществлять многофакторный анализ сделанного на основе объективной оценки реальной социокультурной и экономической ситуации.

У поколения XXI века свое понимание мира, поэтому следует говорить о том, что сегодня системе российского образования (как общего, так и дополнительного) нужны иные, инновационные технологии и способы организации образовательной практики, учебной деятельности и взаимодействия с другими людьми.

Как показывает анализ школьной практики, сегодня даже у младших школьников все ярче проявляется тенденция значительного снижения самомотивации к познавательной деятельности, учебной мотивации и мотивации достижений.

Согласно проведенным исследованиям, выявилась особенность школьной жизни: автономное сосуществование (порой даже отчуждение) учащихся и педагогов. Подтверждением этого могут стать и результаты исследования центра экономики непрерывного образования РАНХ при Президенте Российской Федерации: определяя степень важности для собственной профессиональной деятельности, педагоги поставили на первые два места отношения с коллегами и руководством, а отношения с обучающимися заняли только третье место. Изложенное выше позволяет сформулировать одну из важных проблем современного образования – недостаточное взаимопонимание взрослых и детей, во многом определяемое тем, что взрослые взаимодействуют и работают с обучающимися, исходя из собственного миропонимания, при этом четко осознавая, что школьники принадлежат к другому поколению.

В нормативных документах последних лет подчеркивается возрастающая в третьем тысячелетии роль дополнительного образования, что связано с изменившимся пониманием его значения для развития личностной и профессиональной компетентности обучающихся в рамках открытого ресурса, сопровождающего все сферы жизнедеятельности на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: современные дети, вариативность, персонализация, ресурс, фактор, качество дополнительного художественного образования.

1. Введение

Современный мир сложен, но чрезвычайно интересен. Он открывает для нас значительные возможности его познания и реализации собственного потенциала. Каждый ребенок – это маленький исследователь, ежедневно

открывающий для себя окружающий мир с желанием, радостью и удивлением. Каковы же отличительные особенности современных детей?

Сегодня мир представителей юного поколения не имеет примеров из прошлого времени, они с рождения готовы к конкурентной борьбе за выживание, но при этом опыт личного взаимодействия с социумом заметно утратил свою значимость и важность. Существующая информационная среда позволяет каждому ребенку решать, с кем и как ему общаться, однако, при переходе из виртуального мира в реальный у школьников нередко наблюдается беспомощность и ограниченность, а иногда и невозможность адекватного, конструктивного и результативного взаимодействия с другими людьми разного возраста.

Кроме этого, явно прослеживается нацеленность обучающихся на высокие результаты, что во многом объясняется установками и влиянием родителей. К сожалению, уважение других людей или собственных достоинств, организация семейного досуга или личного свободного времени постепенно потеряли свою актуальность и стали ценностями второго плана, поэтому все чаще у детей и подростков имеют место внутриличностные конфликты, нервное напряжение и даже срывы.

Следует подчеркнуть и стремление детей к личной свободе, проявляющееся в открытом или анонимном общении с другими детьми посредством сети Интернет.

Появление в рационе обучающихся ненатуральных продуктов (фастфуд), сокращение необходимого количества физических нагрузок (малоподвижный образ жизни), увлечение компьютерами, планшетами, смартфонами и т. п. не могло не отразиться негативно на состоянии здоровья: дети XXI века физически развиты хуже своих сверстников XX века, растет число имеющих проблемы со зрением и позвоночником.

Современные ученики ориентированы на самоидентификацию в постоянно меняющемся мире, предпочитая не готовые ответы, которые они могут самостоятельно найти в сети Интернет, а поиск ответов на вопросы, которые они получают в ходе осуществления познавательной деятельности.

Благополучие каждой страны обусловлено степенью развития духовно-нравственных и личностных ресурсов живущего в ней населения. От того, насколько оно мобильно, при создании социокультурной среды в разнообразных образовательных организациях будет зависеть формирование и становление важных качеств личности растущих поколений. И как следствие готовность и способность будущего поколения своевременно, гибко и адекватно реагировать на изменяющиеся жизненные и профессиональные ситуации, самостоятельно принимать непростые и ответственные решения по достижению перспективных целей.

Следует признать, что неуклонно возрастает скорость обмена информацией, а время для взвешенного принятия решений в контексте динамичных и зачастую противоречивых явлений окружающего мира постоянно сокращается. Характерными особенностями образования (общего и дополнительного) наряду с непрерывностью, инновационной парадигмой и деятельностным характером

становятся переход к продуктивной модели образования и ориентацией на развивающегося самостоятельно школьника, нацеленного на активную познавательную деятельность, имеющего желание, готовность и способность осваивать и усваивать различные знания, умения и навыки (кому-то известные, но новые для конкретного ученика) [Лебедев, 2016].

Дополнительное образование, являясь универсальной и целостной системой, реализует программы различной направленности и уровня сложности, успешно решая совокупность актуальных задач, включая повышение его привлекательности и доступности, расширение содержательного наполнения относительно интересов, увлечений, способностей и возможностей детей в контексте запросов семьи, общества и государства, что, в конечном счете, расширит вариативность и индивидуализацию дополнительного образования [Бруднов, 2012].

Вариативность и индивидуализация дополнительного образования, безусловно, скажется на обеспечении современного качества образования как важнейшего показателя успешной деятельности образовательной организации.

2. Материалы и методы

Систематизируя формулировки отечественных ученых о сущности качества образования, необходимо трактовать это понятие как комплекс наиболее важных характеристик образовательных результатов, определяемых поставленными целями и степенью удовлетворения образовательных запросов потребителей (школьников, их родителей/законных представителей, общества и государства).

Ярким подтверждением сказанному являются слова И. С. Якиманской, утверждавшей, что «школа – это социальный институт, где каждый ребенок должен раскрыться как уникальная, неповторимая индивидуальность; это адаптивная многопрофильная школа, в которой через организацию единой для всех, но разнородной образовательной среды создаются условия для внутренней дифференциации каждого ученика на основе изучения его личностных проявлений; определения индивидуальной образовательной траектории, способствующей проявлению познавательных интересов и потребностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок» [Якиманская, 2000].

Как же понимают качество художественного образования в детской школе искусств (далее – ДШИ) субъекты образовательного взаимодействия?

Для обучающихся оно непосредственно связано с используемыми нетрадиционными формами и инновационными средствами обучения, с возможностью выбора индивидуального образовательного маршрута, с учетом их увлечений, жизненных планов и имеющегося субъектного опыта общения с произведениями искусства, сложившейся системой знаний, умений и навыков, с возможностью максимальной реализации своих интересов, потенциальных возможностей и способностей посредством участия в конкурсной и концертно-просветительской деятельности.

Для родителей качество образования во многом определяется успешностью и результативностью обучающихся, их желанием посещать учреждение

дополнительного образования и учиться у конкретного педагога. При этом подчеркнем, когда ребенок занимается чем-то увлеченно и с интересом, то речь не идет о перегрузках или утомлении. Значит, вопросы сохранения детского здоровья, поддержки творческой и познавательной активности школьников, развития их личностных качеств и индивидуальности решаются успешно.

Для педагогического коллектива ДШИ качество образования характеризует гуманистическая образовательная парадигма, ориентированная на воспитание человека культуры на основе расширения общекультурного содержания, ориентированного на принятие и осознание детьми культурного опыта многих поколений, на социально активное и деятельное отношение к сохранению и развитию традиций национальной и отечественной культуры как личностно значимой ценности. При этом элементы культуры (в самом широком смысле) содействуют становлению у обучающихся культуры деятельности, культуры мышления, культуры общения и других составляющих культуры личности.

Совершенно логичным и обоснованным стали существенные изменения современной педагогике искусства во взглядах на цели, задачи, содержание, методы и формы дополнительного образования. Приоритет качества образования приобрел особую актуальность в контексте поиска концептуальных основ и эффективных инструментов устойчивого развития дополнительного художественного образования в сфере искусств, которое уже сегодня отличается разнообразием и вариативностью относительно уровня и содержания образовательных программ, уникальности и неповторимости культурно-образовательной развивающей среды образовательных организаций с их возможностями реализации различных дидактических подходов к организации своей деятельности; к созданию многофакторных педагогических и творческих ситуаций взаимодействия (включая неповторимое сочетание профессиональной компетентности и мастерства преподавателя с индивидуальными особенностями школьников) [Савинова, 2015].

Какие же факторы определяют качество дополнительного образования? Обозначим те, которые оказывают наибольшее влияние:

– интеграция усилий основного и дополнительного образования посредством сетевого взаимодействия и социального партнерства всех заинтересованных организаций (независимо от ведомственной принадлежности) и общественности [Золотарева, 2019];

– динамичность и многогранность процессов развития структурных компонентов и системы дополнительного образования в целом;

– максимальное использование имеющихся ресурсов и потенциалов сферы дополнительного образования для максимальной персонализации и достижения каждым школьником своих индивидуальных целей;

– модернизация и совершенствование используемых в образовательной практике подходов, методик и технологий образовательного взаимодействия обучающихся и педагогов, дающего высокие результаты в их взаимосвязи и взаимопроникновении, наряду с поиском новых путей и механизмов обеспечения качества дополнительного образования при решении стратегических и тактических задач.

Вариативность как одно из направлений развития современной системы дополнительного образования – следствие осознания государством и образовательным сообществом необходимости ухода от единообразия образования, господствовавшего в школьной практике XX века, через предоставление учащимся возможности осмысленного и адекватного, но... самостоятельного выбора (с учетом их интересов, способностей и возможностей) собственной образовательной траектории среди достаточно большого многообразия полноценных и привлекательных вариантов [Концепция развития дополнительного образования детей, 2022].

Таким образом, многогранность образования, рассматриваемого как базовая общекультурная ценность, определяет подходы и задает логику развития и саморазвития «Я» ученика, обеспечивая формирование школьником живого лично значимого знания.

Именно вариативность обеспечивает максимально возможную степень индивидуализации образования [Выготский, 1991], а возможности образовательной организации в предоставлении вариативных образовательных услуг и спектра разнообразных образовательных траекторий – важный показатель качества дополнительного художественного образования.

М. В. Кларин обозначил следующие основные причины востребованности вариативности:

- многообразии учебных (точнее, учебно-воспитательных) задач,
- разнообразии элементов содержания образования и видов учебного материала,
- неоднозначности проявления закономерностей усвоения программного содержания в зависимости от индивидуальных особенностей школьников и их стиля познавательной деятельности и множества других факторов, вплоть до обстановки в классе, взаимоотношений учащихся друг с другом и с учителем [Борытко, 2006, с. 54].

Сегодня необходимы инициативные люди, готовые и способные сотрудничать конструктивно, самостоятельно принимать решения в ситуации непростого выбора, отличающиеся мобильностью и чувством ответственности за судьбу малой и большой Родины, за ее культурное, социальное и экономическое развитие и процветание.

Согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р, дополнительное образование рассматривается в контексте непрерывного образования как ресурс сопровождения и развития человека на протяжении всей его жизни, становится постоянно открытой сферой его потенциальных возможностей [Концепция развития дополнительного образования детей, 2022].

Эта тенденция успешно развивается с 2014 года, о чем пишет М. В. Кларин: «Меняется характер дополнительного образования – оно перестает выступать как необязательная «добавка» к основному образованию, но приобретает роль завершающего образовательного процесса, который сопровождает человека на протяжении многих лет жизни.... Задачей педагогов в цепочке создания

ценности образования станет поддержка инициативной (а не просто активной) позиции учащихся, их активного диалога с миром, создание ценного, запоминающегося опыта» [Кларин, 2018, с.20].

В настоящее время ДШИ реализуют две группы программ:

– дополнительные предпрофессиональные программы (далее – ДПП), ориентированные на раннюю профориентацию обучающихся, основанную на сохранении национальных традиций и духовно-нравственных ценностей, высоких образцов отечественной культуры и искусства в соответствии с федеральными государственными образовательными требованиями к условиям реализации программ, структуре и результатам;

– дополнительные общеразвивающие программы (далее – ДОП), не имеющие профессиональной составляющей, нацеленные на воспитание активного слушателя-потребителя произведений искусства, на поддержку мотивации и выбора обучающихся с сохранением их права на ошибки.

Возможность выбора школьниками ДПП или ДОП с опорой на свои интересы, склонности, способности и возможности соответствует основной идее Концепции развития дополнительного образования детей – персонализации образования. Все обозначенные выше факторы складываются в многообразие индивидуальных образовательных траекторий с разнообразной перспективой «жизненного» самоопределения (выбор сферы профессиональной деятельности и способов моделирования свободного времени; обретение веры в свои силы и собственный успех, включая возможность проявления волевых усилий для решения сложных задач и при необходимости преодоления возникающих затруднений).

Процесс персонализации дополнительного художественного образования в сфере искусств находится под влиянием родительского участия в выборе ребенком дополнительных образовательных программ. Чуть больше половины родителей придерживаются конструктивной демократической стратегии и рассматривают вместе с ребенком несколько вариантов предстоящего выбора. Каждая седьмая семья участвует в обсуждении только одного варианта, выбранного самим ребенком. В каждой шестой семье родители навязывают ребенку свой выбор, выбирая без его участия направление дополнительного образования, при этом они предварительно рассматривают несколько вариантов, что соответствует директивной стратегии.

Оставшаяся четверть семей предпочитает стратегию самоустранения, позволяя ребенку осуществить выбор самостоятельно, не участвуя в этом процессе. Хотелось бы верить, что позиция большинства родителей обусловлена не отсутствием интереса к занятиям своего ребенка дополнительным образованием, а признанием его самостоятельности и права на ответственный и обоснованный выбор.

Индивидуальные результаты персонализации для обучающегося определяются несколькими компонентами:

– осознание учеником своего индивидуального потенциала и комплекса имеющихся способностей;

- сформированность личных представлений о вариантах существования и самореализации в различных сферах своей жизнедеятельности (социально-профессиональной, культурно-досуговой сферах др.);
- развитие эмоционально-волевой сферы, включая мотивацию и опыт регулирования волевых усилий;
- система актуальных знаний, умений и практических навыков;
- опыт позитивного взаимодействия и взаимоотношений обучающегося с окружающими, реализующийся через индивидуальный стиль общения) [Золотарева, 2019].

Следует подчеркнуть, что проблема диалога приобрела особую значимость в современном образовании: ее широко используют как одну из форм актуализации личности и как способ формирования современного диалогического сознания при изучении явлений окружающего мира, когда поиск новой информации и выработка единого подхода к их восприятию и пониманию осуществляется на основе равноправных и свободных мнений всех его участников.

3. Результаты исследования

Основные критерии качественной работы образовательных организаций и педагогических коллективов достаточно понятны и просты: школьникам нравится то, чему их учат; нравится, как их учат; нравятся те, кто их учит.

Особую актуальность в обозначенных условиях приобретает профессиональная компетентность педагогических работников, проявляющаяся в широком внедрении в практику образовательных организаций современных обучающих и воспитательных технологий, обеспечивающих эффективность деятельности детей и взрослых, а также возможности для творческого и личностного самовыражения, самоутверждения, самореализации.

На протяжении всего исторического развития системы образования главным и основным ресурсом обеспечения его качества были и остаются педагогические кадры, своевременно решающие образовательные, воспитательные и развивающие актуальные задачи и стремящиеся к максимально возможному результату.

Наряду с этим, к факторам обеспечения планируемого качества дополнительного художественного образования относятся:

- мотивационные ресурсы, включая мотивацию учебной деятельности и мотивацию достижений современных школьников, сформированные на близком к оптимальному уровню;
- управляемость процессов достижения запрограммированного и диагностируемого результата (вся деятельность субъектов образовательных отношений направлена на планируемую цель);
- четкая структура содержания и организации образовательной практики, системность, воспроизводимость и результативность продуктивных технологий, содействующих моделированию учащимися собственных путей к новым знаниям и практическим действиям, возможность их «открытий», осмысления, интерпретации и осознания личностного смысла.

Таким образом, происходит переход от неуправляемой (осуществляемой стихийно) учебной деятельности школьника к ее целенаправленной организации; от превалирования индивидуальных форм усвоения знаний к признанию большей эффективности учебного взаимодействия и сотрудничества при достижении образовательных целей; от ориентации на изучение программного материала по конкретному учебному предмету к интегрированному использованию этого содержания при решении практико-ориентированных, учебных и жизненных задач.

4. Обсуждение результатов

Определим основные факторы, которые повысят качество дополнительного образования:

- расширение поля возможностей для добровольного моделирования обучающими (самостоятельно или вместе с родителями/законными представителями) индивидуальных образовательных маршрутов/траекторий на основе вариативности образовательных программ в соответствии с интересами и склонностями школьников, их возрастными и индивидуальными особенностями; для свободного выбора различных видов деятельности, обеспечивающих личностное и профессиональное самоопределение детей;

- дифференцированность, разноуровневость и гибкость организации образовательного процесса; модульность программного содержания; создание условий для выбора режима и темпа освоения ДПП или ДОП;

- обеспечение высокого качества разработки ДПП И ДОП, повышение их адаптивности к возможным изменениям требований со стороны государства и общества или образовательных потребностей/запросов потребителей (обучающихся и их родителей/законных представителей);

- реализация моделей адресной работы с разными категориями обучающихся (с одаренными детьми; с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; а также с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации);

- инновационный и вариативный характер оценки образовательных результатов, предполагающих практическую ориентацию, нацеленность на метапредметные и личностные результаты дополнительного образования, на создание конкретного персонального (преимущественно), группового или коллективного продукта и его публичную презентацию;

- открытость образовательной системы ДШИ, предполагающая нацеленность на профессиональное и творческое взаимодействие с общностями взрослых и сверстников; опыт совместного проживания образовательных Событий с последующим анализом и рефлексией; формирование и реализация эффективных механизмов государственно-общественного управления системой дополнительного художественного образования.

5. Заключение

Поднимается ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту,

формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, разумной организации свободного времени. Сегодня дополнительное образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, оно создает возможности для повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей.

Современное дополнительное образование – это гибкая, динамичная, многоуровневая система, основанная на индивидуальном и личностно ориентированном подходе к каждому обучающемуся.

Статус дополнительного художественного образования как уникальной образовательной и социокультурной практики, мотивирующей школьников к моделированию собственной системы духовно-нравственных ценностей, к активной познавательной и творческой деятельности, к рациональной организации развивающего свободного времени, в последние годы неуклонно возрастает.

Сегодня дополнительное образование не только средство инкультурации школьников, освоения и присвоения ими общечеловеческих культурных образцов, но и возможность успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семьи на фоне его свободного выбора вида деятельности, добровольного участия и избирательности учащимися своего образовательного пути, режима, уровня и конечного результата.

Таким образом, современное дополнительное художественное образование сегодня – это гибкая, мобильная и многоуровневая система, основанная на вариативности и персонализации, индивидуальном, дифференцированном и личностно ориентированном подходе к каждому ребенку.

Список литературы

1. Борытко, Н. М. Теория обучения: учебник для студентов пед. вузов / Н. М. Борытко. – Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 72 с. – Текст: непосредственный.
2. Бруднов, А. К. Стратегия развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей / А. К. Бруднов – Текст: непосредственный // Воспитание школьников. – 2012. – № 5. – С. 9–16.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с. – Текст: непосредственный.
4. Лебедев, О. Е. Дополнительное образование детей / О. Е. Лебедев. – М., 2016. – 159 с. – Текст: непосредственный.
5. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: Монография. – 2-е издание. / М. В. Кларин. – М.: ЛУЧ, 2018. – 640 с. – Текст: непосредственный.

6. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации № 678-р от 31 марта 2022 г. – URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 01.08.2022). – Текст : электронный.

7. Основы интеграции и сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования: учеб, пособие / сост. А. В. Золотарева, Н. Г. Тихомирова; под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2019. – 233 с. – Текст : непосредственный.

8. Савинова, Н. А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на основе образовательных потребностей / Н. А. Савинова. – Текст : электронный // ЧиО. – 2015. – № 4 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov-uchaschihsya-na-osnove-obrazovatelnyh-potrebnostey> (дата обращения: 01.12.2022).

9. Череватая, Е. А. Индивидуализация и персонализация в действии на занятиях дополнительного образования / Е. А. Череватая. – URL: www.art-talant.org/publikacii/7541-individualizaci...elynogo-obrazovaniya (дата обращения: 29.11.2022). – Текст : электронный.

10. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с. – URL: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/> (дата обращения: 29.05.2019). – Текст : электронный.

Статья получена: 31.02.2023

Статья принята: 11.02.2023

MODERN ADDITIONAL ART EDUCATION: THE POSSIBILITIES OF ENSURING ITS QUALITY

M. B. Osipova

GAOU DPO SO «INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT»

Nizhny Tagil branch

Nizhny Tagil, Russia

MBU DO «Children's Art School» of the Nizhny Salda city district

Nizhny Salda, Russia

osipova_ns@mail.ru

Abstract. At the present stage of the historical development of our country, its future is largely determined not only by the ability of the state and society to ensure a systematic movement towards the achievement of clearly defined strategic and tactical goals, but also by the ability to timely carry out a multivariate analysis of what has been done on the basis of an objective assessment of the real socio-cultural and economic situation.

The generation of the 21st century has its own understanding of the world, so it should be said that today the system of Russian education (both general and additional) needs other, innovative technologies and ways of organizing educational practice, learning activities and interaction with other people.

As the analysis of school practice shows, today, even among younger schoolchildren, the tendency of a significant decrease in self-motivation for cognitive activity, educational motivation and achievement motivation is becoming more and more pronounced.

According to the research, a feature of school life has been revealed: autonomous coexistence (sometimes even alienation) of students and teachers. This can be confirmed by the results of a study by the Center for the Economics of Lifelong Education of the Russian Academy of National Economy under the President of the Russian Federation: determining the degree of importance for their own professional activities, teachers put relations with colleagues and management in the first two places, and relations with students took only third place. The foregoing allows us to formulate one of the important problems of modern education - insufficient mutual understanding between adults and children, largely determined by the fact that adults interact and work with students based on their own worldview, while clearly realizing that students belong to another generation.

The regulatory documents of recent years emphasize the increasing role of additional education in the third millennium, which is associated with a changed understanding of its importance for the development of personal and professional competence of students within the framework of an open resource that accompanies all spheres of life throughout life.

Key words: modern children, variability, personalization, resource, factor, quality of additional art education.

References

1. Borytko, N. M. (2006). *Teoriya obucheniya: uchebnik dlya studentov ped. vuzov*. Volgograd : VGIPK RO.
2. Brudnov, A. K. (2012). Strategiya razvitiya gosudarstvennykh i munitsipal'nykh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey. *Vospitaniye shkol'nikov*, 5, 9–16.
3. Vygotskiy, L. S. (1991). *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moscow : Prosveshcheniye.
4. Lebedev, O. E. (2016). *Dopolnitel'noye obrazovaniye detey*. Moscow.
5. Klarin, M. V. (2018). *Innovatsionnyye modeli obucheniya: Issledovaniye mirovogo opyta*. Moscow : LUCh.
6. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey do 2030 goda, utverzhennaya rasporyazheniyem (2022). *Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii*, 678-r. Retrieved from: <http://government.ru/docs/all/140314/>.
7. Osnovy integratsii i setevogo vzaimodeystviya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya: ucheb, posobiye (2019). / sost. A. V. Zolotareva, N. G. Tikhomirova; pod red. A. V. Zolotarevoy. – Yaroslavl': Izd-vo YAGPU im. K. D. Ushinskogo, 2019. –233 s. – Tekst: neposredstvennyy.
8. Savinova, N. A. (2015). Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov uchashchikhsya na osnove obrazovatel'nykh potrebnostey *ChiO*, 4 (45). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-obrazovatelnyh-marshrutov-uchaschihsya-na-osnove-obrazovatelnyh-potrebnostey>.
9. Cherevataya, E. A. *Individualizatsiya i personalizatsiya v deystvii na zanyatiyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Retrieved from: www.art-talant.org/publikacii/7541-individualizaci...elynogo-obrazovaniya.
10. Yakimanskaya, I. S. (2000). *Tekhnologiya lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya*. Moscow : Sentyabr'. Retrieved from: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/>

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.72

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Ю. О. Васенёва

Филиал РГППУ в г. Нижнем Тагиле
МАДОУ детский сад «Солнечный круг» СП детский сад № 72
Нижний Тагил, Россия
vuo_ka@mail.ru

А. В. Соколова

Филиал РГППУ в г. Нижний Тагил
Нижний Тагил, Россия
Sav_874@mail.ru

Аннотация. Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития является актуальной темой современной действительности. В настоящее время наблюдается четкая тенденция к увеличению числа детей с задержкой психического развития, и в то же время особое значение имеют исследования в области их эмоционального развития. В отличие от обычных дошкольников у детей с задержкой психического развития эмоции поверхностны и неустойчивы, дети склонны к подражанию больше, чем сверстники. Подобные показатели могут отрицательно сказаться на развитии детей с задержкой психического развития в целом и отразиться на дальнейшем обучении в школе. В данной статье дается характеристика эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Отмечаются многочисленные сложности в формировании эмоционального интеллекта, которые включают трудности осознания своих эмоций и управления ими, понимание эмоций и намерений других, взаимоотношения с окружающими.

Для развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были выбраны средства сказкотерапии, такие как: рассказывание сказки, сочинение сказки, анализ сказки, рисование сказки, постановка сказки. В сказочной форме ребенок не только сталкивается с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, но и способен выразить собственные эмоции и чувства. Сказкотерапия является особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории. Применение сказкотерапии обеспечивает положительные эмоции, развивает способность выражать собственные эмоции, ребенок в данном случае, пополняет свой активный и пассивный словарь, учится выражать эмоции вербально не только в рамках сказочной ситуации, но и с перспективой на реальную жизнь. По нашему мнению, такие средства развития будет полностью охватывать все показатели эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие, эмоции, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, сказкотерапия, средства.

1. Введение

Развитый эмоциональный интеллект является одним из важных показателей развития ребенка. В наше время в дошкольных образовательных организациях основное внимание уделяется развитию по пяти образовательным областям: речевое развитие, физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие. Внимание развитию эмоционального интеллекта уделяется меньше, несмотря на то, что еще Л. С. Выготский, говорил, что эмоциональное развитие детей дошкольного возраста является одним из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции – это основное звено психической жизни человека, и прежде всего, в жизни ребенка [Выготский, 1997, 416 с.].

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме развития эмоционального интеллекта, можно сделать вывод, что большое количество ученых: Л. Моррис, Э. Ориоли, Д. Карузо, Д. Гоулман, С. Гринспен, Г. Орме, К. Кеннон, высказывают мысль о важности развития эмоционального интеллекта. Они определили основные составляющие эмоционального интеллекта, обозначили факторы, способствующие развитию эмоционального интеллекта. Но стоит отметить, что на данный момент существует мало работ, посвященных исследованию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, особенно детей с задержкой психического развития.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 году Дж. Мейером и П. Саловеем. Авторы сформулировали, его как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности».

Исходя из этого, можно сказать, что, эмоциональный интеллект – это способность человека понимать свои эмоции, управлять ими, понимать эмоции и намерения других и благодаря этому эффективно взаимодействовать с окружающими. Таким образом, к показателям эмоционального интеллекта следует отнести следующие: осознание своих эмоций, осознание эмоций других, управление своими эмоциями, управление эмоциями других.

У детей с задержкой психического развития отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности, которые в свою очередь отрицательно влияют на поведение и межличностное взаимодействие. Старшие дошкольники с задержкой психического развития могут быть неконтактными и наоборот, слишком навязчивыми, часто наблюдается нарушение поведения, редко бывают дружелюбными [Ежкова, 2010, 56 с.].

При нестабильных взаимоотношениях у таких детей нет привязанности к кому-либо из друзей, сверстников. Регуляция эмоций своеобразна, дети с задержкой психического развития, часто резко реагируют на трудности в жизненных ситуациях. Эти реакции возникают не только в ответ на реальные трудности, но и из-за ожидания трудностей, страха неудачи. Причиной формирования заниженной самооценки является боязнь неудачи, которая в

свою очередь негативно влияет на активность детей в решении интеллектуальных задач [Белопольская, 2013, 17 с.].

В процессе развития ребенка происходят изменения в эмоциональной сфере. Меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими. Способность ребенка сознавать и контролировать свои эмоции возрастает. Однако, необходимо особое внимание уделять развитию эмоционального интеллекта [Минаева, 1998, 4 с.].

Самое важное, что дети могут вынести из школы и семьи в самостоятельную жизнь, это необходимые для жизни социальные навыки и качества личности. К таким навыкам в первую очередь относятся умение сопереживать другим и брать на себя ответственность за свои поступки. Требуется немало времени, чтобы эти навыки выработались и стали прочными и устойчивыми, поэтому, чем раньше мы начинаем развивать их в детях, тем больше мы можем быть уверенными в том, что они смогут проявить эти важные для жизни добродетели даже в очень сложных и неоднозначных ситуациях [Фопель, 1998, 6 с.].

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта можно сделать вывод что, «развитие эмоционального интеллекта» – это совершенствование способностей и навыков понимания своих эмоций, управления своими эмоциями, понимание эмоций и намерений других и взаимодействие с окружающими.

Д. Гоулман поэтапно описывает развитие эмоционального интеллекта: знание своих эмоций, управление эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций в других людях, поддержание взаимоотношений [Гоулман, 1987, 308 с.].

2. Материалы и методы

Для диагностики эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, мы выбрали следующие методики: методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника Т. Д. Савенкова; методика «Капитан корабля» О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова, представлены результаты диагностических методик и их анализ.

