

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ



УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ
ИТТСПИ

2023/2

**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
№ 2

**SCIENTIFIC
NOTES
OF NTSSPI**

Series: Pedagogy & psychology

JOURNAL

Published by Nizhny Tagil
state social pedagogical institute (NTSSPI)

ISSN: 2949-107X

**2023
NUMBER TWO**

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

Гилева Е. С., Скавычева Е. Н. Гражданское воспитание старших дошкольников.....	8
Ломаева М. В. Игры А. А. Столяра в формировании алгоритмических умений у детей старшего дошкольного возраста.....	17
Петраускас А. О., Сторожева О. И. Формирование познавательных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством интерактивных заданий сервиса LEARNINGAPPS.....	27
Скавычева Е. Н., Сторожева С. Л. Проблема цифровизации дошкольного образования.....	41
Трофимова Е. Д. Художественное взаимодействие как средство восприятия музыкального произведения.....	51

ПСИХОЛОГИЯ

Козлова А. А., Темникова Е. Ю. Коррекция школьной тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	60
Котова С. С., Холопова Е. С. Модель психолого-педагогической службы в системе высшего образования.....	74
Кузнецова Е. В. Коррекция эмоционального неблагополучия младших школьников средствами изотерапии.....	94
Кузьмина Т. С., Олешкова А. М. Школьные службы примирения и медиации: значение для современных образовательных организаций.....	104
Макарова Е. А., Маханёк П. Д., Соколова А. В., Стадник А. А. Возможности трансформационной игры «Колесо потребностей» в формировании представлений о способах удовлетворения человеческих потребностей.....	115
Сальникова Н. Ю., Скавычева Е. Н. Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	127
Серегина Е. И., Сторожева О. И. Развитие межличностных отношений детей младшего школьного возраста посредством внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем».....	136
Шульга М. И., Темникова Е. Ю. Игротерапия как средство развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	148
Сведения об авторах.....	158
Информация для авторов.....	161

CONTENT

PEDAGOGY

Gileva E. S., Skavycheva E. N.	
Civic education of older preschoolers.....	8
Lomaeva M. V.	
Games of A. A. Stolyar in the formation of algorithmic skills in children of senior preschool age.....	17
Petrauskas A. O., Storozheva O. I.	
Formation of cognitive universal learning activities for children of primary school age with mental retardation through interactive tasks of the LEARNINGAPPS service.....	27
Skavycheva E. N., Storozheva S. L.	
The problem of digitalization of preschool education.....	41
Trofimova E. D.	
Artistic interaction as a means of perception of a musical work.....	51

PSYCHOLOGY

Kozlova A. A., Temnikova E. Yu.	
Correction of school anxiety in children of primary school age with mental retardation.....	60
Kotova S. S., Kholopova E. S.	
Model of psychological and pedagogical service in the system of higher education.....	74
Kuznetsova E. V.	
Correction of emotional ill-being of younger schoolchildren by means of isotherapy.....	94
Kuzmina T. S., Oleshkova A. M.	
School Conciliation and Mediation Services: Significance for Modern Educational Organizations.....	104
Makarova E. A., Makhanyok P. D., Sokolova A. V., Stadnik A. A.	
Possibilities of the transformational game «Wheel of needs» in the formation of ideas about ways to meet human needs.....	115
Salnikova N. Yu., Skavycheva E. N.	
The development of thinking in children of senior preschool age with mental retardation....	127
Seregina E. I., Storozheva O. I.	
The development of interpersonal relations of children of primary school age through the extracurricular course «Together we walk together».....	136
Shulga M. I., Temnikova E. Yu.	
Game therapy as a means of developing visual-figurative thinking in children of primary school age with mental retardation.....	148
Information about authors.....	158
Submission guidelines.....	161

ПЕДАГОГИКА

УДК 373.24

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. С. Гилева

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

Е. Н. Скавычева

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
elenatrubina2010@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема гражданского образования детей дошкольного возраста. В настоящее время существует несколько дефиниций, связанных с проблемой гражданского образования. Среди них гражданское образование, гражданское воспитание и патриотическое воспитание детей. Одной из отличительных особенностей гражданского образования является широта данного понятия и объединение в нем патриотического и нравственного воспитания с правовым и политическим обучением и воспитанием.

Рассматривая современные исследования в области гражданского образования детей дошкольного возраста, мы отметили, что данная проблема интересует многих современных авторов, которые не только обращаются к теоретическому изучению понятия, к определению его сущности и характеристик, связанных с особенностями возрастного развития, но и освещают разнообразные методы и средства гражданского образования, применяемые в современных дошкольных образовательных организациях.

Сделан вывод о том, что проблема гражданского образования детей дошкольного возраста действительно актуальна в настоящее время и многие современные исследователи представляют свой опыт работы в данном направлении.

Приведены результаты опроса педагогов в двух крупнейших объединениях детских садов города Нижнего Тагила: Муниципальных автономных дошкольных образовательных учреждений «Радость» и «Детство». По результатам опроса более 30% педагогов выбирают гражданское и патриотическое образование дошкольника в качестве темы саморазвития и представляют результаты своей деятельности в аналитических отчетах. С технологией лэпбука знакомы более 90% опрошенных, при этом почти 70% педагогов когда-либо сами создавали лэпбуки на различные темы и применяли их в своей педагогической деятельности с дошкольниками.

Обоснована эффективность лэпбука в гражданском образовании детей дошкольного возраста, которая определяется возможностью формирования когнитивного компонента (знаний о Родине, представлений о законах и праве, о соблюдении обязанностей гражданина); мотивационно-эмоционального компонента (ценностного отношения к историческому прошлому и культурному наследию родной страны); деятельностного компонента (способностей к регуляции своего поведения в соответствии с общими принципами и идеями государственного уклада страны). В связи с актуальностью темы, предложены рекомендации по созданию и наполнению лэпбука с целью гражданского

образования детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданское воспитание, дети старшего дошкольного возраста.

1. Введение

Современная действительность отводит образованию роль важного звена в обеспечении государственной безопасности и социальной стабильности, способствующего формированию гражданского общества. В связи с этим обновляются и создаются социально-педагогические программы по гражданскому воспитанию детей начиная уже с дошкольного возраста.

В условиях социальной нестабильности, обострения межнациональных отношений, утраты духовных ориентиров актуализируется ориентация на интенсивный поиск новых форм и соответствующего содержания педагогической деятельности, направленной на воспитание гражданственности дошкольников. Именно дошкольный возраст является периодом формирования таких новообразований, как социальные установки и отношение к своей личности и к социальному окружению. Воспитывая гражданственность, педагоги развивают у детей качества самосовершенствования, самопознания, самореализации, а также доброту, совестливое отношение к людям, способность к милосердию и сочувствию окружающим.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечается, что современным национальным воспитательным идеалом является гражданин, обладающий высокой нравственностью, компетентностью в области знаний о России, ответственно относящийся к настоящему и будущему своей страны, принимающий духовные и культурные традиции народов Российской Федерации [Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, 2009, с. 8]. Среди задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования также можно видеть воспитание у детей гражданских и патриотических качеств [ФГОС ДО].

2. Материалы и методы

В настоящее время существует несколько дефиниций, связанных с проблемой гражданского образования. Среди них гражданское образование, гражданское воспитание и патриотическое воспитание детей. Одной из отличительных особенностей гражданского образования является широта данного понятия и объединение в нем патриотического и нравственного воспитания с правовым и политическим обучением и воспитанием.

Гражданское воспитание – это система, функцией которой является обучение и воспитание членов государства, любящих Родину, ориентированных на овладение социально и личностно значимыми нравственно-правовыми и политическими знаниями, мировоззренческими и культурными ментальными ценностями, обладающих способностью и готовностью реализовать на практике права и обязанности члена демократического общества [Сорокоумова, 2020, с. 160].

Выделяют несколько подходов к содержанию гражданского образования:

ситуативно-воспитательный, правовой политологический, обществоведческий, культурологический, компетентностный [Дорошук, 2011, с. 10]

Проанализировав современные исследования по гражданскому образованию Н. А. Савотиной, мы можем выделить его структурные компоненты:

– правовая составляющая (у ребенка должны быть сформированы знания о законах и желание их соблюдать, представления о правах и обязанностях, ценностное отношение к демократическому устройству общества, а также минимальный личный опыт правовых отношений);

– морально-этическая составляющая (ребенок должен обладать нравственной культурой, принимать ценности свободы и ответственности, справедливости, достоинства, совести, гуманности, милосердия);

– патриотическая составляющая (ребенок склонен к социальному оптимизму, любит свою Родину, может вести себя решительно и стойко в ситуациях, требующих преодолеть разнообразные трудности, участвует в созидательной деятельности, трудовой деятельности, проявляет терпимость);

– политическая составляющая (ребенок имеет представление о политическом строе, органах управления государством, понимает принципы взаимодействия государства и органов власти с общественностью) [Савотина, 2006, с. 7].

Задачи гражданского образования старшего дошкольника:

- формирование элементарных знаний о правах и свободах человека;
- развитие гражданской ответственности при выполнении обязанностей;
- воспитание любви к окружающей природе, Родине, семье;
- воспитание уважения к другим народам и традициям [Савотина, 2006, с. 8].

В работе Л. А. Дорошук гражданственность детей старшего дошкольного возраста рассматривается как единство когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов. В содержании когнитивного компонента выделяется следующий комплекс знаний: права и обязанности детей, большая и малая Родина, национальности и их особенности культуры, традиции. В содержании эмоционального компонента находятся способности уважать права окружающих людей, любить свою Родину, доброжелательно относиться к разным народам и их представителям. В содержании деятельностного компонента выделяют комплекс умений: использовать свои знания в практической деятельности: в играх, в труде, в творчестве, выполнять обязанности и пользоваться правами, конструктивно заявлять о несоблюдении собственных прав, соблюдать правила культурного межнационального общения [Дорошук, 2011, с. 12].

Позиции Н. А. Савотиной и Л. А. Дорошук достаточно близки, однако, в определении, предложенном Л. А. Дорошук нет политической составляющей, что оправдано возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста. Освоение политического аспекта будет доступно детям позже, когда будут заложены основы гражданственности.

3. Результаты исследования

Рассматривая современные исследования в области гражданского образования детей дошкольного возраста, мы отметили, что данная проблема интересует многих современных авторов, которые не только обращаются к теоретическому изучению понятия, к определению его сущности и характеристик, связанных с особенностями возрастного развития, но и освещают разнообразные методы и средства гражданского образования, применяемые в современных дошкольных образовательных организациях.

Одним из таких исследований является работа Е. Е. Кораблевой, в которой представлен опыт применения музейной педагогики в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 112», расположенном в городе Мурманске. Деятельность созданного музея включает организацию знакомства дошкольников с разными видами русских народных игр, с формами фольклорного наследия русского народа (разнообразными потешками, закличками, былинами, сказаниями, сказками и песнями), ознакомления с историей народных примет, их значением и смыслом. Также в рамках деятельности музея проводятся календарно-обрядовые праздники, приуроченные к календарно-тематическому планированию детского сада, в ходе которых дети могут узнать истории жизни былинных и сказочных героев. Отдельные зоны в музее отведены для ознакомления детей с изобразительным искусством русского народа, различными народными росписями и промыслами, например, гончарным и бурачным, с историей и особенностями русского женского и мужского костюма, его элементами и назначением. Такая форма работы с детьми обеспечивает реализацию деятельностного подхода к изучению истории и культурных традиций русского народа, способствует успешному усвоению познавательного материала, возникновению у детей положительных эмоций при взаимодействии с историческим прошлым страны [Кораблева, 2015, с. 50].

Интересный опыт представлен в работе Е. А. Сорокоумовой, где гражданское образование раскрывается как образование, направленное на формирование у детей дошкольного возраста гражданской идентичности, составляющими которой также являются когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный и поведенческий компоненты. Автор предлагает обоснование значимости проектной деятельности с целью формирования гражданской идентичности, основываясь на том, что проект связывает образовательный процесс в дошкольной образовательной организации с реальной жизнью детей, что позволяет увлекать детей, формировать устойчивый интерес к познанию основ права, к ознакомлению с общественным строем государства и видами социальных институтов.

Экспериментальной базой исследования были подготовительные группы дошкольных образовательных организаций Нижегородской области. По итогам исследования Е. А. Сорокоумова отмечает, что посредством проектной деятельности педагоги способствовали формированию у дошкольников представлений о России, ее государственном устройстве. У детей сформировалось эмоциональное отношение к своей Родине, появилось

осознание своего места в государстве, как гражданина. При этом акцент автор делает на том, что развивать гражданскую идентичность дошкольников следует не путем организации разрозненных мероприятий, а через организацию целостной системы проектной деятельности, обеспечивающей вхождение дошкольников поисковую и творческую деятельность, формирование у дошкольников самостоятельного мышления, умений выбирать средства и способы реализации проектов и разные формы представления результатов своих исследований [Сорокоумова, 2020, с. 159].

Одним из наиболее ценных является методическая разработка Л. М. Захаровой по конструированию парциальных образовательных программ в области гражданского образования детей дошкольного возраста. Автор приводит пример конструирования парциальной программы «Солнечные лучики», разработанной с учетом требований Примерной основной образовательной программы дошкольного образования. В целевом разделе программы «Солнечные лучики» представлена актуальность проблемы гражданского образования в аспекте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, описание целей и задач программы, принципов и подходов к освоению программы, а также планируемых результатов ее освоения. Формой представления результатов является портфолио. Содержательный раздел программы содержит описание видов детской деятельности и тематическое планирование. В организационном разделе представлено описание материальных и кадровых условий обеспечения реализации программы. Также в программе приведен диагностический инструмент для оценки уровня ее освоения. Данное методическое руководство может быть полезно педагогам-практикам, деятельность которых проходит в области гражданского образования детей дошкольного возраста [Захарова, 2016, с. 101].

Таким образом, мы делаем вывод о том, что проблема гражданского образования детей дошкольного возраста действительно актуальна в настоящее время и многие современные исследователи представляют свой опыт работы в данном направлении.

4. Обсуждение результатов

В нашем исследовании мы обращаемся к одной из инновационных образовательных технологий, представляющей собой разновидность проектной технологии – технологии лэбука. Как показывает анкетирование педагогов г. Нижний Тагил, данная технология часто применяется в дошкольных образовательных организациях с разными целями, в том числе и для организации гражданского образования.

Нами был организован опрос педагогов в двух крупнейших объединениях детских садов города Нижнего Тагила: Муниципальных автономных дошкольных образовательных учреждений «Радость» и «Детство». По результатам опроса более 30% педагогов выбирают гражданское и патриотическое образование дошкольника в качестве темы саморазвития и представляют результаты своей деятельности в аналитических отчетах. С технологией лэбука знакомы более 90% опрошенных, при этом почти

70% педагогов когда-либо сами создавали лэпбуки на различные темы и применяли их в своей педагогической деятельности с дошкольниками.

Эффективность лэпбука в гражданском образовании детей дошкольного возраста определяется возможностью формирования когнитивного компонента (знаний о Родине, представлений о законах и праве, о соблюдении обязанностей гражданина); мотивационно-эмоционального компонента (ценностного отношения к историческому прошлому и культурному наследию родной страны); деятельностного компонента (способностей к регуляции своего поведения в соответствии с общими принципами и идеями государственного уклада страны).

В связи с актуальностью темы, мы предлагаем несколько рекомендаций по созданию лэпбука с целью гражданского образования детей дошкольного возраста. В содержании лэпбуков необходимо раскрыть:

- историю России, становление России как демократического государства, историю традиций, определить различия государственного и народного праздника, привести наглядный материал о символах государства: гербе, гимне, флаге, о символах городов и их значении и т.д.;

- раскрыть с помощью лэпбука можно широкие темы («Демократия как общественный строй», «Традиции уральского народа», «Достопримечательности России»), а также узкие, уточняющие темы, например, «Права ребенка в России», «Новый год — государственный или народный праздник в России», «Выдающиеся промышленники Нижнего Тагила» и т.д.;

- выбирать тему лэпбука необходимо, отталкиваясь от ее актуальности среди детей и возможностей сбора разнообразной информации. Частью пособия могут стать дидактические игры, включающие пословицы и поговорки о традициях русского народа, раскрывающие его менталитет;

- можно использовать иллюстрации и тексты детской литературы о природе малой родины, например, сказки, стихи, рассказы И. Бунина, С. Есенина, М. Пришвина, В. Бианки и других поэтов и писателей. Для Нижнего Тагила актуально использование произведений Д. Н. Мамина-Сибиряка и П. П. Бажова;

- фотографии памятников и культурных комплексов России и родного города помогут сформировать представления о достопримечательностях, достоинствах и особенностях родного края, города;

- в лэпбуках можно привести примеры биографии народных героев, людей различных профессий (полярников, путешественников, ученых, военных, пожарных, космонавтов);

- необходимо включать иллюстрации, интервью, и истории о Великой Отечественной войне, рассказы о детях и подростках, которые боролись с захватчиками наравне со взрослыми (персонажи А. Гайдара, Л. Кассиля, А. Митяева).

5. Заключение

Таким образом, подводя итоги рассмотрения проблемы гражданского

образования детей дошкольного возраста в современной России, мы отмечаем, что данной проблеме уделяется внимание как на законодательном уровне, так и на уровне практической педагогики. В настоящее время многие воспитатели в дошкольных образовательных организациях ведут специальную педагогическую деятельность в данном направлении. Гражданское образование дошкольника мы рассматриваем с позиции Л. А. Дорошук, как образование, направленное на формирование гражданственности детей дошкольного возраста, состоящей из когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов. Формирование этих компонентов мы считаем наиболее целесообразным с помощью технологии лэбука, как популярной инновационной образовательной технологии, позволяющей обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход к детям, систематизировать знания детей, сформировать новые представления и закрепить уже знакомые темы, сформировать у детей ценностное отношение к своей стране и осознанную гражданскую позицию.