Исследование по изучению особенностей развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников с задержкой психического развития проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения детский сад «Солнечный круг» СП д/с № 72.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (подготовительная группа) с задержкой психического развития, в количестве 10 человек из них 7 мальчиков, 3 девочки.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Представим результаты исследования по методике изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. Результаты диагностики компонента эмоционального

интеллекта – понимание и осознание эмоционального состояния других людей представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

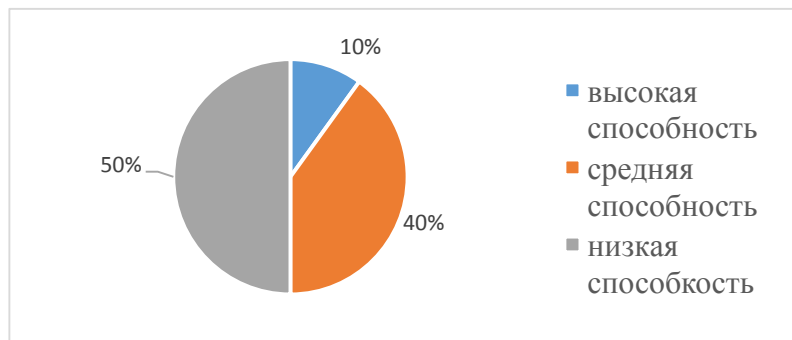


Рис. 1. Результаты диагностики способности понимания и осознания ребенком эмоционального состояния других людей.

Полученные значения указывают, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень понимания и осознания эмоционального состояния других людей имеется у одного ребенка, что составляет 10% от общего числа испытуемых. Средние показатели были выявлены у 4 детей, что составляет 40%, низкие показатели имеют 5 человек, что составляет 50%. Исходя из этого можно сделать вывод, что в группе недостаточно развита способность понимать и осознавать эмоциональное состояние других людей. Это значит, что у половины детей плохо развита способность и умение прочувствовать чужие эмоции, понять точку зрения других, проявлять интерес к другим, понимать потребности и ожидания других.

Результаты диагностики компонента эмоционального интеллекта – осознание детьми своих собственных эмоций представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

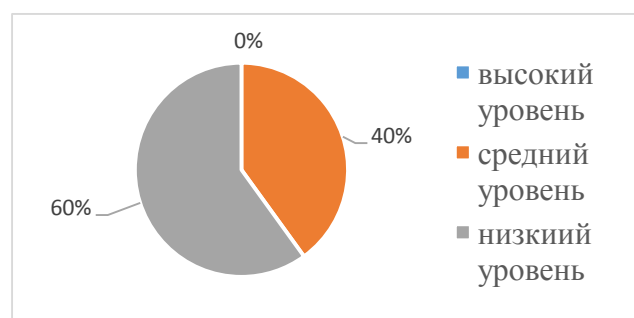


Рис. 2. Результаты диагностики осознания детьми своих собственных эмоций.

Полученные значения указывают, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития высокий уровень понимания своих эмоций. Средние показатели понимания своих эмоций были выявлены у 4 детей, что составляет 40%, низкие показатели понимания своих эмоций имеют 6 человек, что составляет 60%. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что у детей недостаточно развита способность различать истинные и ложные выражения эмоций, а также недостаточно развита способность проговаривать свои эмоции, описывать их словами, понимать, с какими

событиями, ситуациями связана та или иная эмоция; способность уловить и распознавать переходы между эмоциональными состояниями.

Далее приведем результаты по методике диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника «Управление своими эмоциями и поведением» Т. Д. Савенкова.

Цель: выявление умения управлять своими эмоциями и поведением.

Результаты диагностики компонента эмоционального интеллекта – способности управлять своими эмоциями и поведением, представлены в виде диаграммы на рисунке 3.

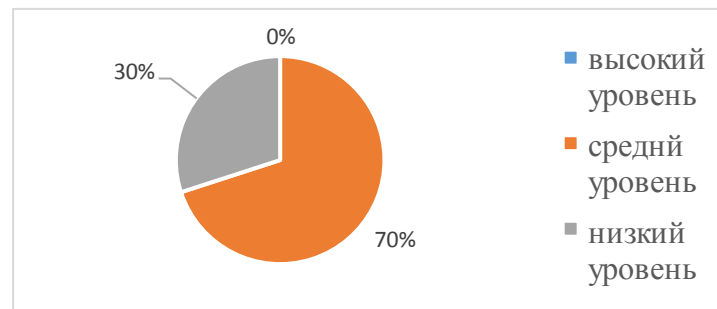


Рис. 3. Результаты диагностики способности управлять своими эмоциями и поведением.

Полученные значения указывают, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития способности управлять своими эмоциями и поведением не достигли высокого уровня. Средние показатели были выявлены у 7 детей, что составляет 70%, это свидетельствует, что испытуемые хорошо справляются со своими эмоциями. Низкие показатели имеют 3 человек, что составляет 30%. Испытуемые с низким уровнем не могут сдерживать разрушительные эмоции и побуждения, они не могут оставаться решительными, не теряя спокойствия в трудные моменты.

Опишем результаты диагностики по методике «Капитан корабля» О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. Данная методика поможет нам продиагностировать особенности взаимодействия детей с окружающими [Смирнова, 2005, 10 с.].

Результаты диагностики компонента эмоционального интеллекта – взаимоотношения с окружающими представлены в виде диаграммы на рисунке 4.

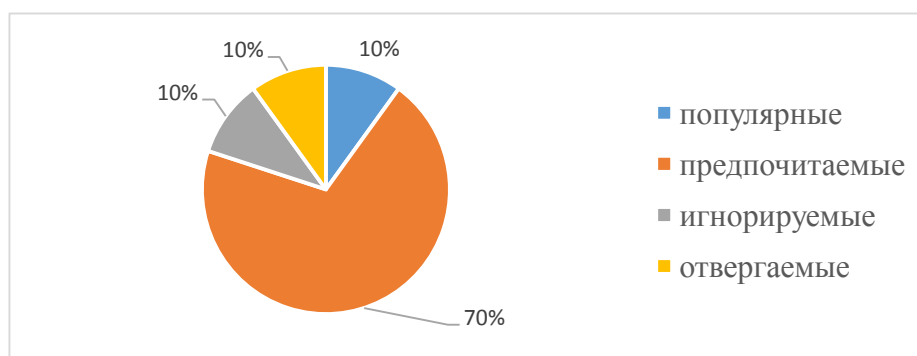


Рис. 4. Результаты диагностики взаимоотношений детей с окружающими.

Полученные значения указывают, что большинство детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют предпочитаемый социометрический статус, что составляет 70% от общего числа испытуемых. В группе есть один популярный ребенок, что составляет 10%, одного ребенка дети игнорируют и одного отвергают. Исходя из этого можно сказать, что в целом коллектив дружный, дети хорошо относятся друг к другу.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у детей имеются в основном низкие показатели сформированности компонентов эмоционального интеллекта. Это говорит о необходимости развития эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития.

4. Психолого-педагогический проект

Результаты диагностического исследования подтвердили актуальность разработки проекта деятельности педагога-психолога по развитию эмоционального интеллекта старших школьников с задержкой психического развития.

Для развития компонентов эмоционального интеллекта, таких как: понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, понимание эмоций и намерений других, взаимодействие с окружающим мы будем использовать средства сказкотерапии.

Переходя к термину «сказкотерапия» можно сказать, что он появился относительно недавно. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева определяет сказкотерапию как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека [Зинкевич-Евстигнеева, 2007, 176 с.].

В наше время сказкотерапия активно развивается и реализуется в педагогике, психологии, философии, социологии и медицине. В книге Е. И. Бесчастной «Сказкотерапия как метод развития личности и коррекции поведения социально неблагополучных детей», термин сказкотерапия трактуется как – психологический метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [Бесчастная, 2009, 54 с.].

Актуальность проекта определяется тем, что старшие дошкольники с задержкой психического развития эмоционально неустойчивы, что говорит об эмоциональном отставании в развитии, в быстро меняющемся настроении и неустойчивости эмоций, легком возникновении эмоционального возбуждения.

Цель проекта: развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития средствами сказкотерапии.

Задачи проекта:

1. Развивать у старших дошкольников с задержкой психического развития умение распознавать свои эмоции.
2. Развивать у детей способность управлять своими эмоциями.
3. Развивать у детей способности понимать эмоции и намерения других.

4. Способствовать развитию навыков эффективно взаимодействовать с окружающими.

Проект реализуется педагогом-психологом в рамках психологических занятий. Сроки реализации проекта: 3 месяца, по одному занятию в неделю по 30 минут.

Проект реализуется в течение 12 занятий в групповой форме с наполняемостью до 10 человек (старшие дошкольники с задержкой психического развития) в кабинете педагога-психолога.

Формы работы: групповые занятия.

Используемые средства сказкотерапии: рассказывание сказки, сочинение сказки, анализ сказки, рисование сказки, постановка сказки.

Предполагаемые результаты:

1. Освоены навыки понимания своих эмоций.
2. Повышены способности управления своими эмоциями.
3. Повышены способности понимания эмоций и намерений других.
4. Освоены навыки эффективного взаимодействия с окружающими.

Структура занятия состоит из трёх частей:

Первая часть – вводная. Проводится для того, чтобы настроить детей на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками занятия, снизить психоэмоциональное напряжение. В ней используются ритуалы приветствия или игры-разминки.

Вторая часть – основная. Она представляет собой совокупность упражнений и приемов, направленных на решение поставленных задач. В основной части используются средства сказкотерапии: рассказывание сказки, сочинение сказки, анализ сказки, рисование сказки, постановка сказки.

Третья часть – заключительная. Направлена на снижение мышечного напряжения и закрепление положительных эмоций от работы на занятии. Используются ритуал прощания или выход из сказки, рефлексия занятия.

Проект включает четыре блока: понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, понимание эмоций и намерений других и взаимодействие с окружающими.

Разработанный проект деятельности педагога-психолога представлен в виде плана работы по развитию эмоционального интеллекта у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами сказкотерапии.

Мы выбрали пять наиболее подходящих средств сказкотерапии: рассказывание сказки, сочинение сказки, анализ сказки, рисование сказки, постановка сказки. Охарактеризуем средства сказкотерапии с точки зрения их влияния на развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития.

1. Рассказывание сказки развивает осознанное отношение к ней. Слушая сказки, дети испытывают множество эмоций: боятся, сочувствуют, радуются, веселятся, сопереживают, но могут не полностью погружаться в ее смысл, не обращая внимания на некоторых героев или их действий. Когда дети самостоятельно рассказывают сказку, они полностью проживают тот сюжет, который запомнился именно им, именно так как они поняли и почувствовать

сказку. Если ребенок упустит какие-то события, то вполне может додумать сюжет или рассказать, случай из своей жизни. Рассказывание сказки развивает способность понимать эмоции и намерения других.

2. Сочинение сказки помогают компенсировать недостаток знаний, и подготовить ребенка к правильной реакции на реальные события. В ходе сочинения сказки ребенок видит проблемную ситуацию со стороны, тем самым рационально может подсказать выход из сложившейся ситуации, чего не можем сказать о реальной жизни. В жизни дети с задержкой эмоционального развития остро реагируют проблемные ситуации, они не могут регулировать свои эмоции, поэтому сочинение сказки способствует развитию способности управлять своими эмоциями и понимать эмоции и намерения других

3. Анализ сказки. Анализируя сказку, ребенок в меру своего развития видит перед собой ситуацию, которая требует обсуждения. Содержание сказки зависит от цели занятия. Например, можно изучить эмоцию (грусть, злость), а можно проанализировать ситуацию «Что делать, если с тобой никто не хочет дружить». Раскрывая смысл сказки дети, развивают способность понимать свои эмоции, понимать эмоции и намерения других.

4. Рисование сказки. В ходе самостоятельной деятельности, при рисовании иллюстраций к сказке или раскрашивании сюжетных картинок, ребенок имеет возможность побыть наедине с собой, задуматься о сюжете и героях сказки, помечтать о дальнейшей жизни героев, придумать «вторую главу» сказки. Дошкольник может пофантазировать и представить себя одним из героев. Как правило, дети подбирают схожих по характеру персонажей, или тех, на кого хотели бы быть похожими. Начинают им подражать, повторять поведение и характер понравившегося героя. Рисование сказки позволяет развивать способность понимания и управления своими эмоциями, понимания эмоций и намерений других.

5. Постановка сказки помогает психологически понять героя, вместе с ним пережить сложившуюся ситуацию, тем самым обогащая жизненный опыт детей. Для того что бы постановка сказки были направлена именно на развитие компонентов эмоционального интеллекта, нужно соблюдать:

—физиологию каждой эмоции. Для этого подбираются конкретные роли, которые побуждают ребенка проявить те или иные эмоции (страх, удивление, грусть);

—последовательность в усложнении драматизаций. От простого к сложному, педагог-психолог сначала выполняет действие сам, показывая пример, затем, постепенно передает свой навык ребенку, выполняя действие вместе, и в конце, ребенок самостоятельно выполняет упражнение;

—последовательность введения проявления чувств, составляющих выразительность, силу, переживаний. Начиная с компонентов, наиболее подвластных управлению и самоконтролю, жеста, мимики, переходя к речевой интонации, телодвижений, поз. Все средства развития эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития должны использоваться в комплексе, в различных вариациях, не изолированно, а дополняя друг друга. Правильно подобранные средства работы по

эмоциональному развитию детей в дошкольных учреждениях не только способствует обогащению эмоционального опыта, что способствует развитию всех сфер у детей с задержкой психического развития [Эльконинова, 1998, 205 с.].

Важным условием продуктивного развития эмоционального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития является эмоциональная стабильность воспитателей дошкольной образовательной организации. Основные аспекты профилактики эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации были рассмотрены в исследовании И. Д. Серебряковой и Е. Ю. Темниковой [Серебрякова, Темникова, 2022, с. 63-74].

5. Заключение

Таким образом, на основе проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы, анализа результатов диагностических методик мы подтвердили предположение о том, что у многих детей с задержкой психического развития эмоциональный интеллект развит на низком и среднем уровне. В основном выявлены такие особенности эмоционального интеллекта: непонимание своих эмоций, неумение ими управлять, непонимание эмоций и намерений других. На наш взгляд наиболее успешно возможно развивать эмоциональный интеллект используя средства сказкотерапии, такие как: рассказывание сказки, сочинение сказки, анализ сказки, рисование сказки, постановка сказки.

Средства сказкотерапии продуктивны в развитии эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраст с задержкой психического развития поскольку в сказочной форме ребенок не только сталкивается с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, но и способен выразить собственные эмоции и чувства. Сказкотерапия является особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие нравственные категории. Применение сказкотерапии обеспечивает положительные эмоции, развивает способность выражать собственные эмоции. Ребенок в данном случае, пополняет свой активный и пассивный словарь, учится выражать эмоции вербально не только в рамках сказочной ситуации, но и с перспективой на реальную жизнь.

Список литературы

1. Басилова, Т. А. Современные проблемы психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей / Т. А. Басилова, Н. Л. Белопольская, Е. Л. Инденбаум. – 2013. – Т. 9. – № 4. – 120 с. – Текст : непосредственный.

2. Бесчастная, Е. И. Сказкотерапия как метод развития личности и коррекции поведения социально неблагополучных детей / Е. И. Бесчастная. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2009. – 54 с.

3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1997. – 416 с. – Текст : непосредственный.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва: Просвещение, 1987. – 308 с. – Текст : непосредственный.
5. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в образовании / Н. С. Ежкова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – С. 56–58. – Текст : непосредственный.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Тренинг по сказкотерапии / под. ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб: Речь, 2007. – 176 с. – Текст : непосредственный.
7. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры : Пособие для практических работников дошкольных учреждений / Минаева В. М. – М. : АРКТИ, 1999. – 48 с. – Текст : непосредственный.
8. Серебрякова, И. Д. Интеллект-карта как средство профилактики эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации / И. Д. Серебрякова, Е. Ю. Темникова. – Текст : электронный // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 2. – С. 63–74. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48738194>.
9. Смирнова, О. Е. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 158 с. – Текст : непосредственный.
10. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: в 4-х томах / К. Фопель – Т. 1. – М. : Генезис, 1998. – 160 с. – Текст : непосредственный.
11. Эльконинова, Л. И. Роль сказки в психическом развитии дошкольников / Л. И. Эльконинова. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – СПб. : Златоуст, 1998. – 352 с.

Статья получена: 16.01.2023

Статья принята: 25.01.2023

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY BY MEANS OF FAIRY-TALE THERAPY

Yu. O. Vasenyova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
МАРЕ ИК «Solnechny Krug» Kindergarten № 72
Nizhny Tagil, Russia
vuo_ka@mail.ru

A. V. Sokolova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
Sav_874@mail.ru

Abstract. The development of emotional intelligence of older preschoolers with mental retardation is a hot topic of modern reality. At present, there is a clear trend towards an increase in the number of children with mental retardation, and at the same time, research in the field of their emotional development is of particular importance. Unlike ordinary preschoolers, in children with mental retardation, emotions are superficial and unstable, children tend to imitate more than their peers. Such indicators can adversely affect the development of children with mental retardation in general and affect further schooling. This article describes the characteristics of the emotional intelligence of older preschool children with mental retardation (MPD). There are numerous difficulties in the formation of emotional intelligence, which include difficulties in understanding one's emotions and managing them, understanding the emotions and intentions of others, and relationships with others.

For the development of emotional intelligence of older preschool children with mental retardation, we chose the means of fairy tale therapy, such as: telling a fairy tale, writing a fairy tale, analyzing a fairy tale, drawing a fairy tale, staging a fairy tale. In a fairy-tale form, a child not only encounters such complex phenomena and feelings as life and death, love and hate, anger and compassion, but is also able to express his own emotions and feelings. Fairy tale therapy is a special reality that helps to establish for oneself the world of human feelings, relationships, the most important moral categories. The use of fairy tale therapy provides positive emotions, develops the ability to express their own emotions, the child in this case replenishes his active and passive vocabulary, learns to express emotions verbally not only within the framework of a fairy tale situation, but also with a perspective on real life. In our opinion, such means of development will fully cover all indicators of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, development. emotions, older preschool age, mental retardation, fairy tale therapy, means.

References

1. Basilova, T. A. & Belopolskaya, N. L. & Indenbaum, E. L. (2013). *Modern problems of psychological and pedagogical correction of intellectual development disorders in children*, 9, 4, 120.
2. Beschastnaya, E. I. (2009). Fairy tale therapy as a method of personality development and correction of behavior of socially disadvantaged children. *Education of schoolchildren*.
3. Vygotsky, L. S. (1997). *Psychology of art*. Moscow : Labyrinth.
4. Goleman, D. (1987). *Emotional intelligence*. Moscow: Prosveshchenie.
5. Ezhkova, N. S. (2010). *Emotional development of preschool children in education* Moscow : VLADOS.
6. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2007). *Training on fairy tale therapy* St. Petersburg: Speech.
7. Minaeva, V. M. (1997). *Development of emotions of preschoolers. Lessons. Games*. Moscow : ARKTI.
8. Smirnova, O. E. (2005) *Interpersonal relations of preschoolers: Diagnostics, problems, correction*. Moscow : VLADOS.
9. Temnikova, E. Yu. & Serebryakova, I. D. (2022). Mind map as a means of preventing emotional burnout of teachers of a preschool educational organization. *Scientific notes of NTGSPi. Series: Pedagogy and psychology*, 2, 63–74. Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48738194>.
10. Fopel, K. (1998). *How to teach children to cooperate? Psychological games and exercises*. Moscow : Genesis.

11. Elkoninova, L. I. (1998). *The role of fairy tales in the mental development of preschoolers*. St. Petersburg : Zlatoust.

Submitted: 16.01.2023

Accepted: 25.02.2023

УДК 159.923.5

ФОРМИРОВАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

П. М. Гайворонская

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
МОУ СОШ № 3
Качканар, Россия
smirnova.polina.1997@mail.ru

Е. Ю. Темникова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
khramkova_1@mail.ru

Аннотация. Для полноценного и эффективного развития современного общества ему необходимы творческие люди, которые имеют хорошее образование, нравственно и морально зрелые, и готовые к принятию ответственных решений. От выпускников современной школы ожидается, что это будут люди, которые могут приобретать и применять новые знания на протяжении всей своей жизни – то есть профессионально и социально мобильные. В ноябре 2018 г. был утвержден национальный проект «Образование», в рамках которого предусмотрена реализация федерального проекта «Успех каждого ребенка». Ситуация успеха с психологической точки зрения – это переживание радости, удовлетворения от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел. С педагогической точки зрения, ситуация успеха – это целенаправленное, организованное сочетание условий и продуманной стратегии и тактики педагога, при которых для детей создается возможность достичь значительных запрограммированных результатов в деятельности.

Большинство детей приходят в школу с энтузиазмом и позитивным отношением к учебе. Однако отсутствие значительных достижений и, тем более, академической успеваемости может разочаровать, и снизить желание учиться у многих обучающихся, что может произойти уже в начальной школе. Если не принять необходимых мер, дети рискуют постепенно потерять уверенность в своих силах и стать хронически неуспевающими. Детям со сниженной мотивацией к обучению необходимо помочь преодолеть возникающий «комплекс неуспеваемости».

В статье описаны результаты анализа зарубежного и отечественного опыта, целью которого стало выявление и обоснование современных технологий формирования ситуации успеха у современных детей младшего школьного возраста. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования ситуации успеха, а также использования проблемных ситуаций в работе педагога-психолога мы обосновали возможности проблемных ситуаций в формировании ситуации успеха у младших школьников. А также предложили несколько примеров работы педагога-психолога по организации с младшими школьниками взаимодействия по решению проблемных психологических ситуаций.

Ключевые слова: ситуация успеха, младшие школьники, развитие мотивации достижений, положительная оценка результатов, проблемные ситуации.

1. Введение

Причина угасания у школьников интереса к обучению является одной из самых актуальных проблем, волнующих как педагогов, так и родителей обучающихся. Данным вопросом уже не одно десятилетие занимаются педагоги и психологи, и большинство ученых приходят к одному выводу – секрет кроется в создании ситуации успеха [ФГОС НОО, 2021, с. 4].

В современном образовательном процессе ситуация успеха рассматривается как субъективно воспринимаемые достижения в какой-либо сфере деятельности в контексте развития личности, которое приносит ей глубокое удовлетворение как ходом, содержанием, так и результатом деятельности.

В. А. Сластенин считает, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность школьников. Надежным путем создания ситуации успеха он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении [Сластенин В. А., 2013, с. 36].

П. И. Пидкасистый утверждает, что ситуация успеха – это субъективное переживание персональных достижений в контексте индивидуального развития личности и ее индивидуальной жизни [Ястребов, В. В., 2004, с. 13].

Е. В. Коротаева отмечает, что активизация деятельности может возникнуть вслед за ее стимулированием. Стимулирует, прежде всего, и больше всего ожидание-предвкушение радости, связанной с будущим успехом и стимулирует её учитель, создавая ситуацию успеха [Коротаева Е. В., 2008, с. 24]. По мнению автора, ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [Коротаева Е.В., 2008, с. 11].

Согласно Н. Е. Щурковой, ситуация успеха – это проживание субъектом своих личностных достижений в контексте истории его персональной жизнедеятельности. Назначение ситуации успеха заключается в инициировании физических сил личности, в максимальном развитии ее способностей [Щуркова Н.Е., 1998, с. 37].

А. С. Белкин отмечает, что ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [Белкин А.С., 1991, с.24]. Такими условиями, по мнению А. С. Белкина, выступают развитие мотивации достижения через создание ситуации успеха, положительную оценку результатов деятельности ребёнка, и терпеливую поддержку и внимание со стороны педагога.

Развитие мотивации достижений направлено на самоутверждение младшего школьника и высвобождение его скрытых потенциальных возможностей. Младший школьный возраст сензитивен для развития мотивации достижения. Личность ребенка в этом возрасте развивается в процессе ведущей для него деятельности – учебной. Именно в данном возрасте для обучающихся актуально поведение, ориентированное на достижения. Тем не менее,

мотивация достижения у обучающихся младшего школьного возраста зачастую принимает доминирующей характер. У обучающихся, имеющих высокую успеваемость, наблюдается яркое проявление мотивации достижения успеха – они стремятся хорошо и правильно выполнять задания, для получения нового результата.

Положительная оценка результатов деятельности ребенка, его достижений подразумевает под собой избегание сравнения его достижений с достижениями других обучающихся), с подкреплением публичного поощрения, похвалы. Оценка педагогом обучающегося должна быть основана на оптимистической стратегии, чтобы вызвать ощущение радости от процесса учения, внушить младшему школьнику чувство уверенности в собственных успехах, большие они или маленькие. К примеру, младшие школьники испытывают чувство гордости и особенный подъем сил тогда, когда педагог перед всем классом поощряет их за любые успехи, даже в мелочах. Закрепляя эту радость от успехов, педагог формирует у обучающихся положительное отношение к школьному обучению.

Терпеливая поддержка и внимание со стороны педагога подразумевает под собой отсутствие отрицательных оценок интеллектуальной деятельности младшего школьника (недопущение их ни в коем случае), проявление уважения к высказываемым ребенком идеям или мыслям, неременная терпеливая поддержка и внимание, обсуждение каких-либо его неудач или недочетов исключительно в индивидуальном порядке и т.д. К каждому из обучающихся педагог может подобрать свой «ключик», смещая акцент с его ошибок на успехи, поддерживая любые личностные проявления и инициативы.

Несмотря на значительное количество трудов, посвященных исследованию ситуации успеха у младших школьников, следует признать, что в психолого-педагогических исследованиях недостаточно конкретизированы условия формирования ситуации успеха: развитие мотивации достижений; положительная оценка результатов деятельности ребенка, его достижений; терпеливая поддержка и внимание со стороны педагога, а также отсутствуют методические рекомендации по использованию проблемных ситуаций в данном процессе.

2. Материалы и методы

Для изучения современных технологий в формировании ситуации успеха у младших школьников нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы зарубежных и отечественных авторов.

О. Янкович, К. Биницкая [Янкович, Бинецкая, 2019, с. 49] в Тернопольском национальном педагогическом университете им. Владимира Гнатюка предлагают в рамках обучения в магистратуре рассматривать с будущими педагогами способы развития у младших школьников успешной личности. Так, во время изучения дисциплины «Организация успешной деятельности» изучаются теоретические аспекты успеха (основные факторы, правила и требования к определению целей, алгоритм действий, психология успеха, история успешных людей в странах с высоким индексом человеческого развития, диагностика успешности), а также методы формирования успешной

личности младших школьников в начальной школе (проведение цикла уроков «Восхождение на вершину успеха», который предполагает создание мотивации у учащихся, выявление сферы их способностей и талантов, изучение успеха, формирование праксиологических навыков – навыков эффективной организации деятельности, дискуссий, игр, упражнений для повышения фактора успеха, рефлексии над результатами, использования методического обеспечения циклического обучения для детей). Интерес к анализу типологии людей, выделенных на основе их ориентации на успех: «победители, не победители, неудачники»; «принцы и лягушки» (психолог Э. Бернс), «альпинисты», «статики», «пассивные» (социологи Н. Эштон, Д. Филд), и действия, которые необходимо выполнить, чтобы стать «победителем», «принцем» или «альпинистом».

М. Франко, М. Х. Бежа, А. Кандеяс и Н. Сантос из Португалии провели исследование влияния уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников на их школьную успешность. В настоящем исследовании рассматривается взаимосвязь между интеллектом, уровнем образования матери, пониманием гендерных эмоций и социальной компетентностью в качестве критериев академических достижений. Данные результаты свидетельствуют о том, что, помогая учащимся начальных классов в достижении академических успехов, важно не только развивать академические способности, а также социальные и эмоциональные навыки.

И. И. Габеркорн предлагает использовать такие приемы как: «удивление – подача учебного материала осуществляется в такой форме, что даже обыденное становится необычным; фантастический вопрос – смоделировать фантастическую ситуацию; ошибка в объяснении – при объяснении нового материала, умышленно допустить ошибки. Учащиеся должны найти эти ошибки учителя во время выполнения задания» [Гиберкорн, 2022, с. 59].

И. Н. Большакова предлагает такие приемы создания «ситуации успеха»: 1) радость класса – положительная эмоциональная реакция одноклассников на успех члена колл – первые достижения ребенка подмечаются учителем, а затем предлагаются более сложные задания, как бы «отодвигая» линию горизонта; 3) авансирование – учитель индивидуально разбирает задание с учеником, а потом в классе дает аналогичное для самостоятельного выполнения, справившись с которым ребенок чувствует успех [Большакова, 2014, с. 13]. Применяя эти приемы, учитель формирует положительное отношение к учебной деятельности, повышает самооценку личности, что способствует результативности личностного роста.

А. С. Москвина предлагает для создания ситуации успеха младших школьников применять дифференцированное обучение. «Дифференциация заданий позволяет учителю дать возможность каждому конкретному ученику проявить себя с лучшей стороны, выполнить задание «по силам». Дифференцированная организация учебной деятельности учитывает индивидуальные особенности ребенка, его развитие, психологическое состояние, уровень мотивации» [Москвина, 2018, с. 140].