Список литературы

1. Дорошук, Л. А. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Л. А. Дорошук ; Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2011. – 24 с. – Текст : непосредственный.
2. Захарова, Л. М. Конструирование парциальной образовательной программы по формированию гражданской принадлежности у дошкольников / Л. М. Захарова. – Текст : непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2016. – № 4. – С. 98–106.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – Москва : Просвещение, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.
4. Кораблева, Е. Е. Музейная педагогика как средство формирования гражданского образования и патриотического воспитания дошкольников / Е. Е. Кораблева. – Текст : непосредственный // Мастер-класс. – 2015. – № 10. – С. 50–53.
5. Савотина, Н. А. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Н. А. Савотина ; Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания Российская академия образования. – Москва, 2006. – 44 с. – Текст : непосредственный.
6. Сорокоумова, Е. А. Формирование гражданской идентичности у детей дошкольного возраста / Е. А. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 3. – С. 159–172.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 7.03.2023). – Текст : электронный.

Статья получена: 06.04.2023

Статья принята: 14.04.2023

CIVIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS

E. S. Gileva

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

E. N. Skavycheva

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
elenatrubina2010@yandex.ru

Abstract. The article actualizes the problem of civic education of preschool children. Currently, there are several definitions related to the problem of civic education. Among them are civic education, civic education and patriotic education of children. One of the distinguishing features of civic education is the breadth of this concept and the combination in it of patriotic and moral education with legal and political education and upbringing.

Considering modern research in the field of civic education of preschool children, we noted that this problem is of interest to many modern authors who not only turn to the theoretical study of the concept, to determine its essence and characteristics associated with the characteristics of age development, but also highlight a variety of methods and means of civic education used in modern preschool educational organizations.

It is concluded that the problem of civic education of preschool children is really relevant at the present time and many modern researchers present their experience in this area.

The results of a survey of teachers in the two largest associations of kindergartens in the city of Nizhny Tagil: Municipal Autonomous Preschool Educational Institutions «Joy» and «Childhood» are presented. According to the results of the survey, more than 30% of teachers choose civic and patriotic education for preschoolers as a topic of self-development and present the results of their activities in analytical reports. More than 90% of respondents are familiar with lapbook technology, while almost 70% of teachers themselves have ever created lapbooks on various topics and used them in their pedagogical activities with preschoolers.

The effectiveness of a laptop in the civic education of preschool children is substantiated, which is determined by the possibility of forming a cognitive component (knowledge about the Motherland, ideas about laws and rights, about observing the duties of a citizen); motivational-emotional component (value attitude to the historical past and cultural heritage of the native country); the activity component (the ability to regulate one's behavior in accordance with the general principles and ideas of the state structure of the country). Due to the relevance of the topic, recommendations are proposed for creating and filling a lapbook for the purpose of civic education of preschool children.

Key words: civic education, children of senior preschool age.

References

1. Doroshuk, L. A. (2011). *Education of the basics of citizenship in older preschool children in institutions of additional education*. Chelyabinsk : Chelyabinsk state pedagogical university.
2. Zakharova, L. M. (2016). Designing a partial educational program for the formation of citizenship among preschoolers. *Management of a preschool educational institution*, 4, 98–106.
3. *The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia* (2009). Moscow : Prosveshchenie.
4. Korableva, E. E. (2015). Museum pedagogy as a means of forming civic education and patriotic education of preschoolers. *Master class*, 10, 50–53.
5. Savotina, N. A. (2006). *Civic education of students in a modern university*. Moscow : State research institute of family and upbringing of the russian academy of education.
6. Sorokoumova, E. A. (2020). Formation of civic identity in preschool children. *Pedagogy and psychology of education*, 3, 159–172.
7. *Federal state educational standard of preschool education* (2013). Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd.

Submitted: 06.04.2023

Accepted: 14.04.2023

УДК 373.21

ИГРЫ А. А. СТОЛЯРА В ФОРМИРОВАНИИ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. В. Ломаева

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
Lmv.61@mail.ru

Аннотация. Ведущей деятельностью дошкольников является игра. Потенциал игры в развитии дошкольников трудно переоценить. Более тридцати лет известны игры, направленные на развитие логической сферы дошкольников, которые описал и систематизировал А.А. Столяр. Еще в начале 90-х годов 20 столетия им были предложены игры на развитие мыслительных операций, знакомство дошкольников с элементами логики (операции «и», «или», «не»), формирование простейших представлений о теории вероятности, развитие комбинаторных способностей, а также на пропедевтику базовых понятий информатики – алгоритм, блок-схема, программа, вычислительная машина. В играх моделируются логико-математические конструкции и отношения, игровые задачи способствуют формированию и развитию у дошкольников логической сферы и математических представлений, овладению основами математики и информатики. Кроме того, они чрезвычайно актуальны, так как вызывают интерес к программированию и другим видам деятельности в сфере информационных технологий. В статье представлен педагогический проект по формированию алгоритмических умений у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр А. А. Столяра, преимущество которых состоит в том, что с их помощью в игровой форме ребенок осваивает способы выполнения алгоритма, контроля правильности его выполнения, а также учится самостоятельно создавать простейшие алгоритмы. Проект содержит 13 серий дидактических игр по выполнению алгоритмов, их составлению и записи, их описание, материалы и оборудование. Необходимость разработки проекта была вызвана оценкой результатов диагностики уровня развития алгоритмических умений детей старшего дошкольного возраста. Было выявлено, что подавляющее большинство детей показали средний уровень развития алгоритмических умений. В ходе обработки данных было отмечено, что наиболее сложно детям дается внесение изменений в алгоритм решения задачи, а также задания, связанные с применением алгоритма в новых условиях. Недостаточно развиты у детей умения планировать последовательность действий для решения задачи, самостоятельно, обоснованно оценить правильность своего решения.

Ключевые слова: алгоритмические умения, линейные, условные, циклические алгоритмы, блок-схемы, логико-математические игры, дошкольники.

1. Введение

Одной из главных задач дошкольного образования является подготовка детей к обучению в школе, образование на любой ступени должно обеспечивать «преемственность целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней» [ФГОС ДО, 2013]. Кроме того, в связи с цифровизацией образования, актуальным является освоение дошкольниками элементов программирования, робототехники и т.п.

Одним из средств, направленных на подготовку детей дошкольного возраста к школьному обучению, формирование умений действовать в соответствии с установленными правилами, освоение основ информатики является работа с алгоритмами. «Алгоритм — это способ принятия и удержания цели своей предстоящей деятельности, это последовательность шагов для осуществления решения практических и учебных задач» [Воронина, 2016, с.437].

Проблемой формирования алгоритмических умений занимались П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, Н. Ф. Талызина и др. В своих работах они доказывали эффективность алгоритмизации в образовании для формирования готовности детей к школе. Значительное количество работ посвящено проблеме формирования и развития алгоритмического стиля мышления у детей, их алгоритмической культуры (А. В. Копаев, А. А. Столяр, М. П. Лапчик и др.), имеются исследования (Л. В. Воронина, З. А. Михайлова, А. А. Столяр), показывающие возможность и необходимость формирования алгоритмических умений у детей, начиная с дошкольного возраста.

На развитие алгоритмического мышления направлены игры А. А. Столяра. Это обучающие игры, насыщенные логическим и математическим содержанием, моделирующие важные понятия математики (например, логические операции «не», «и», «или») и информатики (алгоритмы, кодирование, программа). Преимущество игр заключается в том, что дети долго и с интересом могут играть в одну и ту же игру, поскольку исходные данные можно менять многократно.

Среди игр А. А. Столяра особое место занимают игры, способствующие развитию умения разбивать сложные действия на простые операции и определять их последовательность, умения составлять план действий и неукоснительно выполнять этот план, умения обозначать действия с помощью понятных символов. Такие игры способствует формированию алгоритмического мышления у дошкольников.

2. Материалы и методы

В педагогической и методической литературе можно обнаружить различные определения понятия «алгоритмические умения». В большинстве из них в качестве существенных свойств рассматриваемого нами понятия выделены: умение точно следовать инструкции, предписанию, правилу; умение разбить задачу на последовательные шаги и определить стратегию деятельности.

Алгоритмические умения включают умения:

- строить логические утверждения о свойствах данных и запросы к поисковым системам;
- мыслить индуктивно и дедуктивно при анализе затруднений в работе с персональным компьютером;
- формализовать собственные намерения вплоть до записи на некотором алгоритмическом языке [Бакулина, Кирсанова, 2020].

Действовать по определенному алгоритму дети учатся с раннего возраста: они осваивают правила (последовательность) мытья рук, приема пищи, поведения на улице и т.п. В процессе формирования элементарных

математических представлений дошкольники в соответствии с правилом строят сериационные ряды, измеряют протяженность, объем сыпучих и жидких веществ различными мерками, сравнивают тела по массе и т.п.

В процессе игр А. А. Столяра у детей старшего дошкольного возраста формируются основные алгоритмические умения:

– следовать инструкции, правилу, разбивать задачу на последовательные шаги, то есть выполнять алгоритм;

– определять стратегию деятельности при решении задачи, то есть составлять и записывать алгоритм.

Рассмотрим подробнее эти положения.

Формирование у детей алгоритмических умений с помощью игр А. А. Столяра проводится поэтапно.

На первом этапе детям предлагаются линейные алгоритмы из двух-трех шагов. В играх-лабиринтах игрок может перемещать фишки по полю в разных направлениях. Педагог задает последовательность действий, а дети передвигают фишки по игровому полю. Например, воспитатель диктует маршрут: два шага вперед, поворот налево, один шаг вперед. Где мы оказались? Дошкольники выполняют действия, дают ответ. Постепенно количество шагов и видов команд увеличивается. Игра «Светофор» более сложная, поскольку дети должны знать заранее и выполнять правила проезда (перехода) перекрестка, регулируемого светофором. Один из игроков устанавливает определенные цвета светофора, машины и фигурки людей, а другой проводит через перекресток участников дорожного движения в соответствии с правилами. Затем игроки меняются ролями [Давайте поиграем, 1991].

Далее детей учат «читать» программу, то есть декодировать информацию, представленную на карточке или выложенную карточками со стрелками. Например, в игре «Пиратские сокровища» детям предлагается блок-схема («пиратская карта»), которую они должны расшифровать и выполнить указанные действия. Если шифр разгадан верно, то путешественники на пиратском острове найдут клад.

На формирование умения декодировать информацию и, в соответствии с предписанием, выполнять действия направлена серия игр «Фабрика» [Давайте поиграем, 1991]. Правила игры: на фабрике есть машины, которые меняют цвет фигуры (обозначена цветным кругом), форму фигуры (обозначена контурами геометрических фигур) и величину фигуры (обозначена большим и маленьким треугольниками). В игре участвуют геометрические фигуры разных цветов, форм, большие и маленькие. Серию начинают с фигур двух цветов, двух форм, больших и маленьких. Играют двое. Один помещает в машину Изменения Цвета, например, большой красный круг, а второй «вынимает» из нее большой круг, но уже желтый. Если поместить в машину Изменения Формы большой красный круг, то из машины «выйдет» большой красный квадрат и т.п. В качестве усложнения можно использовать в «производственном процессе» несколько машин подряд: изменения цвета, формы, величины.

После выполнения задания на выполнение алгоритма педагог вместе с детьми анализирует правильность выполнения всех его этапов, успешность

достижения поставленной цели, соответствие действий заданному правилу. При наличии ошибок решение корректируется. Усложнение игровых заданий проводится с помощью постепенного увеличения количества ходов, заданий, персонажей, добавления новых правил.

На следующем этапе можно включать в работу с детьми условные и циклические алгоритмы. Например, в игре «Где, чей домик?» дети строят маршруты для чисел к их домикам. При этом можно выбирать только ту дорожку, которая соответствует заданным условиям. Для этого нужно сравнить данное число с тем, которое находится на развилке дорог. Условия задачи изображены символами на рисунке, то есть в процессе игры развивается умение читать символические обозначения (декодировать информацию). Если число сворачивает на запрещенную дорожку, ведущий (педагог) просит объяснить выбор, помогает найти ошибку и далее продолжить путь. Таким образом, дети учатся анализировать «программу», оценивать ее правильность, исправлять ошибки.

Серия игр «Вычислительные машины» также способствует формированию умения действовать по правилу, которое нужно выбрать при выполнении определенных, заданных в игре условий, либо повторять указанные действия до тех пор, пока условие выполняется.

Когда дети уверенно выполняют предложенные алгоритмы, можно переходить к обучению составлению алгоритмов. Чтобы составить простейший линейный алгоритм необходимо осмыслить цель задания, разбить действие на этапы, установить последовательность этапов.

В играх-лабиринтах игрок может перемещать фишки по полю в разных направлениях, при этом для достижения цели нужно заранее спланировать ходы. В таких играх могут быть задания, которые ставят определенные условия – двигаться вверх, вниз, вправо, влево. Например, в игре-лабиринте педагог обсуждает с детьми, как пчелке Жуже добраться до улья, собрав нектар с цветов, растущих на лугу. Дети осмысливают задание – добраться из одной точки (место нахождения пчелы) до другой (улей). Далее дети строят маршрут, разбивая его на этапы с учетом расположения цветов и фиксируя последовательность этапов с помощью карточек со стрелками (вправо, влево, вперед). Затем дети выполняют действия пчелки в соответствии с построенным маршрутом (программой) и могут оценить его правильность.

Для игры «Найди все дороги» [Давайте поиграем, 1991] нужны две цветные круглые фишки (если играют двое) и вырезанные из плотной бумаги карточки с буквами П (движение вправо), В (движение вверх) (по 10 карточек) и игровое поле, разделенное на квадраты (например, 4x4). Игрок должен провести свою фишку от одной до другой заданной точки на поле. Делать это можно по определенному правилу: из каждой клетки можно двигаться только вправо или вверх. С помощью карточек с буквами П и В, можно программировать движение фишек, т.е. построить алгоритм. Выигрывает тот, кто построит самый короткий маршрут. В качестве усложнения можно увеличивать размер поля, вносить изменения в правила движения фишек.

Фишка может быть сказочным персонажем, который должен добраться до замка Принцессы, преодолев препятствия – разрушенный мост, яму, высокую стену, болото и т.п. Детям ставится задача составить маршрут движения героя, который может меняться в зависимости от происходящих событий (обрушился мост). Ребенок обдумывает ситуацию, планирует последовательность шагов, учится прогнозировать и моделировать путь, следуя правилу [Жуйкова, 2012]. Дети находят выход из проблемных ситуаций, возникающих по ходу игры, сами придумывают разнообразные ситуации. Если маршрут составлен неверно, то путем обсуждения с детьми проводится анализ ошибок и его коррекция.

В процессе составления алгоритмов детей обучают кодировать определенные ими шаги с помощью различных знаков, символов, составлять блок-схему. Выполняя игровые задания, дети составляют маршрут, устанавливают порядок действий, а затем с помощью кодирующих карт поэтапно двигают фишку, раскладывают карточки, выполняют иные игровые действия. Установив последовательность действий, дети следуют ей и, таким образом, учатся составлению и выполнению алгоритма [Карпова, 2002].

Построенная описанным выше способом образовательная деятельность характеризуется тем, что ребенок вместе с педагогом, а затем и самостоятельно, решает задачи алгоритмического характера: на основании инструкции выполняет последовательность шагов, определяет стратегию действий, составляет алгоритм. Действуя в игровой обстановке, дети дошкольного возраста осваивают умения элементарного программирования.

Можно сделать вывод о том, что игры А. А. Столяра, включенные в образовательную деятельность старших дошкольников, способствуют развитию алгоритмических умений, так как в процессе игр дети учатся выполнять алгоритм (следовать инструкции, правилу, разбивать задачу на последовательные шаги выполнения); составлять и записывать алгоритм (определять стратегию деятельности).

3. Результаты

Для определения уровня развития алгоритмических умений детей старшего дошкольного возраста мы использовали опросник из методики оценки уровня сформированности учебной деятельности Г. В. Репкина, Е. В. Заика, адаптированный Е. А. Утюмовой для оценки уровня сформированности регулятивного компонента алгоритмических умений дошкольников (целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки своих действий) [Утюмова, 2016].

В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста из Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Родничок» № 39 п. Цементный, Свердловской области. Опросник заполняли педагоги, работающие с детьми, на основании наблюдений за ними в ходе непосредственной образовательной деятельности.

Результаты исследования показали, что в группе нет детей с низким уровнем развития алгоритмических умений, однако подавляющее большинство детей (87%) показали средний уровень и только 13% – высокий.

В ходе обработки опросников было отмечено, что наиболее сложно детям дается внесение изменений в алгоритм решения задачи, задания, в которых нужно применить имеющиеся знания в новых условиях. Также недостаточно развиты у детей умения составлять алгоритм решения задачи, находить ошибки, самостоятельно исправлять их, искать различные варианты решения задачи. Можно сделать вывод о том, что необходима организация специальной педагогической деятельности по развитию у испытуемых алгоритмических умений.

4. Обсуждение

Проведенное исследование подтвердило необходимость целенаправленной работы по формированию алгоритмических умений старших дошкольников. Был разработан проект, основанный на положениях С. Д. Язвинской о том, что развитие алгоритмических умений у детей старшего дошкольного возраста включает этапы обучения дошкольников выполнению алгоритмов всех видов и формирование первоначальных умений по составлению алгоритмов [Язвинская, 2009]. При этом, в проекте учтены исследования О. Ю. Петровой о способах и средствах формирования алгоритмических умений у старших дошкольников [Петрова, 2016].

В качестве средства развития алгоритмических умений в проекте использованы обучающие игры А. А. Столяра, преимущество которых состоит в том, что с их помощью в игровой форме ребенок осваивает способы выполнения алгоритма, контроля правильности его выполнения, а также учится самостоятельно создавать простейшие алгоритмы.

Цель проекта: развитие алгоритмических умений старших дошкольников.

Задачи проекта:

1. Формировать умения выполнять алгоритм (следовать инструкции, правилу, разбивать задачу на последовательные шаги).
2. Формировать умения составлять алгоритм (определять стратегию деятельности, последовательность шагов).
3. Формировать умения кодировать и декодировать информацию, записывать алгоритм символами на основе умения читать алгоритм.

Тип проекта: среднесрочный.

Участники: педагоги, дети старшего дошкольного возраста.

Оборудование и материалы: игры А. А. Столяра.

Проект включает игры по выполнению алгоритмов, их составлению и записи. Всего 13 серий дидактических игр. Тематический план проекта содержит информацию о названии игры, задачах ее проведения, оборудовании и ходе игры.

В тематический план проекта включены следующие игры (указаны вместе с задачами их проведения):

1. «Каких фигур недостает?», задача – развивать мыслительные операции: анализ, обобщение; формировать умение обосновывать найденное решение.
2. «Как расположены фигуры?», задача – развивать мыслительные операции: анализ, обобщение, сравнение; формировать умение устанавливать закономерности.

3. «Мальчики», задача – формировать умения классифицировать предметы по цвету и длине; учить работать по алгоритму.

4. «Раскрась флаги», развивать мыслительные операции, элементы комбинаторики, формировать умения выявлять закономерности, следовать правилам.

5. Игры с обручами (с одним, двумя, тремя), формировать умения выполнять логические операции: отрицание, конъюнкция, дизъюнкция, классификация по одному, двум, трем признакам.

6. «Преобразование слов», формировать умения неукоснительно и последовательно выполнять правила игры, подготовить к усвоению основных понятий информатики (алгоритм, блок-схема).

7. «Выращивание дерева», формировать умения выполнять алгоритмы.

8. «Рассели ласточек», формировать представления о правилах построения алгоритма, способах соблюдения правил; учить действовать в определенной последовательности, достраивать алгоритм.

9. «Сколько всего? На сколько больше?», формировать умение составлять алгоритмы.

10. «Фабрика», формировать представления о композиции действий (последовательном выполнении), формировать умения составлять алгоритм.

11. «Чудо-мешочек», формировать представления о случайных и достоверных событиях (исход опыта), подготовить к восприятию вероятности, решению соответствующих задач, связанных с разветвленными алгоритмами.

12. «Найди все дороги», развивать комбинаторные способности, формировать умения создавать и записывать линейный алгоритм.

13. «Вычислительные машины», создать предпосылки для усвоения идей информатики: алгоритм, блок-схема, программа; формировать навык устных вычислений.

Приведем пример игры «Преобразование слов». Цель – формировать умение действовать по алгоритму, развивать мыслительные операции анализ, сравнение, обобщение. Игра моделирует одно из основных понятий информатики – алгоритм. Игра начинается с истории, которую воспитатель рассказывает детям: «В одной далекой стране в давние времена слова состояли не из букв, а из кругов и квадратов. С помощью слов из кругов и квадратов люди общались друг с другом. Слова были очень длинными, читать их было неудобно и долго. Рассердился царь этой страны и издал указ: сократить слова по следующим трем правилам:

1. Если в слове квадрат находится левее круга, поменять их местами; применить это правило столько раз, сколько возможно; затем перейти ко второму правилу.

2. Если в полученном слове два круга стоят рядом, убрать их; применить это правило столько раз, сколько возможно; затем перейти к третьему правилу.

3. Если в полученном слове два квадрата стоят рядом, убрать их; применить это правило столько раз, сколько возможно.

Преобразование слова по указанным правилам окончено».

Детям предлагается цепочка, состоящая, например, из восьми кругов и квадратов. Дети анализируют расположение фигур относительно друг друга, применяют последовательно правила, получают в итоге следующие варианты «слов»: состоящие из одного круга или одного квадрата, из круга и квадрата или же не содержащее ни одной фигуры. В итоге из длинной цепочки фигур получается короткое «слово».

Для этой игры можно использовать вырезанные из бумаги модели кругов и квадратов в нужном количестве, а также в качестве усложнения заданий можно сформулировать правила преобразования слов в виде блок-схемы условного и циклического алгоритмов.

В результате реализации проекта дошкольники:

- имеют представления об алгоритмах;
- умеют выполнять алгоритмы;
- умеют составлять алгоритмы;
- владеют способами записи алгоритма, в том числе в виде блок-схемы, кодировать и декодировать информацию.

5. Заключение

Алгоритмические умения – важная составляющая в подготовке детей дошкольного возраста к школьному обучению. Умения действовать в соответствии с правилом – залог успешного освоения предметного содержания школьных дисциплин. Кроме того, представления о кодировании и декодировании информации, осознание важности выполнения действий в указанной последовательности, определение этой последовательности является пропедевтикой изучения основ информатики. Решению задач развития алгоритмических умений у дошкольников способствует использование игр А. А. Столяра, так как с помощью описанных дидактических игр формируются умения выполнять алгоритм (следовать инструкции, правилу, разбивать задачу на последовательные шаги выполнения), составлять и записывать алгоритм (определять стратегию деятельности).

Список литературы

1. Воронина, Л. В. Формирование у детей дошкольного возраста алгоритмических умений / Л. В. Воронина. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 487–490.
2. Бакулина, Е. А., Кирсанова, А. А. Логические задачи по информатике как средство формирования алгоритмического мышления учащихся / Е. А. Бакулина, А. А. Кирсанова. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 3. – С. 79 – 86.
3. Давайте поиграем : мат. игры для детей 5-6 лет: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Н. И. Касабуцкий, Г. Н. Скобелев, А. А. Столяр, Т. М. Чеботаревская / Под ред. А. А. Столяра. – Москва : Просвещение, 1991. – 80 с. – Текст : непосредственный.

4. Жуйкова, Т. П. Игры с математическим содержанием как средства развития логических операций мышления у детей старшего дошкольного возраста / Т. П. Жуйкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф. – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 115–117.

5. Карпова, Е. В. Игра как вид деятельности / Е. В. Карпова. – Москва : Гардарики, 2002. – 227 с. – Текст : непосредственный.

6. Петрова, Ю. О. Развитие алгоритмического мышления / Ю. О. Петрова. – Текст : непосредственный // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 8. – С. 57–59.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Федеральный портал «Российское образование». – URL: <https://edu.ru/documents/view/57648/> (дата обращения: 25.04.23).

8. Утюмова, Е. А. Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста / Е. А. Утюмова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 94–99.

9. Язвинская, С. Д. Педагогические условия развития алгоритмических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познания категории времени: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. Д. Язвинская; Ставропольский государственный педагогический институт. – Ставрополь, 2009. – 167 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 28.04.2023

Статья принята: 10.05.2023

GAMES OF A. A. STOLYAR IN THE FORMATION OF ALGORITHMIC SKILLS IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE

M. V. Lomaeva

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
Lmv.61@mail.ru

Annotation. The leading activity of preschoolers is the game. The potential of play in the development of preschoolers cannot be overestimated. For more than thirty years, games have been known that are aimed at developing the logical sphere of preschoolers, which were described and systematized by A.A. Stolyar. Back in the early 90s of the 20th century, he was offered games for the development of mental operations, acquaintance of preschoolers with the elements of logic (operations «and», «or», «not»), the formation of the simplest ideas about probability theory, the development of combinatorial abilities, and also on the propaedeutics of the basic concepts of computer science - algorithm, flowchart, program, computer. In games, logical and mathematical constructions and relationships are modeled, game tasks contribute to the formation and

development of the logical sphere and mathematical concepts in preschoolers, mastering the basics of mathematics and computer science. In addition, they are extremely relevant, as they arouse interest in programming and other activities in the field of information technology. The article presents a pedagogical project on the formation of algorithmic skills in children of senior preschool age using the games of A. A. Stolyar, the advantage of which is that with their help in a playful way the child learns how to execute the algorithm, control the correctness of its implementation, and also learns create simple algorithms on your own. The project contains 13 series of didactic games on the implementation of algorithms, their compilation and recording, their description, materials and equipment. The need to develop the project was caused by an assessment of the results of diagnosing the level of development of algorithmic skills in children of senior preschool age. It was found that the vast majority of children showed an average level of development of algorithmic skills. In the course of data processing, it was noted that the most difficult thing for children is to make changes to the algorithm for solving the problem, as well as tasks related to the application of the algorithm in new conditions. Children have insufficiently developed skills to plan a sequence of actions to solve a problem, independently, reasonably assess the correctness of their decision.

Key words: algorithmic skills, linear, conditional, cyclic algorithms, flowcharts, logical and mathematical games, preschoolers.

References

1. Voronina, L. V. (2016). Formation of algorithmic skills in preschool children. *Early Childhood Education and Education*, 5, 487–490.
2. Bakulina, E. A., Kirsanova, A. A. (2020). Logical tasks in informatics as a means of forming students' algorithmic thinking. *Educational experiment in education*, 3, 79–86.
3. *Let's play: mat. games for children 5-6 years old: Book for educators children. garden and parent* (1991). Moscow : Education, 1991.
4. Zhuykova, T. P. (2012). Games with mathematical content as a means of developing logical operations of thinking in children of senior preschool age. Pedagogical excellence : materials of the I Intern. scientific conf. Moscow : Buki-Vedi.
5. Karpova, E. V. (2020). Game as a kind of activity. Moscow : Gardariki.
6. Petrova, Yu. O. (2016). Development of algorithmic thinking. *New science: experience, traditions, innovations*, 8, 57–59.
7. *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation* (Ministry of Education and Science of Russia) dated October 17, 2013 No. 1155 «On Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education». Retrieved from: <https://edu.ru/documents/view/57648/>.
8. Utyumova, E. A. (2016). Conditions for the formation of algorithmic skills in preschool children. *Pedagogical education in Russia*, 3, 94–99.
9. Yazvinskaya, S. D. (2009). Pedagogical conditions for the development of algorithmic abilities of senior preschool children in the process of cognition of the category of time. Stavropol : Stavropol state pedagogical institute.

Submitted: 28.04.2023

Accepted: 10.05.2023

УДК 376.112.4

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ СЕРВИСА LEARNINGAPPS

А. О. Петраускас

Северный педагогический колледж
Серов, Россия
chanseyshawty@gmail.com

О. И. Сторожева

Северный педагогический колледж
Серов, Россия
oistorogeva@gmail.com

Аннотация. Проблема формирования и развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников – одна из важнейших задач современной школы. Как известно, стойкий познавательный интерес формируется при сочетании эмоционального и рационального в процессе обучения. Известный российский педагог, писатель, один из основоположников научной педагогики в России Константин Дмитриевич Ушинский утверждал, что каждый педагог должен стремиться любое, даже очень серьезное, занятие детей сделать увлекательным и занимательным. С этой целью учителя начальных классов насыщают свою деятельность приемами, пробуждающими непосредственный интерес ребенка (посредством викторин, задач на сообразительность, ребусов, шарад, занимательных ситуаций и т.д.). Педагогическая наука в настоящее время располагает большими резервами, использование которых в практической деятельности помогает успешному решению целей обучения и воспитания школьников. В данной публикации рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников с задержкой психического развития. Статья посвящена применению интерактивных заданий сервиса Learning Apps как средства формирования познавательных универсальных действий детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исследование проводилось на основе методики «Словесно-логическое мышление» (Э.Ф. Замбацян), на основе методов наблюдения, обобщения, сравнения и конкретизации информации. Опыт использования на уроках в начальной школе интерактивных занятий сервиса Learning Apps подтверждает динамику формирования познавательных учебных действий детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Использование в работе с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития интерактивных заданий сервиса Learning Apps активизирует и мотивирует обучающихся к качественному самостоятельному выполнению заданий, что очень хорошо сказывается на продуктивности их работы на уроке в целом. Результаты данного исследования могут быть использованы учителями начальных классов общеобразовательных и коррекционных школ в работе с детьми с задержкой психического развития, студентами педагогических колледжей в условиях производственной практики.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, логические действия, задержка психического развития, обучающийся с задержкой психического развития, интерактивные задания, сервис Learning Apps.

1. Введение

В современном мире образование занимает важное место в жизни каждого человека, определяет успешность его будущего. Согласно статьям 28–29 Конвенции ООН о правах ребенка «каждый ребёнок имеет право на получение образования». В Конституции Российской Федерации (ст. 43, п. 1.) также отмечается, что «каждый имеет право на образование». Под словом «каждый» понимается любой человек не зависимо от пола, национальности, гражданства, не зависимо от проблем со здоровьем [Конвенция о правах ребенка, 1989; Конституция РФ, 1993].

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагают, что обучающиеся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) варианта 7.1 и варианта 7.2 вне зависимости от имеющихся ограниченных возможностей здоровья имеют право на получение образования [ФГОС НОО с ОВЗ, 2014].

В настоящее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) увеличивается. Ежегодно в общеобразовательных школах обучается до 10% обучающихся с задержкой психического развития. Такие дети учатся и в коррекционных школах. Следовательно, растет и необходимость в учителях, знающих как работать с такими учениками.

В современных условиях (в период быстрой смены технологий) очень важно научить обучающихся учиться самостоятельно, важно привить у учеников желание это делать самостоятельно, стремиться к новым знаниям.

Важнейшей целью современного образования является воспитание ученика, который может учиться самостоятельно. Это особенно важно в период быстрой и частой смены технологий, требующих постоянного обновления знаний. На сегодняшний день актуальность формирования умения учиться доказывает профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». В рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» (п. 3.2.2) выделены трудовые действия учителя, одним из которых является «формирование умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования». «Формирование универсальных учебных действий» является необходимым действием педагога, включенным в трудовую функцию «Общепедагогическая функция. Обучение» профессионального стандарта педагога (п. 3.1.1) [Профессиональный стандарт педагога].

Важность освоения обучающимися универсальных учебных действий описана в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) – «... универсальные учебные действия (далее – УУД), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности ...». Из этого следует то,

что универсальные учебные действия должны быть связаны со всеми учебными предметами [ФГОС НОО ОВЗ, 2014].

У обучающихся с ЗПР имеется ряд проблем с исследовательскими и проектными действиями, например, такими как: видение и формулировка проблемы, наблюдение, создание классификаций и т.д. Данные проблемы можно решить с помощью формирования у детей познавательных универсальных учебных действий.

Для того, чтобы эффективно формировать познавательные УУД у обучающихся с ЗПР нужно прибегнуть к использованию современных педагогических технологий. При описании трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» в профессиональном стандарте педагога выделены необходимые знания (п. 3.1.1). Вот одно из них – разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде» [Профессиональный стандарт педагога].

Об актуальности их использования говорится и во ФГОС НОО ОВЗ. В этом документе в разделе III определены требования к условиям реализации АООП НОО. В частности, обозначено, что «организация создает условия для реализации АООП НОО, обеспечивающие возможность использования в образовательной деятельности современных образовательных технологий...» (п. 3.3). В этом же документе отмечено, что «организация обеспечивает работникам возможность обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучения и воспитания» (п. 3.4.3) [ФГОС НОО с ОВЗ, 2014].

По мнению К.Д. Ушинского учитель должен уметь любое серьезное занятие сделать для детей занимательным.

Развивать познавательные УУД младших школьников с ЗПР на уроках возможно, используя различные интерактивные задания, уже потому что они предполагают наличие обратной связи с учеником, возможность коррекции обучающимся собственных действий по мере выполнения заданий. Для создания интерактивных учебно-методических пособий по разным предметам может быть использован сервис LearningApps, с помощью которого можно использовать уже готовые шаблоны (работа с картами, разгадывание кроссвордов, создания карт знаний и т.д.).

2. Материалы и методы

В основе идеи универсальных учебных действий лежат фундаментальные учения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.). Термин «универсальные учебные действия» ввел советский и российский психолог, педагог, публицист, доктор психологических наук, академик РАО А. Г. Асмолов. Ученый описывает универсальные учебные действия как «обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению» [А. Г. Асмолов, 2008].

В словаре терминов Т. В. Василенко универсальные учебные действия рассматриваются как инвариантная основа образовательного и воспитательного процесса [Т. В. Василенко, 2005].

Ученые А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская определили классификацию универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др., 2008].

Объектом исследования является формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития, поэтому данный вид универсальных учебных действий рассмотрим более подробно.

Согласно ФГОС НОО 2015 года, познавательные универсальные учебные действия включают в себя: общеучебные действия, логические действия, действия постановки и решения проблем [ФГОС НОО, 2015].

В 2021 году в ФГОС НОО в описание познавательных универсальных учебных действий внесены уточнения: в п. 42.1 обозначено, что овладение универсальными учебными познавательными действиями включает в себя: базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией [ФГОС НОО, 2021].

В рамках исследования необходимо рассмотреть понятие «задержка психического развития» и особенности формирования познавательных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Еще в 1968 году Национальным комитетом советников по детям с недостатками развития было дано определение термина «задержка психического развития» – это специфические трудности в обучении означают расстройство одного или более основных психических процессов, участвующих в понимании или использовании устной или письменной речи, которые могут проявляться в несовершенстве способностей слушать, думать, говорить, писать, выделять звуки в слове или производить математические расчеты.

Задержка психического развития включает следующие условия: перцептивная недостаточность, повреждение мозга, минимальные мозговые дисфункции, дислексия, афазия развития.

Выделим ряд характерных особенностей детей с ЗПР на основе анализа исследований ученых:

- замедленный темп развития всех познавательных психических процессов: ощущения, воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи (К. С. Лебединская);

- не могут самостоятельно организовывать свою деятельность: испытывают трудности в планировании; часто отсутствует заинтересованность в улучшении результатов своей работы (Л. С. Выготский);

- задания с устным описанием правил их выполнения вызывают трудность (Л. С. Выготский);

- часто повышенная утомляемость чередуется раздражительностью, конфликтностью (Л. С. Выготский);

– затрудняются в поиске необходимой информации для выполнения учебных заданий; все знаково-символические средства (модели, схемы) для них крайне сложны;

– не владеют в полной мере интеллектуальными операциями (анализом, синтезом, сравнением) (Е. Л. Черкасова, Е. Н. Моргачева).

Обозначенные особенности развития детей с ЗПР указывают на сложности в формировании именно познавательных универсальных учебных действий.

Для наиболее успешного развития познавательных универсальных учебных действий целесообразно использовать следующие средства: технологии проблемного обучения, использование наглядных средств обучения, дидактические игры, интерактивные задания и т.д.

В настоящее время информационные технологии наполняют жизнь людей разных возрастов. В связи с активной информатизацией школ учитель может в образовательной деятельности использовать не только традиционные формы работы, но и интерактивные.

Основная идея интерактивных заданий заключается в том, что ученики могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию познавательного интереса обучающихся с ЗПР.