В настоящее время традиционные школьные уроки основаны на репродуктивном сообщении педагогом нового материала, рассчитанном на запоминание его обучающимися. Итогом такого обучения становится то, что наиболее успешными в учебной деятельности чувствуют себя те обучающиеся, у которых более развиты такие способности, как запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Но, помимо этого, обучающиеся должны быть способны к произвольному запоминанию, а произвольность познавательных процессов в полной мере формируется у обучающихся лишь к окончанию младшего школьного возраста. В связи с этим, многие обучающиеся, прослушав объяснения педагога в течение урока, не усваивают большую часть услышанной информации, и в результате, не могут применить полученные знания на практике.

3. Результаты исследования

В нашей исследовании мы предлагаем использовать проблемные ситуации в формировании ситуации успеха у младших школьников, поскольку они направлены на: развитие мотивации достижений; положительную оценку результатов деятельности ребенка, его достижений; терпеливую поддержку и внимание со стороны педагога.

Раскроем роль проблемных ситуаций в развитии мотивации достижений у младших школьников.

Младшим школьникам, у которых преобладает мотивация достижения, присущи такие особенности: уверенность в успешных последствиях начатого дела; активный поиск информации для суждения о своих успехах; готовность взять на себя ответственность и решительность в затруднительных ситуациях; большая интенсивность стремления к цели; получение повышенного удовлетворения от решенных задач; желание делать более или менее сложную работу, но такую, которую можно реально выполнить и другие.

В отличие от традиционного метода обучения в проблемном обучении обучающийся понимает, зачем ему следует что-либо учить, т.е. появляется мотивация к получению знаний, что приводит к более высоким результатам в обучении. Роль педагога-психолога в данном процессе состоит в организации процесса систематизации и закрепления полученных знаний, формировании умственных действий отмечая при этом, что к формулированию проблем постепенно приучаются сами обучающиеся, оказание помощи обучающегося в решении проблем, проверка решений проблем, а также осуществление руководства процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний.

Так, предлагая детям проблемные ситуации типа: игра «Инструкция», в которой обучающимся нужно составить подробную инструкцию для выполнения нелёгкого задания, например: как вынуть изюм из кекса; сделать маникюр кошке; выиграть в лотерею. Цель подобных проблемных ситуаций заключается в формировании навыков находить варианты решения проблемной задачи. Мотивация достижения в данном случае заключается в желании школьника хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. Тогда как проявление мотива к избеганию неудач в данном случае сведено к нулю.

Решение младшими школьниками проблемных ситуаций позволяет формировать положительную оценку результатов деятельности ребенка, его достижений.

В проблемной ситуации обучающийся ставится перед противоречиями, вызывающими состояние познавательного затруднения и потребность в самостоятельном поиске путей выхода из этих противоречий. Вывод обучающихся из проблемной ситуации состоит в осознании противоречия (понимания затруднения) и определении проблемы (вопроса, задания, задачи) через побуждающий диалог, который представляет собой стимулирующие вопросы и побудительные предложения. В ходе такого диалога педагог-психолог стимулирует обучающихся к поиску решений, давая им возможность проявить себя, и, вместе с этим, поощряя их достижения через похвалу.

Например, использование иллюстративно-описательных ситуаций, которые отражают жизненные факты в виде рассказа психолога, изображения на картинке, видеосюжета и пр. Задача использования таких ситуаций — обогатить представления школьников о способах разрешения тех или иных проблем, о выборе правильной тактики поведения. Раскрывая перед младшими школьниками то или иное жизненное событие, психолог стремится вызвать детей на откровенный разговор, связать обсуждаемые проблемы с фактами, имеющими место в детском саду, с личным опытом детей, вызвать соответствующие чувства (Как мы поступаем, если хотим порадовать близких? Как помочь другу? Как можно сделать приятный сюрприз? и другие). Далее психолог дает положительную оценку результатов деятельности ребенка, его достижений.

Проблемные ситуации стимулируют педагога к оказанию терпеливой поддержки и внимания школьникам.

Использование на уроках проблемных ситуаций обеспечивает для каждого обучающегося адекватную нагрузку, делая, таким образом, процесс обучения ориентированным на формирование у младших школьников интереса к учебной деятельности, на развитие творческого начала, и приобретение ими личного опыта исследовательской деятельности. Младшим школьникам в ходе занятий с психологом предлагаются задания, способствующие развитию не только умственной деятельности, но и воли, чувств, эмоций, навыков самостоятельного поиска и преодоления возникающих затруднений, а также самооценки. Перед психологами стоит важнейшая задача — создать особую атмосферу доверия, доброжелательности, и теплоты, для того, чтобы обучающиеся могли почувствовать себя уверенными и спокойными. Не следует критиковать их в случае неудачи, а, напротив, нужно похвалить даже за самое незначительное достижение, за их старание и проявленное трудолюбие, ведь поощрение со стороны педагога-психолога воспринимается ребенком как признание его способностей, стимулируя к дальнейшему совершенствованию.

4. Обсуждение результатов

С целью формирования ситуации успеха у младших школьников нами были подобраны проблемные психологические ситуации.

Ситуация 1. «Знакомство». Младшие школьники садятся в круг. Им предлагается проблемная ситуация: «Сейчас каждый из вас должен подумать, и определить какую-либо черту своего характера, которой он гордится, и назвать нам ее».

По очереди дети называют своё имя и черту своего характера, которой они гордятся. При возникновении затруднений остальные участники могут помочь. Выполнение упражнения проходит в формате «снежный ком».

Каждый из последующих участников, назвав своё имя и черту своего характера, должен также назвать всех участников, выступавших перед ним – их имена, и названные черты характера.

Решение проблемной ситуации акцентирует младших школьников на положительных сторонах своей личности. При этом каждый участник получает подкрепление от группы. Всё это подкрепляет тенденцию действовать, соответствуя названной черте личности, в результате оказывая влияние на развитие личности обучающихся. В конце упражнения проходит рефлексия.

Ситуация 2. «Как я справляюсь с трудностями?». Обучающимся задаётся проблемная ситуация: «В жизни каждого человека бывают ситуации, в которых приходится ему очень непросто, но у каждого есть свой способ, который ему помогает преодолеть сложности. Подумайте, что вам помогает, когда плохо на душе, и поочерёдно запишите на доску. Мы создадим с вами свой список ресурсов».

Чтобы обучающим было проще, психолог вносит первую запись. После того, как составили общий список, все участники его анализируют и делят на сферы: «Друзья», «Семья», «Хобби», «Развлечения», «Учёба».

Также анализируются те пункты, которые не вошли в список. Далее педагог-психолог беседует о значении каждой сферы в жизни человека. По результатам решения данной психологической ситуации, обучающиеся увидят, какие сферы у них мало развиты, а над чем надо работать, чтобы сфера личностного психологического ресурса была полноценной и сформированной.

Ситуация 3. «Видеть то, что скрыто» младшим школьникам предлагается проблемная ситуация: «Большинство людей привыкли в нашей жизни принимать любые сложные ситуации как негативные. Больше всего в новостях говорят лишь о нехорошем. Люди привыкли жаловаться и возмущаться, что порождает постоянные стрессы и, соответственно, болезни. По сути, практически во всех ситуациях вы можете найти много плюсов, возможностей. Именно это поможет вам легко выйти из сложных ситуаций».

После решения данной проблемной ситуации младшие школьники научатся видеть позитивные стороны в каждой ситуации, и им станет гораздо легче избежать стресса. Также будут видеть, как помочь близкому человеку, когда он обеспокоен чем-то. После тщательной проработки одного примера, каждый из обучающихся должен вспомнить последнюю ситуацию и самому найти положительные моменты. В конце каждый читает то, что у него получилось. В завершение проводится рефлексия.

Ситуация 4. «Ступени к успеху». Предлагается решение следующей проблемной ситуации: «Ваша задача – записать на листе бумаги какую-либо

труднодостижимую цель, и шаги к ее достижению». Обучающиеся вместе с педагогом-психологом начинают во всех деталях расписывать пути к достижению выбранной цели. Для наглядности весь путь записывается на доске.

После этого из группы выбирается один желающий, который записывает свою цель на доске, и уже вместе с группой обсуждаются возможные варианты того, каким путем этой цели можно достичь. Затем каждый из обучающихся на листе бумаги записывает ступени к достижению своей личной цели. Желающие воспроизводят вслух свои примеры. По окончании упражнения проводится общее обсуждение.

5. Заключение

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что использование проблемных ситуаций в формировании ситуации успеха у младших школьников, возможно, поскольку они направлены на развитие мотивации достижений, положительную оценку результатов деятельности ребенка, его достижений, терпеливую поддержку и внимание со стороны педагога-психолога.

Список литературы

1. Андреева, Ю. В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана / Ю. В. Андреева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 39–49.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 169 с. – Текст : непосредственный.
3. Большакова, И. Н. Сделать труд школьника источником умственного удовлетворения и духовной радости / И. Н. Большакова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2014. – № 12. – С. 12–14.
4. Габеркорн, И. И. Создание ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников / И. И. Габеркорн. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 57–60.
5. Дубова, М. В. К исследованию понятия «проблемная ситуация» / М. В. Дубова, К. С. Шерстнева. – Текст: непосредственный // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 9. – С. 8–13.
6. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева. – М. : Просвещение, 2008. – 237 с. – Текст : непосредственный.
7. Москвина, А. С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников / А. С. Москвина, О. С. Нестеркина. – Текст : непосредственный // Гуманитарное пространство. – 2018. – №1. – С. 136–141.
8. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с. – Текст : непосредственный.

9. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 1998. – 249 с. – Текст: непосредственный.

10. Янкович, О. Подготовка будущих мастеров начального образования к формированию успешной личности младших школьников / О. Янкович, К. Биницкая. – Текст: непосредственный // Гуманитарные исследования. Серия «Педагогика». – 2019. – № 8 (40). – С. 43–56.

11. Ястребов, В. В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков : специальность 13.00.01. общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ястребов Виктор Вадимович; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2004. – 29 с. – Текст : непосредственный.

12. ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО). – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.01.2023). – Текст : электронный.

13. Франко, М. Г. Понимание эмоций, социальной компетентности и школьных достижений у детей младшего школьного возраста в Португалии / М. Г. Франко, М. Дж. Бежа, А. Кандейас, Н. Сантос. – Текст : непосредственный // Psych. 8:1376.

Статья получена: 28.01.2023

Статья принята: 07.02.2023

FORMATION OF A SITUATION OF SUCCESS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING PROBLEM SITUATIONS

P. M. Gayvoronskaya

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
MOU secondary school № 3
Nizhny Tagil, Kachkanar, Russia
smirnova.polina.1997@mail.ru

E. Y. Temnikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
khramkova_l@mail.ru

Abstract. In November 2018, the national project "Education" was approved, which provides for the implementation of the federal project "The Success of every Child". A situation of success from a psychological point of view is an experience of joy, satisfaction from the fact that the result to which the personality aspired in his activity either coincided with her expectations, hopes, or exceeded. From a pedagogical point of view, a success situation is a purposeful, organized combination of conditions and a well—thought-out strategy and tactics of a teacher, in which it is possible for children to achieve significant programmed results in activities.

Most children come to school with enthusiasm and a positive attitude to learning. However, the lack of significant achievements and, moreover, academic performance can disappoint and reduce the desire to learn from many students, which can happen already in elementary school. If

necessary measures are not taken, children risk gradually losing confidence in their abilities and becoming chronically unsuccessful. Children with reduced motivation to learn need to be helped to overcome the emerging "failure complex".

The article describes the results of the analysis of foreign and domestic experience, the purpose of which was to identify and substantiate modern technologies for the formation of a situation of success in modern children of primary school age. Based on the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of forming a success situation, as well as the use of problem situations in the work of a teacher-psychologist, we have substantiated the possibilities of problem situations in the formation of a success situation in younger schoolchildren. They also offered several examples of the work of a teacher-psychologist in organizing interaction with younger schoolchildren to solve problematic psychological situations.

Key words: success situation, junior schoolchildren, development of achievement motivation, positive evaluation of results, problematic situations.

References

1. Andreeva, Yu. V. (2012). Sozdanie situatsii uspekha kak voploshchenie idei optimizma: pedagogicheskaya interpretatsiya teorii. *Obrazovanie i nauka*, 4, 39–49.
2. Belkin, A. S. (1991). *Situatsiya uspekha. Kak ee sozdat'?* Moscow : Prosveshchenie.
3. Bol'shakova, I. N. (2014). Sdelat' trud shkol'nika istochnikom umstvennogo udovletvoreniya i dukhovnoy radosti. *Nachal'naya shkola*, 12, 12–14.
4. Gaberkorn, I. I. (2022). Sozdanie situatsii uspekha v uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 74–2, 57–60.
5. Dubova, M. V. (2012). K issledovaniyu ponyatiya «problemnaya situatsiya». *Nachal'naya shkola plyus do i posle*, 9, 8–13.
6. Korotaeva, E. V. (2008). *Obuchayushchie tekhnologii v poznavatel'noy deyatel'nosti shkol'nikov?* Moscow : Prosveshchenie.
7. Moskvina, A. S. & Nesterkina O. S. (2018). Sposoby sozdaniya situatsii uspekha dlya povysheniya motivatsii k obucheniyu mladshikh shkol'nikov. *Gumanitarnoe prostranstvo*, 1, 136–141.
8. Slastenin, V. A. (2013). *Pedagogika: ucheb. posobie*. Moscow : Akademiya.
9. Shchurkova, N. E. (1998). *Praktikum po pedagogicheskoy tekhnologii*. Moscow : Ped. obshchestvo Rossii.
10. Yankovich, O. (2019). Podgotovka budushchikh masterov nachal'nogo obrazovaniya k formirovaniyu uspeшной lichnosti mladshikh shkol'nikov. *Gumanitarnye issledovaniya. Seriya «Pedagogika»*, 8, 43–56.
11. Yastrebov, V. V. (2004). *Situatsiya uspekha kak sredstvo formirovaniya motivatsii dostizheniya u podrostkov*. Volgograd : VGPU.
12. FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya (FGOS NOO). Retrieved from: <https://fgos.ru/>.
13. Franko, M. G., Bezha, M. Dzh., Kandeyas, A. & Santos, N. Ponimanie emotsiy, sotsial'noy kompetentnosti i shkol'nykh dostizheniy u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta v Portugalii. *Psych.* 8:1376.

Submitted: 28.01.2023

Accepted: 07.02.2023

УДК 159.9.07

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В. В. Дикова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
viktoriya-dikova@yandex.ru

Е. С. Кабакова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
kabakova.2000@mail.ru

Аннотация. Феномен возникновения и влияния на продуктивность педагогической деятельности профессиональных деформаций учителя изучается исследователями в течение последних десятилетий, однако, как правило, в контексте влияния стажа, условий, содержания и характера самой педагогической деятельности.

Под профессиональными деформациями личности понимают деструктивные изменения профессионально обусловленной структуры личности и деятельности, негативно влияющие на продуктивность труда и взаимодействие с другими участниками. Профессионализация как процесс не является линейной и имеет механизмы и закономерности, схожие с процессом психического развития. Деформации предполагают изменение субъекта деятельности и личности под влиянием условий, содержания и специфики профессиональной деятельности. Зачатки профессиональных деформаций могут образовываться и развиваться у личности еще до начала профессиональной деятельности на этапе профессиональной подготовки в вузе, поэтому значимость приобретают целенаправленные исследования, по результатам которых можно не только определить группы риска среди будущих учителей, но и спроектировать формы и методы профилактики негативных явлений профессионального развития.

Многие студенты педагогических направлений подготовки испытывают неудовлетворенность в ходе различных видов педагогической практики; ощущают профессиональные дефициты профессионально значимых качеств и свойств, знаний, мягких компетенций; переживают кризис профессиональных экспектаций, что в целом оказывает влияние на искажение представлений о ее сущности и влиянии на личность учеников.

Образование и дальнейшее развитие деформаций вызывает устойчивые нарушения в самой педагогической деятельности, в ее продукте и результате, негативно отражается на развитии личности обучающихся, результатах учебной деятельности, порождая не только высокую психическую напряженность труда, но и неудовлетворенность собственным профессиональным развитием, профессиональным статусом и карьерным ростом. В статье обсуждаются результаты исследования профессиональных деформаций у студентов педагогического вуза, анализируется их состав, причины проявления, а также возможные пути профилактики деструктивных тенденций профессионального развития личности будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, будущий учитель, профилактика профессиональных деформаций, профессиональные деформации.

1. Введение

Профессиональное развитие будущего учителя начинается задолго до начала педагогической деятельности и связано с различными факторами и условиями. Как и всякое профессиональное развитие, развитие личности учителя связано с преодолением различных затруднений, трудностей, барьеров, отражающих суть и содержание самой деятельности, несопоставимой по характеру труда ни с одной профессиональной деятельностью. К личности учителя предъявляются не только самые высокие требования, которым будущим педагогам сложно соответствовать, но и сама деятельность непрерывно меняется и усложняется, что создает предпосылки для возникновения профессионально обусловленных искажений, деформаций и других негативных явлений профессионального развития. Безусловно, зачатки профессиональных деформаций будущих учителей могут проявиться уже на этапе обучения в вузе.

Обратимся к феноменологии, в контексте которой большое значение приобретают исследования, посвященные исследованию профессиональных деформаций личности, представленные в работах отечественных ученых, таких как, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Р. М. Грановская, С. П. Безносков, Е. И. Рогов, и многие другие. На разных этапах исследования профессиональных деформаций ученые выделяли ряд связанных психологических проблем, каждая из которых является самостоятельным предметом исследования и одновременно распространенной причиной образования деформаций. К ним относятся такие, как: феномен выученной беспомощности, профессионально обусловленные акцентуации характера специалиста, профессиональную стагнацию и отчужденность [Зеер, 2003; Зеер, Сыманюк, 2005; Грановская, 2010; Безносков, 2004; Рогов, 2016].

О. Б. Полякова, анализируя существующие концептуальные подходы к профессиональным деформациям отмечает, что: «Под профессиональными деформациями личности понимают деструктивные изменения личности, которые негативно сказываются на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [Полякова, 2014, с. 60]. Подобные изменения в целом являются для развивающейся личности естественными и неизбежными, так как под длительным воздействием профессиональной деятельности структура личности и самой деятельности будут изменяться. С. А. Дружилов указывает, что «Профессионализация сопровождается изменением человека в целом – развитием его индивидуальных (органических), личностных, субъектных качеств, формированием индивидуальности. Термин «развитие», в общем случае подразумевает закономерный процесс изменения объекта при взаимодействии его с действительностью; сам по себе процесс развития объекта не содержит в себе направления («позитивного» или «негативного») его изменений» [Дружилов, 2013, с. 138]. Вектор указанных изменений можно и нужно направлять уже на этапе получения профессионального образования.

Изучением профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе и их профилактикой занимались такие ученые, как

А. Г. Акопов, Т. М. Егорова, С. Б. Елканов, Н. В. Кузьмина, которые сходятся во мнении, что многие студенты педагогических направлений подготовки испытывают неудовлетворенность первых профессиональных опытов в ходе различных видов педагогической практики; ощущают профессиональные дефициты как общих ресурсов, так и специализированных: профессионально значимых качеств и свойств, знаний, мягких компетенций и мотивации; переживают кризис профессиональных ожиданий, что в целом оказывает влияние на общее разочарование в будущей профессии, искажение представлений о ее сущности и влиянии на личность учеников.

Анализ научных источников позволил выявить различные взгляды методологические основания профессиональных деформаций личности. Э. Ф. Зеер, С. П. Безносков, Е. И. Рогов, Э. Э. Сыманюк отмечают, что профессиональные деформации проявляют себя как относительно самостоятельное или совокупное (если деформаций несколько) изменение, искажение гармоничной профессионально-обусловленной структуры личности и деятельности специалиста. Деформация в начале процесса образования может проявлять себя непостоянно, а также в эмоционально сложных, стрессовых ситуациях, когда личности требуются ресурсы для решения профессиональных задач в условиях высокой напряженности труда. Процесс может сопровождаться профессиональными кризисами, как нормативными, так и ненормативными, интенсивным или наоборот недостаточным развитием в системе профессионально важных качеств самого специалиста, искажениями в профессиональной мотивации, содержании и характере самой деятельности, нарушениями в профессиональных связях и отношениях. Исследователи выделяют виды профессиональных деформаций, отличающиеся содержанием проявлений и механизмами формирования. К видам профессиональной деформации относятся: общепрофессиональные, специальные, профессионально-типологические и индивидуализированные [Зеер, Сыманюк, 2005, с. 149].

Большинство исследователей дают следующую психологическую характеристику проявлений профессиональных деформаций личности учителя и представляют их как устойчивые или периодические нарушения морально-этических норм профессиональной деятельности, правовых и сущностных основ педагогического труда, разрушающих педагогическое взаимодействие на всех его этапах. Динамика развития и характер проявлений профессиональной деформации учителя зависит от большого числа факторов и условий реализации профессиональной педагогической деятельности. Среди наиболее распространенных факторов в первую очередь следует отметить индивидуально-психологические, субъективные и личностные свойства педагога, конфликты самоопределения и профессионального развития личности, мотивацию выбора профессии и мотивацию самой деятельности, барьеры и затруднения профессиональной деятельности, возрастные и профессионально обусловленные кризисы. В анализе условий реализации педагогической деятельности можно специально выделить условия адаптации к

профессиональной деятельности, не только в ситуации первичного трудоустройства, но и при смене места жительства и места работы.

Обратимся к сути и содержанию деформаций, свойственных большинству социономических профессий. Кратко представим классификацию деформаций в педагогической деятельности и их основные проявления:

1. Авторитарность – централизация всего учебно-воспитательного процесса, единоличное осуществление управленческих функций, использование преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний, властная манера поведения; снижение рефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога.

2. Демонстративность – завышенная самооценка, эмоционально окрашенное поведение, желание нравиться, стремление быть на виду, проявить себя определяют стиль поведения, становясь средством самоутверждения.

3. Дидактичность – стереотипы мышления, речевые шаблоны, нравоучение и назидательность, проявляются также за пределами учебного заведения: в семье, неформальном общении, часто приобретает характер профессионального занудства.

4. Педагогический догматизм – склонность к упрощению проблем, самоуверенность, игнорированию психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, снижение общего интеллекта.

5. Доминантность – подавление других и самоутверждение за счет своих учеников.

6. Педагогическая индифферентность – эмоциональная сухость, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся; педагогическое равнодушие. Профессиональная индифферентность – характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учеников. Профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей. Индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учениками и коллегами.

7. Консерватизм – стереотипные приемы педагогического воздействия, постепенно превращающиеся в штампы.

8. Педагогическая агрессия – враждебное отношение к нерадивым и неуспевающим учащимся, приверженность к «карательным» педагогическим воздействиям, требование безоговорочного подчинения педагогу.

9. Ролевой экспансионизм – тотальная погруженность в профессию, фиксация на собственных педагогических проблемах и трудностях, неспособность и нежелание понять другого человека, преобладают обвинительные и назидательные высказывания, безапелляционные суждения.

10. Социальное лицемерие – стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта.

11. Поведенческий трансфер – формирование черт ролевого ненормативного поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся (агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость).

12. Сверхконтроль – проявляется в чрезмерном сдерживании своих чувств, ориентации на инструкции, уходе от ответственности, подозрительной осмотрительности, скрупулезном контроле деятельности учеников и коллег [Зеер, Павлова, Зольников, 2002, с. 109].

Образование и дальнейшее развитие указанных деформаций вызывает устойчивые нарушения в самой педагогической деятельности, ее продукте и результате, негативно отражается на развитии личности обучающихся, результатах учебной деятельности, порождая не только высокую психическую напряженность труда, но и неудовлетворенность собственным профессиональным развитием, социальным окружением и профессиональным статусом. Несмотря на то, что педагогическая деятельность связана с риском образования профессиональных деформаций целенаправленная работа по профилактике, коррекции, развитию личностного потенциала педагога позволяет успешно преодолевать данную проблему и прогнозировать успешные сценарии профессионального развития учителя.

В настоящее время исследователями разработаны методики преодоления профессиональной деформации у будущих учителей на этапе обучения в вузе (Е. Ю. Сысоева, Э. Ф. Зеер, О. С. Ноженкина, А. Р. Мусалаева, Ю. М. Кузьмина и др.), однако остается актуальным вопрос о поиске и разработке психолого-педагогических технологий профилактики профессиональных деформаций, а также технологий комплексного сопровождения профессионального развития будущего педагога. Большинство исследователей сходятся во мнении, что наиболее успешной формой проведения профилактики по преодолению деформаций у будущих учителей является педагогическая студия и социально-психологический тренинг [Воробьева, 2015; Сысоева, 2015].

В связи с этим остается открытым вопрос об эмпирическом исследовании уровня профессиональных деформаций будущего учителя на этапе обучения в вузе, а также разработке мер профилактики, направленных на оптимизацию профессионально-личностного развития студентов.

2. Материалы и методы

В ноябре 2022 года на базе филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле было проведено эмпирическое исследование профессиональных деформаций будущих учителей на этапе обучения в вузе. В исследовании приняли участие 15 человек, студентов 4-го курса социально-гуманитарного факультета, возраст испытуемых варьирует от 20 до 22 лет, 7 – женского пола, 8 – мужского. Среди выборочной совокупности 6 испытуемых в настоящее время работает в образовательных учреждениях.

В ходе исследования были использованы следующие методики: тест-опросник «Профессиональные деформации педагогов» [Зеер, Павлова, Зольников, 2002, с. 112–116]. Данный опросник даёт возможность определить наличие, вид и уровень выраженности профессиональных деформаций будущего учителя. Также, был использован тест-опросник «Оценка профессиональной дезадаптации», который направлен на выявление уровня

возможного приспособления организма к физическим и психофизиологическим нагрузкам [Зеер, Павлова, Зольников, 2002, с. 102–107].

Таким образом, в целях проведения эмпирического исследования по изучению профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе были подобраны методы диагностики, которые отражают искомые параметры и критерии предмета исследования, отвечают логике психолого-педагогического исследования и требованиям, предъявляемым к психодиагностическому инструментарию.

3. Результаты исследования и их обсуждение

По результатам эмпирического исследования были получены следующие данные. Результаты диагностики испытуемых по методике «Профессиональные деформации педагогов» показали, что у большинства опрошенных студентов имеются профессиональные деформации разной степени выраженности. У испытуемых преобладают такие деформации, как педагогическая агрессия, авторитарность и поведенческий трансфер. Стоит отметить, что разные виды профессиональных деформаций могут быть сформированы у одной личности.

Полученные результаты по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня выраженности профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе

Уровень выраженности профессиональных деформация	Низкий	Средний	Высокий
Количество человек	3	11	1
% от группы	20	73	7

20% (3) студентов продемонстрировали низкий уровень выраженности профессиональных деформаций, что дает возможность предположить, что их профессионально-личностное развитие остаточное гармонично, не имеет на данном этапе ярко выраженных деструктивных тенденций.

73% (11) испытуемых демонстрируют средний уровень деформации. У будущего студента деформация сформирована, но не имеет ярко выраженного характера. Деформация среднего уровня отражает наличие изменений, искажений в профессионально-обусловленной структуре личности педагога. Профессионально-важные качества и свойства заостряются, начинают преобладать, постепенно приобретая гипертрофированный характер. Такая трансформация предполагает перерастание ПВК в свой антипод, например, педагогическая требовательность становится ролевым экспансионизмом, профессиональное усердие приобретает черты догматизма и т.п. Уже на данном уровне необходимо проведение профилактики профессиональных деформаций будущих учителей.

Полученные результаты представлены графически на рисунке 1.

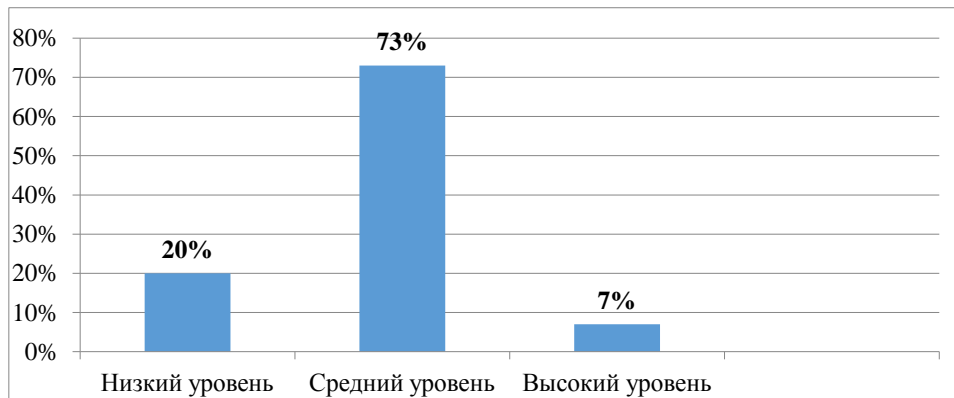


Рис. 1. Результаты исследования уровня выраженности профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе по методике «Профессиональные деформации педагогов».

У 7% (1) был выявлен высокий уровень выраженности профессиональных деформаций. На данном уровне деформационные изменения искажают всю структуру личности и порождают устойчивое проявление социально нежелательных качеств и черт характера: цинизм, жестокость, грубость, безнаказанность, в деятельности возникают и становятся доминирующими дезорганизующие эмоциональные состояния – раздражительность, агрессия, враждебность. Личность будущего педагога нуждается в незамедлительной глубокой и длительной коррекционной работе. Кроме того, нами была исследована выраженность компонентов профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе. Результаты исследования графически представлены в рисунке 2.