Развивать познавательные УУД младших школьников с ЗПР на уроках возможно, используя различные интерактивные задания. Преимущества таких заданий очевидны: они предполагают наличие обратной связи с учеником, а также возможность коррекции обучающимся собственных действий по мере выполнения заданий. Интерактивная форма упражнений позволяет школьнику с увлечением выполнять разнообразные задания, испытывать радость познания, открывать новое.

Интерактивные задания снимают нервную нагрузку, способствуют повышению интереса обучающихся с ЗПР к обучению, помогают формировать и развивать у детей аналитические способности, умение делать обоснованные выводы, сравнивать и классифицировать по каким-либо признакам, устанавливать причинно-следственные связи и т.д.

Интерактивные задания можно разработать на различных платформах, с помощью различных программ: MS Office PowerPoint, Drag&drop, Classtools.net, BrainFlips, FlashcardMachine и т.д.

Остановимся более подробно на сервисе LearningApps.

Сервис LearningApps предназначен для создания интерактивных учебно-методических пособий по разным предметам. В сервисе можно использовать уже готовые шаблоны (заготовки) для создания работы. Тематика разнообразна: от работы с картами до разгадывания кроссвордов и создания карт знаний.

На сайте сервиса LearningApps представлены приложения, которые можно условно разделить по следующим категориям:

– распределение (игра «Парочки», хронологическая линейка, пазл «Угадайка», таблица соответствий и т.д.);

– выбор (викторина с выбором правильного ответа, «Кто хочет стать миллионером?», слова из букв);

- заполнение (викторина с вводом текста, кроссворд и т.д.);
- онлайн-игры («Где находится это?», «Скачки» и др.), последовательность (расставить по порядку, хронологическая линейка).

Выделим особенности использования сервиса LearningApps в формировании познавательных УУД у младших школьников с ЗПР:

- необходимо подробное объяснение выполнения задания;
- наличие письменного (графического) четкого алгоритма выполнения задания, с которым обучающиеся могут свериться в момент выполнения задания;
- использование подсказок, которые будут косвенно помогать найти ответ (с помощью этих подсказок ребенку будет проще построить логическую цепочку к ответу, а не давать сразу весь ответ);
- обязательное использование в заданиях различных картинок, таблиц, схем и т.д.;
- в дополнение к объяснению задания в виде текста можно прилагать аудио-объяснение;
- предварительное продумывание нескольких вариантов ответов;
- определение четких временных границ для выполнения задания;
- создание дополнительных и дифференцированных заданий для обучающихся с разным темпом выполнения.

Рассмотрим возможности сервиса LearningApps в формировании познавательных универсальных учебных действий младших школьников с ЗПР на примере нескольких заданий.

Интерактивная игра по теме «Единственное и множественное число глаголов». Игра направлена на развитие умения классифицировать (знание на овладение действиями классификации). Задание представлено в игровой форме, поэтому детям с ЗПР будет интересно выполнять данный вид деятельности и не просто играть, а учиться во время игры.

Задание заключается в распределении предлагаемых глаголов на две группы: глаголы в форме единственного числа и глаголы в форме множественного числа.

Игра включает в себя 12 глаголов и 2 группы, условно представленные космическими кораблями: единственное и множественное число. Обучающимся с ЗПР предлагается распределить глаголы по двум кораблям. Чтобы выполнить задание, детям необходимо знать признаки глаголов в форме единственного и множественного числа и уметь определять их. Если обучающийся отнесет слово в верную группу, то оно исчезнет. Если все слова будут распределены правильно, то космические корабли улетят, если нет, будут качаться из стороны в сторону.

Целевыми ориентирами данной интерактивной игры сервиса LearningApps являются: развитие умения осуществлять классификацию по заданным критериям; анализировать объекты с целью выделения признаков (существенных, несущественных); проводить аналогии (находить сходство, в каком-либо отношении между предметами, явлениями или понятиями).

Еще одним интерактивным заданием сервиса LearningApps, способствующим формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников с ЗПР может быть задание теме «Глагол».

Целевые ориентиры: развитие умений анализировать объекты с целью выделения признаков (существенных/несущественных), формулировать выводы по проанализированной информации (это задание на овладение действиями анализа и синтеза).

Детям предлагается внимательно прочитать слова, образовать от данных слов однокоренные глаголы и записать ответы.

Задание включает в себя 12 слов – имен существительных, от которых младшим школьникам с ЗПР необходимо образовать однокоренные слова – глаголы и записать их. После завершения работы для проверки правильности выполнения задания необходимо нажать на галочку в правом нижнем углу. Если все выполнено верно, то слова выделяются зеленым цветом, если допущены ошибки – красным цветом. На выполнение задания дается 2 попытки. Если с первой попытки задание выполнено верно, учащийся может получить отметку «5», если со 2 попытки – «4». Отметки «3» и «2» не предусматриваются.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников является одной из проблем, которую решают многие педагоги в современной практике. В статье рассмотрены отдельные примеры деятельности педагогов по формированию компонентов познавательных универсальных учебных действий.

Грибанова О. П. (учитель начальных классов, г. Улан-Удэ) для формирования логических действий (элемента познавательных УУД) обучающихся с ЗПР предлагает следующие виды заданий: игра «Парочки», задания на классификацию, заполнение таблиц, хронологическая линейка.

Позднякова Г. Г., учитель начальных классов (Шурышкарский район ЯНАО), в своей работе с детьми с ЗПР часто использует задания на установление причинно-следственных связей, на сравнение и объединение объектов, на определение существенного признака для классификации и другие.

Чаликова Л. И. (учитель начальных классов, г. Волгоград) отмечает, что на сервисе LearningApps представлена большая коллекция готовых упражнений, сортированных по категориям, по темам, по ступеням обучения: пазл «Угадайка» («Определение падежа имен прилагательных»); заполни пропуски («Правописание безударных окончаний имен прилагательных»); викторина с выбором правильного ответа («Задачи на движение», «По морским просторам»); игра «Скачки» («Реши задачу и выбери ответ»).

3. Результаты исследования

Практическая часть исследования осуществлялась в 3 классе МАОУ СОШ № 14 им. В. Ф. Фуфачева г. Серова. В данном классе – 27 обучающихся, из них двое имеют задержку психического развития (вариант 7.1). Условно назовем этих детей «А», «Б».

Анализ универсальных учебных действий (в том числе познавательных УУД) осуществляется в начальной школе МАОУ СОШ № 14 им. В.Ф. Фуфачева г. Серова ежегодно. Каждую четверть обучающиеся пишут комплексные контрольные работы, результаты которых помогают определить уровень сформированности универсальных учебных действий.

По результатам комплексных работ по окончании 1 класса у обоих детей с ЗПР познавательные УУД были сформированы лишь на 14%. По окончании 2 класса результаты улучшились: у ребенка «А» – 57%, у ребенка «Б» – 86%. Однако на конец прошлого учебного года у обоих обучающихся в большей степени проявились показатели познавательных УУД, относящихся к общеучебным действиям и действиям постановки и решения проблемы. В своем отчете учитель отмечает, что оба ребенка затрудняются самостоятельно делать вывод, им сложны анализ и синтез, не могут представить информацию в виде таблиц, схем, моделей и т.д. Все это соответствует описанию логических действий как компонента познавательных УУД. Анализ отчета учителя позволил выделить «западающий» компонент познавательных УУД обучающихся с ЗПР – логические действия, поэтому автор в практической части исследования остановится на непосредственном изучении этого структурного компонента. Для определения уровня сформированности логических действий обучающихся с ЗПР была проведена входная диагностика. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Словесно-логическое мышление», автор Э. Ф. Замбацявичене.

Обучающимся с ЗПР предлагалось индивидуально выполнить 3 субтеста в виде письменного опроса. В первом субтесте обучающиеся должны были отделить существенные признаки предметов или явлений от второстепенных. Кроме того, наличие ряда заданий, одинаковых по характеру выполнения, позволяли судить о последовательности рассуждений испытуемого. Второй субтест позволяет на материале математических закономерностей определить уровень развития и особенностей логического мышления. В третьем субтесте детям предлагалось семь логических задач с вариантами ответов. Данный субтест дает возможность оценить самостоятельность мышления как показателя одной из составляющих познавательных УУД.

В результате суммирования баллов за три субтеста определяется уровень развития логических действий в рамках познавательных универсальных учебных действий: высокий уровень развития – 25-31 балла; средний уровень развития – 18–24 баллов; низкий уровень развития – 0–17 баллов.

Обучающиеся выполнили задания самостоятельно. Автор исследования тщательно следил за выполнением заданий. Некоторые вопросы были неоднократно повторены, разобраны отдельно. Однако обучающиеся не смогли дать верные ответы на все вопросы и задания входной диагностики.

Сумма баллов, полученных за выполнение всех трех субъектов, у обоих обучающихся составила менее 17 баллов, что соответствует низкому уровню развития логических действий (в рамках познавательных универсальных учебных действий).

Первый субтест для обучающихся с ЗПР дался трудно, хотя дети выполняли задание самостоятельно, не просили помощи. Выполняли его немного дольше положенного времени, но всё равно большинство ответов было не верно. Например, при выборе слов в скобках, которые должны соотноситься со словом «сарай» перед скобками ребенок «А» подчеркивал «лошади», «сеновал» (правильные ответы: «крыша», «стены»). Ребенок «Б» со словом «города» соотносил слова «автомобиль», «толпа» (правильные ответы: «улица», «здание»). После проведения первого субтеста автор исследования побеседовал о том, почему были выбраны ответы, но в большинстве случаев выборы детей были нелогичны и необоснованны.

Во время проведения второго субтеста, обучающиеся попросили дополнительных разъяснений к инструкции, но далее выполняли его самостоятельно и не просили помощи. Справились с заданием обучающиеся с ЗПР намного быстрее и качественнее, чем с первым субтестом. «А» из десяти предлагаемых числовых рядов правильно продолжил 5, «Б» – 7. В дальнейшем в ходе прохождения производственной практики автор исследования заметил неплохие математические знания у данных обучающихся. Возможно, поэтому оба ребенка с ЗПР выполнили задание субтеста 2 качественнее и быстрее предыдущего.

В ходе проведения третьего субтеста обучающиеся затруднялись ответить на все вопросы. Для обучающихся с ЗПР потребовалось дополнительное разъяснение задания, в тесте было пропущено большинство заданий, не было выбрано никакого ответа. Особенно трудным для ребенка «А» было задание 2, где нужно было определить, кто младше из ребят. Для ребенка «Б» затруднение вызвал вопрос 6, где нужно было поменять последовательность букв в нужном порядке опираясь на образец. Обучающиеся уложились в установленное время.

По результатам входной диагностики выявлено, что у обучающихся с ЗПР – низкий уровень развития логических действий (в рамках познавательных универсальных учебных действий), так как они набрали менее 17 баллов за выполнение всех субтестов.

Исходя из полученных данных, определено, что одной из ведущих коррекционных целей на уроках в 3 классе должно быть развитие логических действий обучающихся с ЗПР. Для этого были разработаны интерактивные задания сервиса Learning Apps.

4. Обсуждение результатов

В рамках производственной практики по ПМ.01 «Преподавание по программам НОО в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования» (часть IV) (специальность 44.02.02. Преподавание в начальных классах), проходящей на базе МАОУ СОШ № 14 им. В. Ф. Фуфачева, были разработаны и реализованы 12 технологических карт уроков с использованием интерактивных заданий сервиса LearningApps:

- игра «Парочки» (урок математики на тему «Умножение на 5»);

- заполнить пропуски (урок математики на тему «Во сколько раз больше, во сколько раз меньше. Закрепление»); урок окружающего мира по теме «Воздух и его охрана»);
- викторина с вводом текста (урок математики на тему «Во сколько раз больше, во сколько раз меньше»);
- найти пару (урок окружающего мира по теме «Свойства воды»);
- заполнить таблицу (урок литературного чтения по теме «А. С. Пушкин «Сказка о Царе Салтане») и другие.

Обучающиеся с ЗПР были вовлечены в основной ход уроков, выполняли те же задания, что и остальные обучающиеся класса. И только при выполнении отдельных заданий для них был задействован ресурс сервиса LearningApps – им предлагалось выполнить интерактивные задания. Детям с задержкой психического развития предлагалась индивидуальная работа. Остальные дети класса в этот момент выполняли другие задания. Для выполнения интерактивных заданий обучающимся с ЗПР выдавались ноутбуки.

Изначально при выполнении интерактивных заданий на ноутбуках обучающиеся просили помощь. Они уточняли, что делать в заданиях этого сервиса, куда нажимать. Хотя для них это было в новинку, но они быстро адаптировались к таким интерактивным заданиям, выполняли их самостоятельно и с большим интересом.

Технологические карты уроков с использованием интерактивных заданий сервиса LearningApps были разработаны и апробированы преимущественно на уроках математики и окружающем мире. По мнению автора исследования к этим предметам можно придумать наиболее разнообразные задания, направленные на развитие познавательных УУД. На уроках использовались интерактивные задания, требующие заполнения таблицы, заполнения пропусков, «найди пару» и т.д.

Особое внимание хочется уделить интерактивному заданию «Игра «Парочки», которое было предложено обучающимся с ЗПР на уроке математики по теме «Умножение на 5». В рамках интерактивного игрового задания требовалось найти пару, т.е. выражение и его ответ. Данное интерактивное задание понравилось обучающимся больше остальных. Дети были очень заинтересованы, выполняли его самостоятельно и на удивление быстро (хотя это был урок открытия нового знания). Задание было направлено на анализ объектов с целью выделения признаков; выведение следствий, что является основой для формирования логических действий в рамках познавательных универсальных учебных действий.

На уроке литературного чтения по теме «А. С. Пушкин «Сказка о Царе Салтане» интерактивное задание было направлено на анализ объектов с целью выделения признаков и на синтез как составление целого из частей. Ярослав и Иван в ходе интерактивного задания в сервисе LearningApps описывали город князя Гвидона с опорой на текст при помощи вопросов. Дети самостоятельно заполняли таблицу. Справились с данным заданием очень хорошо – описание получилось подробное. К сожалению, при выполнении задания допускали

грамматические ошибки, которые можно было проследить не только в ходе выполнения этого задания, но и в целом на всех уроках.

На уроке математики по теме «Во сколько раз больше, во сколько раз меньше» интерактивное задание было направлено на анализ объектов с целью выделения признаков и установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений. Обучающиеся в ходе выполнения задания проанализировали решение уравнения и записали недостающие элементы. Оба выполнили задание самостоятельно, в полном объеме, без ошибок.

Проанализировав результаты реализации практической деятельности в рамках исследования, было отмечено:

1. Интерактивные задания сервиса LearningApps активизируют и мотивируют обучающихся к качественному самостоятельному выполнению заданий, что очень хорошо сказывается на продуктивности их работы на уроке в целом.

2. Работа над интерактивными заданиями сервиса LearningApps вызывает у детей с задержкой психического развития большой интерес (они погружаются в процесс выполнения задания).

3. Все использованные интерактивные задания сервиса LearningApps были нацелены на формирование у детей с ЗПР познавательных универсальных учебных действий, а именно – логических действий.

Для проверки эффективности используемых на уроках интерактивных заданий сервиса LearningApps была проведена повторная диагностика познавательных УУД детей с ЗПР. Уровень развития логических действий обучающихся с ЗПР («А» и «Б») не изменился – он остался «низким». Однако отмечена небольшая динамика в количественных результатах повторной диагностики. У одного из обучающихся количество баллов за выполнение заданий увеличилось с 13 до 15, у второго – такого изменения не произошло (по результатам двух диагностик было выявлено по 15 баллов). Несмотря на такой небольшой прирост баллов, качество выполнения заданий улучшилось, ответы на вопросы стали более аргументированными и развернутыми. Если при выполнении заданий входной диагностики обучающиеся больше отталкивались от своей интуиции и не могли объяснить выбор своих ответов, то при повторном диагностировании они логически рассуждали, устанавливали причинно-следственные связи при ответах на вопросы, стали лучше анализировать данные в заданиях и выделять нужные признаки, так же сократилось время выполнения. Еще стоит отметить, что выполнение заданий субтестов при повторной диагностике вызвало больший познавательный интерес, чем во входной, обучающиеся меньше отвлекались и больше погружались в процесс.

Небольшой прогресс в развитии логических действий двух обучающихся с ЗПР обусловлен использованием заданий сервиса LearningApps, с помощью которых у детей активизировалась познавательная активность, повышалась внимательность.

5. Заключение

Проведенное исследование подтверждает возможности интерактивных заданий сервиса LearningApps в формировании познавательных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- использование таких заданий в процессе урока дает возможность менять вид деятельности обучающихся с ЗПР, а также активизировать их познавательный интерес;
- разнообразие шаблонов дает возможность создавать большое количество заданий различной направленности для обучающихся с ЗПР;
- сервис предоставляет детям с ЗПР возможность коррекции собственных действий по мере выполнения задания (если допустил и увидел ошибку, ее можно исправить);
- можно создавать задания с учетом индивидуальных особенностей детей с ЗПР.

Список литературы

1. Learning Apps: использование сервиса в урочной и внеурочной деятельности учителя начальных классов (из опыта работы). – URL: https://урок.рф/library/learning_apps_ispolzovanie_servisa_v_urochnoj_i_v_230008.html (дата обращения: 18.05.2022). – Текст : электронный.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2008. – 152 с. – Текст : непосредственный.
3. Василенко, Т. В. Толковый словарь для начальных классов: [А-Я] / Т.В. Василенко. – 6-е изд. – Москва : Грамотей, 2005. – 64 с. – Текст : непосредственный.
4. Горленко, Н. М. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования / Н. М. Горленко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 45–47.
5. Конвенция ООН о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 года, вступила в силу для СССР 15.09.1990 г.). – URL: https://48.мвд.рф/citizens/Pravovoe_informirovanie/Deti_i_pravo/Konvencija_o_pravah_rebenka (дата обращения: 08.05.2022). – Текст: электронный.
6. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года. – URL: <http://duma.gov.ru/news/55446/> (дата обращения: 08.05.2022). – Текст : электронный.
7. Лебединская, К. С. Основные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – Текст : непосредственный.
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего

образования) (воспитатель, учитель)». – URL: https://base.garant.ru/70535556/#block_1000 (дата обращения: 08.05.2022). – Текст : электронный.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014г. N 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 08.05.2022). – Текст : электронный.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021г. N 286). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 08.05.2022). – Текст: электронный.

Статья получена: 28.04.2023

Статья принята: 10.05.2023

DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH INTERACTIVE TASKS OF THE LEARNINGAPPS SERVICE

A. O. Petrauskas

Northern pedagogical college
Serov, Russia
chanseyshawty@gmail.com

O. I. Storozheva

Northern pedagogical college
Serov, Russia
oistorogeva@gmail.com

Annotation. The problem of formation and development of cognitive universal educational actions of younger schoolchildren is one of the most important tasks of a modern school. It is known that persistent cognitive interest is formed when emotional and rational are combined in the learning process. Ushinsky K.D. also emphasized how important it is to make a serious lesson entertaining for children. To this end, primary school teachers saturate their activities with techniques that arouse the direct interest of the child. Pedagogical science currently has large reserves, the use of which in practice helps to successfully solve the goals of teaching and educating schoolchildren. This publication discusses the psychological and pedagogical features of the formation of cognitive universal educational actions of younger schoolchildren with mental retardation. The article is devoted to the application of interactive tasks of the Learningapps service as a means of forming cognitive universal actions of primary school children with mental retardation. The study was conducted on the basis of the methodology «Verbal-logical thinking» (E. F. Zambatsevichene), based on the methods of observation, generalization, comparison and concretization of information. The experience of using interactive classes of the LearningApps

service in primary school lessons confirms the dynamics of the formation of cognitive learning activities of primary school children with mental retardation. The use of interactive tasks of the LearningApps service in working with primary school children with mental retardation activates and motivates students to perform tasks independently, which has a very good effect on the productivity of their work in the lesson as a whole. The results of this study can be used by primary school teachers of general education and correctional schools in working with children with mental retardation, students of pedagogical colleges in the conditions of industrial practice.

Key words: universal learning actions, cognitive universal learning actions, logical actions, mental retardation, student with mental retardation, interactive tasks, LearningApps service.

References

1. *Learning Apps: ispolizovanie servisa v urochnoi i vneurochnoi dejatelnosti uchitelja (iz oputa rabotu)*. Retrieved from: https://yrok.pф/library/learning_apps_ispolzovanie_servisa_v_urochnoj_i_v_230008.html.
2. Asmolov, A. G. (2006). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli: posobie dlja uchitelja*. Moscow : Prosveshhenie.
3. Vasilenko, T. V. (2005). *Tolkovyj slovar' dlja nachal'nyh klassov: [A-Ja]*. Moscow : Gramotej.
4. Gorlenko, N. M. (2012). Struktura universal'nyh uchebnyh dejstvij i uslovij ih formirovaniya. *Narodnoe obrazovanie*, 4, 45-47.
5. *Konvencija OON o pravah rebenka* (1989). Retrieved from https://48.mvd.rf/citizens/Pravovoe_informirovanie/Deti_i_pravo/Konvencija_o_pravah_rebenka.
6. *Konstitucija Rossijskoj Federacii*. (1993) Retrieved from <http://duma.gov.ru/news/55446>.
7. Lebedinskaia, K. S. (1982). *Osnovnye problemy diagnostiki zadergki psihicheskogo razvitiia detey*. Moscow : Pedagogika.
8. *Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija)*. Retrieved from https://base.garant.ru/70535556/#block_1000.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* (2014). Retrieved from <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33>.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija* (2014). Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>.

Submitted: 28.04.2023

Accepted: 10.05.2023

УДК 373.24

ПРОБЛЕМА ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Л. Сторожева

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
Ss12-84@mail.ru

Е. Н. Скавычева

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
elenatrubina2010@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования цифровых образовательных ресурсов в дошкольных образовательных организациях. Рассмотрены несколько точек зрения на данную проблему современных исследователей, которые приводят аргументы в пользу не только цифровизации дошкольного образования, но и изменения форм и методов педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста, которые позволят повысить качество образовательного процесса в детских садах. Рассматривая современные исследования в области цифровизации дошкольного образования, мы отметили, что многие современные авторы акцентируют свое внимание на различных аспектах данной проблемы.

Рассматриваются и приводятся примеры электронных образовательных ресурсов, которые могут применяться в дошкольных образовательных организациях для развития детей по всем пяти образовательным областям согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие).

В современном дошкольном образовании двадцать первого века в сравнении с предыдущим периодом происходят значительные перемены, которые касаются в большей степени методов и средств организации образовательного процесса. Научно-технический прогресс, происходящий в обществе, вносит свои коррективы и в образовательный процесс, в том числе дошкольных образовательных организаций.

В настоящее время происходит становление цифровизации дошкольного образования, детские сады оснащаются необходимым оборудованием, разрабатываются образовательные ресурсы, позволяющие организовать развитие детей дошкольного возраста по образовательным областям согласно ФГОС ДО. Тем не менее, при всех возможностях электронных образовательных ресурсов в развитии детей дошкольного возраста, в детских садах они еще не используются в должном объеме и с необходимым качеством.

В настоящее время отсутствуют методики применения электронных образовательных ресурсов в педагогическом процессе дошкольных образовательных организаций, не систематизированы компьютерные развивающие программы, нет единых программно-методических требований к компьютерным занятиям. Сегодня это единственный вид деятельности, который никак не регламентирован специальными образовательными программами.

Ключевые слова: дошкольное образование, цифровизация, электронные образовательные ресурсы, информационные технологии, компьютерные игры.

1. Введение

В современном дошкольном образовании двадцать первого века в сравнении с предыдущим периодом происходят значительные перемены, которые касаются в большей степени методов и средств организации образовательного процесса. Научно-технический прогресс, происходящий в обществе, вносит свои коррективы и в образовательный процесс, в том числе дошкольных образовательных организаций.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования среди целевых ориентиров присутствует указание на воспитание ребенка, который проявляет любознательность, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, обладает элементарными представлениями из различных областей познания, владеет основными культурными способами деятельности. Взаимодействие с компьютером и электронными образовательными ресурсами в настоящее время является неотъемлемой частью жизни, тем видом деятельности, с которым ребенок сталкивается с раннего возраста [ФГОС ДО, 2013].

Существенные обновления произошли в научной, методической и материальной базе обучения и воспитания. В частности, в настоящее время идет активное оснащение детских садов разнообразными техническими средствами, персональными компьютерами, планшетными компьютерами, мультимедиами, конструкторами, программируемыми с помощью этих электронных образовательных средств, например, LEGO, UARO, роботизированными игрушками, например Bee-Bot, MatataLab, Робомышь и так далее. При этом, несмотря на то, что данное оборудование оснащено инструкциями и методическим сопровождением по организации образовательного процесса, в настоящее время недостаточно четких методических рекомендаций, которые позволяли бы включать деятельность с ним в образовательный процесс в соответствии с тематическим планированием по образовательным областям примерных основных образовательных программ дошкольного образования.

Концепция внедрения новых информационных технологий в систему дошкольного образования подводит к рассмотрению компьютера в детском саду как основы развивающей предметно-пространственной среды, как дидактического средства, трансформирующего развивающую предметно-пространственную среду дошкольной образовательной организации в целом, использующегося не как игрушка, а с учетом всего развивающего потенциала, позволяющего вводить в образовательный процесс новые формы совместной деятельности с детьми и самостоятельной детской деятельности [Могилева, 2007, с. 23].

В связи с этим мы отмечаем актуальность проблемы цифровизации образования на дошкольном этапе.

2. Материалы и методы

Начало научного изучения применения цифровых образовательных ресурсов как средства воспитания и обучения заложено в исследованиях

Г. Паска, Б. Скиннера, Н. Краудера и других. Разработка идей названных учёных, объединение этих идей с результатами новых научных исследований проводилась П. Я. Гальпериным, А. П. Ершовым, Н. Ф. Талызиной, Ю. А. Первиным, А. В. Смирновым и другими российскими учеными. Среди исследований по применению цифровых технологий в дошкольных образовательных организациях можно найти эмпирические данные, доказывающие целесообразность применения цифровых технологий с целью интеллектуального и личностного развития детей дошкольного возраста, например, такие данные получены С. Новоселовой, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейпертом, Б. Хантером [Смирнов, 2005, с. 45].

Процесс цифровизации образовательного процесса в Российской Федерации уже обладает своей небольшой историей. Однако, мы находимся у истоков использования персонального компьютера как дидактического средства в дошкольной образовательной организации. Электронные образовательные ресурсы в настоящее время в системе дидактических средств детского сада выполняют не функцию обучения дошкольников основам информатики и использования вычислительной техники, а функцию преобразования развивающей предметно-пространственной среды и создания новых путей развития ребенка дошкольного возраста.

3. Результаты исследования

Рассматривая современные исследования в области цифровизации дошкольного образования, мы отметили, что многие современные авторы акцентируют свое внимание на различных аспектах данной проблемы.

Интересно исследование М. Ундхейма, в котором представлены результаты наблюдения за организацией педагогического процесса у двух педагогов, которые разными способами создавали цифровые истории с дошкольниками. Автором получены результаты об эффективности создания цифровых историй для развития речи дошкольников в сравнении с обычным рассказыванием. Результатами исследования также являются данные о наиболее эффективных способах вовлечения детей дошкольного возраста в деятельность с использованием цифровых технологий [Ундхейм, 2022, с. 69].

Исследование А. Э. Лобовиковой и М. В. Ломаева посвящено описанию возможностей цифровой лаборатории в познавательном развитии старших дошкольников [Лобовикова, Ломаева, 2022].

И. И. Комарова обращает внимание на аспект здоровьесбережения детей при использовании цифровых ресурсов в детском саду. В статье рассмотрены несколько противоположных мнений на данную проблему. Одна из точек зрения основана на том, что цифровизация образования в таком возрасте вредит детям, другая на том, что необходимо минимизировать возможное негативное влияние, связанное с цифровой трансформацией, поскольку применение цифровых ресурсов является неотъемлемой частью жизни современного общества и детям необходимо ориентироваться в мире цифровых технологий [Комарова, 2022, с. 4].

Представителем точки зрения о необходимости и неизбежности овладения детьми дошкольного возраста цифровыми технологиями является

Т. В. Кривцова, которая рассматривает электронные образовательные ресурсы в дошкольной образовательной организации как пространство новых возможностей. Актуальность темы обусловлена возникновением периода ограничений, связанных с распространением коронавирусной инфекции COVID-19, когда многим дошкольным образовательным организациям было необходимо вести образовательный процесс дистанционно. При этом возникла проблема, связанная с определением форм организации дистанционного образования, поскольку применение традиционных форм педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста оказалось неэффективным и привело к снижению качества образовательной деятельности и потере интереса субъектов образовательных отношений.

Период ограничений прошел, но выявленные положительные моменты дистанционного образовательного процесса, позволили этой форме стать актуальной. Появилась возможность включения в образовательную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья, возможность не прерывать образовательный процесс, когда дети находятся на амбулаторном лечении, новые перспективы для семейной формы образования при участии педагогических кадров, сопровождении специалистов по физической культуре, по музыкальному развитию, учителей-логопедов.

В связи с этим Т. В. Кривцова рассматривает необходимость трансформации образовательной деятельности с помощью цифровых технологий, с помощью электронных образовательных ресурсов, для учета возрастных особенностей детей дошкольного возраста и специфического преобразования реализуемых в дошкольных образовательных организациях примерных образовательных программ. Автором предложены идеи, которые могут лечь в основу разработки вариативных моделей трансформации образовательной деятельности, которые будут реализованы с помощью ресурсов цифровой среды [Кривцова, 2022, с. 16].

В исследовании А. Н. Веракса также приводятся статистические данные о том, что применение цифровых ресурсов во время пандемии COVID-19 существенно возросло, а после ее окончания педагоги обращаются к ним также часто, понимая, насколько они могут, как облегчить организацию деятельности с детьми, так и увеличить ее образовательный потенциал. Многие дети и родители, по данным проведенного исследования, за время пандемии стали использовать цифровые образовательные ресурсы более разносторонне, отмечая их возможности в работе и обучении. Кроме того, по приведенным данным, существенно увеличилась частота использования электронных образовательных ресурсов всеми участниками образовательных отношений. Данное исследование можно отнести к подтверждающим необходимость цифровизации образовательного процесса с дошкольниками [Веракса, 2022, с. 30].

В связи с актуальностью темы цифровизации дошкольного образования в современных исследованиях, в частности, в работе И. А. Калабиной, появилось понятие цифровой компетентности детей дошкольного возраста. Автор говорит о том, что в старшем дошкольном возрасте у большинства детей уже есть

личный опыт обращения с цифровыми устройствами. В статье анализируются эмпирические данные исследования цифровой компетентности старших дошкольников, которое было проведено и опубликовано автором в 2021 году. Согласно этим данным старшие дошкольники – активные пользователи цифровых устройств разного типа, имеющие технические навыки применения цифровых устройств, но не имеющие четких представлений о безопасности обращения с ними и эффективности их в повседневной жизни. Основной целью для детей являются развлечения. Использовать цифровые устройства для самообразования и саморазвития дети учатся при содействии с педагогами дошкольных образовательных организаций. Под цифровой компетентностью автор понимает готовность ребенка к эффективному и безопасному применению цифровых технологий в разнообразных направлениях и сферах жизни. Таким образом, данное исследование также подтверждает необходимость изучения вопроса цифровизации дошкольного образования [Калабина, 2022, с. 58].

Электронные образовательные ресурсы объединяют в себе множество учебных материалов, воспроизведение которых происходит с помощью электронных устройств. Одним из наиболее распространенных электронных устройств, воспроизводящих электронные образовательные ресурсы, является компьютер. Также в настоящее время находят широкое распространение планшетные компьютеры, разнообразные гаджеты на платформах Windows и Android, мультиторды. В нашем исследовании мы обращаем внимание на применение с целью повышения качества содержания педагогического процесса таких электронных образовательных ресурсов, как интерактивные обучающие программы и онлайн сервисы, например, LearningApps, Mathsimple и другие.

З. М. Муцурова трактует понятие электронных образовательных ресурсов как совокупности программных средств, материалов информационного, технического, нормативного и методического характера, электронных изданий с полными текстами (в том числе с аудио и видеоматериалами, иллюстративными материалами) и каталогов электронных библиотек, размещенных на цифровых носителях и/или в сети Интернет [Муцурова, 2015, с. 221].

Цифровизация образовательного процесса способствует решению задач увеличения его эффективности, поскольку позволяет достичь:

- активизации познавательной деятельности детей за счет повышения ее эмоциональной насыщенности;
- индивидуализации образовательных траекторий и маршрутов с учетом особенностей и интеллектуального развития детей;
- обеспечения наглядности образовательного процесса [Трофимова, 2007, с. 126].

Основными типами электронных образовательных ресурсов являются:

- текстографические: электронные книги и периодические издания, которые можно распечатывать, превращая в традиционный формат;

– гипертекстовые: информационные материалы, оснащенные ссылками на понятия, описания, иллюстрации и другой материал, который логически связан с данным текстом, может его конкретизировать или дополнять;

– видео и аудиоресурсы: аудио/видео продукты, воспроизводимые с помощью простейшего оборудования (плееров);

– мультимедиа ресурсы: информационные материалы и интерактивные разработки, в которых одновременно воспроизводятся текст, рисунки, анимация, видеофрагменты, звуки, обладают интерактивностью, то есть возможностью преобразования пользователем, и воспроизводятся с помощью мультимедийного оборудования: компьютера, планшета, мультиторда, смартфона и др. [Норенков, 2009, с. 7].

Таким образом, цифровизация дошкольного образования включает в себя применение огромного спектра типов, видов и форм электронных образовательных ресурсов.

4. Обсуждение результатов

В нашем исследовании мы остановимся на компьютерных играх, в том числе он-лайн играх. Использовать компьютерные игры можно во всех пяти образовательных областях согласно ФГОС ДО. Например, для формирования элементарных математических представлений разработаны такие игры, как: «Лунтик. Математика», «Мышиная математика», «Малыш», «Изучаем часы», «Алик» и др. Для развития представлений об окружающем мире существуют серия компьютерных игр «Кузя», «Маша и Медведь», «Даша следопыт» и другие.

Используя эти игры, можно тренировать мышление, упражнять в ориентировке в информационном поле, формировать представления о сути природных явлений, обучать созданию моделей, развивать интерес к познанию. В работе М. Ю. Стожаровой представлено теоретическое обоснование применения цифровых образовательных технологий для интеллектуального развития детей. Также приведены данные о влиянии цифровой образовательной среды на активную познавательную позицию детей дошкольного возраста, на широту кругозора ребенка, уровень его любознательности, сформированность мотивов учебной деятельности. При этом указано, что наибольшая эффективность образовательного процесса достигается при применении цифровых образовательных технологий в условиях взаимодействия образовательных организаций и семьи [Стожарова, 2022, с. 56].

Для речевого развития дошкольников разработано множество игр на сайтах IQsha.ru, ЛогоМир, Мерсибо. Среди них как игры по развитию связной речи, так и большое разнообразие игр для развития звукопроизношения, грамматически правильной речи, расширения словарного запаса, а также игры по овладению чтением и основами письма.

Компьютерные игры разработаны и для художественно-эстетического развития детей. Например, игры-раскраски, игры, где нужно нарисовать предметы, музыкальные игры, например, «Крокодил Онлайн», «Loneti.ru» и др. В социально-коммуникативном развитии могут быть полезны онлайн-пазлы, кроссворды, игры по нахождению отличий. В них дети могут узнать новое и

расширить свои знания об эмоциях, об отношениях между людьми, о способах поведения в различных ситуациях взаимодействия. Подобные ресурсы есть на платформах LogikLike, IQsha.ru.

Для физического развития также существуют компьютерные игры, обучающие утренней гимнастике, основным видам спорта, правилам спортивных игр, основам здорового образа жизни. Чаще всего педагоги применяют интерактивные игры, разработанные согласно целям занятия. Подборки таких игр можно найти на сайтах Маам.ру, Педразвитие и так далее.