Рис. 2. Результаты исследования видов профессиональных деформаций будущих учителей по методике «Профессиональные деформации педагогов».

Анализ результатов диагностики показал (см. рис. 2), что у студентов преобладают следующие виды профессиональных деформаций личности:

1) педагогическая агрессия (47%), из них 7% человек с высоким, 33% со средним, 7% с низким уровнем выраженности деформации;

2) авторитарность (33%), из них 20% человек со средним, 7% с низким уровнем выраженности деформации;

3) поведенческий трансфер (33%), из них 20% человек со средним, 7% с низким уровнем выраженности деформации.

Данные результаты свидетельствуют о том, что в ходе профессионального становления деформирующее влияние педагогической деятельности на личность будущего педагога проявляется, прежде всего, в том, что он проявляет педагогическую агрессию, то есть враждебное отношение к учащимся со специфическими особенностями учебного поведения и деятельности (нерадивым, неуспевающим, невнимательным, небрежным, проявляющим мало усердия и т.п.), приверженность к «карательным» педагогическим воздействиям, требование безоговорочного подчинения педагогу. Кроме того, испытуемым характерно наличие авторитарности, что проявляется в нетерпимости к возражениям, непреодолимом стремлении властвовать, командовать, демонстрировать свое превосходство над окружающими людьми [Киреева, 2019, с. 127–134]. Наличие поведенческого трансфера у педагогов может свидетельствовать о том, что у них формируются черты ролевого ненормативного поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся (агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость), но выражено в меньшей степени, чем авторитарность и педагогическая агрессия [Киреева, там же].

Согласно результатам исследования, представленным в таблице 1 и на рисунке 1 и 2, у большинства будущих педагогов на этапе обучения в вузе имеются разные виды сформированных профессиональных деформаций. Причины возникающих искажений достаточно многообразны. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся стереотипы профессиональной деятельности, механизмы психологической защиты, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера [Зеер, 2022, с. 149]. Также достаточно существенным фактором, связанным с формированием развитием деформаций, является профессиональная дезадаптация.

Чтобы выявить уровень возможного приспособления организма к физическим и психофизиологическим нагрузкам, а также возможные источники дезадаптации будущих учителей на этапе обучения в вузе, нами было проведено анкетирование испытуемых по методике «Оценка профессиональной дезадаптации», полученные результаты графически представлены в рисунке 3.

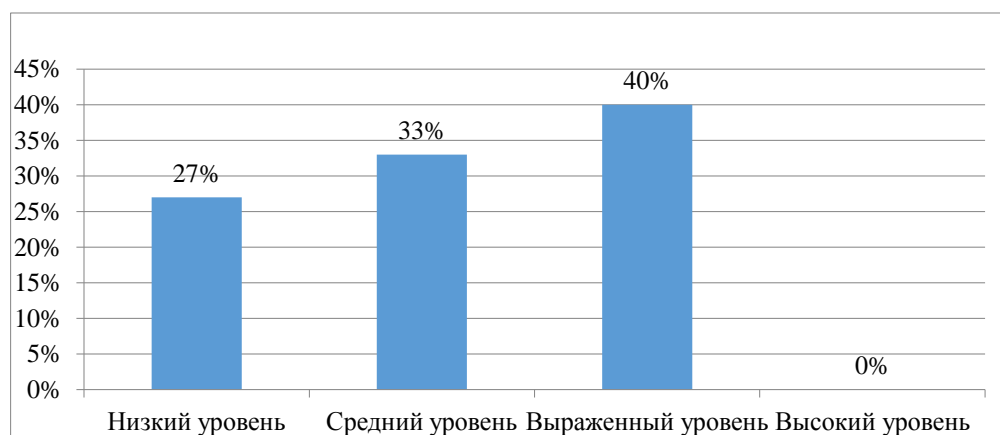


Рис. 3. Результаты исследования уровня дезадаптации у будущих учителей по методике «Оценка профессиональной дезадаптации».

Из опрошенных 27% (4 человека) имеют низкий уровень дезадаптации. Данный уровень характеризуется скрытым, латентным проявлением признаков дезадаптации, проявляющих себя в периодической усталости, снижении тонуса и активности, что часто носит временный и ситуативный характер.

У 33% (5 человек) испытуемых наблюдается умеренный (средний) уровень дезадаптации для которого характерно появление соматовегетативных нарушений, проявляющихся периодически: нарушение цикла «сон-бодрствование», тонуса и активности, эмоциональных сдвигов. Также для данного уровня характерны периодические конфликты с обучающимися и коллегами, родителями, сниженный мотивационный фон профессиональной деятельности или искаженная мотивация. На данном уровне дезадаптации рекомендованы профилактические меры, связанные не столько с педагогической деятельностью, сколько направленные на самоорганизацию, соблюдение психогигиены, оптимизацию эмоционального фона.

40% (6 человек) продемонстрировали выраженный уровень дезадаптации, который отражает глубину, достаточную для разрушения прежних адаптивных связей и механизмов. Студентам данной группы может быть рекомендовано индивидуальное психологическое (психотерапевтическое) консультирование, в условиях временного приостановления профессиональной деятельности.

Студентов, обладающих высоким уровнем дезадаптации, требующих коррекции, принятия психологических и медицинских мер — не выявлено.

Также нами были проанализированы источники дезадаптации будущих учителей на этапе обучения в вузе. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Анализ результатов диагностики показал, что исследуемой группе студентов преобладают ухудшения самочувствия — 33% испытуемых (5 человек). Это подтверждает предположение о том, что формирование профессиональных деформаций будущих учителей на этапе обучения в вузе связано с эмоциональными факторами (эмоциональные сдвиги, выгорания, снижение общей активности, ощущение усталости).

Таблица 2 – Результаты исследования источников дезадаптации будущих учителей на этапе обучения в вузе

Источник	Количество от группы	% от группы
1. Ухудшение самочувствия: – эмоциональные сдвиги; – особенности отдельных психических процессов; – снижение общей активности; – ощущение усталости.	5	33
2. Соматовегетативные нарушения	1	7
3. Нарушение цикла «сон – бодрствование»	2	13
4. Особенности социального взаимодействия	4	27
5. Снижение мотивации к деятельности	3	20

Из опрошенных 27% (4 человека) отметили, что имеют трудности в социальном взаимодействии: выстраивании контакта с обучающимися, родителями, опытными педагогами, администрацией школы, установлении индивидуального стиля взаимодействия и необходимого авторитета. У 20% (4 человека) наблюдается снижение мотивации к деятельности, как причина дезадаптации. Это означает, что уже на этапе обучения в вузе будущие учителя теряют интерес к своей профессиональной деятельности, что также способствует формированию отдельных компонентов деформаций. 13% (2 человека) отметили, что имеют проблемы с нарушением режима сна и дневной активности (высокая эмоциональная напряженность деятельности, высокая нагрузка из-за совмещения учебы в вузе и профессиональной деятельности). И лишь 7% (1 человек) имеет соматовегетативные нарушения, то есть психические (невротические) расстройства, причиной которых могут быть особенности нервной системы и ее свойств.

В целом по результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что в выборочной совокупности преобладают студенты, у которых имеются профессиональные деформации – 80% (73% – средний уровень, 7% – высокий уровень), нуждающиеся в дальнейшей профилактической работе. Среди выявленных деформаций испытуемых преобладают такие как педагогическая агрессия, авторитарность и поведенческий трансфер. Формирование и развитие деформаций у студентов мы связываем с уровнем их профессиональной дезадаптации. Большая часть опрошенных – 73% (33% – умеренный (средний) уровень, 40% – выраженный уровень) продемонстрировали повышенный уровень дезадаптации. Студенты отмечали, что чувствуют ухудшение самочувствия и трудности в социальном взаимодействии, что говорит о необходимости проведения профилактических мер для будущих учителей.

4. Обсуждение результатов

Исходя из полученных данных, была спроектирована программа профилактики профессиональных деформаций будущих учителей на этапе обучения в вузе.

Проект программы направлен на профилактику профессиональных деформаций личности будущего учителя, снижение уровня дезадаптации студентов педагогических вузов. Цель программы – профилактика профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе.

Программа рассчитана на 15 занятий по 1–1,5 часа. Периодичность занятий – 1 раз в неделю. Группа состоит из 10–15 человек (студенты).

Условия проведения: занятия проводятся в групповой форме, в аудитории.

Предполагаемые результаты:

1. Снижение уровня проявлений деформаций: поведенческого трансфера, авторитарности, педагогической агрессии.
2. Снижение уровня дезорганизующих эмоциональных состояний: тревоги, эмоционального дефицита, эмоциональной отстраненности личности.
3. Овладение навыками саморегуляции дезорганизующих эмоциональных состояний.
4. Овладение навыками самоорганизации и тайм-менеджмента.
5. Овладение навыками эффективной коммуникации.

Анализ научной литературы показывает, что профилактике профессиональных деформаций у будущих учителей на этапе обучения в вузе способствует тренинг и педагогическая студия. Поэтому проект программы профилактики включает в себя 7 занятий в форме тренинга и 8 занятий в формате педагогической студии.

Проект программы профилактики направлен на сглаживание деструктивных тенденций у будущих учителей на этапе обучения в вузе, повышение их стрессоустойчивости, работоспособности, освоение психотехнических приемов саморегуляции негативных эмоциональных состояний, а также формирование позитивного профессионального мышления и установок.

5. Заключение

Проблема профессиональной деформации личности требует дальнейшего изучения и более тщательной теоретической разработки, поскольку до сих пор среди ученых нет единого мнения относительно методологического основания профессиональной деформации личности.

Профессиональное развитие будущего учителя на стадии обучения в вузе, как и всякое развитие может носить как конструктивный, поступательный характер, так и деструктивный, связанный с негативным влиянием квазипрофессиональной деятельности на личность, порождая зачатки деформаций личности. Многие студенты педагогических направлений подготовки начинают профессиональную деятельность еще до получения диплома при условии их успешной учебы в вузе, поэтому становится необходимым изучение и профилактика профессионально обусловленных деформаций. При создании специальных условий профилактики возможно своевременное воздействие на структуру личности и деятельности будущего

учителя, которое позволит прогнозировать дальнейшее оптимальное профессиональное развитие и обеспечивать глубокую рефлексивность его результатов. Важно отметить необходимость совершенствования образовательного процесса вуза в части разработки моделей психологического сопровождения профессионально-личностного развития и профилактики деформаций у будущих педагогов.

Список литературы

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Воробьева, М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика / М. А. Воробьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 22–27.
3. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии. 6-е изд. – СПб.: Речь, 2010. – 560 с. – Текст : непосредственный.
4. Дружилов, С. А. Профессиональные деформации и деструкции: феноменология и подходы к изучению / С. А. Дружилов. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 12. – С. 137–140.
5. Зеер, Э. Ф. Основы профессиологии / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, М. В. Зиннатова. – Издание 2-е. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2022. – 205 с. – Текст : непосредственный.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – Текст : непосредственный.
7. Зеер, Э. Ф. Практикум по психологии профессий: Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, А. П. Зольников. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 174 с. – Текст : непосредственный.
8. Зеер, Э. Ф. Профориентология личности : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – 185 с. – Текст : непосредственный.
9. Киреева, Л. В. Психологическая проблема профессиональной деформации педагогов общеобразовательной школы / Л. В. Киреева, Д. Н. Киреева, И. Н. Дворникова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки: Сборник статей по материалам XX международной научно-практической конференции. В 3-х частях, Томск, 11 апреля 2019 года. – Томск: Общество с ограниченной ответственностью Дендра, 2019. – С. 127–134.
10. Полякова, О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О. Б. Полякова. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1(13). – С. 55–62.
11. Рогов, Е. И. Профессиональные деформации в педагогической деятельности (на примере педагогов социального приюта) / Е. И. Рогов,

Л. Д. Желдоченко. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2016. – 248 с. – Текст : непосредственный.

12. Сыманюк, Э. Э. Психология профессиональных деструкций / Э. Э. Сыманюк, Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Деловая книга, 2005. – 240 с. – Текст : непосредственный.

13. Сысоева, Е. Ю. Профилактика профессиональных деформаций педагога / Е. Ю. Сысоева. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – № 11(133). – С. 215–219.

Статья получена: 31.01.2023

Статья принята: 11.02.2023

PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS IN FUTURE TEACHERS AT THE STAGE OF TRAINING AT THE UNIVERSITY

V. V. Dikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
viktoriya-dikova@yandex.ru

E. S. Kabakova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
kabakova.2000@mail.ru

Abstract. The phenomenon of the emergence and influence on the productivity of the pedagogical activity of the teacher's professional deformations has been studied by researchers over the past decades, however, as a rule, in the context of the influence of experience, conditions, content and nature of the pedagogical activity itself.

Professional deformations of the person mean destructive changes in the professionally determined structure of the person and activity, negatively affecting the productivity of work and interaction with other participants. Professionalization as a process is not linear and has mechanisms and patterns similar to that of mental development. Deformations involve a change in the subject of activity and personality under the influence of the conditions, content and specifics of professional activity. The beginnings of professional deformations can be formed and developed in the individual even before the start of professional activity at the stage of professional training at the university, therefore, targeted research becomes important, based on the results of which it is possible not only to determine risk groups among future teachers, but also to design forms and methods for preventing negative phenomena of professional development.

Many students of pedagogical areas of training experience dissatisfaction in the course of various types of pedagogical practice; feel professional deficits of professionally significant qualities and properties, knowledge, soft competencies; are experiencing a crisis of professional examinations, which in general has an impact on distortion of ideas about its essence and influence on the personality of students.

Education and the further development of deformations cause stable disturbances in the pedagogical activity itself, in its product and result, negatively affect the development of the personality of students, the results of educational activities, creating not only high mental tension of labor, but also dissatisfaction with their own professional development, professional status and

career growth. The article discusses the results of a study of professional deformations among students of a pedagogical university, analyzes their composition, causes of manifestation, as well as possible ways to prevent destructive tendencies in the professional development of the personality of the future teacher.

Key words: professional development of the teacher, future teacher, prevention of professional deformations, professional deformations.

References

1. Zeer, E. F., Pavlova, A. M. & Zolnikov, A. P. (2002). *Praktikum po psihologii professij*. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta.
2. Beznosov, S. P. (2004). *Professional'naya deformatsiya lichnosti*. SPb. : Rech'.
3. Vorobeva, M. A. (2015). Professional'naya deformatsiya specialistov i ee profilaktika. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2, 22–27.
4. Granovskaya, R. M. (2010). *Elementy prakticheskoy psihologii*. St. Petersburg : Speech.
5. Druzhilov, S. A. (2013). Professional'nye deformatsii i destrukcii: fenomenologiya i podhody k izucheniyu. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovanij*, 12, 137–140.
6. Zeer, E. F. (2022). *Osnovy professiologii*. Moscow : Nauchno-izdatelskij centr INFRA-M.
7. Zeer, E. F. (2003). *Psihologiya professij*. Moscow : Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg : Delovaya kniga.
8. Zeer, E. F. & Symanyuk, E. E. (2005). *Proforientologiya lichnosti*. Ekaterinburg : RGPPU.
9. Kireeva, L. V. (2019). Psikhologicheskaya problema professional'noy deformatsii pedagogov obshcheobrazovatel'noy shkoly. *Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki: Sbornik statey po materialam XX mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, 127–34.
10. Polyakova, O. B. (2014). Kategoriya i struktura professionalnyh deformacij. *Nacionalnyj psihologicheskij zhurnal*, 1(13), 55–62.
11. Rogov, E. I. (2016). *Professional'nye deformatsii v pedagogicheskoy deyatel'nosti (na primere pedagogov social'nogo priyuta)*. Rostov-na-Donu : Yuzhnyj federalnyj universitet.
12. Symanyuk, E. E. & Zeer, E. F. (2005). *Psihologiya professionalnyh destrukcij*. Moscow : Akademicheskij proekt; Delovaya kniga.
13. Sysoeva, E. Y. (2015). Profilaktika professional'nyh deformacij pedagoga. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 11(133), 215–219.

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

УДК 159.954

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

И. Н. Дюрягина

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
kladova-irina@mail.ru

Е. Ю. Темникова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
Khramkova_1@mail.ru

Аннотация. Наблюдающийся рост в нашей стране количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) препятствует их доступу к социокультурным и образовательным объектам [Темникова, Бондарчук, 2017, с. 24]. Значительную часть этих детей занимают дети с задержкой психического развития, которых на фоне общего ухудшения здоровья детей становится все больше. Дети с задержкой психического развития имеют недостаточный запас знаний об окружающей среде, у них снижена познавательная активность и замедлен темп формирования высших психических функций, слабая регуляция произвольной деятельности и нарушения различных аспектов речи, все это напрямую влияет на развитие творческого воображения у детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, по мнению ученых (Л. С. Выготский [Выготский, 2020], О. С. Бондарева [Бондарева, 2015], Е. А. Екжанова [Екжанова, 2003]) особенностью развития воображения у детей с задержкой психического развития является отсутствие сформированности предпосылок для творческого воображения. В связи с этим возникает необходимость в исследовании уровня развития творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития, а также поиску современных способов, направленных на развитие творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития. Так, Т. А. Шуненкова, С. А. Филиппова рассматривают влияние изобразительной деятельности на творческое развитие дошкольников с задержкой психического развития [Шуненкова, Филиппова, 2013]; О. В. Саунина предлагает с этой целью использовать художественную деятельность, в частности, аппликацию [Саунина, 2014], О. В. Сидоркина и А. В. Соколова предлагают развивать исследовательские умения у дошкольников [Сидоркина, Соколова, 2022].

На практике в дошкольных организациях активно используются театрализованные игры, а также, благодаря технической доступности, набирают популярность занятия в мультипликационной студии, направленные на комплексное развитие детей, но данные занятия не предполагают целенаправленного развития творческого воображения у детей с задержкой психического развития, поэтому отсутствуют методические рекомендации по использованию театрализованных игр в мультипликационной студии в развитии оригинальности, эмпатии, вариативности воображения у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: творческое воображение, эмпатия, вариативность воображения, задержка психического развития, мультипликационная студия.

1. Введение

Творческое воображение тесно связано с различными сферами психического развития ребенка: познавательной деятельностью, собственной деятельностью ребенка во взаимодействии с предметным миром и социальной средой. Творческий процесс способствует развитию когнитивной, эмоционально-нравственной и коммуникативной сферы личности.

А. А. Мелик-Пашаев трактует понятие творческое воображение как способность представить свои внутренние впечатления в виде образа, «вообразить» их и создать чувственно воспринимаемый выразительный образ (словесный, звуковой, живописный, пластический) в материале и языке того или иного вида искусства. Из данного определения можно выделить четыре основных параметра творческого воображения: эмпатия, выразительность, оригинальность, вариативность.

Эмпатия представлена как способность сопереживать, представлять себя на месте другого человека, понимать его чувства, желания, эмоции, идеи и действия, на произвольном уровне.

Выразительность рассматривается как яркое представление чувств, которая достигается совокупностью художественных средств и зависит от манеры исполнения и характера изображаемого образа.

Оригинальность воспринимается способностью порождать творческие идеи, отклоняться в рисунках, играх от традиционных схем, находить выход из проблемной ситуации.

Вариативность понимается способностью предлагать несколько вариантов воплощения образа [Мелик-Пашаев, 2022].

Несмотря на значительное количество трудов, посвященных исследованию творческого воображения старших дошкольников с задержкой психического развития, следует признать, что в психолого-педагогических исследованиях недостаточно конкретизированы особенности развития таких компонентов воображения как оригинальность, эмпатия, вариативность, выразительность, а также отсутствуют методические рекомендации по использованию театрализованных игр в данном процессе.

2. Материалы и методы

Для изучения уровня развития воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития было организовано исследование, которое проводилось на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Радость» комбинированного вида в детском саду № 168 города Нижний Тагил. В исследовании участвовало 10 детей в возрасте 6–7 лет, имеющие заключение Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендациями по реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с задержкой психического развития, посещающий Консультационный центр.

Для исследования творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития были использованы методики, которые направлены на диагностику компонентов творческого воображения: уровень развития эмпатии и выразительности определяли с помощью методики

О. М. Евдокимовой «Горшочек каши»; уровень развития оригинальности воображения измеряли с помощью методики В. Б. Синельникова, В. Т. Кудрявцева – «Как спасти зайку?» [Кудрявцев, Синельников, 1995]; уровень развития вариативности воображения исследовали с использованием методики В. Б. Синельникова, В. Т. Кудрявцева — «Дощечка» [Кудрявцев, Синельников, 1995].

Для изучения уровня развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста была проведена диагностика, основанная на базовых педагогических методах. Основным методом является наблюдение за поведением детей в театрализованных играх и определение на этой основе уровней развития их творческого воображения. Результаты анализировались с помощью показателей и критериев развития творческого воображения детей.

Обработка результатов выполняется по трехбалльной системе: высокий уровень – 3 балла, средний уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

Для характеристики уровня развития творческого воображения были выделены следующие критерии, представленные в Таблице 1.

Таблица 1 — Критерии и уровни развития творческого воображения у детей с задержкой психического развития

Уровень	Критерии	Характеристика
Высокий	Эмпатия	Демонстрирует высокий уровень по раскрытию характера и передачи эмоций персонажа, полностью вживается в образ
	Выразительность	В процессе воплощения в образ активно использует эмоционально выразительные средства: жесты, мимика, пантомимика
	Оригинальность	Демонстрирует высокий уровень использования оригинальных способов и приемов разыгрывания литературного произведения
	Вариативность	В процессе интерпретации литературного произведения активно предлагает различные варианты воплощения образа
Средний	Эмпатия	Не в полной мере раскрывает характер и передает эмоции персонажа, не полностью вживается в образ
	Выразительность	В процессе воплощения в образ частично использует эмоционально выразительные средства: жесты, мимика, пантомимика
	Оригинальность	Предлагает оригинальные способы и приемы разыгрывания литературного произведения с помощью наводящих вопросов и помощи педагога.
	Вариативность	В процессе интерпретации литературного произведения с трудом предлагает различные варианты воплощения образа
Низкий	Эмпатия	Не удается вжиться в образ и передать характер и эмоции персонажа
	Выразительность	В процессе воплощения в образ не использует эмоционально выразительные средства: жесты, мимика, пантомимика
	Оригинальность	Не предлагает оригинальные способы и приемы разыгрывания литературного произведения даже при помощи наводящих вопросов и помощи педагога
	Вариативность	В процессе интерпретации литературного произведения не предлагает различные варианты воплощения образа

3. Результаты исследования

Результаты исследования уровня развития эмпатии по методике О. М. Евдокимовой «Горшочек каши» никто из ребят не смог справиться с заданием на высоком уровне.

Средний уровень продемонстрировали 10% (1 ребенок) старших дошкольников. Ребенок смог описать горшочек с позиции серого волка, изображая рычание, описывая себя в роли волка, голодным и злым и с сильным желанием съесть кашу из горшочка. Образ Красной шапочки дошкольник передать не смог, он описал внешность Красной Шапочки, но горшочек описывал со своей позиции.

На низком уровне задание выполнили 90% (9 детей) старших дошкольников с задержкой психического развития, у детей не получилось понять инструкцию, они не смогли вжиться в образ Красной шапочки и Серого волка и раскрыть их образ и характер.

Анализ результатов показателя «выразительность» продемонстрировал, что на высоком уровне находятся 20% (2 детей) старших дошкольников. В процессе выполнения задания дошкольники смогли передать чувства и эмоции персонажей, используя различные средства выразительности, например, один из детей смог изобразить воображаемый горшочек каши с ложкой, и как серый волк жадно поедать кашу.

Средний уровень развития показателя выразительность наблюдается у 30% (3 детей) старших дошкольников, которые во время выполнения задания не в полной мере использовали выразительную речь, жесты, мимику, пантомимику или их образы не соответствовали персонажам. На низком уровне находится 50% (5 детей) старших дошкольников, при выполнении задания трудности были в выразительности речи, дети не использовали мимику и жесты, речь была монотонна, не смогли выразить эмоции согласно образу героев.

Результаты исследования уровня развития оригинальности воображения по методике В. Б. Синельникова, В. Т. Кудрявцева «Как спасти зайку?» показали, что ни один старший дошкольник с задержкой психического развития не продемонстрировал высокий уровень оригинальности.

Средний уровень развития показателя оригинальность показали 30% (3 детей) старших дошкольников, они выполнили задание по инструкции, дети, при помощи наводящих вопросов, использовали оригинальные способы и приемы, обыгрывая ситуацию с зайкой,

Низкий уровень у 70% (7 детей) старших дошкольников. Во время выполнения задания дети с задержкой психического развития не использовали оригинальные варианты и способы применения предметов для спасения зайки.

Анализ результатов развития вариативности воображения исследовали с использованием методики В. Б. Синельникова, В. Т. Кудрявцева «Дощечка». Важно отметить, что ни один дошкольник с задержкой психического развития не выполнил задание на высоком уровне.

Средний уровень показали 20% (2 детей) старших дошкольников с задержкой психического развития, которые во время задания предлагали различные варианты по использованию дощечки. Например, один из детей,

играя с дощечкой всегда говорил, на что она похожа и сделал из дощечки корабль и мостик. Другой ребенок из дощечки сделал гараж для машины и забор.

Низкий уровень развития показателя вариативность у 80% (8 детей) старших дошкольников. Дети при выполнении задания предложили по одному варианту использования дощечки, во время занятия, не проявляли желание играть с дощечкой и предложили такие варианты ответов как, линия, дорожка, окно.

Проведенный анализ выявил у старших дошкольников с задержкой психического развития трудности в проявлении эмпатии, детям было сложно понять и вжиться в образ персонажей и передать их чувства, так как у детей еще не сформировано представления о своем внутреннем мире. Также были выявлены сложности с использованием эмоционально выразительных средств: жестов, мимики, пантомимики. При выявлении уровня развития показателя оригинальность отмечено, что детям сложно подбирать уникальные решения и нестандартные выходы из ситуаций. Определяя уровень развития показателя вариативность у детей отмечают трудности с использованием предметов и предлагаемыми вариантами изменения дощечки. В результате анализа полученных данных, нами было выявлено, что у старших дошкольников с задержкой психического развития среди показателей творческого воображения более высокий уровень развития был выявлен по показателям выразительность и оригинальность, в сравнении с показателями вариативность и эмпатия.

4. Обсуждение результатов

Данное исследование доказывает, что творческое воображение у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не достаточно развито. Это может быть обусловлено возрастными особенностями психики детей и недостаточной разработанностью педагогической работы. Следовательно, необходимо проведение определенного комплекса занятий, которые способствовали бы повышению всех показателей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На наш взгляд, является актуальным в развитии творческого воображении старших дошкольников использовать театрализованную игру, которую можно применять в мультипликационной студии.

По мнению Л. С. Фурминой, театрализованные игры – это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются конкретные образы [Фурмина, 1972].

В своих работах Д. Н. Бабиченко рассматривает мультипликацию как вид киноискусства, произведения которого создаются способом поккадровой съёмки порядковых фаз перемещения изображенных (графическая или рисованная анимация) или объёмных (кукольная анимация) объектов [Бабиченко, 1964].

По мнению И. Г. Баймухаметовой «в последние годы все популярней становится LEGO-анимация, техника создания объемной мультипликации с применением LEGO конструктора. Данная технология может стать

помощником дошкольника в навыках конструирования, а также в развитии его фантазии, умении создавать безграничные миры и давать настоящую жизнь своим персонажам» [Баймухаметова, 2020, с.231].

Таким образом, можно сказать, что мультипликация представляет собой творческий вид кинематографа, позволяющий оживлять рисунки и предметы.

Театрализованная деятельность с использованием презентационного материала, мультимедийных пособий, приобретает новую окраску, проходит более эмоционально, выразительно, что в итоге способствует повышению уровня развития творческого воображения старших дошкольников. Благодаря технической доступности, набирают популярность занятия в мультипликационной студии, направленные на комплексное развитие детей.

Театрализованные игры в рамках мультипликационной студии являются одним из самых эффективных способов развития творческого воображения у детей. Именно театрализованная деятельность решает многие педагогические задачи, касающиеся формирования эмпатии, так как является неисчерпаемым источником развития чувств и эмоциональных открытий. В процессе театрализованной игры незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй, более выразительными становятся мимика, жесты, движения. Дети учатся с помощью театрализованных игр замечать в окружающем мире интересные идеи, воплощать их, создавать свои оригинальные художественные образы персонажей, формируют умение видеть необычное в обыденном. В результате театрализованной деятельности ребенок познаёт мир, выражает своё отношение к происходящему, учится давать вариативное отношение к определенным событиям. Следовательно, необходима, систематическая работа по организации театрализованной игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития.

5. Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии театрализованных игр, организованных в мультипликационной студии на развитие творческого воображения дошкольников с особыми образовательными потребностями, поскольку позволяют раскрыть творческий потенциал в ребенке и развивать этот дар, воспитать творческую направленность личности. Применение театрализованных игр дает больше возможностей дошкольникам замечать вокруг себя интересные идеи, воплощать их в жизнь, создавать свои образы персонажей, видеть необычное в обыденном, развивать творческое воображение, а именно эмпатию, оригинальность, выразительность и вариативность.

Список литературы

1. Бабиченко, Д. Н. Искусство мультипликации /Д. Н. Бабиченко. – Москва : Искусство, 1964. – 114 с. – Текст : непосредственный.
2. Баймухаметова, И. Г. Мультипликация как средство художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста / И. Г. Баймухаметова. –

Текст : непосредственный // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – № 6. – С. 227–233.