Компьютерные игры могут использоваться как на занятиях, так и в самостоятельной детской деятельности. Особое значение они имеют для индивидуализации образовательного процесса, поскольку позволяют детям развиваться в собственном темпе. Преимущества компьютерных игр заключаются в том, что с их помощью легко: заинтересовать дошкольников, обеспечить наглядность, расширить кругозор детей, смоделировать необычные, нестандартные ситуации и явления [Лебедева, 2007, с. 69].

5. Заключение

Таким образом, в настоящее время происходит становление цифровизации дошкольного образования, детские сады оснащаются необходимым оборудованием, разрабатываются образовательные ресурсы, позволяющие организовать развитие детей дошкольного возраста по образовательным областям согласно ФГОС ДО. Тем не менее, при всех возможностях электронных образовательных ресурсов в развитии детей дошкольного возраста, в детских садах они еще не используются в должном объеме и с необходимым качеством. По настоящее время нет методики применения электронных образовательных ресурсов в педагогическом процессе дошкольных образовательных организаций, не систематизированы компьютерные развивающие программы, нет единых программно-методических требований к компьютерным занятиям. Сегодня это единственный вид деятельности, который никак не регламентирован специальными образовательными программами.

Список литературы

1. Веракса, А. Н. Сравнение особенностей использования цифровых устройств детьми старшего дошкольного возраста до начала и в ходе пандемии COVID-19 / А. Н. Веракса. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – № 2. – 2022. – С. 30–39.
2. Калабина, И. А. Формирование цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста / И. А. Калабина. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – № 2. – 2022. – С. 58–69.
3. Комарова, И. И. Детский сад и риски цифровой трансформации / И. И. Комарова. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – № 2. – 2022. – С. 4–15.
4. Кривцова, Т. В. Цифровая среда дошкольной образовательной организации: пространство новых возможностей / Т. В. Кривцова. – Текст :

непосредственный // Современное дошкольное образование. – № 2. – 2022. – С. 16–29.

5. Лебедева, И. П. Дидактические подходы к обучению математике на основе использования электронных образовательных ресурсов / И. П. Лебедева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 68–75.

6. Лобовикова, А. Э., Ломаева, М. В. Цифровая лаборатория в познавательном развитии старших дошкольников / А. Э. Лобовикова, М. В. Ломаева. – Текст : непосредственный // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1. – С. 8–18.

7. Могилева, В. Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером / В. Н. Могилева. – М. : Академия, 2007. — 240 с. – Текст : непосредственный.

8. Муцурова, З. М. Сущность и классификация ЭОР / З. М. Муцурова – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2. – С. 221–222.

9. Норенков, И. П. Электронные образовательные ресурсы / И. П. Норенков. – Текст : непосредственный // Наука и образование. – 2009. – № 12. – С. 7–9.

10. Смирнов, А. В. Технические средства в обучении и воспитании детей: учеб. пособие для образцов, учреждений, сред. проф. образования / А. В. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 202 с. – Текст : непосредственный.

11. Стожарова, М. Ю. Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством цифровых образовательных технологий / М. Ю. Стожарова. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – № 5. – 2022. – С. 56–65.

12. Трофимова, В. В. Формирование информационно-технологической культуры младших школьников / В. В. Трофимова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2007. – № 5. – С. 125–126.

13. Ундхейм, М. Педагогические стратегии педагогов при создании цифровых историй с маленькими детьми / М. Ундхейм. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – № 1. – 2022. – С. 69–80.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 7.03.2023). – Текст : электронный.

Статья получена: 06.04.2023

Статья принята: 14.04.2023

THE PROBLEM OF DIGITALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION

S. L. Storozheva

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
Ss12-84@mail.ru

E. N. Skavycheva

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
elenatrubina2010@yandex.ru

Abstract. The article actualizes the problem of the formation of the use of digital educational resources in preschool educational organizations. Several points of view on this problem of modern researchers are considered, who argue in favor of not only digitalization of preschool education, but also changes in the forms and methods of pedagogical activity with preschool children, which will improve the quality of the educational process in kindergartens. Examples of electronic educational resources that can be used in preschool educational organizations for the development of children in all five educational areas according to the Federal State Educational Standard of Preschool Education (cognitive development, social and communicative development, speech development, artistic and aesthetic development, physical development) are also considered and given. Currently, the digitalization of preschool education is taking place, kindergartens are being equipped with the necessary equipment, educational resources are being developed that allow organizing the development of preschool children in educational areas according to the Federal State Educational Standard. Nevertheless, with all the possibilities of electronic educational resources in the development of preschool children, in kindergartens they are not yet used in the proper volume and with the necessary quality. To date, there is no methodology for using electronic educational resources in the pedagogical process of preschool educational organizations, computer development programs are not systematized, there are no uniform software and methodological requirements for computer classes. Today, this is the only type of activity that is not regulated by special educational programs in any way.

Key words: preschool education; digitalization; electronic educational resources.

References

1. Veraxa, A. N. (2022). Comparison of the features of the use of digital devices by older preschool children before and during the COVID-19 pandemic. *Modern preschool education*, 2, 30–39.
2. Kalabina, I. A. (2022). Formation of digital competence of children of senior preschool age. *Modern preschool education*, 2, 58-69.
3. Komarova, I. I. (2022). Kindergarten and the risks of digital transformation. *Modern preschool education*, 2, 4–15.
4. Krivtsova, T. V. (2022). Digital environment of preschool educational organization: space of new opportunities. *Modern preschool education*, 2, 16–29.
5. Lebedeva, I. P. (2007). Didactic approaches to teaching mathematics based on the use of electronic educational resources. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, 68–75.

6. Lobovikova, A. E., Lomaeva, M. V. (2022). Digital laboratory in the cognitive development of older preschoolers. *Scientific notes of NTGSPI. Series: Pedagogy and psychology*, 1, 8–18.
7. Mogileva, V. N. (2007). *Psychophysiological features of a preschooler and their account in working with a computer*. Moscow : Academy.
8. Mutsurova, Z. M. (2015). The essence and classification of EOR. *The world of science, culture, education*, 2, 221–222.
9. Norenkov, I. P. (2009). Electronic educational resources. *Science and Education*, 12, 7–9.
10. Smirnov, A. V. (2005). *Technical means in the education and upbringing of children: studies. manual for education, institutions, sred. Prof. education*. Moscow : Academy.
11. Stozharova, M. Yu. (2022). Development of intellectual abilities of older preschool children through digital educational technologies. *Modern preschool education*, 5, 56–65.
12. Trofimova, V. V. (2007). Formation of information technology culture of younger schoolchildren. *Informatics and education*, 5, 125–126.
13. Undheim, M. (2022). Pedagogical strategies of teachers when creating digital stories with young children. *Modern preschool education*, 1, 69–80.
14. *Federal state educational standard of preschool education* (2013). Retrieved from:
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd.

Submitted: 06. 04.2023

Accepted: 14.04.2023

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Е. Д. Трофимова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
Akselen7025@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме художественного взаимодействия на уроках музыки. Главными качествами музыкального искусства являются информационность и коммуникативность, которые имеют определенную направленность на передачу содержания музыкального произведения и формирование образных представлений в процессе его восприятия. Среди системы функций музыкального искусства выделяет основную функцию – коммуникативность. Благодаря ей в процессе восприятия музыки осуществляется процесс общения. Это общение, во-первых, приводит к единению людей вокруг идеала, а, во-вторых, к осознанию человеком личностной значимости музыкального произведения через социально-образное его содержание, воздействующее на нравственные представления личности. Одна из характеристик искусства определяется механизмом трансляции его смыслов. Сама эта трансляция непосредственно связана с коммуникацией, поскольку является механизмом, который ее реализует. Коммуникация и художественное общение являются обязательным элементом восприятия музыкального искусства. Деятельность, в процессе которой создается художественный продукт, имеет определенный адрес – это другой человек, который воспринимает этот продукт и создает свой ценностно-смысловой ряд, влияющий на внутренний мир человека. Специфика художественного общения заключается в том, что его протекание связано, прежде всего, с изучением реального партнера общения (того, кто воспринимает художественное произведение), не присутствующего в момент этого общения (автор) и нереального (герой, образ которого создан автором). Выявление ребенком субъектов общения в музыкальном произведении, наблюдение за ними могут привести к такому общению, субъектами которого явятся сам ребенок – герой и ребенок – автор. Поскольку в общение активно включается «Я» ребенка, то он начинает активно познавать и самого себя. Взаимные отношения различных ипостасей своего «Я» способствуют расширению рамок знания о самом себе или самопознанию. Осознать себя – значит понять себя, а понять себя – значит раскрыть свою многомерность и одновременно целостность, диалогически столкнув свои разные «я». Ребенку необходима помощь в выделении субъекта художественного произведения, который имеет значение для педагогически организованного процесса восприятия детьми произведений искусства, влияющего на их сознание, чувства и поведение. Кроме того, учитель, осуществляющий процесс художественного образования детей, должен уметь стимулировать интерес ребенка к этому субъекту и вводить его в процесс общения с ним.

Ключевые слова: урок музыки, музыкальное произведение, восприятие музыкального произведения, младший школьник, художественное восприятие, художественное взаимодействие, средства художественной выразительности.

1. Введение

Процесс активизации познавательной деятельности учащихся, по мнению многих педагогов, априори отождествляется с применением инновационных форм и методов обучения, таких как дискуссия, ролевые игры, тренинги и т.д.

Применение этих технологий, несомненно, во многом активизирует процесс познавательной деятельности учащихся, однако фиксация внимания учителей на интерактивных способах обучения привела к тому, что проблема активного взаимодействия субъектов в процессе освоения дисциплины оказалась подмененной интересом к инновационным формам обучения: групповой, игровой, тренинговой и т.д. [Еникеев, 2006, с.153]. Эта проблема затрагивает не только общепедагогические аспекты, но и проявляется в учебных дисциплинах области искусства, одной из которых является «Музыка». На уроках искусства, в процессе целенаправленной педагогической деятельности школьник ориентирован на то, чтобы выделить реальные и нереальные субъекты общения, которые представлены героем, лирическим героем и автором произведения. Понимая позицию нереальных субъектов общения, ученик проникается пафосом художественного произведения, узнавая при этом не только другого субъекта (героя произведения, его автора), но и самого себя.

Современные концепции художественного образования школьников основываются на идее о том, что главным предметом изучения на уроках художественного цикла является художественное произведение. Само же художественное произведение выступает отражением человеческого содержания мира, а потому в нем всегда присутствует человек в разнообразии и полноте его проявлений в мире [Мелик-Пашаев, 1999, с.78]. В лирике воспринимающий искусство субъект видит фрагмент мира глазами другого человека – художника, лирического героя, героя произведения. В эпосе он воспринимает сюжет, основанный на событиях, активными участниками которых являются герои произведения. В произведениях, где герой или субъект отсутствует, например, в пейзаже или натюрморте, происходит превращение объектов в субъекты или «очеловечивание» этих объектов [Кабалевский, 1963, с.24].

Многими авторами доказывается, что художественное восприятие произведений искусства отлично от любого другого, внехудожественного, тем, что в нем происходит процесс перехода с объектной позиции на позицию субъектную. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться. Думать о них – значит говорить с ними, иначе они тотчас же поворачиваются к нам своей объективной стороной; они замолкают, закрываются и застывают в завершенные объектные образцы» [Бахтин, 1995, с. 16].

2. Материалы и методы

Процесс познания художественного произведения на уроке искусства всегда включает межсубъектное взаимодействие, когда осуществляется стремление одного субъекта к другому, как активному, сознательному, как к равному тебе существу, а не пассивному объекту твоей деятельности [Каган, 1984, с. 19]. Таким образом, для формирования художественного восприятия искусства, художественного его познания необходим процесс «перевода» ученика с объектной на субъектную позицию.

Познание художественного произведения может быть и стихийным, и управляемым процессом, причем во втором случае оно управляется как самим

индивидом (когда ученик самостоятельно начинает общаться с героем произведения), так и другими субъектами (когда общение налаживается благодаря действию учителя, но процесс этого общения, всегда подкрепляется усилиями самого ученика) [Тагильцева, 2009, с.49].

Очевидно, что не только учитель должен организовывать данное взаимодействие или познание, но и сам обучающийся должен быть предрасположен к активному включению в процесс. Учащихся необходимо готовить к активной роли в познании художественных произведений и вхождению в процесс художественного общения. При этом стоит учитывать различную степень готовности детей к взаимодействию, общению или познанию. Есть школьники, готовые к различным взаимодействиям с различными субъектами, и такие, которым еще предстоит осознать себя субъектом процесса познания, вступающим во взаимодействие с другим субъектом.

Анализ школьных уроков музыки позволяет сделать вывод о том, что предъявляемое для восприятия музыкальное произведение принимается некоторыми учениками, прежде всего, как объект изучения. На уроке музыкальное произведение анализируется, исследуется как объект, выполненный по определенным законам и правилам. Процесс познания такого объекта не затрагивает личность учащегося, и художественное взаимодействие при этом не устанавливается. Такой тип взаимодействия и познания определяется как усложненный вариант формального изучения и познания музыки [Кабалевский, 1963, с. 26].

К сожалению, часто на такой вариант восприятия и познания школьников выводит сам учитель, который ставит перед ними вопросы относительно формы, средств художественной выразительности, сюжета, содержания музыкальных произведений. При этом учитель исключает дальнейшую перспективу перевода ученика с объектной на субъектную позицию, при которой восприятие и понимание музыки представляется как общение. Можно сказать о том, что для полноценного восприятия художественного произведения детьми необходим «перевод» учеников с объектной на субъектную позицию. Именно такая позиция является залогом художественного или эстетического восприятия учащимися произведений искусства. Рассмотрим эти позиции, выделив стратегию и тактику учителя в работе с различными учащимися на уроке музыки [Тагильцева, 2014, с. 37].

3. Результаты исследования

Выраженная объектная позиция связана с ситуацией, когда учащийся проявляет заинтересованность в процессе восприятия произведения, но при анализе его все внимание уделяет формальной стороне. Школьник рассматривает музыкальное произведение с позиции его содержания, комплекса средств художественной выразительности, формы, истории создания и т.п. Взаимодействие учителя и ученика, их диалог базируется на выявлении особенностей содержания, наличия средств художественной выразительности, особенностей построения произведения, истории его создания, его концепции.

Тактика занятий педагога с учащимися, придерживающимися объектной позиции, должна базироваться на стимулировании поиска учащимся субъекта в художественном произведении с помощью вопросов о причинах использования композитором именно такого сюжета, такой формы и таких средства художественной выразительности. Кроме того, с учащимися можно выяснить причину выбора композитором количества частей произведения и соответствия средств выразительности той или иной музыкальной форме. Включение в процесс анализа художественного произведения таких вопросов нацеливает учеников на внимание к персоне композитора [Медушевский, 1980, с. 38].

Младшие школьники, характеризуя музыкальное произведение, как правило, перечисляют те эмоции, которые появились у них при восприятии, приписывая эти эмоции самому музыкальному произведению. Не смотря на то, что в этом случае мы имеем дело с личными переживаниями детьми музыки, все-таки этот тип ее познания относится к объектной позиции, т.к. ученики представляют произведение как некий объект, который обладает «набором» определенных ими эмоций. Дети, характеризуя музыкальное произведение, определяют его как веселое, грустное, печальное и т.д. Однако, эмоция не может быть характеристикой неодушевленного объекта (за исключением того, когда он, например, в художественном произведении, очеловечивается). Она всегда связана с тем или иным субъектом, поскольку является определенной его реакцией на какое-то событие [Медушевский, 1980, с. 40]. Поэтому высказанные детьми эмоции характеризуют самих детей, которые были веселыми или грустными в момент звучания музыки. Поиск субъекта проявляющихся в музыкальном произведении эмоций – тот путь, по которому учитель ведет младших школьников от музыки, как объекта изучения к субъекту этой музыки и субъекту этих эмоций – к создателю музыкального произведения.

Деятельность учителя в этом направлении позволяет учащимся установить одного из субъектов художественного произведения – композитора, который представил в произведении определенные переживания, путем использования определенных средств художественной выразительности, выбора определенной формы и определенного содержания.

Необходимость выявления именно композитора, а не какого-то другого субъекта в музыкальном произведении, объясняется особенностью музыки как процессуального и аудиального вида искусства [Высочина, 1982, с. 168]. В музыкальном произведении герой и лирический герой представлен своими переживаниями, настроениями, чувствами. С помощью изобразительных средств в музыке может быть открыто представлена та или иная черта характера или внешнего облика ее субъектов. Однако, «увидеть» эти черты характера в музыкальном произведении школьникам бывает трудно. Поэтому при ответе на вопрос о присутствии какого-то человека в музыкальном произведении школьники обращают внимание, прежде всего, на субъекта, который его сочинил. Стимулируя учащихся на поиск такого субъекта музыкального произведения как композитор, учитель осуществляет перевод

учеников от объектной к преимущественно объектной позиции [Тагильцева, 2008, с.46].

Плюсы этой позиции заключаются в том, что ученик принимает музыкальное произведение уже не как объект изучения, а как объект, выполненный каким-то субъектом. Поэтому он готов к включению в круг своего общения автора произведения. Но эта готовность к взаимодействию с автором проявляется, в основном, на примитивном уровне. Младшие школьники могут сочинять истории, не имеющие никакого отношения ни к композитору, ни к созданному им произведению. Например, они могут утверждать, что «Старинная французская песня» из детского альбома написана П. И. Чайковским потому, что он остался дома один, и ему было грустно. Или, исходя из фактов творческой деятельности композитора, могут сказать, что П. И. Чайковский использовал мелодию русской народной песни «Во поле береза стояла» в финале IV симфонии, поскольку он – великий русский композитор, который трепетно относился к музыкальному народному творчеству. Такие рассуждения позволяют ребенку обратиться к личности композитора, что является уже первым шагом на пути формирования у него основ художественного восприятия музыкальных произведений и навыка художественного общения между ним и композитором.

Преимущественно субъектная позиция характеризуется более реалистичной позицией восприятия музыкального искусства, а, значит, более реалистичным способом его познания учениками. Они могут принимать роль того или иного композитора, жившего в определенное время, имевшего собственный стиль и принадлежавшего к определенному направлению в искусстве. Однако перевод ученика в преимущественно субъектную позицию требует определенного комплекса общекультурных знаний [Тагильцева, 2009, с.49].

Выраженная субъектная позиция проявляется в том случае, когда учитель стимулирует школьников на проявление активной, осознанной, инициативной позиции. Школьник, находясь в такой позиции, пытается сам отыскать нереальных субъектов общения и вступает с ними в полилог. При этом некоторых из них ученик принимает как действительно реального человека, жившего когда-то или живущего сейчас, а героя, как реального, и, в то же время, нереального человека, который создан воображением композитора. Поэтому общение с композитором выступает как общение прямое (ученик понимает его позицию и вступает с ним в диалог), а общение с героем и лирическим героем как опосредованное (через принятие во внимание позиции композитора, который и воплотил данных субъектов общения в художественном произведении) [Тагильцева, 2014, с.37]. Но нахождение школьником субъектов общения в музыкальном произведении, а затем и общение с ними всегда ведет к «приписыванию» им своих черт характера, своих настроений, чувств и даже поступков. А это значит, что во взаимодействии с субъектами художественного произведения учащийся путем рефлексии и идентификации себя с ними открывает не только в них, но и в себе определенные чувства, мысли и переживания.

4. Обсуждение результатов

Ученики третьего класса, отвечая на вопросы учителя, касающиеся фрагмента балета Р. Щедрина «Конек Горбунок» говорят о том, что музыка (тема) Царя Гороха очень смешная, он (герой) плаксиво говорит, вздыхает и идет по дороге, словно ковыляя. Композитор, по мнению третьеклассников, смеется над героем, поэтому он специально так сочинил музыку, чтобы было смешно всем слушателям, в том числе и ученикам в классе, над злым, завистливым и жадным Царем. Хотя некоторые школьники и считают, что сам этот герой помимо смеха вызывает в них чувство жалости, так как он не понимает, что старому Царю Гороху завидовать молодости и красоте глупо. При выявлении позиции композитора ученики дают разные оценки герою. Представление себя в роли композитора вызывает множество творческих предложений относительно возможности воспроизведения облика героя в цвете, в жесте или в звуках.

Для того чтобы каждый из школьников представил себя на месте композитора, сочинившего музыку к сказке, третьеклассникам было предложено выполнить задание на создание представленного ими образа обсуждаемого на уроке героя. В его основу было положено незаконченное предложение: я бы «зарисовал» звуками этого героя так... Данное задание позволило каждому ребенку встать в позицию композитора и сочинять музыку от его и от своего лица.

Перевод школьников в субъектную позицию может осуществляться при выявлении и обсуждении характеристик композитора и героя. Так на вопрос учителя относительно героев прослушанного фрагмента V симфонии Л. Бетховена ученики, опираясь на основные музыкальные интонации, говорят о двух совершенно разных контрастных субъектах. Одного из них школьники характеризуют как жестокого и неумолимого, а другого – как сильного и смелого, который идет наперекор всем событиям вперед. При этом второй герой представляется им более человечным, потому, что интонации его разнообразны; от тревоги, печали до радости и торжества.

На вопрос учителя относительно причины сочинения Л. Бетховеном такой музыки школьники дали много разнообразных ответов. Они говорили о том, что Л. Бетховен жил в сложное время, что он рассказал музыкой о том, как он воспринимает это время, а потому, в образе второго героя можно представить самого композитора. Знакомство детей с особенностями времени, в котором жил великий композитор, позволило поставить перед ними сложную творческую задачу: сочинить рассказ о нашем времени в виде послания герою симфонии Л. Бетховена. Такое послание позволяло каждому школьнику выявить свои собственные взгляды на творчество великого немецкого композитора, определить свою позицию относительно современного музыкального искусства и искусства того времени, когда жил и творил Л. Бетховен, выявить свои музыкальные интересы и предпочтения, и, наконец, дать характеристику тому времени, в котором они живут.

5. Заключение

Таким образом, перевод учащихся с объектной в субъектную позицию в процессе восприятия музыки необходим не только для его вхождения в процесс художественного взаимодействия, но и для эстетического восприятия произведений различных видов искусства. Предложенный в работе способ организации художественного взаимодействия может быть использован не только на уроках музыки, но и изобразительного искусства, литературы, а также во внеурочной деятельности, воспитательной работе.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М.: Издательство Российского открытого университета, 1995. – 140 с. – Текст: непосредственный.
2. Высочина, Е. И. Образ художника в общественном сознании как научная проблема / Е. И. Высочина. – Текст: непосредственный // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1982. – С. 166–180.
3. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М.: ТК «Зелби»; изд-во «Проспект», 2006. – 457 с. – Текст: непосредственный.
4. Кабалецкий, Д. Б. Человек в искусстве // Д. Кабалецкий. – Текст: непосредственный // Избранные статьи о музыке. – М.: Просвещение, 1963. – С. 24–29.
5. Каган, М. С. Искусство и общение / М. С. Каган. – Текст: непосредственный // Искусство и общение: Сб. науч. тр. – Л.: ЛГИТМиК, 1984. – С. 15–28.
6. Медушевский, В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский. – Текст: непосредственный // Советская музыка. – 1980. – № 9. – С. 39–47.
7. Мелик-Пашаев, А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 76–82.
8. Тагильцева, Н. Г. Инновационная среда в развитии художественно одаренных детей: детский сад-школа-вуз / Н. Г. Тагильцева. – Текст: непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – Т. 1. – С. 34–38.
9. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей / Н. Г. Тагильцева. – Текст: непосредственный // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 3 (67). – С. 45–51.
10. Тагильцева, Н. Г. Эстетическое восприятие музыкального искусства и самосознание ребенка: Монография / Н. Г. Тагильцева. – Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. – 150 с. – Текст: непосредственный.

Статья получена: 10.03.2023

Статья принята: 20.03.2023

ARTISTIC INTERACTION AS A MEANS OF PERCEPTION OF A MUSICAL WORK

E. D. Trofimova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
Akselen7025@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the problem of artistic interaction in a music lesson. The main qualities of musical art are information and communication, which have a certain focus on the transmission of the content of a musical work and the formation of imaginative representations in the process of its perception. Among the system of functions of musical art, he distinguishes the main function, it is communication, thanks to which the process of communication is carried out in the process of music perception. This communication, firstly, leads to the unity of people around the ideal, and, secondly, to a person's awareness of the personal significance of a musical work through its socio-figurative content that affects the moral ideas of the individual. One of the characteristics of art is determined by the mechanism of translation of its meanings. This translation itself is directly related to communication, since it is a direct mechanism that implements it. Communication and artistic communication are a mandatory element of the perception of musical art. The activity in which an artistic product is created always has a specific address – it is another person who perceives this product and creates his own value-semantic series that affects the inner world of a person. The specificity of artistic communication lies in the fact that its course is connected, first of all, with the study of the real communication partner (the one who perceives the work of art), who is not present at the time of this communication (the author) and unreal (the hero whose image was created by the author). The child's identification of the subjects of communication in a musical work, observation of them can lead to such communication, the subjects of which will be the child - hero and the child — author. And since the child's «I» is actively involved in this communication, he begins to actively learn about himself. Mutual relations of various hypostases of the «I» contribute to the expansion of the framework of self-knowledge or self-knowledge. To realize oneself means to understand oneself, and to understand oneself means to reveal one's multidimensionality and at the same time integrity, dialogically colliding one's different selves» In the organization of perception, the child needs help in identifying the subject of an artistic work, which is important for the pedagogically organized process of children's perception of works of art, affecting their consciousness, feelings and behavior. In addition, a teacher who carries out the process of artistic education of children should be able to stimulate the child's interest in this subject and introduce him into the process of communicating with him.

Key words: music lesson, musical composition, perception of a musical composition, junior high school student, artistic perception, artistic interaction, means of artistic expression.

References

1. Bakhtin, M. M. (1995). *A man in the world of words*. M. : Publishing House of the Russian Open University.
2. Vysochina, E. I. (1982). *The image of the artist in public consciousness as a scientific problem. Artistic creativity. Questions of complex study*. L. : Nauka.
3. Enikeev, M. I. (2006). *Psychological encyclopedic dictionary*. M. : TK «Zelbi»; publishing house «Prospect».

4. Kabalevsky, D. B. (1963). *Man in art. Selected articles about music*. M.: Enlightenment.
5. Kagan, M. S. (1984). *Art and communication. Collection of scientific tr.* L.: LGITMiK.
6. Medushevsky, V. V. (1980). Man in the mirror of intonation form. *Soviet music*, 9, 39–47.
7. Melik-Pashaev, A. A. (1999). On the source of a person's ability to artistic creativity. *Questions of psychology*, 1, 76–82.
8. Tagiltseva, N. G. (2014). Innovative environment in the development of artistically gifted children: kindergarten-school-university. *Innovative projects and programs in education*, 1. 34–38.
9. Tagiltseva, N. G. (2009). Art in the development of children's self-consciousness. *Proceedings of the Ural State University. Series 1. Problems of education, science and culture*, 3 (67), 45–51.
10. Tagiltseva, N. G. (2008). *Aesthetic perception of musical art and self-consciousness of a child: Monograph*. Ural.state.pedagogicaluniversity-Yekaterinburg.

Submitted: 10.03.2023

Accepted: 20.03.2023

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.942.5

КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. А. Козлова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
kozlova.aleksandra.03@mail.ru

Е. Ю. Темникова

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

Аннотация. В настоящее время исследование проблемы школьной тревожности является предметом пристального внимания педагогов и психологов. Школьная тревожность при этом проявляется в неуверенности, эмоциональной неустойчивости младшего школьника и оказывает влияние на его успеваемость и общение. Всё это мешает ребенку нормально развиваться и требует своевременной коррекции. Для детей с ОВЗ эта проблема особо актуальна. Теоретическая и практическая значимость данной проблемы не вызывает сомнения, поскольку с каждым годом увеличивается число тревожных детей, которые испытывают данное чувство из-за школьного обучения, следовательно, необходимо искать более эффективные методы коррекции школьной тревожности.

Проявление школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития освещается авторами с теоретических и эмпирических данных, касающихся коррекции тревожности у младших школьников. В статье представлен взгляд на понятие «школьная тревожность» как с зарубежной, так и с отечественной точки зрения. Коррекция школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной организации исследуется авторами с теоретической позиции. Кроме того, выявлены методы, применяемые для снижения уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Установлено, что эти методы улучшают коммуникативные взаимодействия, снижают агрессивность и конфликтность. Релаксация, регуляция психофизического состояния, усиление самооценки достижимы за счет художественных подходов при коррекции школьных опасений у детей с задержкой в развитии. Кроме того, психодрама является методом, направленным на вызывание правильной реакции на обстоятельства, вызывающие тревогу. В организации коррекционной работы по устранению школьных страхов у детей, поощрению тишины на уроках и формированию положительного самовосприятия ребенка можно использовать разработанные в исследовании приемы. Эти методики нейтрализуют негативную критику со стороны педагогов и одноклассников. Для всех, кто хочет облегчить школьную тревогу у детей младшего школьного возраста с задержкой в развитии, эта статья будет увлекательной и полезной для чтения. Учителя, эксперты и психологи найдут в нем ценную информацию.

Ключевые слова: школьная тревожность, компоненты школьной тревожности, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития, коррекция, коррекция школьной тревожности, арт-терапия, психодрама.

1. Введение

Младший школьный возраст представляет собой наиболее сложный и спорный этап в развитии личности. Вслед за Л. И. Божович, В. В. Ковалёвой, А. Н. Лукой, В. С. Мухиной, П. М. Якобсоном многие исследователи считают этот период наиболее «эмоционально напряжённым» моментом – начиная с кризиса семи лет. Даже после многих лет исследований ослабление беспокойства, связанного со школой, остается актуальной и важной задачей. Проблема трудностей в обучении значительно усугубляется у детей с отставанием в развитии в связи с незрелостью их эмоционально-волевой сферы. Эта незрелость приводит к различным осложнениям.

Под влиянием различных факторов, таких как социально-экологические, психологические и наследственные, задержка психического развития обычно трактуется как особая форма психического развития у детей, характеризующаяся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или даже психики в целом [Лебединский, 1985].

У детей с задержкой психического развития наблюдаются различные особенности в эмоционально-волевой сфере уже с дошкольного возраста. Так, по мнению М. И. Ощепковой и А. В. Соколовой старшие дошкольники с задержкой психического развития имеют наиболее выраженные негативные психоэмоциональные состояния, и не имеют полноценного контроля над ними [Ощепкова; Соколова, 2023]. Далее, после перехода дошкольника в школу, подобные негативные состояния могут провоцировать появление трудностей в школьном обучении: беспокойство, страх, конфликты с детьми и педагогами. Все это тесно связано с проявлениями школьной тревожности.

Изучив понятие «школьная тревожность» в психолого-педагогической литературе мы обнаружили, что немногие ученые рассматривали этот термин как самостоятельное понятие. Определение школьной тревожности было описано рядом ученых и рассматривалось в очень широком смысле, охватывая различные аспекты стойкого школьного психического дистресса.

В своих научных работах Р. С. Немов исследовал школьную тревожность как свойство человека, которое может проявляться постоянно или только в определенных социальных ситуациях. В таких случаях человек может испытывать повышенное беспокойство, страх и тревогу [Немов, 1998].

Эмоциональный дистресс, вызванный предчувствием опасности или неудачи, С. С. Степанов в 1995 году описал как школьную тревогу.

Понятие школьной тревожности, по мнению А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой, охватывает множество факторов, связанных с длительным эмоциональным дистрессом, переживаемым в школе. Ребенок постоянно испытывает чувство неполноценности, часто сомневается в правильности своего поведения и решений. Наше исследование опирается на данное определение, предложенное этими двумя исследователями в 2004 году.

Беспокойство, связанное со школой, обычно связано с конкретными сценариями, с которыми сталкивается человек. Его классифицируют как отдельный тип тревоги, который проявляется в условиях, когда ребенок взаимодействует со многими аспектами школьной среды.

Определение, на которое мы будем опираться, включает волнение, усиление беспокойства в учебных заведениях, негативные ожидания от самого себя и получение неблагоприятных оценок как от преподавателей, так и от одноклассников.

Анализируя как психологические, так и образовательные тексты и опираясь на идеи, которыми поделились педагоги-психологи, было выявлено несколько ключевых факторов, которые приводят к школьной тревожности. К ним относятся высокие академические требования, отсутствие мотивации со стороны самих учащихся, ожидания родителей, которые могут быть нереалистичными или чрезмерными, натянутые отношения с учителями, регулярные экзамены и контрольные, а также изменения в школьной среде, в том числе появление новых сверстников.

Рассматривая эмоциональные особенности младших школьников с задержкой психического развития, Р. В. Овчарова классифицировала школьную тревожность как эмотивное явление, требующее коррекции [Овчарова, 2003].

Согласно исследованиям Л. Н. Костиной, дети с задержкой в развитии более приспособлены к обучению в школе. Было показано, что школьники не обладают тем же уровнем механизмов психологической защиты, что и их сверстники, что делает их более уязвимыми к факторам, вызывающим тревогу. По этой причине им требуется дополнительное внимание и поддержка со стороны родителей и учителей, чтобы помочь им справиться с трудностями и сохранить уверенность в себе [Костина, 1992].

Эмоционально дети с задержкой психического развития, как правило, менее позитивны, чем их сверстники, которые развиваются нормально. Преобладающими эмоциональными выражениями для этих детей являются страх и гнев, которые вызывают повышенную тревогу, потому что их нервные цепи слабы и восприимчивы к реакциям в ситуациях, которые нервируют.

По данным Е. Л. Винниковой и Е. С. Слепович, школьные учителя во всем мире плохо относятся к отстающим детям, и это вызывает растущее беспокойство. Если учителя не учитывают способности и индивидуальные потребности учеников с задержкой развития, это может иметь ряд негативных последствий. Дети могут чувствовать себя неуспешными и неспособными, что приводит к низкой самооценке и негативному отношению к обучению. Это может привести к повышенным требованиям, насмешкам и дискриминации, что ещё больше усиливает стресс и негативные чувства. Такие дети обычно страдают от нарушений поведения, что приводит к плохому обучению, избеганию школы и различного рода зависимостям. Важно поддерживать ребенка и помогать ему в решении учебных задач, чтобы он не потерял веру в свои силы [Винникова, Слепович, 1999].

Дети с высоким уровнем тревоги в школе испытывают чрезмерное давление со стороны окружающих. У них низкая самооценка и страх неудачи, что мешает им успешно участвовать в учебных и общественных мероприятиях. К сожалению, родители могут способствовать этому стрессу, возлагая на своих детей завышенные ожидания и критикуя их всякий раз, когда они терпят неудачу. Важно понимать, что такое поведение родителей может нанести вред

психическому здоровью ребенка и негативно повлиять на его дальнейшее развитие. Работа с тревожными детьми требует особого внимания и такта, а также помощи психологов и специалистов в этой области. Дети в классе часто меняют своё поведение. Они могут быть застенчивыми и проявлять признаки заикания. За пределами класса они становятся более активными и общительными. Тревога может негативно влиять на детей, и у них могут развиваться нервные привычки: кусание ногтей, вырывание волос и мастурбация и другие. Важно заботиться о психическом здоровье детей и оказывать им поддержку, чтобы помочь справиться с тревогой [Гуткина, 2000; Лебединская, 1982].

Школьная тревожность учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями – это явный признак того, что ребенок не справляется со школой. Школьная тревожность обычно оказывает негативное влияние на все аспекты жизни ребенка, включая обучение, общение, здоровье и психологическое благополучие [Герасимова, 2001].

Все вышеперечисленные выше симптомы тревожности детей с задержкой психического развития оказывают негативное влияние на целостное развитие личности, поэтому коррекция школьной тревожности у младших школьников является актуальной проблемой.

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития часто более тревожны, чем их здоровые сверстники. Однако методы и программы по коррекции школьной тревожности в настоящее время недостаточно разработаны. Для эффективной работы с такими детьми необходимы новые методики, основанные на проведении индивидуальной диагностики и использовании специально подобранных приемов психологической работы.