3. Бондарева, О. С. Особенности творческого воображения у детей с задержкой психического развития / О. С. Бондарева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 21 (101). – С. 697–700.

4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Перспектива, 2020. – 125 с. – Текст : непосредственный.

5. Екжанова, Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью: умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Е. А. Екжанова. – М. : 2003. – 372 с. – Текст : непосредственный.

6. Кудрявцев, В. Т. Ребенок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. Синельников. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 52–58.

7. Мелик-Пашаев, А. А. Психология художественного творчества / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 2022. – 239 с. – Текст : непосредственный.

8. Саунина, О. В. Развитие творческого воображения у детей с ЗПР посредством художественной деятельности / О. В. Саунина, Т. В. Коротовских. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2014 – № 2 (22). – С. 98–102.

9. Соколова А. В. Развитие исследовательских умений у старших дошкольников / О. В. Сидоркина, А. В. Соколова. – Текст : непосредственный // Ученые записки НТГСПИ. Серия Педагогика и психология. – 2022. – № 3. – С. 43–54.

10. Темникова, Е. Ю. Возможности канистерапии в развитии коммуникативных умений дошкольников с нарушением речи / Е. Ю. Темникова, Ю. А. Бондарчук. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 24–27.

11. Фурмина, Л. С. Возможность творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх / Л. С. Фурмина. – М. : Просвещение, 1972. – 223 с. – Текст : непосредственный.

12. Шуненкова, Т. А. Развитие творческого воображения детей с задержкой психического развития в изобразительной деятельности / Т. А. Шуненкова, С. А. Филиппова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2013. – № 3 (7).

Статья получена: 31.01.2023

Статья принята: 11.02.2023

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

I. N. Dyuryagina

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
kladova-irina@mail.ru

E. Y. Temnikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
Khramkova_l@mail.ru

Abstract. The observed increase in the number of children with disabilities (HIA) in our country hinders their access to sociocultural and educational facilities [Temnikova, Bondarchuk, 2017, p. 24]. A significant part of these children is occupied by children with mental retardation, which, against the background of a general deterioration in the health of children, is becoming more and more. Children with mental retardation have an insufficient stock of knowledge about the environment, their cognitive activity is reduced and the rate of formation of higher mental functions is slowed down, weak regulation of voluntary activity and violations of various aspects of speech, all this directly affects the development of creative imagination in children.

An analysis of the psychological and pedagogical literature showed that, according to scientists (L. S. Vygotsky [Vygotsky, 2020], O. S. Bondareva [Bondareva, 2015], E. A. Ekzhanova [Ekzhanova, 2003]), a feature of the development of imagination in children with mental retardation is the lack of prerequisites for creative imagination. In this regard, there is a need to study the level of development of creative imagination in older preschoolers with mental retardation, as well as to search for modern methods aimed at developing creative imagination in older preschoolers with mental retardation. So, T. A. Shunenikova, S. A. Filippova consider the influence of visual activity on the creative development of preschoolers with mental retardation [Shunenikova, Filippova, 2013]; O. V. Saunina proposes to use artistic activity for this purpose, in particular, application [Saunina, 2014], O. V. Sidorkina and A. V. Sokolova propose to develop research skills in preschoolers [Sidorkina, Sokolova, 2022].

In practice, theatrical games are actively used in preschool organizations, and also, due to technical availability, classes in the animation studio aimed at the integrated development of children are gaining popularity, but these classes do not involve the targeted development of creative imagination in children with mental retardation, therefore, there are no methodological recommendations. on the use of theatrical games in an animation studio in the development of originality, empathy, variability of imagination in preschoolers with mental retardation.

Key words: creative imagination, empathy, imagination variability, mental retardation, cartoon studio.

References

1. Babichenko, D. N. (1964). *Iskusstvo mul'tiplikatsii*. Moscow : Iskusstvo.
2. Baymukhametova, I. G. (2020). *Mul'tiplikatsiya kak sredstvo khudozhestvenno-esteticheskogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta. Nauchnye mezhdistsiplinarnye issledovaniya*, 6, 227–233.
3. Bondareva, O. S. (2015). *Osobennosti tvorcheskogo voobrazheniya u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Molodoy uchenyy*, 21 (101), 697–700.

4. Vygotskiy, L. S. (2020). *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moscow : Perspektiva.
5. Ekzhanova, E. A. (2003). *Izobrazitel'naya deyatel'nost' v sisteme vospitaniya i obucheniya doshkol'nikov s umstvennoy nedostatochnost'yu: umstvenno otstalye deti i deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya*. Moscow.
6. Kudryavtsev, V. T. & Sinel'nikov, V. (1995). Rebenok – doshkol'nik: novyy podkhod k diagnostike tvorcheskikh sposobnostey. *Doshkol'noe vospitanie*, 9, 52–58.
7. Melik-Pashaev, A. A. (2022). *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva*. Moscow : Znanie.
8. Saunina, O. V. (2014). Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya u detey s ZPR posredstvom khudozhestvennoy deyatel'nosti. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2 (22), 98–102.
9. Sidorkina, O. V. & Sokolova, A. V. (2022). Razvitie issledovatel'skikh umeniy u starshikh doshkol'nikov. *Uchenye zapiski NTGSPИ. Seriya Pedagogika i psikhologiya*, 3, 43–54
10. Temnikova, E. Yu. & Bondarchuk, Yu. A. (2017). Vozmozhnosti kanisterapii v razvitii kommunikativnykh umeniy doshkol'nikov s narusheniem rechi. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1 (178), 24–27.
11. Furmina, L. S. (1972). *Vozmozhnost' tvorcheskikh proyavleniy starshikh doshkol'nikov v teatralizovannykh igrakh*. Moscow : Prosveshchenie.
12. Shunenкова, T. A. & Filippova, S. A. (2013). Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v izobrazitel'noy deyatel'nosti. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo*, 3 (7).

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

УДК 159.9.07

ПРОФИЛАКТИКА ЛЖИВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ю. Д. Зотик

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
julia.pa2015@yandex.ru

Е. Ю. Темникова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
khramkova_1@mail.ru

Аннотация. Дошкольный возраст является ключевым в становлении нравственных механизмов поведения ребёнка, поэтому исследование обмана дошкольников является одной из значимых задач в психологии, поскольку ложь это сложная, противоречивая проблема развития детской психики, которая ведет к трудностям в формировании личности ребенка, социализации, а так же к осложнениям в адаптации в обществе.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования закрепляет приоритет нравственного воспитания дошкольников. Одной из приоритетных целей современного образования является «воспитание на основе нравственных и социокультурных ценностей принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [ФГОС ДО, 2015, с. 26].

У детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью отмечаются проблемы в формировании нравственного развития: страдает сфера социальных эмоций, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, что ведет к нереализованным возрастным возможностям в нравственном становлении ребенка, что сказывается на формировании его личности.

В статье представлены результаты исследования лживого поведения у дошкольников с умственной отсталостью. Для изучения компонентов лживого поведения были выбраны следующие методики: методика «Закончи историю» (Р. М. Калинина); методика изучения правдивого поведения «Пуговица Карлсона» (О. В. Конькова, под руководством проф. Ю. Н. Карандашева); эксперимент с конфетой (А. Н. Леонтьев).

В методическом аспекте проблема профилактики лжи у детей с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста представлена слабо, в частности недостаточно используется сказкотерапия, которая направлена на формирование нравственного поведения, на формирование отрицательного отношения к осознанному неверному показанию у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью. Статья будет интересна и полезна педагогам-психологам, дефектологам, а также тем, кто заинтересован изучением проблемы профилактики лживого поведения у дошкольников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: ложь; дети старшего дошкольного возраста, лживое поведение, сказкотерапия, легкая умственная отсталость.

1. Введение

Детская ложь – это сложная, противоречивая проблема, которая ведет к трудностям в формировании личности ребенка, социализации, а также

к осложнениям в адаптации в обществе. Знание психологии лжи необходимо, чтобы своевременно предотвратить деформацию личности ребенка, помочь ему освободиться из запутанной ситуации обмана, а так же доходчиво суметь разъяснить о вреде лжи.

Свой вклад в исследование феномена лжи внесли вклад как отечественные, так и зарубежные специалисты.

А. К. Секацкий трактовал ложь, как манифестация человеческой природы, как устойчивый фон работающего сознания [Секацкий, 2017, с. 74].

Ж. Дюпра подразумевает под феноменом лжи «психосоциологический акт внушения», характеризуя его как орудие, с помощью которого стараются повлиять на разум другого, внушая при этом иную истину, которую сам уверяющий считает противоречивым правде [Дюпра, 2020, с 56].

П. Экман рассматривает ложь как «проявление безнравственного поведения, как осознанное неверное показание, преследующее личную выгоду» [Экман, 2017].

В нашем исследовании мы определяем ложь как проявление безнравственного поведения, как осознанное искажение человеком фактов, преследующее личную выгоду, а также мы выделяем следующие основные компоненты лжи: безнравственное поведение и осознанное неверное показание.

И. Г. Юнацкевич и И. В. Емельянова в своих трудах трактуют безнравственное поведение, как аморально отклоняющее поведение, которое оценивается личностью и обществом, как недопустимое [Юнацкевич, 2020, с. 119].

Осознанное неверное показание – это сознательно искажённые факты, не соответствующие реальной действительности с целью введения кого-либо в заблуждение [БЭС, 2002].

А. А. Леонтьев утверждает, что одной из причин постоянного детского обмана у дошкольников, является неблагополучие в эмоционально личностной сфере. При этом А. А. Леонтьев считает, что основным психологическим показателем неблагополучия личностного развития ребёнка является детская неуверенность [Леонтьев, с. 156].

Проблема изучения проявления лживого поведения у дошкольников с умственной отсталостью представлена фрагментарно, что требует более детального изучения данного вопроса. Также в методическом аспекте недостаточное внимание уделяется профилактике лживого поведения у детей с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста.

Актуальность исследования позволила выявить противоречие между необходимостью профилактики лживого поведения у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью и отдельными недостатками в методическом обеспечении данного процесса.

2. Материалы и методы

Проблема безнравственного поведения детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью в настоящее время раскрыта поверхностно.

Так А. Р. Лурия утверждает, что дети с легкой умственной отсталостью склонны ко лжи, так как не имеют полного представления об нравственно-этической сфере. Критерии их суждения обычно бывают однозначны. Отношение к нравственным нормам переменное, безучастное, имеет эгоистический характер. Эмоции неустойчивы, вследствие этого данные дети ведомы, склонны к подражанию, и к обману [Лурия, 2017].

Большинство исследований Л. С. Выготского, Э. Фрома, М. Кундера, Ж. Пиаже, относятся к выявлению уровня нравственного развития у детей с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста, но не все аспекты нравственного поведения данных детей глубоко затрагиваются. Исследование обмана дошкольников затронуто поверхностно. Раскрытие своеобразия лживости в структуре нравственного поведения может помочь данным детям успешно интегрировать в социум.

В данной статье мы будем рассматривать профилактику лжи у детей с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста.

Умственная отсталость (олигофрения) – форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС (в первую очередь, коры головного мозга) в пренатальный (внутриутробный), натальный (при родах) или постнатальный (на ранних этапах развития) периоды. Психопатологическая структура нарушения при олигофрении характеризуется тотальностью и иерархичностью недоразвития психики и интеллекта [БЭС, 2002].

По данным И. Ф. Марковской, при олигофрении наблюдается недостаточность лобных и теменных отделов мозга, что отражает выраженные нарушения программирования и контроля деятельности, пространственных представлений у детей [Марковская, 2013].

Работы А. Р. Лурия утверждают, что дети с легкой умственной отсталостью (УО) более склонны ко лжи, так как не имеют полного представления об нравственно-этической сфере. Критерии их суждения обычно бывают однозначны. Отношение к нравственным нормам переменное, безучастное, имеет эгоистический характер, эмоции неустойчивы [Лурия, 2017].

Давайте рассмотрим термин «ложь». Ложь – это осознанная передача сведений, намеренное искажение истины [БЭС, 2002].

По мнению У. В. Ульенковой, умственная отсталость вызывает особенность проявления осознанного неверного показания. Особенность проявляться в преимуществе определенных и ограниченных признаков личностного смысла неверного показания, сложностей пояснения обманного поведения, в применении защитных функций лжи. Дети старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью готовы к нарушению показания, при осознании наказания. Специфичность морального поведения детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью находится в рефлексии обмана. Данные дошкольники отрицают свое поведение как лживое, ненормально оценивая его как устойчиво честное. Таким образом, дошкольники с умственной отсталостью плохо ориентируются в нравственных нормах поведения, что ведет к неосуществленным возрастным перспективам в

нравственном формировании ребенка и это не может не сказываться на развитии его личности [Ульенкова, 1990].

Можем определить следующие причины осознанного неверного показания у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью:

1. Страх. Часто дети старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью осознано лгут, потому что взрослые не готовы адекватно воспринять обман ребенка. Страх способствует лжи. Данные дети, в целях самозащиты, стараются отрицать истину, лгать, чтобы не получать негативных оценок и миновать наказание.

2. Дурной пример. Дети старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью склонны к подражанию и поэтому копируют модели аморального поведения взрослых или сверстников.

3. Ведóмость. Дети старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью попадают под влияние аморальных сверстников и взрослых, исполняя их просьбы.

4. Инфантилизм, размытость нравственных границ. Дети старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью по-иному, в отличие от их сверстников с интеллектуальной нормой, усваивают социальные нормы и действуют часто легкомысленно, отрицая свое поведение как лживое, неадекватно оценивая его как честное.

Профилактика лжи старших дошкольников с легкой умственной отсталостью осуществляется поэтапно. Выделяются следующие этапы: диагностический, программный, деятельностный, рефлексивный [Пахальян, 2003].

Для более успешной профилактики лжи у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью, необходимо учитывать особенности развития данных детей. Данные дети способны реализовать свой потенциал нравственного развития, но в условиях своевременного и правильно организованного обучения и воспитания [Пахальян, 2003].

А. В. Запорожец огромное внимание уделяет сказке как средству профилактики лжи. «В этом фантастическом, игровом жанре легче всего преподнести ребенку высокие нравственные истины. И если даже мораль сказки с первого раза не всегда понятна ребенку, читать нужно, ибо зерна народной мудрости падают на благодатную почву. Читая любое произведение, всегда следует вместе с детьми обсудить его, выделить моменты поведения и обговорить их. Обсуждая литературное произведение, дети правильно оценивают поступки героев. Тем не менее, не каждый способен поступать так же в реальности. Перенос модели поведения в повседневную жизнь ребенка и есть цель профилактики» [Запорожец, 1998].

3. Результаты исследования

Успешная профилактика лжи у детей с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста зависит от выбранных средств.

Самосознание детей с легкой умственной отсталостью формируется под воздействием ограничения его возможностей. Развитие самосознания и неразрывно связанная с ним потребность самоутверждения обуславливает

динамику нравственной жизни личности. Детям с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста, часто свойственно лгать. Ложь ребенка может не являться обманом в общепринятом смысле этого слова, а представлять собой глубокое переживание собственных фантазий. Конечно, если, детская ложь стала систематической и приобрела постоянный характер, то не стоит закрывать на это глаза, стоит помочь разъяснить ребенку необходимые границы моральных норм и правил. И здесь нам поможет психолого-педагогическое средство – сказкотерапия

Профилактика лжи у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью, будет успешна, если использовать сказкотерапию, которая будет направлена на:

- формирование нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью;
- формирование отрицательного отношения к осознанному неверному показанию у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.

Сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее сказку для решения задач в области воспитания, образования, коррекции поведения, профилактики психологических отклонений, психологической и психотерапевтической помощи и др. [Вачков, 2021].

4. Обсуждение результатов

Сказкотерапия способствует формированию нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью, так как у ребенка хорошо развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального включения, объединения себя с другим индивидом и присуждения его поведения и моральных устоев. Поэтому, внимая сказку, дошкольник, с одной стороны сравнивает себя со сказочным персонажем, и это позволяет ему осознать, что не у него одного есть трудности и переживания. С другой стороны, с помощью ненавязчивых сказочных примеров дошкольнику предлагаются выходы из всевозможных затруднительных ситуаций, пути разрешения сложившихся противоречий, поддержка его возможностей и веры в свои силы.

При этом дошкольнику достаточно сложно отнести себя к отрицательному герою. Так, ребенок, понимая, что персонаж нарушил нравственную норму, не будет сравнивать себя с ним. Дети почти всегда отождествляют себя с положительными героями, а значит, сказка прививает добро, формирует навыки эмпатии, помогает приобрести нужные нравственные нормы поведения.

Однако без помощи взрослых дошкольнику с легкой умственной отсталостью трудно понять нравственную суть даже сказочных образов. Процесс самостоятельного осмысления сказки данного ребенка оставляет его на уровне житейского смысла и не раскрывает ее подлинной нравственной идеи. Интеллектуализация эмоций происходит в процессе познавательно-аффективной деятельности по толкованию жизненных смыслов, отраженных в сказке. Этот процесс не «открывается» ребенком, а формируется по пути социального наследования.

Сказка помогает детям приобрести моральные ценности, осмыслить понятия добра и зла, а это очень важно для упорядочения сложных чувств ребенка, поэтому сказкой пользуются многие взрослые в качестве примера и образца поведения.

Также, сказкотерапия способствует формированию отрицательного отношения к осознанному неверному показанию у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью, так как сказка является сильным средством психологического воздействия на ребенка с, выступает инструментом его нравственного развития. Сказка вызывает эмоциональное сопереживание, в основе которого лежит психическое явление «заражение». Заражение характеризует во многом бессознательную, инстинктивную подверженность ребенка определенным психическим состояниям, через передачу настроения, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей, благодаря этому можно сформировать отрицательное отношение к осознанной лжи.

При использовании специально подобранных сказок, направленных на формирование отрицательного отношения к осознанному неверному показанию, ребенок дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью бессознательно накапливает некоторый символический запас знаний о негативных последствиях и вреде осознанной лжи, а также способов ее избежать. Данные знания способны активизироваться в случае надобности. И если дошкольник с умственной отсталостью при помощи взрослого будет размышлять над каждой прочитанной сказкой, то знания, зашифрованные в них, будут находиться не в пассиве, а в активе, не в подсознании, а в сознании. Ребенок через сказку «присвоит» не только способы действия, но и общественно–нравственный опыт, зафиксированный в словах или расшифрованный при помощи взрослого.

Примерами таких сказок могут быть: С. А. Могилевская «Колосок», И. А. Терентьева «Пим и Пом», В. А. Голобородова «Как принцессу Лили чудище похитило» и т. д.

А. В. Запорожец утверждает, что «сказка помогает осознать нравственный смысл человеческих поступков» [Запорожец, 1998]. Из этого следует, что восприятие сказки не только приводит к приобретению отдельных знаний и умений, к формированию отдельных психических процессов, но и изменяет общее отношение к действительности, способствует возникновению новых, более высоких мотивов деятельности ребенка. На осознаваемом, вербальном уровне ребенок с умственной отсталостью может и не принимать сказку, однако положительный эффект от работы все равно будет, то есть изменения часто происходят на подсознательном уровне.

5. Заключение

Детская ложь – это сложная, противоречивая проблема, которая ведет к трудностям в формировании личности ребенка, социализации, а также к осложнениям в адаптации в обществе. Детям с легкой умственной отсталостью старшего дошкольного возраста, часто свойственно лгать. Так как, у данных детей отмечаются проблемы в формировании нравственного развития: страдает

сфера социальных эмоций, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, что ведет к нереализованным возрастным возможностям в нравственном становлении ребенка, что сказывается на формировании его личности.

Для более успешной профилактики лжи у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью, необходимо учитывать особенности их развития. Данные дети способны реализовать свой потенциал нравственного развития, но в условиях своевременного и правильно организованного обучения и воспитания. Для успешной профилактики лжи детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью необходимо использовать психолого-педагогическое средство сказкотерапию, которая будет направлена на формирование нравственного поведения, а также на формирование отрицательного отношения к осознанному неверному показанию.

Сказка поможет детям приобрести моральные ценности, осмыслить понятия добра и зла, а это очень важно для упорядочения сложных чувств ребенка, поэтому сказка отлично подойдет в качестве примера и образца поведения.

Сказкотерапия способствует формированию нравственного поведения у детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью потому, как у ребенка хорошо развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального включения, объединения себя с другим индивидом и присуждения его поведения и моральных устоев. Дети почти всегда отождествляют себя с положительными героями, а значит, сказка формирует навыки эмпатии, помогает приобрести нужные нравственные нормы поведения. Также сказка вызывает эмоциональное сопереживание, в основе которого лежит психическое явление «заражение». Заражение характеризует во многом бессознательную, инстинктивную подверженность ребенка определенным психическим состояниям, через передачу настроения, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей, благодаря этому можно сформировать отрицательное отношение к осознанной лжи.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия; Санкт-Петербург: Фонд «Ленингр. Галерея», 2002. – 1628 с. – Текст: электронный – URL: <http://niv.ru/doc/dictionary> (дата обращения 12.09.2022).

2. Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом / И. В. Вачков. – Москва: Генезис, 2021. – 288 с. – Текст: непосредственный.

3. Дюпра, Ж. Почему люди врут? Психология Лжи / Ж. Дюпра. – Москва: Студия АРДИС. – Текст: электронный. – URL: <https://www.litres.ru/zh-dupra/pochemu-ludi-vru> (дата обращения 12.09.2022).

4. Запорожец, А. В. Психология восприятия сказки ребенком дошкольником / А. В. Запорожец. – Текст : непосредственный // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г. А. Урунтаева – Москва : Педагогика, 1998. – 138 с.

5. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та. – Текст : электронный. – URL: https://docs/A_R_Luria__quot_Yazyk_i_soznanie__quot__doc.doc (дата обращения: 12.09.2022).

6. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития / И. Ф. Марковская. – Москва : Изд. н/о «Компенс–центр», 2013. – 198 с. – Текст : непосредственный.

7. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования: методология и организация : Учеб. пособие / В. Э. Пахальян. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с. – Текст : непосредственный.

8. Секацкий, А. К. Онтология лжи / А. К. Секацкий. – Москва : Трактат, 2017. – 198 с. – Текст : непосредственный.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : письма и приказы Минобрнауки / ред.-сост. Т. В. Цветкова. – Москва : Творческий центр Сфера, 2015. – 96 с. – Текст : непосредственный.

10. Хазова, С. А. Изучение мотивов лживого поведения в процессе возрастного развития детей / С. А. Хазова, О. А. Мосина, О. А. Ус // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3 (часть 2). – С. 415–419. – Текст : непосредственный.

11. Ульенкова, У. В. Шестилетние лети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – Москва : Педагогика, 1990. – 180 с. – Текст : непосредственный.

12. Экман, П. Лгуны или фантазеры. Правда о детской лжи / П. Экман – Москва : Питер, 2017. – 268 с. – Текст : непосредственный.

13. Юркевич, В. С. Феномен лжи в детском возрасте: амбивалентный подход / В. С. Юркевич, И. В. Емельянова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 1. – С. 114–124.

Статья получена: 31.01.2023

Статья принята: 11.02.2023

PREVENTION OF DECEITFUL BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Yu. D. Zotik

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
julia.pa2015@yandex.ru

E. Y. Temnikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
khramkova_l@mail.ru

Abstract. Preschool age is key in the formation of the moral mechanisms of a child's behavior, therefore, the study of deception of preschoolers is one of the significant tasks in psychology, since lying is a complex, contradictory problem of the development of the child's psyche, which leads to difficulties in the formation of a child's personality, socialization, as well as complications in adaptation in society.

The Federal State Educational Standard of Preschool Education establishes the priority of moral education of preschoolers. One of the priority goals of modern education is "education based on moral and socio-cultural values of the rules and norms of behavior accepted in society in the interests of a person, family, society" [FGOS DO, 2015, p. 26].

Older preschool children with mental retardation have problems in the formation of moral development: the sphere of social emotions suffers, children are poorly oriented in moral and ethical norms of behavior, which leads to unrealized age opportunities in the moral formation of the child, which affects the formation of his personality.

The article presents the results of a study of deceitful behavior in preschoolers with mental retardation. To study the components of deceitful behavior, the following methods were chosen: The "Finish the Story" method (author: R. M. Kalinina); The Carlson Button method of studying truthful behavior (author: O. V. Konkova under the guidance of Prof. Yu. N. Karandashev); experiment with candy (author A. N. Leontiev).

In the methodological aspect, the problem of lie prevention in children with mild mental retardation of older preschool age is poorly represented, in particular, fairy tale therapy is not used enough, which is aimed at forming moral behavior, at forming a negative attitude to a conscious incorrect indication in older preschool children with mild mental retardation. The article will be interesting and useful for teachers-psychologists, defectologists, as well as those who are interested in studying the problem of prevention of deceitful behavior in preschoolers with mental retardation.

Key words: lies; older preschool children, deceitful behavior, fairy tale therapy, mild mental retardation.

References

1. Prokhorov, A. M. (2002). *Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow : Sovetskaya entsiklopediya ; Sankt-Peterburg : Fond «Leningr. Galereya».
2. Vachkov, I. V. (2021). *Vvedenie v skazkoterapiyu, ili Izbushka, izbushka, povornis' ko mne peredom*. Moscow : Genezis.
3. Dyupra, Zh. *Pochemu lyudi vrut? Psikhologiya Lzhi*. Moscow : Izdatel'stvo: Studiya ARDIS.
4. Zaporozhets, A. V. (1998). *Psikhologiya vospriyatiya skazki rebenkom doshkol'nikom // Psikhologiya doshkol'nika: khrestomatiya*. Moscow : Pedagogika.
5. Luriya, A. R. *Yazyk i soznanie*. Moscow : Izd-vo Mosk. un-ta. Retrieved from: https://docs/A_R_Luria__quot_Yazyk_i_soznanie__doc.doc.
6. Markovskaya, I. F. (2013). *Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya*. Moscow : Izd. n/o «Kompenstsentr».
7. Pakhal'yan, V. E. (2003). *Psikhoprofilaktika v prakticheskoy psikhologii obrazovaniya: metodologiya i organizatsiya*. Moscow : PER SE.
8. Sekatskiy, A. K. (2017). *Ontologiya lzhi*. Moscow : Traktat.
9. Tsvetkova, T. V. (2015). *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya : pis'ma i prikazy Minobrnauki*. Moscow : Tvorcheskiy tsentr Sfera.
10. Khazova, S. A. (2016). Izuchenie motivov lzhivogo povedeniya v protsesse vozrastnogo razvitiya detey. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 3, 415–419.

11. Ul'enkova, U. V. (1990). *Shestiletnie leti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya*. Moscow : Pedagogika.
12. Ekman, P. (2017). *Lguny ili fantazery. Pravda o detskoy lzhi*. Moscow : Piter.
13. Yurkevich, V. S. (2020). Fenomen lzhi v detskom vozraste: ambivalentnyy podkhod. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 1, 114–124.

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

УДК 159.9.07

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОДИТЕЛЬСКИХ ЧАТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В. Г. Каримова

Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
dfk.if1993@mail.ru

Е. И. Савченко

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Екатеринбург, Россия
ikittia@gmail.com

Аннотация. Современные форматы коммуникации в образовании, как правило, могут оказывать влияние на ход взаимодействия субъектов в образовательной среде. Данные формы коммуникации формируют новые практики обсуждения вопросов обучения и воспитания в школе: создание родительских чатов позволяет проводить переговоры, а также собрания, передавать информацию и взаимодействовать более мобильно и быстро. Высокая активность во взаимодействии в цифровой среде, невозможность своевременно участвовать в онлайн диалогах, личные особенности владения цифровой компетентностью и цифровым этикетом – одни из немногих причин, которые могут повышать риски проявления деструктивной коммуникации, в том числе между участниками образовательных отношений.

В связи с этим важным является изучение трансформации конфликтного поведения родителей в условиях изменения коммуникативных практик. Целью статьи является изучение и анализ проблемы возникновения деструктивной коммуникации в родительских чатах при взаимодействии в образовательной среде.

В статье представлен теоретический анализ современных исследований, посвященных взаимодействию субъектов образовательного процесса в цифровой среде. Проанализирован феномен цифровизации системы образования, который несет за собой как плюсы (мобильность в передаче информации, расширение возможностей в формате обучения и организации игровой, познавательной и исследовательской деятельности и др.), так и ряд недостатков, связанных со сложностью в выстраивании эффективных и конструктивных моделей поведения в сети, в том числе, в онлайн мессенджерах. Также рассмотрено понятие «конфликтологический потенциал» и возможные факторы деструктивного общения в образовательной среде. Одними из факторов деструктивной коммуникации выделяют киберагрессию и статусную коммуникацию (асимметричное коммуникативное взаимодействие). При этом, проанализировав факторы возникновения деструктивной коммуникации, авторы статьи определяют конфликтологический потенциал взаимодействия субъектов образовательных отношений в родительских чатах как деструктивную форму общения. Анализ поведения в сети, в частности в онлайн-чатах, родителей и педагогов поможет разработать рекомендации, направленные на выстраивание эффективных и конструктивных моделей поведения в интернет пространстве.

Ключевые слова: конфликтологический потенциал, онлайн-общение, конструктивная коммуникация, конфликт, цифровая компетентность, цифровое пространство, родители, педагоги, образовательная среда.

1. Введение

Обнаружение конфликтов в любой сфере деятельности человека требует их

анализа, регулирования или разрешения. В образовании профилактика и разрешение конфликтных ситуаций между субъектами образовательных отношений опираются на систему социальных норм, в той или иной степени стабилизирующих и упорядочивающих отношения в этой сфере. В данном рассмотрении изучение конфликтологического потенциала и конфликтологических рисков в образовательной среде является актуальным и способствует расширению теоретического знания в обозначенной предметной области.

На наш взгляд, одним из аспектов выявления конфликтологического потенциала в образовании являются навыки конструктивного взаимодействия между основными участниками образовательного процесса, которые в той или иной степени влияют на межличностные отношения в коллективе. Также возникновению конфликтологического потенциала в образовательной среде может способствовать низкий уровень сформированности цифровой компетентности участников образовательных отношений.

В течение последних лет активно проводится цифровизация всех сфер жизни общества, в том числе и системы образования. Неотъемлемой частью этого процесса является использование различных мессенджеров, как средства онлайн коммуникации между родителями и педагогами. Активное развитие интернет ресурсов представляет огромные возможности для успешной организации процесса обучения, но при этом скрывает за собой группу рисков, связанных со сложностью в выстраивании эффективных и конструктивных моделей поведения в сети [Рамзаева, 2020; Солдатова, 2021].

Изменившаяся социальная ситуация развития человека требует пересмотреть взгляды на процессы социализации, способствующие адаптации в технологически насыщенном, стремительно трансформирующемся обществе [Солдатова, 2021, с. 434]. По данным исследования Г. У. Солдатовой, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказовой, Е. Ю. Зотовой уровень цифровой компетентности родителей школьников в среднем составляет в России примерно треть от максимально возможного (31 %), при этом наиболее низкие показатели – в Уральском округе [Солдатова, 2013, с. 77]. Высокая цифровая нагрузка, необходимость частого переключения между приложениями, невозможность своевременно и в полной мере участвовать в онлайн диалогах, личные когнитивные особенности – одни из немногих причин, которые могут повышать риски проявления деструктивной коммуникации. Всё это свидетельствует о необходимости анализа поведения в сети, в частности, в онлайн чатах, участников образовательного процесса и разработке в дальнейшем эффективных программ для развития навыка конструктивного взаимодействия родителей и учителей.

2. Обзор исследований

Анализ статей по рассматриваемой теме позволил выявить ряд основных направлений, по которым проводились исследования в данной и смежных областях. Проблематика конфликтологического потенциала в исследованиях отечественных ученых отражена в работах А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, Л. Н. Цой, Ю. П. Платонова и других. Анализируя исследования данных

ученых можно сделать вывод о том, что человек обладает конфликтным потенциалом при этом степень развитости данного потенциала зависит от уровня культуры, образования, воспитания, ценностей и способности к самоопределению каждой отдельной личности. Вместе с тем, конфликтологический потенциал личности зависит от развитости чувствительности к действиям и поведению окружающих его людей: то есть при бессознательном и импульсивном реагировании на внешние стимулы, которое не соответствует ожиданиям социума, возможность возникновения конфликта повышается. И, наоборот, если человек способен контролировать собственное поведение и эмоции, то уровень конфликтологического потенциала ниже. В данной работе мы понимаем под конфликтологическим потенциалом деструктивные способы общения субъектов образовательных отношений в цифровом взаимодействии.

Рассмотрим особенности онлайн-общения и цифрового взаимодействия, которые могут стать провоцирующими факторами развития конфликтологического потенциала. А. Н. Исаева указывает на ограниченность условий цифрового общения (отсутствие невербальных проявлений, сложности при использовании коммуникативных знаков), что приводит к дефициту получаемой информации об объектах общения и формирует у собеседников искаженные образы внутреннего Другого. Специфическая коммуникация в виртуальном пространстве определяет проблемное развитие виртуальной деятельности и виртуальных отношений. Для онлайн общения характерны: быстро возникающее истощение активности, потеря личной заинтересованности в деятельности, временные затраты, которые по опыту деятельности в офлайне несоизмеримы со временем, затраченным на онлайн-встречи, семинары или совещания. В виртуальном пространстве личность не успевает уловить возможное проявление своих действий в других. Сдвигаются границы этики, идентичности, самовыражения. Общение становится небезопасным ввиду отсутствия конфиденциальности. Даже персонализированное виртуальное взаимодействие отличается этой слабостью границ [Исаева, 2021]. Л. Ю. Монахова в своей публикации также отмечает «Эффект растормаживания в сети», в связи с отсутствием социальных ограничений, и обращает внимание на необходимость организации корректной коммуникации в сети [Монахова, 2019].

На данный момент самой популярной площадкой для обсуждения организационных и педагогических вопросов совместными усилиями родителей и педагогов выступают онлайн мессенджеры. Е. Н. Рамзаева выделяет следующие педагогические функции социальных сетей и мессенджеров: коммуникационная; организационная; самореализации; самопрезентации; познавательная; социального лифта. При этом по данным исследований, проводимых среди родителей учащихся: 65% родителей стараются избегать активного общения в родительских чатах, 25% родителей становились участниками конфликтов, развернувшихся в родительских чатах, 85% родителей общаются в родительских чатах, но не испытывают от этого удовольствия.

Во время взаимодействия в онлайн пространстве как учителя, так и родители могут подвергаться ряду рисков. Риски, которым подвергаются учителя в информационном пространстве социальных сетей, заключаются в следующем: нежелательное обнародование подробностей личной жизни; социальное осуждение; вовлечение в конфликтные ситуации; нерациональное распределение личного времени; кража авторских материалов; давление со стороны администрации. Риски, которым подвергаются родители: утрата доверия со стороны детей; вовлечение в конфликтные ситуации; социальное осуждение; нежелательное обнародование подробностей личной жизни; нерациональное распределение личного времени [Рамзаева, 2020].

Все чаще исследователи наряду с офлайном и онлайн, границы которых размываются, начинают изучать смешанную реальность как совмещенную онлайн-офлайн среду, предполагающую новые типы гибридного взаимодействия. В условиях смешанной реальности на первый план выходят коммуникационные онлайн-риски, которые, как правило, пересекаются с офлайн, например, столкновением с деструктивным поведением и киберагрессией, а также риски, связанные с распространением и использованием личной информации [Солдатова, 2021, 2020].

По данным исследований, деструктивное поведение в онлайн-общении может проявляться в различных формах. На данный момент, наиболее распространенной и эмоционально значимой коммуникативной формой взаимодействия в сети является киберагрессия, то есть нанесение посредством использования цифровых устройств намеренного вреда одному человеку или группе людей, который воспринимается как оскорбительный, уничижительный, наносящий ущерб или нежеланный (Grigg, 2010). Также киберагрессия, по мнению авторов (Ю. Н. Людкевич, Е. В. Гришай, Т. Х. Люев), является более широким термином для обозначения всего спектра угрожающих, оскорбляющих и неприятных действий, осуществляемых с использованием цифровых технологий. Принято выделять такие предикторы деструктивного общения в сети, как: низкая самооценка, низко выраженная эмпатия, слабо развитые социальные навыки, несформированность нравственных установок, отчуждение от моральных норм, когнитивные искажения, высокая импульсивность в поведении преследование корыстных интересов [Вихман, 2021; Горлова, 2021; Людкевич, 2021; Фонталова, 2019].

Причиной агрессивного, антисоциального поведения в сети также может быть низкий уровень конфликтной компетентности, когда предпочитают деструктивные стратегии поведения в конфликте, направленные на унижение достоинства другого, а не используются эффективные способы урегулирования разногласий и прояснение ситуации в личном общении [Людкевич, 2021; Погожина, 2020]. В рамках педагогического дискурса деструктивный характер общения возникает по выше обозначенным причинам при этом также неэффективный диалог может возникать из-за асимметричного (статусно-обусловленного) коммуникативного взаимодействия: статусная привилегия учителя распространяется как на учащегося, так и на родителя, который вынужденно занимает подчиненную позицию [Волкова, 2022].

Я. А. Волкова и Н. Н. Панченко выделяют осознанные и подсознательные коммуникативные стратегии. При этом в рамках анализа механизма деструктивного общения, общения обладающего конфликтологическим потенциалом, важно обращать внимание на подсознательные коммуникативные модели поведения. Они включают в себя отработанные тактики воздействия и запускают психологические установки собеседников во время конфликта. Важно помнить, что деструктивная коммуникационная стратегия направлена только на отрицательное психоэмоциональное воздействие на партнера. Тактики, применяемые во время деструктивного общения: прямые (угроза, оскорбление, издёвка и т. п.) и косвенные (намёк, ирония, игнорирование, распространение недостоверной информации и др.), – подтверждают уничижительный характер взаимодействия. Исследователи отмечают, что часто при невозможности открытого выражения агрессии участник конфликта в педагогическом дискурсе использует тактику косвенной деструктивной коммуникации или переориентированной (замещённой) агрессии. При этом объект агрессии заменяется более безопасным или доступным объектом (например, конфликт с родителем педагог переносит на ученика), при этом происходит это может импульсивно или ситуативно [Волкова, 2022].

3. Обсуждение анализа теоретического материала

Столкновение с деструктивными ситуациями при коммуникации в сети требует наличия алгоритма возможных специфических действий – способов совладания, опыта и навыков адекватного реагирования, действенных моделей профилактики. В настоящее время при столкновении с агрессивным поведением в сети авторы предлагают следующее [Людкевич, 2021; Монахова, 2019]: не реагировать на агрессию, заблокировать в общении деструктивного собеседника, сохранить доказательства агрессии в виде скриншотов и записей переписок, прибегать к помощи компетентных третьих лиц при невозможности решить конфликт самостоятельно.

Особое внимание уделяется индивидуальным личностным ресурсам, развитие или коррекция которых позволяет снижать риск деструктивного общения, смягчает его негативные последствия. К таким личностным ресурсам относят эмоциональный интеллект и устойчивость, способность к эмпатии, ответственность, нравственные и моральные чувства. Зарубежные аналоги подобных программ состоят из учебных занятий, тренингов, просмотров фильмов, геймификации, обучения родителей и наставничества.

Важной компетенцией в сетевом обществе становится умение управлять разнообразием, преодолевать групповые границы и межкультурные различия, разделяющие участников сетей. Отсюда востребованность компетенций переговорщика, медиатора и фасилитатора, то есть людей, которые помогают другим договариваться и совместно принимать решения. При этом все более актуальным будет умение модерировать дистанционные формы обсуждений. Речь в данном случае идет об овладении психологическими коммуникативными технологиями [Солдатова, 2013].

Развитие цифровых технологий в образовательной сфере расширяет возможности организации процессов обучения и социализации, помогает

создавать и воплощать совместные проекты, позволяет обращаться за помощью и оказывать ее другим. При этом цифровизация системы образования обнаруживает как правовые, так и организационные барьеры, а также необходимость этического регулирования. Из-за недостаточно качественной онлайн коммуникации учителей и родителей учеников возникает настороженное отношение родителей к осуществлению учебного процесса [Духанина, 2021]. Интернет среда становится значимым пространством развития и деятельности, как учителей, так и родителей учащихся, что требует уточнения и возможно переосмысления целого ряда конструктов, в частности проблему онлайн-безопасности, связанную с онлайн-рисками, и развитие цифровой и конфликтологической компетентности [Солдатова, 2020].

4. Выводы

Профилактика деструктивного общения в родительских чатах может реализовываться через создание благоприятной психологической атмосферы в образовательной среде и внедрение в процесс обучения принципов гуманной педагогики. Для предотвращения деструктивной коммуникации в чатах необходимо принимать во внимание способы профилактики на индивидуальном, общественном и школьном (институциональном) уровнях и выстраивать деятельность сразу с четырьмя субъектами образования: учащимися, которые находятся в разных ролевых позициях в кибербуллинге, родителями (или законными представителями), педагогами, администрацией учебного заведения [Вихман, 2021; Лучинкина, 2018]. Также в большом дефиците остается умение стимулировать, примирять и увязывать между собой различные точки зрения часто импульсивных и «застревающих» участников интернет форумов и блогов. Возможно, развитие и такого рода коммуникативных навыков со временем станет одной из задач современной образовательной среды [Солдатова, 2013].

Список литературы

1. Бороненко, Т. А. Цифровая грамотность цифровой личности: к вопросу об уточнении понятий / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 4 (70). – С. 47–56.
2. Вихман, А. А. Традиционные и цифровые возможности профилактики кибербуллинга / А. А. Вихман, Е. Н. Волкова, Л. В. Скитневская. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4 (37). – С. 10.
3. Волкова, Я. А. Переориентация агрессии как деструктивная тактика в педагогическом дискурсе / Я. А. Волкова, Н. Н. Панченко. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – № 6. – С. 1969–1974.
4. Горлова, Н. В. Предикторы буллинга, кибербуллинга и виктимизации: обзор современных исследований / Н. В. Горлова, А. А. Бочавер,

К. Д. Хломов. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 4 (44). – С. 3–14.

5. Духанина, Л. Н. Вынужденная цифровизация школьного образования в России: родительская рефлексия / Л. Н. Духанина, А. А. Максименко. – Текст : непосредственный // Научный результат. Социология и управление. – 2021. – Т. 7. – № 2. – С. 116–131.

6. Исаева, А. Н. «Бестелесность» личности в условиях виртуальной культуры / А. Н. Исаева. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 491–505.

7. Лучинкина, И. С. Особенности социально-психологического исследования провокативного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве / И. С. Лучинкина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4 (44). – С. 153–158.

8. Людкевич, Ю. Н. Деструктивное поведение в онлайн-общении: проблемы и пути решения / Ю. Н. Людкевич, Е. В. Гришай, Т. Х. Люев. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 8. – С. 47–52.

9. Монахова, Л. Ю. Обучение противостоянию агрессивной коммуникации в киберпространстве / Л. Ю. Монахова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2019. – № 1 (58). – С. 42–46.

10. Погожина, И. Н. и др. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ / И. Н. Погожина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 60–94.

11. Рамзаева, Е. Н. Информационное пространство социальных сетей как новая площадка педагогического взаимодействия школы и семьи подростка / Е. Н. Рамзаева. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 7 (150). – С. 25–29.

12. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431–450.

13. Солдатова, Г. У. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 87–97.

14. Солдатова, Г. У. Флейминг как вид киберагрессии: ролевая структура и особенности цифровой социальности / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, С. В. Чигарькова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42. – № 3. – С. 87–96.

15. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет. – 2013. –

144 с. – Текст : непосредственный.

16. Фонталова, Н. С. Социально-психологические особенности людей, занимающихся сетевым троллингом / Н. С. Фонталова, Г. Э. Турганова. – Текст : непосредственный // Вопросы теории и практики журналистики. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 179–194.

Статья получена: 31.01.2023

Статья принята: 11.02.2023

THE CONFLICTOLOGICAL POTENTIAL OF PARENT CHATS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

V. G. Karimova

Ural state pedagogical university
Yekaterinburg, Russia
Dfk.if1993@mail.ru

E. I. Savchenko

Ural federal university named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg, Russia
ikittia@gmail.com

Abstract. Modern communication formats in education, as a rule, can influence the course of interaction of subjects in the educational environment. These forms of communication form new practices for discussing issues of education and upbringing at school: the creation of parent chats allows you to conduct negotiations, as well as meetings, transmit information and interact more mobile and quickly. High activity in interaction in the digital environment, inability to participate in online dialogues in a timely manner, personal characteristics of digital competence and digital etiquette are among the few reasons that can increase the risks of destructive communication, including between participants in educational relations.

In this regard, it is important to study the transformation of parents' conflict behavior in the context of changing communicative practices. The purpose of the article is to study and analyze the problem of the emergence of destructive communication in parental chats when interacting in an educational environment.

The article presents a theoretical analysis of modern research on the interaction of subjects of the educational process in the digital environment. The phenomenon of digitalization of the education system is analyzed, which carries with it both advantages (mobility in the transmission of information, expansion of opportunities in the format of learning and organization of gaming, cognitive and research activities, etc.), and a number of disadvantages associated with the difficulty in building effective and constructive models of behavior in the network, including in online messengers. The concept of «conflictological potential» and possible factors of destructive communication in the educational environment are also considered. One of the factors of destructive communication is cyber aggression and status communication (asymmetric communicative interaction). At the same time, having analyzed the factors of the emergence of destructive communication, the authors of the article define the conflictological potential of interaction of subjects of educational relations in parental chats as a destructive form of communication. The analysis of online behavior, in particular in online chats, of parents and teachers will help to develop recommendations aimed at building effective and constructive models of behavior in the Internet space.

Key words: conflictological potential, online communication, constructive communication, conflict, digital competence, digital space, parents, teachers, educational environment.

References

1. Boronenko, T. A. (2020). Digital literacy of a digital personality: on the question of clarifying concepts. *Innovative projects and programs in education*, 4 (70), 47–56.
2. Vihman, A. A. (2021). Traditional and digital possibilities of cyberbullying prevention. *Bulletin of Mininsky University*, 9, 4 (37), 10.
3. Volkova, Ya. A. (2022). Reorientation of aggression as a destructive tactic in pedagogical discourse. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 15, 6, 1969-1974.
4. Gorlova, N. V. (2021). Predictors of bullying, cyberbullying and victimization: a review of modern research. *National Psychological Journal*, 4 (44), 3–14.
5. Dukhanina, L. N. (2021). Forced digitalization of school education in Russia: parental reflection. *Scientific result. Sociology and Management*, 7, 2, 116–131.
6. Isaeva, A. N. (2021). «Disembodied» personality in the conditions of virtual culture. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18, 3, 491–505.
7. Luchinkina, I. S. (2018). Features of socio-psychological research of provocative communicative behavior of a person in the Internet space. *Humanities*, 4 (44), 153–158.
8. Lyudkevich, Yu. N. (2021). Destructive behavior in online communication: problems and solutions. *Humanities, socio-economic and social sciences*, 8, 47–52.
9. Monakhova, L. Yu. (2019). Training to resist aggressive communication in cyberspace. *Man and Education*, 1 (58), 42–46.
10. Pogozhina, I. N. (2020). Digital behavior and features of the motivational sphere of Internet users: logical-categorical analysis. *Questions of education*, 3, 60–94.
11. Ramzayeva, E. N. (2020). The information space of social networks as a new platform for pedagogical interaction between a school and a teenager's family. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 7 (150), 25–29.
12. Soldatova, G. U. (2021). Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher school of economics*, 18, 3, 431–450.
13. Soldatova, G. U. (2020). The results of digital transformation: from online reality to mixed reality. *Cultural and historical psychology*, 16, 4, 87–97.
14. Soldatova, G. U. (2021). Flaming as a type of cyber aggression: role structure and features of digital sociality. *Psychological Journal*, 42, 3, 87–96.
15. Soldatova, G. U. (2013). *Digital competence of adolescents and parents. Results of the All-Russian research*. Moscow: Internet Development Fund.
16. Fontalova, N. S. (2019). Socio-psychological features of people engaged in network trolling. *Questions of theory and practice of journalism*, 8, 1, 179–194.

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

УДК 159.9.072

«ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО Я» И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ**Е. В. Кузнецова**

Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал)
Куйбышев, Россия
kainsk-elena@mail.ru

Аннотация. Современный человек вынужден жить в сложных адаптационных условиях, продиктованных ему тенденциями общественного развития. Ежедневно ему необходимо качественно приспосабливаться к переменам социального пространства и природной среды, усваивать большие потоки информации, преодолевать стрессовые ситуации, справляться с эмоциональной перегрузкой, сохраняя и поддерживая при этом собственную индивидуальность. В русле указанных тенденций процесс социально-психологической адаптации личности выступает в качестве важнейших проблем современности. Особо остро проблема социально-психологической адаптации стоит перед категорией подростничества, находящейся на пути становления личности. Сложность и насыщенность возрастных задач подросткового периода определяет высокий риск проявления социально-психологической дезадаптации. Следует отметить, что в период подростничества особую значимость для процесса социально-психологической адаптации приобретают представления о себе и своем телесном «Я». Происходит разрушение старого и формирование нового «Образа тела». Являясь основным компонентом самосознания, «Образ телесного Я» определяет и картину мира личности, восприятие окружающей действительности. В настоящей статье проводится теоретический анализ различных теоретических моделей, описывающих многомерный процесс восприятия личностью собственного телесного бытия. В данной публикации акцентируется внимание на том, что «Образ телесного Я» является личностным свойством, обуславливающим степень эмоционального комфорта, детерминирующим выбор поведенческих стратегий и жизненную траекторию. Подростковый возраст является сензитивным для формирования «Образа телесного Я», являющегося важнейшим адаптационным ресурсом личности. В последнее десятилетие наблюдается устойчивый рост среди молодежи неудовлетворенности собственной внешностью, особенно пропорциями фигуры и весом, своего рода дисморфофобии – представление о мнимом физическом уродстве. Делается акцент на том, что в период подростничества трудности решения возрастных задач вызывают психоэмоциональное напряжение и проблемы социально-психологической адаптации, что может стать причиной нарушений психоэмоционального состояния и вызывать отклонения в поведении. На основании теоретического анализа проблемы исследования в качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что положительный «Образ телесного Я» имеет прямую связь с высоким уровнем социально-психологической адаптации старших подростков, в первую очередь с такими ее отдельными проявлениями, как принятие себя и других. В статье приводятся результаты эмпирического исследования характера взаимосвязи «Образа телесного Я» и социально-психологической адаптации подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, социально-психологическая адаптация, самосознание, «Я-концепция», самоотношение, «Образ телесного Я», эмпирическое исследование.

1. Введение

В современной научной картине мира тело становится предметом изучения различных научных дисциплин. Возрастает интерес к проблеме телесности и того влияния, которое внешний облик человека оказывает на его социальную, профессиональную и личную жизнь. С точки зрения психологии тело рассматривается как некий физический эквивалент внутренней психической жизни человека. Являясь основным компонентом самосознания, «Образ телесного Я» определяет и картину мира личности, восприятие окружающей действительности.

В период подростничества происходит разрушение старого и формирование нового «образа тела». Современное информационное общество продолжает транслировать молодому поколению стандарты преувеличенной красоты, формируя тем самым чувство неадекватности и несоответствия подобной «норме». Эти тенденции во многом обуславливают возникновение серьезных нарушений в восприятии собственного тела и снижению качества жизни в целом.

2. Материалы и методы

В настоящее время в психолого-педагогической литературе сосуществует большое количество теоретических моделей, описывающих многомерный процесс восприятия личностью собственного телесного бытия. В исследовании Е. Т. Соколовой представлены три основных подхода в понимании «образа телесного Я» [Соколова, 2015]:

1. Образ тела как результат активности нейронных систем (отождествление с понятием «схема тела», предложенного Боньером в 1893 г.). Подобная трактовка принята в исследованиях некоторых физиологов и неврологов. В частности, с позиции В. М. Бехтерева феноменология образа тела может быть описана только на основе изучения функционирования определенных структур головного мозга. Согласно И. М. Сеченову рефлекторная работа мозга является основой для формирования представлений человека о собственном теле.

2. Образ тела как результат психического отражения (умственная картина тела). В данном подходе наблюдается смешение нескольких трактовок. В частности, с позиции Дж. Чанплина понятие «Образ тела» является синонимом понятию «концепции тела». Другой исследователь Д. Беннетт полагает, что понятия «концепция тела» и «восприятие тела» (зрительная картина тела) являются различными по содержанию. В частности, особенности «концепции тела» детерминированы влиянием мотивационных факторов.

3. Образ тела как интеграция перцептивных образов, когнитивных установок и оценочных суждений, связанных с телесным обликом человека (Р. Шонц).

В отечественной психологии с позиции В. Н. Никитина образ тела понимается в качестве интегративного психологического образования, которое формируется на основе перцептивных образах индивида о собственном теле и телесности. Автор проводит сравнение Образа «Физического-Я» с гештальтом (фигурой), сформированным на основе доминирующих многочисленных

впечатлений и переживаний субъекта о существовании и бытии его тела [Каминская, Айламазян, 2015].

И. С. Кон предлагает рассматривать образ тела как одну из трех составляющих (уровней) телесного опыта [Кон, 2006]:

- схема тела – сведения о собственном организме, интерпретирующиеся в самосознании, формируемые на основе информации о пространственном расположении и двигательной активности организма;

- образ тела, являющийся результатом психического отражения личностью собственного тела и эмоциональной оценкой «Физического Я», обуславливающее формирование самопринятия;

- концепция тела, отражающая социокультурные стереотипы и выполняющая регуляторную функцию.

М. О. Мдивани выделяет три модальности образа физического «Я», по сути сопоставляемые с элементами «Я-концепции» [Каминская, Айламазян, 2015]:

1. Я-функциональное – представления субъекта о своем теле, как о физическом субстрате.

2. Я-социальное – представления о теле, формирующиеся под влиянием окружения. Знание о том, как воспринимают нашу внешность окружающие.

3. Я-идеальное – представление человека о себе идеальном (формируется путем усвоения культурных форм и норм).

Н. А. Авдюнина учитывает также полоролевые особенности «Телесного Я», выделяя в нем следующие структурные компоненты [Авдюнина, 2016]:

1. Внешнее тело, подразумевающее функциональную и анатомическую телесную специфику, что отражается в образах восприятия человека о себе. При этом образы восприятия внешности могут быть положительными и отрицательными, реалистичными и искаженными. Именно внешность создает фундамент для самооценки личности, влияет на поведение и положение в группе.

2. Границы образа тела, предполагающие реализацию активности личности в физическом мире.

3. Полоролевая идентичность – единство самосознания и поведения индивида, как представителя того или иного пола.

В. Н. Куницына указывает на то, что в период подростничества восприятие собственной телесности, его эмоциональная оценка опосредует формирование адаптационных ресурсов личности, в частности таких качеств, как жизнерадостность, открытость, индивидуализм и т. д. При этом юношеский эталон тела зачастую завышен и нереалистичен, между социальными стереотипами привлекательности и действительностью существует конфликт, приводящий к психологическим нарушениям [Куницына, 1970].

С. А. Филиппова, Э. В. Шелиспанская утверждают, что формирование «Образа тела» непосредственно в подростковом и в юношеском возрасте происходит в результате влияния внешних социально-психологических факторов. На сегодняшний день через средства массовой коммуникации транслируются бессознательные послы отношения к собственной телесности, представленные в виде установок «ты недостаточно хорош», «нужно

стремиться к идеалу». В результате чего «образ тела» подрастающим поколением усваивается в негативном варианте. Данные авторы представляют собственную дифференциацию нарушений «Образ тела»:

– расстройство восприятия тела (искажение образа), характеризующееся неадекватным восприятием личности отдельных частей собственного тела;

– расстройство когнитивного и аффективного функционирования, детерминирующее проявления неудовлетворенности собственным телом, негативной его оценкой;

– поведенческие нарушения, проявляющиеся в «избегании» образа тела, проявляются в заикленности человека на собственной внешности, избегании ситуаций (например, посещение тренажерных залов, магазинов одежды и т. д.), которые с прогностической вероятностью могут вызвать тревожные переживания по поводу собственной телесности [Филиппова, Шелиспанская, 2017].

Ю. Г. Фролова, О. А. Скугаревская констатируют факт того, что последнее десятилетие наблюдается устойчивый рост среди молодежи неудовлетворенности собственной внешностью, особенно пропорциями фигуры и весом, своего рода дисморфофобию – представление о мнимом физическом уродстве [Фролова, Скугаревский, 2004].

«Образ телесного Я» – личностное свойство, обуславливающее степень эмоционального комфорта, детерминирует выбор поведенческих стратегий. Негативное отношение к своей телесности может обусловить формирование психических расстройств, появлению негативных эмоциональных переживаний, формированию девиаций [Горячев, 2018].

Таким образом, «Образ телесного Я» является основным компонентом «Я-концепции», влияющим на эффективность ее функционирования и траекторию жизни. Позитивный «Образ тела», его объективное и адекватное восприятие во многом обуславливает эффективность социально-психологической адаптации. При этом человек с негативным или нарушенным «Образом телесного Я», не соответствующий современным эталонным стандартам, переживает чувство стыда по отношению к собственной личности и переживает эмоциональный дискомфорт, снижающим адаптационный потенциал.

На основании теоретического анализа проблемы исследования в качестве рабочей гипотезы мы выдвинули предположение о том, что положительный «Образ телесного Я» имеет прямую связь с высоким уровнем социально-психологической адаптации старших подростков, в первую очередь с такими ее отдельными проявлениями, как принятие себя и других.

Для проверки гипотезы нами организовано и проведено эмпирическое исследование. В качестве эмпирической базы выступает МБОУ Куйбышевского района «Гимназия № 1 им. А. Л. Кузнецовой» (г. Куйбышев Новосибирской области). В исследовании приняло участие 25 старшеклассников в возрасте 15–17 лет.

Подобранный психодиагностический инструментарий соответствует принципу диагностического минимума и позволяет проверить каждый из компонентов выдвинутой нами гипотезы исследования:

- опросник MBSRQ (мультиmodalный опросник отношения к собственному телу) Т. Ф. Кэша;
- методика «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонд (адаптация Т. В. Снегирёвой);
- методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеева;
- методика «Шкала принятия других» Фейя.

В качестве метода математико-статистической обработки данных в работе использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволяющий исследовать характер взаимосвязи между измеряемыми параметрами.

3. Результаты исследования

В ходе выявления корреляций среди параметров методики MBSRQ (мультиmodalный опросник отношения к собственному телу) Т. Ф. Кэша и методики «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонд (адаптация Т. В. Снегирёвой) с помощью r -критерия Спирмена нами были обнаружены следующие достоверные взаимосвязи (Таблица 1).

Выявлена достоверная прямая связь между параметрами «Оценка внешности» и «Ведомость» (r -эмп = 0.51, вероятность ошибки менее 1%). Данный эмпирический факт свидетельствует о том, что чем выше старшеклассники оценивают собственную физическую привлекательность, тем выше их показатели ведомости. Ведомость подразумевает стремление занимать подчиненную позицию, не решая при этом ответственных, определяющих задач. Современный мир наполнен историями о том, как юноши и девушки, имеющие яркую привлекательную внешность, стремятся найти себе обеспеченного покровителя с целью устройства своей жизни. Возможно, распространение подобного рода поведенческих схем в известной мере определяет направленность сознания современных старшеклассников, которые трактуют свою красоту как уже своего рода жизненное достижение и не стремятся к реализации своего потенциала в других сферах, занимая при этом ведомую роль, избегая ответственных решений и выполняя задачи средней степени трудности.

Выявлены достоверные обратные связи между параметрами «Удовлетворенность параметрами тела» и такими компонентами социально-психологической адаптации как «Дезадаптивность» (r -эмп = - 0.488, вероятность ошибки менее 5%), «Непринятие себя» (r -эмп = - 0.652, вероятность ошибки менее 1%), «Эмоциональный дискомфорт» (r -эмп = - 0.438, вероятность ошибки менее 5%). Удовлетворенность параметрами тела означает удовлетворенность отдельными аспектами собственной внешности. Удовлетворенность параметрами своего тела снижает риск формирования дезадаптивности, зачастую проявляющейся в виде невротических отклонений. Личность, определяющая себя как физически привлекательная, легко способна

приспособиться к существованию в социуме, разделяя его ценности и интересы, а также в полной мере реализовать себя в нем.

Таблица 1 – Результаты расчета г-критерия Спирмена по параметрам методики MBSRQ (мультиmodalный опросник отношения к собственному телу) Т. Ф. Кэша и методики «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонд (адаптация Т. В. Снегирёвой)

Параметры	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Принятие других	Непринятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
Оценка внешности (ОцВн)	-0.003	0.254	0.021	0.325	0.322	0.015	0.136	0.204	-0.025	0.187	0.09	0.51**	0.03
Ориентация на внешность (ОрВн)	0.184	-0.169	0.184	-0.274	0.064	-0.009	0.249	0.095	0.171	-0.127	0.12	0.029	-0.226
Удовлетворенность параметрами тела	-0.272	-0.488*	-0.233	-0.652**	-0.024	0.261	0.037	-0.438*	-0.177	0.299	0.259	0.308	0.315
Озабоченность лишним весом	0.024	-0.39*	0.149	-0.328	-0.219	0.232	0.175	-0.118	0.043	-0.287	-0.192	-0.414*	-0.40*
Оценка собственного веса	0.069	0.464*	0.031	-0.484*	0.337	0.007	0.041	0.301	0.133	0.327	0.431*	-0.554*	0.35

Примечание: $r_{кр} = 0.39^*$, при $p \leq 0.05$; $r_{кр} = 0.51^{**}$, при $p \leq 0.01$, для $n=25$

Будучи довольным собственными телесными параметрами, старшеклассник вслед за телом принимает и собственные личностные черты, положительно оценивая проявления собственной индивидуальности. Соответственно снижается степень неприятия себя, проявляющаяся в виде неудовлетворенности чертами своего характера.

Находясь в гармонии с собственным телом и личностью, человек переживает состояние эмоционального комфорта, все реже испытывая неуверенность, подавленность, вялость по отношению к окружающей действительности.

Можно сказать, что на сегодняшний день красивое тело является определенным эталоном культуры, оно повышает статус человека и гарантирует ему успех в межличностном общении, принятие социальными группами. В связи с этим, подростки, осознающие себя привлекательными, имеют более высокую общую самооценку, легче выстраивают отношения с другими и чаще испытывают положительные эмоциональные переживания.

Обнаружены достоверные обратные связи между шкалой «Озабоченность лишним весом» и такими параметрами как «Деадаптивность» ($r_{эмп} = -0.39$, вероятность ошибки менее 5%), «Ведомость» ($r_{эмп} = -0.414$, вероятность

ошибки менее 5%) и «Эскапизм» ($r\text{-эмп} = -0.402$, вероятность ошибки менее 5%).

Обратная связь «Озабоченности лишним весом» и «Дезадаптивности» означает, что в случае ярко выраженного у личности страха иметь лишний вес, повышенной озабоченности собственным питанием и бдительного отношения к малейшим колебаниям веса, снижается степень ее дезадаптивности в социуме. Культ здорового и красивого тела, распространенный в современных социальных реалиях, зачастую делает молодых людей зависимыми от обсуждений техник и приемов поддержания красивой фигуры. Социальные сети и форумы наполнены подобного рода информацией: описанием диет, программ питания и тренировок, поэтому, человек, не озабоченный мыслями о собственном весе, имея иные ценности, «выпадает» из этого информационного потока, вследствие чего становится дезадаптированным.

Одновременно с этим, при увеличении количества переживаний по поводу собственной возможности набрать лишний вес, у подростков снижаются показатели ведомости. Данный эмпирически факт, возможно, объясняется наличием у таких людей высокого уровня самоконтроля. Постоянно отслеживая колебания собственного веса, контролируя программу питания, человек становится способным противостоять соблазнам среды, приобретает самостоятельность в процессе принятия решений, что, по сути, исключает ведомость.

Подобным образом можно объяснить и обратную взаимосвязь обеспокоенности по поводу лишнего веса с таким личностным феноменом как эскапизм, под которым подразумевается стремление к уходу от реальности в мир иллюзий и фантазий. Человеку, который выбирает для себя роль постоянного контролера собственного тела, «противопоказано» отключение от реального мира. Чтобы успешно справляться со своими задачами, ему необходимо быть прагматичным и рациональным.

Существуют достоверные прямые связи между «Оценкой собственного веса» и такими шкалами как «Дезадаптивность» ($r\text{-эмп} = 0.464$, вероятность ошибки менее 5%), «Доминирование» ($r\text{-эмп} = 0.431$, вероятность ошибки менее 5%).

Чем выше подросток оценивает степень удовлетворенности своим весом, тем выше уровень его дезадаптивности. В среде современных подростков и лиц юношеского возраста довольно распространено стремление к постоянному совершенствованию своего тела, похудению или, напротив, набору массы. В связи с этим человек, довольный текущим состоянием своего веса, зачастую исключается из групповой коммуникации и становится своего рода дезадаптантом.

В случае удовлетворенности личности собственным весом повышаются показатели доминирования. Такой человек представляет собой довольно зрелую личность, уверенную в себе, склонную к принятию важных ответственных решений, но при этом способную к подавлению других. Возможно, что позитивно оценивая собственное физическое «Я», старшеклассники стремятся занять в структуре группы позицию своеобразного

«гуру», одаривая окружающих рекомендациями по уходу за собой и трансформации эмоциональных переживаний.

Помимо этого «Оценка собственного веса» имеет обратную связь с параметрами «Непринятие себя» (r -эмп = - 0.484, вероятность ошибки менее 5%) и «Ведомость» (r -эмп = - 0.554, вероятность ошибки менее 5%).

Чувство удовлетворенности собственным весом снижает уровень неприятия себя. Позитивно оценивая состояние своего тела, подросток с симпатией относится и собственной личности, ощущает уверенность в себе, своих силах и возможностях. Внешняя красота занимает одно из ведущих мест в системе ценностей современных подростков и юношей, и обладание физической привлекательностью и подтянутой фигурой обеспечивает личности положительную оценку со стороны значимых других, вслед за этим повышая ее самооценку.

Будучи в гармонии с собственным весом, имея положительный телесный образ, человек становится более самодостаточным, теряя склонность к ведомости. Уверенность в себе и своем телесном «Я» обеспечивает способность личности противостоять давлению со стороны окружающих, определяет высокую степень самостоятельности в процессе принятия решений.

Помимо прочего, испытывая удовлетворенность своими физическими параметрами, подростки становятся независимыми от влияния социальной среды, пропагандирующей культ идеального тела, приобретают автономность, проявляют самостоятельность суждений и поступков.

В результате статистической обработки данных методики MBSRQ (мультимодальный опросник отношения к собственному телу) Т.Ф. Кэша и методики исследования самооотношения С. Р. Пантелеева (МИС) нами были обнаружены следующие взаимосвязи исследуемых параметров (Таблица 2).

Выявлена прямая взаимосвязь между шкалой «Ориентация на внешность» и показателем «Самообвинения» (r -эмп = 0.394, вероятность ошибки менее 5%). Чем выше человек оценивает значимость внешней привлекательности, тем критичнее он настроен по отношению к собственной личности. Переоценивающие силу физической красоты, занятые постоянным поиском недостатков своего визуального образа, старшеклассники начинают испытывать отрицательные эмоции в адрес своего «Я». Подобная установка на самообвинение сопровождается внутренним напряжением и ощущением невозможности удовлетворения личностных потребностей. Таким образом, завышенные требования к своему внешнему виду провоцируют общее осуждение и порицание себя за неспособность достичь идеала.

На уровне тенденции существует взаимосвязь «Ориентации на внешность» и с параметром «Внутренняя конфликтность» (r -эмп = 0.361). Придавая особую значимость физической красоте, старшеклассники провоцируют возникновение конфликтов внутри собственной личности. Как правило, подобного рода конфликт возникает в результате несовпадения реального и идеального, между завышенным уровнем притязаний и актуальным состоянием. Тем самым культ красоты в системе личностных ценностей ведет к ощущению собственной малоценности.

Таблица 2 – Результаты расчета г-критерия Спирмена по параметрам методики MBSRQ (мультимодальный опросник отношения к собственному телу) Т.Ф.Кэша и методики исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС)

Параметры	Замкнутость	Самоуверенность	Саморуководство	Отраженность самооотношения	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
Оценка внешности (ОцВн)	-0.069	-0.009	0.009	-0.197	0.066	0.142	0.107	0.124	0.153
Ориентация на внешность (ОрВн)	0.185	0.047	-0.119	-0.125	0.147	-0.097	0.129	0.361 тенд	0.394*
Удовлетворенность параметрами тела	0.016	-0.061	-0.005	-0.152	-0.066	0.131	0.036	0.117	0.233
Озабоченность лишним весом	-0.062	-0.235	-0.176	-0.023	-0.116	-0.38 тенд	0.094	0.441*	0.45*
Оценка собственного веса	0.097	0.039	0.081	-0.049	0.042	0.392*	0.093	0.018	0.11

Примечание: $g_{кр} = 0.39^*$, при $p \leq 0.05$; $g_{кр} = 0.51^{**}$, при $p \leq 0.01$, для $n=25$

Обнаружены прямые взаимосвязи между параметром «Озабоченность лишним весом» и такими компонентами самооотношения как «Внутренняя конфликтность» ($r\text{-эмп} = 0.441$, вероятность ошибки менее 5%) и «Самообвинение» ($r\text{-эмп} = 0.45$, вероятность ошибки менее 5%).

Находясь в состоянии перманентной тревоги по поводу своего веса и возможности поправиться, старшеклассники вновь обнаруживают тенденцию к поиску внутри себя отрицательных привычек и качеств. Самообвинение в данном случае может проявляться в виде осуждения себя за срывы с диеты или графика тренировок, за набор лишних граммов и отсутствие силы воли. Все это сопровождается усиленным самокопанием, направленным на поиск несоответствия собственной личности навязанному извне идеалу. Личность находится в состоянии постоянного контроля над своим «Я», жестоко наказывая себя за малейшие неудачи.

На уровне тенденции существует обратная связь шкалы «Озабоченность лишним весом» со шкалой «Самопринятие» ($r\text{-эмп} = -0.38$). При повышении уровня тревоги по поводу лишних килограммов, снижается степень принятия своего «Я», что указывает на общий негативный фон отношения к себе, склонность воспринимать свои личностные особенности излишне критично. Подобная негативная оценка себя может проявляться в форме самоуничужения или описания себя в комическом свете. Таким образом, непринятие тела трансформируется у подростков общее непринятие своей личности.

Достоверная прямая взаимосвязь существует между шкалой «Оценка собственного веса» и «Самопринятием» ($r\text{-эмп} = 0.392$, вероятность ошибки

менее 5%). Чем выше удовлетворенность испытуемых актуальным собственным весом, тем ярче выражено у них и общее чувство симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями и комплексное принятие себя со всеми имеющимися недостатками. Тем самым, мы вновь убеждаемся в факте того, что принятие своего тела у подростков тесно взаимосвязано с принятием своих личностных особенностей, включая отрицательные черты.

Таблица 3 – Результаты расчета г-критерия Спирмена по параметрам методики MBSRQ (мультимодальный опросник отношения к собственному телу) Т. Ф. Кэша и шкалы В. Фейя

Параметры	Принятие других
Оценка внешности (ОцВн)	0.35
Ориентация на внешность (ОрВн)	0.184
Удовлетворенность параметрами тела	0.161
Озабоченность лишним весом	-0.255
Оценка собственного веса	0.455*

Примечание: $g_{кр} = 0.39^*$, при $p \leq 0.05$; $g_{кр} = 0.51^{**}$, при $p \leq 0.01$, для $n=25$

В результате статистической обработки данных методики MBSRQ (мультимодальный опросник отношения к собственному телу) Т. Ф. Кэша и шкалы В. Фейя нами были обнаружена статистически достоверная прямая связь между шкалой «Оценка собственного веса» и показателем принятия других ($r_{эмп} = 0.455$, вероятность ошибки менее 5%) (Таблица 3), свидетельствующая о том, что, чем выше удовлетворенность человека его собственным весом, тем выше степень принятия им и других людей. Повышается потребность в социальном взаимодействии, общении, совместной деятельности. Подобный эмпирический факт мы можем объяснить тем, что положительная оценка собственного веса напрямую связана с общей самооценкой личности, а обретая уверенность в себе, человек открывается и внешнему миру, принимая себя, принимает других, в то время как отрицательное отношение к себе провоцирует враждебность к окружающим.

4. Обсуждение результатов

Результаты эмпирического исследования позволили подтвердить выдвинутые положения гипотезы. Действительно, положительный образ собственного тела способствует успешной социально-психологической адаптации, что проявляется как в принятии собственной личности, так и в принятии других и направленности на социальное взаимодействие.

5. Заключение

Полученные нами результаты все-таки не столь однозначны. Помимо прочего нам удалось выяснить, что в ряде случаев положительный образ своего физического «Я» может провоцировать ситуацию дезадаптивности. Культ красивого тела, распространенный в современных социальных реалиях,

зачастую делает подростков зависимыми от информации о способах самосовершенствования. Интернет-пространство наполнено подобного рода сведениями, поэтому, человек, не озабоченный мыслями о собственной привлекательности, имея иные ценности, «выпадает» из этого информационного потока, исключается из коммуникации, вследствие чего повышается риск дезадаптации.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки методических материалов, коррекционных и развивающих программ, направленных на формирование и развитие адекватного «Образа телесного Я», как фактора эффективной социально-психологической адаптации старшеклассников.

Список литературы

1. Авдюнина, Н. А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте/ Н. А. Авдюнина. – Текст : электронный // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Том 10. – № 2. – С.77–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-tela-kak-komponent-samosoznaniya-v-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 24.01.2023).

2. Горячев, В. В. Анализ понятий «схема тела» и «образ тела» в контексте телесного самосознания личности / В. В. Горячев. – Текст : электронный // Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие». – 2018. – С. 136–139. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35200870_60028664.pdf (дата обращения: 16.12.2020).

3. Каминская, Н. А. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах/ Н. А. Каминская, А. М. Айламазян. – Текст : электронный // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 45–55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obraza-fizicheskogo-ya-v-razlichnyh-psihologicheskikh-shkolah> (дата обращения: 24.01.2023).

4. Кон, И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон. – Текст : непосредственный // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара : Бахрах-М, 2006. – С. 15–34.

5. Куницына, В. Н. К вопросу о самооценке подростка / В. Н. Куницына. – Текст : непосредственный // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1970. – С. 62–69.

6. Лыбко, И. В. Методика «Диагностика телесного Я» / И. В. Лыбко. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2008. – № 3. – С. 5–21.

7. Соколова, Е. Т. Исследования образа тела в зарубежной психологии» / Е. Т. Соколова. – Текст : непосредственный // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 2015. – № 4. – С. 39–49.

8. Соколова, Е. Т. Соотношение физического «Я-образа» и самооценки» / Е. Т. Соколова. – Текст : непосредственный // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Бахрах-М, 2006. – С. 109–133.

9. Филиппова, С. А. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции / С. А. Филиппова, Э. В. Шелиспанская. – Текст : непосредственный // Психолог. – 2017. – № 4. – С. 21-31. – URL: https://nbpublish.com/e_psp/contents_2017_4.html#23273 (дата обращения: 24.01.2023).

10. Фролова, Ю. Г. Социальные факторы формирования негативного образа тела / Ю. Г. Фролова, О. А. Скугаревский. – Текст : непосредственный // Социология. – 2004. – № 2. – С. 61-68. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/290219488.pdf> (дата обращения: 24.01.2023).

Статья получена: 31.01.2023

Статья принята: 11.02.2023

THE «BODY IMAGE» AND THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

E. V. Kuznetsova

Novosibirsk State Pedagogical University (Kuybyshev Branch)

Kuybyshev, Russia

kainsk-elena@mail.ru

Abstract. The modern man is forced to live in difficult adaptation conditions, dictated to him by the trends of social development. Every day he has to qualitatively adapt to the changes of the social space and natural environment, assimilate large flows of information, overcome stressful situations, cope with emotional overload, preserving and maintaining his own individuality. In line with these trends, the process of socio-psychological adaptation of the individual acts as the most important problems of our time. The problem of socio-psychological adaptation is particularly acute for the category of adolescence, which is on the way to the formation of personality. The complexity and saturation of age tasks of the adolescent period determines a high risk of manifestation of socio-psychological maladaptation. It should be noted that during adolescence, representations of oneself and one's bodily self become especially important for the process of social and psychological adaptation. There is a destruction of the old and formation of a new «body image». Being the main component of self-consciousness, the «Body Image» also determines a person's picture of the world and perception of the surrounding reality. In the present paper a theoretical analysis of different theoretical models describing multidimensional process of personality's perception of own bodily being is carried out. This publication focuses on the fact that the «Body Image of the Self» is a personal property that determines the degree of emotional comfort and determines the choice of behavioral strategies and life trajectory. Adolescence is a sensitive age for the formation of the «Body Image» which is the most important adaptive resource of the personality. In the last decade, a steady growth of dissatisfaction with their own appearance, especially the proportions of the figure and weight, a kind of dysmorphophobia - the idea of imaginary physical ugliness - has been observed among young people. It is emphasized that during adolescence difficulties in solving age problems cause psycho-emotional stress and problems of socio-psychological adaptation, which can cause disorders of psycho-emotional state and cause deviations in behavior. Based on theoretical analysis of the research problem, it was hypothesized as a working hypothesis that a positive «Body Image of the Self» has a direct connection with a high level of social and psychological adaptation of older adolescents, primarily with such its individual manifestations as acceptance of self and

others. The article presents the results of empirical research into the nature of the relationship between the «Body Image» and the socio-psychological adaptation of adolescents.

Key words: adolescence, socio-psychological adaptation, self-consciousness, self-concept, self-concept, «Body image», empirical research.

References

1. Avdyunina, N. A. (2016). *Obraz tela kak komponent samosoznaniya v yunosheskom vozraste. Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa*, 10, 2, 77–84. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-tela-kak-komponent-samosoznaniya-v-yunosheskom-vozraste>.
2. Goryachev, V. V. (2018). *Analiz ponyatiy «skhema tela» i «obraz tela» v kontekste telesnogo samosoznaniya lichnosti. Materialy konferentsiy GNII «Natsrazvitie»*, 136–139. Retrieved from: https://elibrary.ru/download/elibrary_35200870_60028664.pdf.
3. Kaminskaya, N. A. & Aylamazyan, A. M. (2015). *Issledovaniya obraza fizicheskogo «Ya» v razlichnykh psikhologicheskikh shkolakh. Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*, 3(19), 45–55. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obraza-fizicheskogo-ya-v-razlichnyh-psikhologicheskikh-shkolakh>.
4. Kon, I. S. (2006). *Kategoriya «Ya» v psikhologii. Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti: Khrest. Samara : Bakhrakh-M*, 15–34.
5. Kunitsyna, V. N. (1970). *K voprosu o samoosenke podrostka. Eksperimental'naya i prikladnaya psikhologiya. L. : LGU*, 62–69.
6. Lybko, I. V. (2008). *Metodika «Diagnostika telesnogo Ya». Psikhologicheskaya diagnostika*, 3, 5–21.
7. Sokolova, E. T. (2015). *Issledovaniya obraza tela v zarubezhnoy psikhologii». Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 14, Psikhologiya*, 4, 39–49.
8. Sokolova, E. T. (2006). *Sootnoshenie fizicheskogo «Ya-obraza» i samoosenki». Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti: Khrest. Samara : Bakhrakh-M*, 109–133.
9. Filippova, S. A. & Shelispanskaya, E. V. (2017). *Fenomen neudovletvorennosti sobstvennym telom v yunosheskom vozraste: psikhologicheskie prichiny i vozmozhnosti korrektsii. Psikholog*, 4, 21–31. Retrieved from: https://nbpublish.com/e_psp/contents_2017_4.html#23273.
10. Frolova, Yu. G. & Skugarevskiy, O. A. (2004). *Sotsial'nye faktory formirovaniya negativnogo obraza tela. Sotsiologiya*, 2, 61–68. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/290219488.pdf>.

Submitted: 31.01.2023

Accepted: 11.02.2023

УДК 159.9.07

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М. И. Ощепкова

Филиал РГППУ в г. Нижний Тагил
МАДОУ детский сад «Детство»
структурное подразделение детский сад № 75
Нижний Тагил, Россия
Varvara_666@mail.ru

А. В. Соколова

Филиал РГППУ в г. Нижний Тагил
Нижний Тагил, Россия
Sav_874@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена диагностическому исследованию и описанию разработанного психолого-педагогического проекта по коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития.

В период дошкольного детства ребенок открывает для себя мир человеческих отношений. В старшем дошкольном возрасте все эмоциональные процессы становятся более усовершенствованными, ребенок может управлять своими эмоциями и внешним их проявлением. В период старшего дошкольного возраста эмоционально-волевая сфера дошкольников, с постепенным усвоением норм и правил поведения, достаточно устойчива, проявления агрессивного поведения в старшем дошкольном возрасте у большинства детей снижаются.

Анализируя научные труды педагогов-психологов О. В. Липуновой, Л. И. Берковец агрессивное поведение старших дошкольников с задержкой психического развития сохраняется, развивается, переходя в устойчивое качество личности. В итоге, теряются возможности полноценного общения агрессивного ребенка со сверстниками, деформируется его личностное развитие. Поэтому своевременная коррекция агрессивного поведения у старших дошкольников на сегодняшний день весьма актуальна. Такие заключения делают проблему агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития особенно значимой, ведь последствия таких проявлений могут стать залогом модели враждебного отношения к сверстникам и взрослым в подростковом и более старшем возрасте, что повлечет за собой сложность в общении с окружающими, невозможность контролировать его проявления нанося моральный и физический вред окружению [Берковец, 2018, с. 117].

Вопрос агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития, последствия и возможность коррекции рассматривали такие авторы, как М. И. Касумова, Н. Г. Поддубный, В. Б. Никишина, С. Ю. Кондратьев, Л. Б. Баряева, где предлагали направления коррекционной работы, позволяющие осуществить системный подход к существующей проблеме.

Также данный коллектив авторов отмечает сложность выбора методов коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития ввиду их эмоциональной незрелости, наличии поведенческих проблем, возможности сосредоточения и углубления в какой-либо вид деятельности [Касумова, 2018, с. 12].

В данной статье отражены основные понятия «агрессивное поведение», «агрессивность», представлены результаты диагностических методик: Критерии агрессивного поведения у ребенка (Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко) и Кактус (М. А. Панфиловой), предложены методы коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: агрессивность личности, агрессивное поведение, агрессивные действия, старшие дошкольники с задержкой психического развития, коррекция.

1. Введение

Проявления агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития, безусловно, влияют на качество их жизнедеятельности в социальном окружении, деформируют их личностное развитие.

По мнению большинства психологов Н. М. Платоновой, А. Г. Долговой, Е. К. Лютовой, А. А. Заречной агрессивное поведение является целенаправленным деструктивным поведением, противоречащим нормам и правилам сосуществования в обществе, наносящим вред объектам нападения, причиняющим физический или моральный вред людям, или вызывающим у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности, а так же объектам, подвергающим их физическому разрушению [Аксенова, 2015 с. 29].

Агрессивными действиями, по мнению А. Басса и А. Дарки являются те проявления агрессивного поведения, которые соответствуют тому или иному виду такого поведения. При этом психологи отмечают, что наиболее часто встречающимися видами агрессивного поведения среди старших дошкольников с задержкой психического развития являются такие виды агрессивного поведения, как: физические, вербальные и невербальные, негативизм [Аксенова, 2015, с. 56].

Л. В. Пасечник, отмечает, что физическое агрессивное поведение проявляется такими агрессивными действиями, как пинки, укусы, толчки, направленные как на человека, так и на физические объекты. Вербальное агрессивное поведение, как угрозы, оскорбления, крики, истерические проявления. Невербальное, угрожающими жестами, топанием, размахиванием руками, злобной, гневной мимикой, передразниванием. Негативизм, как демонстративный отказ от выполнения просьб, непослушание [Пасечник, 2019, с. 37].

Другой термин, «агрессивность личности», характеризует ее качества и негативные эмоциональные состояния, которые могут спровоцировать агрессивное поведение.

По мнению А. Г. Долговой, агрессивной личности присущи эгоизм, как повышенное стремление к удовлетворению собственных потребностей с активным пренебрежением нуждам окружающих; патологическая гневливость, как проявление вспышки неконтролируемого гнева; вспыльчивость и нетерпимость, как тяготение к взрывным реакциям на рядовые раздражители; необоснованная самоуверенность и надменность; демонстративность, как проявление навязчивого желания привлечь к себе внимание; тревожность, как

склонность часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам [Долгова, 2018, с. 103].

Изучив данные проявления в поведении старших дошкольников с задержкой психического развития, А. А. Заречная подчеркивает, что если агрессивное поведение имеет место быть, то и перечисленные черты личности, и негативные эмоциональные состояния в большинстве случаев присутствуют в характеристике данной категории детей [Заречная, 2011, с. 31].

Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, является выявление наличия различных видов агрессивного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития, характеристика уровня агрессивности их личности, а также разработка психолого-педагогического проекта по коррекции агрессивного поведения.

2. Материалы и методы

Для диагностики проявлений агрессивного поведения старших дошкольников использовались следующие методики: Критерии агрессивного поведения у ребенка (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко), Кактус (М. А. Панфилова).

Выбор методики «Критерии агрессивного поведения у ребенка» Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко обуславливается наличием диагностируемых видов агрессивного поведения, которые исходя из анализа теоретических источников, наиболее характерны для старших дошкольников с задержкой психического развития. В данной методике, посредством наблюдения за старшими дошкольниками в деятельности, можем отметить наличие агрессивных действий физического, вербального, невербального, прямого и косвенного характера, а также экспрессивное агрессивное поведение и негативизм [Тоторулова, 2017, с. 272].

Обосновывая выбор диагностической методики М. А. Панфиловой «Кактус» можем отметить, что те показатели, которые замеряет данная методика характеризуют агрессивность личности старших дошкольников с задержкой психического развития. Изучая психологическую литературу, мы выявили, что старшие дошкольники с задержкой психического развития имеют наиболее выраженные негативные психоэмоциональные состояния, и не имеют полноценного контроля над ними, что сказывается на проявлении агрессивного поведения.

Диагностика агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития проводилась в несколько этапов, где приняли участие старшие дошкольники в возрасте 6–7 лет с задержкой психического развития. Количество респондентов составило 9 детей: из них 5 мальчиков и 4 девочки.

Диагностическое обследование проводилось в три этапа:

- этап сбора характеристик детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, составленных штатным педагогом-психологом дошкольного образовательного учреждения, на основании которых была выбрана группа воспитанников для диагностической работы;
- этап подбора диагностического инструментария, протоколов обследования, организация условий для проведения диагностики;

– этап анализа и интерпретации результатов исследования, формулировки и оформления выводов исследования.

3. Результаты исследования и их обсуждение

По результатам диагностической методики «Критерии агрессивного поведения у ребенка» Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко определили, что 7 (70%) старших дошкольников с задержкой психического развития, показали высокую степень агрессивного поведения, у них отмечается наличие физических агрессивных действий: ударов, пинков, толчков, хватаний за предметы одежды, вымещение гнева на окружающие предметы. Вербальный вид агрессивного поведения характеризуется вступлением в противоречивый спор со взрослыми и угрозами сверстникам, сопровождая его активной жестикуляцией, топаньем, демонстративным отказом в просьбах успокоиться.

Оценивая поведенческие проявления остальных диагностируемых детей с старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, у 3 (30%) из них наблюдается средний уровень проявлений агрессивного поведения. Им свойственно сдать сдачу обидчику, не контролируя гнев, и частоту ударов, не останавливаться, пока не подойдет взрослый. В спорных ситуациях отстаивать свою позицию истерически, с топаньем ногами, разбрасыванием того, что под рукой, попытки толкнуть, укусить, поцарапать взрослого и сверстников.

Исходя из полученных результатов с помощью диагностической методики на определение уровня агрессивности М. А. Панфиловой «Кактус» у 5 (60%) старших дошкольников с задержкой психического развития имеют повышенный уровень агрессивности личности. На рисунках трех из них внешнее расположение иголок и сильный нажим карандаша, что означает злобность и гневливость. Такой характер изображения также указывает на излишнюю импульсивность в эмоциональном состоянии, мышечную напряженность плечевого пояса. Центральное расположение кактуса свидетельствует об эгоцентричности, стремлении к лидерству.

У двух других детей рисунки мелкие, но также имеется наличие большого количество внешне выступающих иголок, а расположение кактуса в верхней части листа свидетельствует о зависимости от взрослого, но при этом не заниженной самооценке. Важно отметить, что рисунки детей, отличающихся повышенной агрессивностью личности изображены в домашних горшках, а значит обстановка внутри семья является для них эмоционально комфортной.

Более стабильное эмоциональное состояние, среднюю агрессивность личности в рисуночном тесте «Кактус» проявили 4 воспитанника. Их рисунки отличались особым расположением колючек.

Например, у одного из испытуемых данной группы колючки кактуса изображены внутри, достаточно длинные, а само растение, не имея под собой подоконника и горшка, произрастает из нижнего края листа. Цвета для рисунка выбраны традиционные, не отличающиеся особой яркостью. Кактус не имеет отростков. Формы четкие, схожи с прямоугольником. Особенность данного рисунка свидетельствует об агрессивности личности, низкой самооценке, возможно в результате отвержения сверстниками или взрослыми, нестабильность эмоционального фона внутри семьи.

У двоих детей из данной группы отличительной особенностью является интенсивное заполнение кактуса темно-зеленым цветом, у одного рисунка присутствует прорисовка до разрыва бумаги, что подчеркивает повышенный уровень тревожности. Колючки кактуса маленькие, расположены внешне, редкие. При этом есть отростки и горшок, а значит есть стремление к домашней защите, чувство семейной общности и открытость к общению.

Результаты диагностических методик подтверждают необходимость разработки проекта деятельности педагога-психолога по коррекции агрессивного поведения. Для того, чтобы выстроить коррекционную работу со старшими дошкольниками с задержкой психического развития мы взяли за основу подход, предложенный Т. П. Смирновой, которая выделила 6 ключевых блоков.

Каждый блок направлен на коррекцию определённой психологической черты или особенности таких детей. Отдельным, блоком выделяется работа с родителями и педагогами, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей.

Т. П. Смирнова выделила 6 ключевых блоков, в рамках которых необходимо строить коррекционную работу.

1. Обучение ребенка способам управления собственным гневом. Так как неконтролируемый гнев повышает риск проявления агрессивных действий, относящихся к различным видам агрессивного поведения.

2. Снижение уровня личностной тревожности.

3. Преодоление негативных эмоциональных состояний.

4. Умение распознавать эмоции окружающих, проявлять чувство эмпатии к ним.

5. Развитие коммуникативных навыков, позитивной самооценки.

6. Отдельным блоком выделяется консультационная работа с родителями и педагогами, направленная на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей [Смирнова, 2010, с. 101].

М. М. Безруких и Т. П. Смирнова разделяют мнение о том, обучение ребенка способам управления собственным гневом, развитие контроля над деструктивными эмоциями необходимо проводить в начале коррекционной работы. После можно переходить к коррекционной работе, направленной на осознание собственного эмоционального мира, а также чувств других людей, на овладение приёмами контроля своего гнева, а также к развитию адекватной самооценки. При этом необходимо вести параллельную работу с педагогами и родителями, для того чтобы изъять ребенка из провоцирующей обстановки [Смирнова, 2010, с. 112].

При грамотно выстроенной коррекционной работе, отмечает Т. П. Смирнова, у детей появляются альтернативные способы реагирования на раздражитель, нет факта применения физического воздействия, угроз, демонстративного поведения [Смирнова, 2010, с. 114].

Наиболее продуктивными методами коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития, по мнению психологов Ю. В. Красикова, И. В. Ганичевой являются:

– методы поведенческой терапии: перенаправление, стоп-сигналов, отвлечение, позволяющие формировать навык альтернативного поведения, управления гневом;

– методы телесно-ориентированной терапии: расслабление и напряжение мышц, дыхательной саморегуляции способствующие преодолению негативных эмоциональных состояний;

– метод психогимнастики, который дает возможность преодоления коммуникативных барьеров, понимания эмоциональных состояний собственных и сверстников.

Разрабатывая проект деятельности педагога-психолога по коррекционной работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития, определили блоки по которым разделили занятия.

Цель проекта: коррекция агрессивного, поведения старших дошкольников с задержкой психического развития.

Занятия рассчитаны на 6 месяцев, по 2 занятия в месяц, по 25 минут каждое занятие.

Основными формами работы со старшими дошкольниками в разработанном проекте являются подгрупповые формы (6–8 детей), а для родителей и педагогов индивидуальные консультации, тематические мероприятия.

Структура календарно-тематического плана деятельности педагога-психолога по коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития включает следующие блоки:

Блок 1. Формирование навыка альтернативного поведения, управления гневом методом отвлечения, перенаправления, стоп-сигналов.

Включает в себя 4 занятия, основой которых являются упражнения на слуховую и зрительную визуализацию стоп-сигналов в момент проявления физического и вербального агрессивного поведения, упражнения на отвлечение, перемещение гнева, злобы на разрешенные предметы.

Использование данных методов коррекции агрессивного поведения способны остановить агрессивные действия, помогают альтернативному отреагированию гнева, не блокируя его, а давая возможность разрядки на разрешенные предметы. Метод отвлечения способствует предотвращению неадекватного реагирования на фрустрирующие ситуации, не дает возможность гневу завладеть сознанием и вылиться в неприемлемые агрессивные формы.

Блок 2. Преодоление негативных эмоциональных состояний методом расслабления и напряжения мышц различных сегментов тела, дыхательной саморегуляции.

Включает в себя 4 занятия, основой которых являются упражнения ее составляют упражнения, основанные на регуляции дыхания и воздействии на тело расслаблением и напряжением мышц определенных его сегментов.

Правильное воздействие на тело ребенка позволяет скорректировать его нарушения в эмоциональном состоянии, поведении, снимая мышечное напряжение в области лица, шеи, плеч, рук, грудной клетки, живота, ног.

Особенностью упражнений данной техники является предварительное максимальное напряжение, затем расслабление мышц.

Расслабление мышц глаз и лба происходящий посредством возможно большего раскрытия глаз, выполнения вращательных движений глазами, мобилизации мышц век и лба поможет усилить контроль над подобными проявлениями и снизить порог агрессивности [Ганичева, 2014, с. 104].

Следующим сегментом для прорабатывания негативных эмоциональных состояний является рот и артикуляционные мышцы, шея.

Данные сегменты удерживают раздражение, крик, плач, гримасничанье. Распускание происходит за счет имитации плача, произнесения звуков, мобилизующих губы, артикуляционных упражнений путем прямого воздействия на эти мышцы [Ганичева, с. 106].

Уникальное упражнение «Стоим на четвереньках», где необходимо выдвинуть челюсть максимально вперед, затем подвигать ею вправо и влево позволяет дать выход накопившейся негативным эмоциям [Ганичева, 2014, с. 104].

Уровень тревожности, преодолевается с помощью снятия мышечных зажимов области груди и живота. Особо продуктивными являются упражнения на постановку дыхания, напряжение и расслабление грудного и плечевого пояса.

Дети, у которых заблокированы мышцы таза и нижних конечностей, испытывают постоянный страх упасть, находятся в состоянии повышенной опасности и часто агрессивны по отношению к другим.

Упражнения на распускание мышц таза предполагают круговые вращения, движения вперед-назад, выгибание, втягивание в позах лежа, на четвереньках, с использованием массажных ковриков.

Блок 3. Преодоление коммуникативных барьеров, понимание эмоциональных состояний собственных и сверстников.

В данном блоке основными методами коррекции являются психогимнастические упражнения на тактильную коммуникацию, пантомимические этюды.

Для преодоления коммуникативных барьеров, используются совместные игровые упражнения на выстраивание коллективных фигур, изображения выразительных движений с использованием пантомимы, тактильного взаимодействия. Такими упражнениями могут быть как простые «Большой, маленький круг», «Медуза»; и сложные «Доброе, злое животное», «Большой страх» и другие [Ганичева, 2014, с. 42].

Продуктивность деятельности воспитателей по коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития зависит от способности воспитателей стабилизировать своё эмоциональное состояние, чему способствуют методы профилактики эмоционального выгорания. Основные аспекты профилактики эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации были рассмотрены в исследовании И. Д. Серебряковой и Е. Ю. Темниковой [Серебрякова, Темникова, 2022, с. 63-74].

4. Заключение

В результате проведенного диагностического исследования показателей агрессивного поведения и агрессивности личности старших дошкольников можем сделать вывод, что данной категории детей, демонстрирующей элементы агрессивного поведения характерны, повышенная эгоцентричность, раздражительность, замкнутость и тревожность. В качестве методов коррекции, наиболее продуктивными являются, когнитивно-поведенческая терапия, телесно-ориентированная терапия, психогимнастика. Упражнения в рамках предложенных методов предполагают альтернативные способы его проявления в социально приемлемой форме, что дает возможность старшим дошкольникам с задержкой психического развития овладеть альтернативными способами поведения, наладить социальные контакты со сверстниками и взрослыми.

Проблемы, связанные с темой исследования, решение которых не удалось осуществить в данной работе это выявление индивидуальных истинных причины агрессивного поведения каждого ребенка в отдельности для осуществления индивидуальной коррекционной работы. Не менее важной проблемой, решение которой не представлено в данной работе, является проблема особенностей взаимодействия педагогов, родителей и старших дошкольников с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Аксенова, Ю. Ю. Концепция агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд. Специальное образование / Ю. Ю. Аксенова, С. М. Валявко. – Москва : ИНФРА, 2015. – 79 с. – Текст : непосредственный.
2. Ганичева, И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми с нарушениями в развитии / И. В. Ганичева. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 136 с. – Текст : непосредственный.
3. Данченкова, Н. С. Агрессивное поведение дошкольников, как фактор дезадаптации в группе сверстников / Н. С. Данченкова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика. – 2016. – № 10. – С. 47–54.
4. Долгова, А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М. : Наука, 2018. – 204 с. – Текст : непосредственный.
5. Заречная, А. А. Особенности развития коммуникативных компетенций у детей с агрессивным поведением / А. А. Заречная. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика. – 2011. – № 9. – С. 29–37.
6. Колос, Г. Г. 28 занятий для преодоления неуверенности, агрессивности и тревожности у детей 5–7 лет / Г. Г. Колос. – М. : АРКТИ, 2020. – 72 с. – Текст : непосредственный.
7. Пасечник, Л. В. Помощь депрессивным детям / Л. В. Пасечник. – М. : АРКТИ, 2019. – 79 с. – Текст : непосредственный.

8. Платонов, Н. М. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / Н. М. Платонов, Б. Г. Бреслав. – СПб.: Речь, 2011. – 336 с. – Текст: непосредственный.
9. Семенака, С. И. Педагогическая помощь детям с отклоняющимся поведением / С. И. Семенака. – М.: АРКТИ, 2019. – 170 с. – Текст: непосредственный.
10. Серебрякова, И. Д. Интеллект-карта как средство профилактики эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации / И. Д. Серебрякова, Е. Ю. Темникова. – Текст: электронный // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 2. – С. 63–74. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48738194>.
11. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова. – М.: ЮРАЙТ, 2010. – 160 с. – Текст: непосредственный.
12. Тоторулова, К. А. Формирование толерантности старшего дошкольника, профилактика агрессивного поведения / К. А. Тоторулова. – Текст: непосредственный // Традиции и инновации в системе образования. – 2017. – № 2. – С. 270–275.
13. Фоппель, К. И. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения / К. И. Фоппель. – М.: Генезис, 2010. – 241 с. – Текст: непосредственный.

Статья получена: 23.01.2023

Статья принята: 01.02.2023

METHODS OF CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

M. I. Oshchepkova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
MADOU kindergarten «Childhood»
structural subdivision kindergarten №. 75
Nizhny Tagil, Russia
Varvara_666@mail.ru

A. V. Sokolova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
Sav_874@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the diagnostic study and development of a psychological and pedagogical project to correct the aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation. During preschool childhood, a child discovers the world of human relations. In the older preschool age, all emotional processes become more refined, the child can control his emotions and their external manifestation.

During the period of senior preschool age, the emotional and volitional sphere of preschoolers, with the gradual assimilation of norms and rules of behavior, is quite stable, manifestations of aggressive behavior in older preschool age decrease in most children.

Analyzing the scientific works of teachers-psychologists O. V. Lipunova, L. I. Berkovets, the aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation persists, develops, turning into a stable personality quality. As a result, the opportunities for full-fledged communication of an aggressive child are lost, the possibilities of full-fledged communication of an aggressive child with peers are lost, his personal development is deformed.

Therefore, timely correction of aggressive behavior in older preschoolers is very relevant today. Such conclusions make the problem of aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation especially significant, because the consequences of such manifestations can become the key to a model of hostility towards peers and adults in adolescence and older age, which will entail difficulty in communicating with others, the inability to control its manifestations causing moral and physical harm to the environment.

The issue of aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation, the consequences and the possibility of correction were considered by such authors as I. V. Ganicheva, N. G. Poddubny, V. B. Nikishina, S. Yu. Kondratiev, L. B. Baryaeva, where they proposed areas of correctional work that allow a systematic approach to.

Also, this team of authors notes the difficulty of choosing methods for correcting aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation due to their emotional immaturity, the presence of behavioral problems, the possibility of concentration and deepening in any kind of activity. This article reflects the basic concepts of «aggressive behavior», «aggressiveness», presents the results of diagnostic techniques: «Criteria of aggressive behavior in a child» by G. P. Lavrentieva, T. M. Titarenko and M. A. Panfilova «Cactus», suggests methods and a psychological and pedagogical project for correcting aggressive behavior of older preschoolers with mental retardation.

Key words: aggressiveness of personality, aggressive behavior, aggressive actions, older preschoolers with mental retardation, correction.

References

1. Aksenova, Yu. Yu. (2015). *Kontseptsiya agressivnogo povedeniya detey doshkol'nogo vozrasta: sovremennyy vzglyad*. Moscow : INFRA.
2. Ganicheva, I. V. (2014). *Telesno-orientirovannye podkhody k psikhokorreksionnoy i razvivayushchey rabote s det'mi s narusheniyami v razviti*. Moscow : Natsional'nyy knizhnyy tsentr.
3. Danchenkova, N. S. (2016). Agressivnoe povedenie doshkol'nikov, kak faktor dezadaptatsii v grappe sverstnikov. *Psikhologiya i pedagogika*, 10, 47–54.
4. Dolgova, A. G. (2018). *Agressiya v mladshem shkol'nom vozrasta. Diagnostika i korrektsiya*. Moscow : Nauka.
5. Zarechnaya, A. A. (2011). Osobennosti razvitiya kommunikativnykh kompetentsiy u detey s agressivnym povedeniem. *Psikhologiya i pedagogika*, 9, 29–37.
6. Kolos, G. G. (2020). *28 zanyatiy dlya preodoleniya neuverennosti, agressivnosti i trevozhnosti u detey 5–7 let*. Moscow : ARKTI.
7. Pasechnik, L. V. (2019). *Pomoshch' depressivnym detyam*. Moscow : ARKTI.
8. Platonov, N. M. (2011). *Agressiya u detey i podrostkov: uchebnoe posobie*. SPb. : Rech'.
9. Semenaka, S. I. (2019). *Pedagogicheskaya pomoshch' detyam s otklonyayushchimsya povedeniem*. Moscow : ARKTI.

10. Serebryakova, I. D. & Temnikova, E. Yu. (2022). Mind map as a means of preventing emotional burnout of teachers of a preschool educational organization. *Scientific notes of NTGSPI. Series: Pedagogy and psychology*, 2, 63–74. Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48738194>.

11. Smirnova, T. P. (2022). *Psikhologicheskaya korrektsiya agressivnogo povedeniya detey*. SPb. : DETSTVO–PRESS.

12. Totorulova, K. A. (2017). Formirovanie tolerantnosti starshego doshkol'nika, profilaktika agressivnogo povedeniya. *Traditsii i innovatsii v sisteme obrazovaniya*, 2, 270–275.

13. Foppel', K. I. (2010). *Kak nauchit' detey sotrudnichat'. Psikhologicheskie igry i uprazhneniya*. Moscow : Genezis.

Submitted: 23.01.2023

Accepted: 01.02.2023

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Васенёва Юлия Олеговна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, воспитатель Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Солнечный круг» структурное подразделение детский сад № 72, г. Нижний Тагил, Россия.

vuo_ka@mail.ru

Гайворонская Полина Михайловна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Нижний Тагил, г. Качканар, Россия.

smirnova.polina.1997@mail.ru

Дикова Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

viktoriya-dikova@yandex.ru

Дюрягина Ирина Николаевна, студентка филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

kladova-irina@mail.ru

Зотик Юлия Дмитриевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

julia.pa2015@yandex.ru

Кабакова Екатерина Сергеевна, студентка социально-гуманитарного факультета филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

kabakova.2000@mail.ru

Каримова Валентина Геннадийевна, ассистент кафедры общей психологии и конфликтологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

dfk.if1993@mail.ru

Крашенинникова Анна Олеговна, студентка социально-гуманитарного факультета филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, член студенческого научного кружка «Лектор Science», г. Нижний Тагил, Россия.

krasheninan@gmail.com

Кузнецова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Куйбышевского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев, Россия.

kainsk-elena@mail.ru

Луткин Станислав Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела НИР, доцент кафедры педагогики и психологии филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

stan.lutkin@yandex.ru

Маханёк Полина Дмитриевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

polya_int@mail.ru

Осипова Марина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических и управленческих технологий Нижнетагильского филиала Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Свердловской области «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», заместитель директора по научно-методической работе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств» городского округа Нижняя Салда, г. Нижний Тагил, г. Нижняя Салда, Россия.

osipova_ns@mail.ru

Ощепкова Марина Игоревна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, воспитатель Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Детство» структурное подразделение детский сад № 75, г. Нижний Тагил, Россия.

Varvara_666@mail.ru

Попов Данил Алексеевич, студент социально-гуманитарного факультета филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, член студенческого научного кружка «Лектор Science», г. Нижний Тагил, Россия.

danil-p2003gr@mail.ru

Савченко Екатерина Ивановна, магистрант первого года обучения Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

ikittia@gmail.com

Сегова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

segova_td@mail.ru

Соколова Анжела Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

Sav_874@mail.ru

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, зам. декана по УМР факультета психолого-педагогического образования, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

khramkova_l@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Редакционная коллегия журнала приглашает к сотрудничеству специалистов в области педагогики и психологии.

Журнал адресован широкому кругу читателей: научным работникам, преподавателям психолого-педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогическим и психологическим специальностям, всем тем, кто интересуется педагогикой и психологией.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей, сроках выхода номеров и составе редколлегии смотрите на сайте филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле в разделе «Наука» по ссылке: <https://www.ntspi.ru/pedagogika-i-psihologiya/index.php>

Редакция журнала принимает к рассмотрению статьи, представляемые к публикации впервые, не опубликованные ранее и не находящиеся на рассмотрении в других изданиях.

Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, соответствовать правилам оформления, и обладать уникальностью текста не менее 70%.

Основные рубрики журнала:

1. Педагогика.
2. Психология.

Редакция принимает материалы объемом от 20 тыс. до 40 тыс. знаков с пробелами. Объем сообщений, рецензий и других подобных материалов – до 8 тыс. знаков. По согласованию с редакцией журнала объем текста может быть увеличен.

Адрес для отправки материалов по электронной почте: uzntgspi.p@yandex.ru

Статьи, оформленные с нарушением требований журнала, возвращаются авторам на доработку.

В редакцию высылаются:

1. Файл с текстом статьи (именуется «Фамилия_статья»).
2. Файл «Фамилия_заявка», в которой помещается следующая информация:
 - фамилия, имя, отчество автора (полностью);
 - официальное наименование места работы (без аббревиатур и сокращений), должность, учёная степень, учёное звание автора;
 - контактная информация (номер телефона, электронная почта);
 - название статьи.

Примечание: при наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

3. Подписанный текст согласия (сканированная копия) на опубликование в открытой печати текста статьи и индивидуальных сведений автора (авторов). Файл именуется «Фамилия_согласие».

4. Для работ авторов, не имеющих ученой степени, требуется рекомендация научного руководителя или рекомендация кандидата/доктора наук по специальности статьи в виде сканированного текста с подписью и контактными данными. Файл именуется «Фамилия_рекомендация».

Текст статьи предваряет следующая информация:

- УДК (<https://teacode.com/online/udc/>);
- название статьи (должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);
- Ф.И.О. автора(ов);
- место работы автора(ов);
- e-mail автора(ов);
- аннотация (250–300 слов);
- ключевые слова (7–10 слов);
- благодарности.

Эти же данные (кроме УДК) указываются на английском языке после статьи. Список литературы на английском языке оформляется согласно требованиям APA Style. На сайте <http://translit.ru/> можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу (последовательность действий: выбираем стандарт BGN, помещаем библиографические ссылки из русскоязычного списка в рабочее поле и нажимаем кнопку «в транслит», копируем получившийся текст). После транслитерации названия источника приводится его перевод на английский язык в квадратных скобках.

Текст статьи

Текст статьи (рекомендуется разбивать по разделам: введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение).

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (*.doc или *.docx).

Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см, абзацный отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

Литература

Рекомендуемое количество литературы: 10–20 источников, включающих в том числе современные исследования (статьи из отечественных и зарубежных журналов, монографии, книги), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лакофф, 2001; Чудинов, 2001].

Точка, запятая, точка с запятой, двоеточие, восклицательные и вопросительные знаки, знак процента не отбиваются пробелом от предшествующего слова или цифры. Знаки номера (№) и слово «страница» (с.) отбиваются пробелами от идущей за ними цифры неразрывным пробелом (Ctrl+Shift+пробел). Например: № 21; с. 48.

Инициалы от фамилии и инициалы между собой всегда отбиваются друг от друга неразрывным пробелом (Ctrl+Shift+пробел). Инициалы ученых в тексте пишутся впереди фамилии (например, И. А. Александрова), так же делаются отбивки в сокращениях типа «и т. д.».

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются. Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются. За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ
В СПИСКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Книги одного автора

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

Книги двух авторов

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

Книги трех авторов

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

Книги четырех авторов

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

Книги пяти и более авторов

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

Книги под заглавием

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Диссертации

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

Авторефераты диссертаций

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

Многотомное издание в целом

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси ; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – М. : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

Статьи из журналов

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перезагрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

Статьи из сборников, книг

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

Электронные ресурсы локального доступа

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронные.

Электронные ресурсы сетевого распространения

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552> (дата обращения: 29.05.2018).

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ В СПИСКЕ
ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (APA STYLE)

Книги

Mitchell, J. A., Thomson, M. & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. London : Publisher.

Jones, A. F. & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2 nd ed.). San Jose : Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules*. New York : Publisher.

Глава в книге

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation rules* (pp. 50–95). New York : Publishers.

Статьи в журналах

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Journal*, 67(2), 81–95.

Диссертация

Kabir, J. M. (2016). *Factors influencing customer satisfaction at a fast food hamburger chain* [Doctoral dissertation, Wilmington University].

Электронный текст

Mitchell, J. A., Thomson, M. & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from: <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>.

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Journal*, 67(2), 81–95. Retrieved from: <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 378.046.4

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С
ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

А. Б. Иванов

Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия
ivanov@gmail.com

П. Н. Петров

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
petrov@gmail.com

Аннотация. В последние годы накоплен и обобщен большой опыт обучения замещающих родителей, который свидетельствует о том, что наряду с ростом количества замещающих семей увеличивается и число семей, не осмысливших в полной мере решение принять в свою семью ребенка и не имеющих реального представления о собственных ресурсах, что влечет за собой увеличивающееся количество возвратов детей в интернатные учреждения. В данной публикации рассматриваются психолого-педагогические особенности подготовки замещающих родителей в условиях активного использования различных моделей электронного дистанционного обучения ввиду ограничительных мер из-за пандемии. Статья посвящена применению современных цифровых технологий при дистанционной форме обучения замещающих родителей, как важному фактору интенсификации и повышения учебной активности обучающихся. Исследование проводилось на основе методов включенного наблюдения, контент-анализа, обобщения, сравнения и конкретизации информации. Опыт проведения курсов повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями позволяет отметить, что внедрение и подробный анализ современных дистанционных технологий позволяет повысить эффективность обучения, интерес педагогов к самопознанию, в том числе осмыслить мотивы и цели профессиональной деятельности, способствует целесообразному планированию действий, осознанному принятию решений и достижению поставленных целей путем формирования навыков самостоятельной работы, что имеет огромное значение в контексте применения моделей электронного дистанционного обучения. Данные технологии при правильном их применении мотивируют специалистов к повышению своего профессионального и творческого потенциала, что, в свою очередь, значительно повышает качество учебного процесса. Результаты данного исследования могут быть использованы при проведении школ замещающих родителей в условиях использования дистанционных технологий, а также должны быть включены в курс повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями. Таким образом, дистанционное обучение – перспективное направление развития образования замещающих родителей. Применение дистанционных технологий в процессе их обучения способствует грамотной организации учебного процесса, повышает качество образования в целом.

Ключевые слова: замещающие родители, специалисты по работе с замещающими семьями, обучение взрослых, технологии обучения, дистанционные технологии, процесс обучения, опекуны, повышение квалификации.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 01-234-56789.

1. Введение

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

2. Материалы и методы

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

3. Результаты исследования

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

4. Обсуждение результатов

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Таблица 1 – Название таблицы

U	A (%)	B (%)
X	8	14,6
Y	92	85,4
Всего:	100	100

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

5. Заключение

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Список литературы

1. Богданович, Г. Ю. Библейские мотивы как источник формирования медийного образа Крыма / Г. Ю. Богданович, Е. А. Нахимова, Н. А. Сегал. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 8–20.
2. Гудков, Д. Б. Люди и звери. Русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе. Лингвокультурологический словарь / Д. Б. Гудков. – Москва : Ленанд, 2020. – 200 с. – Текст : непосредственный.
3. Budaev, E. V. Transformations of precedent text: Metaphors We Live by in academic discourse / E. V. Budaev, A. P. Chudinov. – Текст : непосредственный // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. – 2017. – Vol. 1. – P. 60–67.
4. Kennedy, V. Intended tropes and unintended metatropes in reporting on the war in Kosovo / V. Kennedy. – Текст : непосредственный // Metaphor and Symbol. – 2000. – Vol. 15. – № 4. – P. 252–265.

**SYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF WORK WITH A
SUBSTITUTE FAMILY IN THE CONDITIONS OF USING REMOTE
TECHNOLOGIES**

A. B. Ivanov

Ural state pedagogical university
Yekaterinburg, Russia
ivanov@gmail.com

P. N. Petrov

Branch of RSPPU in the city of Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
petrov@gmail.com

Abstract. In recent years, a great deal of experience in teaching foster parents has been accumulated and generalized, which indicates that along with an increase in the number of foster families, the number of families that have not fully comprehended the decision to accept a child into their family and do not have a real idea of their own resources increases, which entails an increasing number of children returning to residential institutions. This publication examines the psychological and pedagogical features of the training of substitute parents in the context of the active use of various e-learning models due to restrictive measures due to the pandemic. The article is devoted to the use of modern digital technologies in distance learning for substitute parents, as an important factor in the intensification and increase of the educational activity of students. The research was carried out on the basis of methods of participatory observation, content analysis, generalization, comparison and specification of information. The experience of conducting advanced training courses for specialists in working with foster families allows us to note that the introduction and detailed analysis of modern distance technologies makes it possible to increase the effectiveness of training, the interest of teachers in self-knowledge, including to comprehend the motives and goals of professional activity, contributes to expedient planning of actions, informed decision-making and achieving these goals through the development of independent work skills, which is of great importance in the context of the application of e-learning models. These technologies, when applied correctly, motivate specialists to increase their professional and creative potential, which, in turn, significantly improves the quality of the educational process. The results of this study can be used when conducting schools for foster parents in the context of using distance technologies, and should also be included in the refresher course for specialists working with foster families. Thus, distance learning is a promising direction in the development of education for foster parents. The use of distance technologies in the process of teaching them contributes to the competent organization of the educational process, improves the quality of education in general.

Key words: foster parents, foster family specialists, adult education, learning technologies, distance technologies, learning process, guardians, professional development.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR according to the research project № 01-234-56789.

References

1. Bogdanovich, G. Yu., Nakhimova, E. A. & Segal N. A. (2019). Bibleyskiye motivy kak istochnik formirovaniya mediynogo obraza Kryma. *Yazyk i kultura*, 47, 8–20.
2. Budaev, E. V. & Chudinov, A. P. (2017). Transformations of precedent text: Metaphors We Live by in academic discourse. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*, 1, 60–67.
3. Gudkov, D. B. (2003). *Teoriya i praktika mezhkulturnoy kommunikatsii*. Moscow : Gnozis.
4. Kennedy, V. (2000). Intended tropes and unintended metatropes in reporting on the war in Kosovo. *Metaphor and Symbol*, 15, 252–265.