2. Материалы и методы

С целью изучения уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1 имени Героя Российской Федерации Романова Виктора Викторовича, поселка Сосьвы (МБОУ СОШ № 1 им. Героя РФ Романова В. В.) было организовано исследование, в котором приняли участие дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития в возрасте от 10 до 12 лет. Исследование проводилось в октябре 2022 года.

Для проведения исследования были подобраны и использованы методики, направленные на диагностику компонентов школьной тревожности: «Личностный опросник Кеттела» в модификации Л. А. Ясюковой «Тест диагностики школьной тревожности» Б. Н. Филлипса; «Шкала явной тревожности СМАС» (адаптация А. М. Прихожан).

3. Результаты исследования

Результаты исследования личностных особенностей по методике «Личностный опросник Кеттела» в модификации Л. А. Ясюковой, представлены графически на рисунке 1.

По шкале «Тревожность» у 27% детей начальной школы с задержкой психического развития выявлены низкие показатели уровня тревожности. Дети испытывали трудности с адаптацией к новой обстановке, что может повлиять на их успеваемость. Некоторые родители остаются безучастными, не осознавая проблемы своего ребенка. Важно прислушиваться к своему ребенку и помогать ему адаптироваться к изменениям, чтобы не упустить подходящий момент для принятия мер.

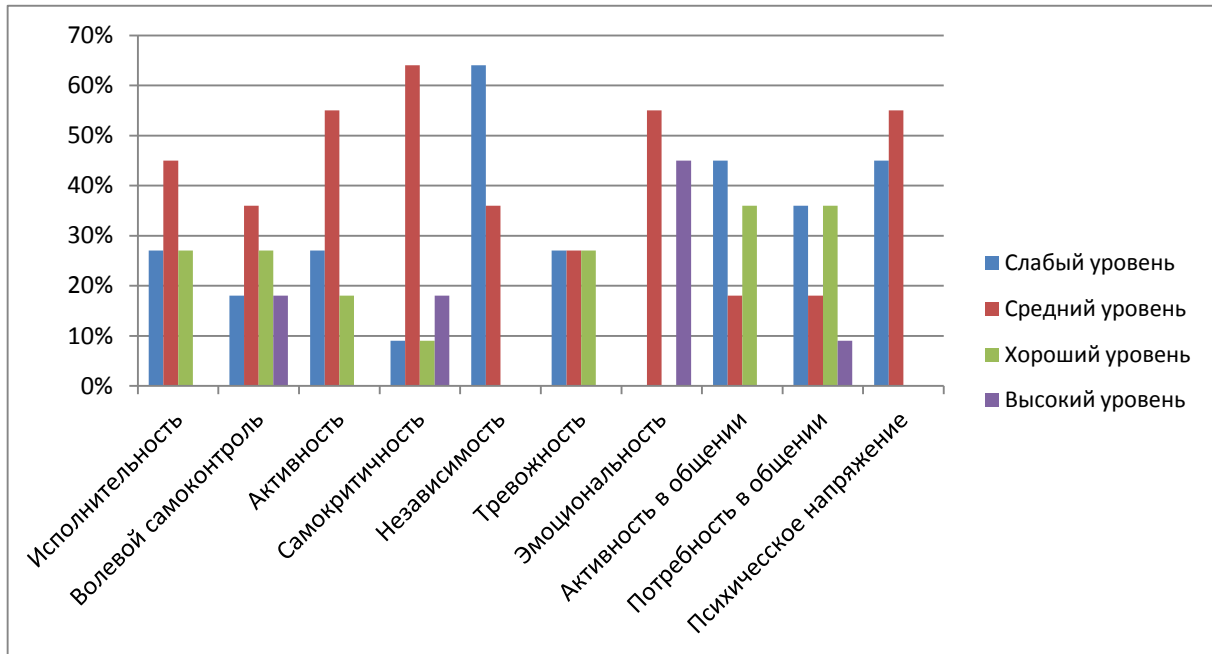


Рис. 1. Результаты диагностики личностного опросника Кеттела (модификация Л. А. Ясюковой).

Оптимальный уровень тревожности наблюдается у 27% обучающихся. У данной группы детей наблюдается адекватная реакция готовности мобилизоваться в ситуациях неопределенности и изменений, а также хорошая адаптивность и гибкость поведения.

28% учащихся младших классов имеют несколько более высокий уровень тревожности. Ученики сталкиваются с целым рядом эмоциональных трудностей, связанных с учебным процессом. Некоторым ученикам с задержкой в развитии трудно справляться с нагрузкой и организовывать свою деятельность. Часто это связано с отсутствием интереса к определенным предметам или сложностью материала. Если они хотят добиться успеха в учебе и на контрольных испытаниях, важно, чтобы они научились контролировать свои эмоции. Дополнительные тесты и поддержка со стороны преподавателей могут помочь предотвратить забывание материала и улучшить успеваемость.

18% учащихся с задержкой психического развития имеют высокий уровень тревожности. Чрезмерный стресс и неудачи могут привести к дезадаптации и пессимизму. Дети начинают бояться и теряют веру в себя и свои способности. Это проблема, которую необходимо решить, чтобы не навредить дальнейшему развитию ребенка. Важно обсудить это с ребенком и выяснить, какие аспекты школьной жизни вызывают у него тревогу и беспокойство. Возможно, ему

нужна дополнительная помощь в учебе, или он нуждается в поддержке со стороны учителей или родителей. Важно применять индивидуальный подход к проблемам обучающегося и помочь ему пережить переход к школьной жизни, а не давить на него или создавать дополнительную нагрузку.

По шкале «Эмоциональность» у 55% респондентов средний («нормальный») уровень эмоциональной реактивности.

Высокая эмоциональная реактивность характерна для 45% школьников с задержкой психического развития. Детям не достает способности контролировать свои реакции, что выражается в криках, плаче и истериках. Иногда они могут быть грубыми, а потом сожалеть об этом.

По шкале «Психическое напряжение» у 45% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявлены низкие показатели психического напряжения. Трудности в учебном процессе часто являются следствием пассивности и эмоционального безразличия учеников. Это может быть результатом лени, низкого уровня психологического напряжения из-за нетрудоспособности или физической ослабленности. Для преодоления этих проблем необходимо изменить методы обучения, чтобы дать возможности ученикам сформировать внутренний мотивационный план.

У большинства респондентов (55%) уровень психического стресса находился в пределах типичного диапазона, что приводило к адекватному уровню производительности.

Согласно исследованию, проведенному по методике Б. Н. Филлипса, отмечается, что школьная тревога присутствует у 18% детей младшего школьного возраста, страдающих задержкой психического развития. 55% обучающихся демонстрируют повышенный уровень тревожности, в то время как почти четверть детей находится в пределах нормального диапазона школьной тревожности.

В таблице 1 представлены результаты диагностики школьной тревожности по методике Б. Н. Филлипса.

Таблица 1 – Уровень школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (в %)

Шкала	Высокий уровень	Повышенный уровень	Норма
Общая тревожность в школе	36%	55%	9%
Переживание социального стресса	27%	27%	46%
Фрустрация потребности в достижении успеха	0%	36%	64%
Страх самовыражения	27%	73%	0%
Страх проверки знаний	55%	45%	0%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	46%	27%	27%
Низкая физиологическая сопротивляемость	27%	46%	27%
Проблемы и страхи в отношении с учителями	18%	55%	27%

36% обучающихся с задержкой психического развития имеют общую тревожность в школе, что непосредственно сказывается на их обучении.

27% школьников испытывают социальный стресс, что говорит о том, что такие дети очень сильно страдают от стресса в обществе при общении. Обучающиеся испытывают сильный дискомфорт, когда находятся в обществе, и часто испытывают стресс, когда вступают в контакт с другими.

36% обучающихся испытывают разочарование в связи с потребностью в успехе. Данные дети скорее склонны к избеганию неудач, чем к достижению успеха. Любая провальная ситуация может убить мотивацию ребенка и остановить его устремления к цели. В связи с этим, данным детям нужна постоянная поддержка и одобрение в каждом их шаге.

У 27 % респондентов наблюдается страх самовыражения, зачастую такие дети боятся продемонстрировать свои возможности.

У 55 % младших школьников с задержкой психического развития выявлен страх проверки знаний. Дети, которые наиболее подвержены страху перед тестированием знаний, ощущают сильный дискомфорт во время этого процесса и испытывают выраженный страх.

Страх не соответствовать ожиданиям других испытывают 46% обучающихся начальных классов. Высокий уровень школьной тревожности у испытуемых свидетельствует о том, что они чрезмерно переживают за свою репутацию и боятся негативной реакции окружающих на свои действия.

27% людей имеют сниженную физиологическую толерантность к стрессу, что приводит к повышенной восприимчивости к негативной реакции на среду, вызывающую тревогу. Это может значительно снизить их способность адаптироваться и справляться со стрессовыми обстоятельствами, что может поставить под угрозу их общее благополучие.

Учебному успеху 18 % младших школьников мешают проблемы и страхи, с которыми они сталкиваются в отношениях с учителями.

Согласно исследованию по методике Б. Н. Филлипса, было обнаружено, что среди обучающихся с задержкой в развитии уровень тревожности был преимущественно выше. Такая тревожность, в свою очередь, проявлялась в виде отсутствия склонности к учебе, боязни проверки знаний, повышенной эмоциональной напряженности.

Метод CMAS использовался для определения уровня школьной тревожности у учеников начальных классов с задержкой в развитии, и результаты показали, что 20% участников имели повышенный уровень тревожности. Школьники данной группы проявляют заметные признаки беспокойства: грызут ногти, покусывают ручку или карандаш, и другие виды невротического поведения.

У 40% испытуемых наблюдались страхи и мышечное напряжение, что указывает на повышенный уровень тревожности.

Уровень тревожности у младших школьников с задержкой в развитии оказался в пределах нормы у 40% обучающихся.

Адаптированная шкала СМАС А. М. Прихожана показала, что 39% участников испытывали значительную школьную тревожность, а 10% демонстрировали явный всплеск тревожности. Слегка повышенную тревожность проявляли 39% респондентов, и только 12% имели стандартный уровень школьной тревожности.

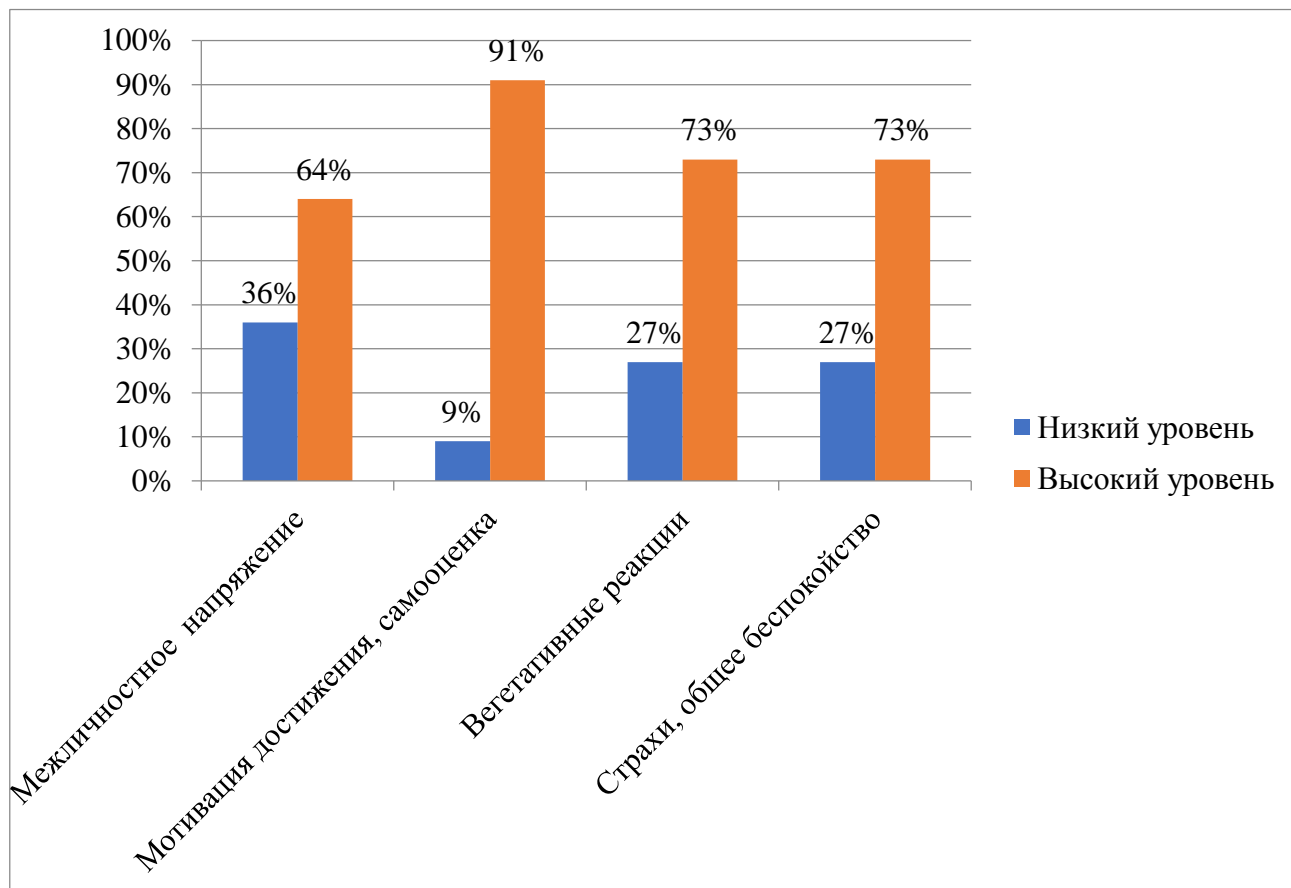


Рис. 2. Результаты уровня школьной тревожности по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (адаптация А. М. Прихожан).

По шкале «Межличностное напряжение» у 64% испытуемых отмечен высокий уровень. Школьникам трудно взаимодействовать со сверстниками, они боятся не соответствовать ожиданиям других, им важно, как относятся к нему и как его воспринимают окружающие, как с ним общаются.

По шкале «Мотивация достижения, самооценка» у 91% испытуемых преобладает высокий уровень, это характеризуется тем, что младшие школьники с задержкой психического развития склонны отказываться от занятий, которые доставляют им определенные трудности, поскольку они чувствительны к своим ошибкам.

По шкале «Вегетативные реакции» у 73% испытуемых отмечен высокий уровень проявления различных реакций (потоотделение, бледность или покраснение лица, учащенное сердцебиение, тошнота, жестикуляция, расширенные зрачки глаз).

По шкале «Страхи, общее беспокойство» у 73% испытуемых выявлен высокий уровень, который выражается в ощущении неопределенности и ожидании отрицательных событий.

Результаты эмпирического исследования показали нам, что младшие школьники, имеющие задержку в развитии, имеют повышенный уровень тревожности. Их общая тревожность преимущественно проявляется в школе, где общение со сверстниками и учителями оказывается затрудненным. К сожалению, они не чувствуют себя в безопасности, и это вызывает низкую самооценку. Следовательно, их личность подвергается негативному влиянию, и академическая успеваемость становится скомпрометированной.

4. Обсуждение результатов

Нами был разработан проект работы педагога-психолога, направленный на снижение школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Основными задачами являются: снятие повышенной тревожности в учебных ситуациях и на занятиях; формирование положительного отношения к себе; ожидание положительной оценки от учителей, сверстников, формирование навыков самоконтроля.

Одним из успешных методов коррекции школьной тревожности, на наш взгляд, является психодрама.

Я. Л. Морено, профессиональный психиатр, считал, что психодрама – это форма групповой психотерапии, в ходе которой участники вместе с другими посетителями группы исследуют свои внутренние проблемы и выявляют сложные ситуации из своей жизни.

Хотя этот метод имеет историю почти в столетие, его применение в работе с детьми началось только недавно.

Психодрама зарекомендовала себя как эффективный метод в детской психологии, который помогает ребенку разобраться в своих эмоциях и переживаниях. Она основана на том, что психические проблемы можно выразить через тело и действия. Обычно психолог предлагает ребенку занять определенную роль и проиграть ситуацию, которая вызывает у него затруднения. Например, если ребенок испытывает страх перед врачом, то психолог может предложить ему сыграть сцену, где он сам станет врачом, а психолог будет пациентом.

Психодрама позволяет ребенку ощутить себя в роли другой персоны и при этом прочувствовать ее эмоции и переживания. Это помогает ему понять других людей и научиться с готовностью принимать их точку зрения. Кроме того, психодрама помогает преодолевать деструктивные чувства и конфликты в символической форме. Ребенок может выразить свое негативное настроение через действия на сцене. Таким образом, он сможет высвободить свои негативные эмоции и научиться контролировать их.

Одна из важнейших задач психодрамы – это развитие умения осознавать свою внутреннюю психическую жизнь. Ребенок должен научиться доверять своим чувствам и находить их выражение во внешнем мире. Также важно, чтобы ребенок умел контролировать свои эмоции. Психодрама поможет ему

научиться правильно реагировать на различные ситуации и выбирать более осознанные модели поведения.

Психодрама повышает у школьников с задержкой в развитии уверенность в себе и развивает умение доверять своим чувствам. Когда школьник сделал свой выбор, поведение его не зависит от того, насколько хорошо он запомнил предлагаемое, а от того, насколько он заинтересован в этом как субъект. Это позволяет использовать уже существующие навыки для достижения цели. Это помогает интегрировать управление своими эмоциями в общую систему регуляции.

В работе с детьми могут использоваться различные игрушки, подобранные в зависимости от их потребностей и желаний. Мягкие материалы позволяют детям выразить свои чувства более свободно, в то время как жесткие игрушки помогут в регуляции эмоций. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого школьника и создавать условия для их полноценного развития через игру. Это позволит детям выразить свои чувства и учиться социальным навыкам, взаимодействию со сверстниками и развитию креативности. Игра в песочнице одна из самых любимых у обучающихся с задержкой психического развития, так как песок позволяет проявить фантазии и чувства. Это безопасное место, где школьники могут почувствовать себя защищенными и расслабленными. Игра с песком также может помочь детям с нарушениями в регуляции поведения, т.к. позволяет сосредоточить внимание и выразить свои эмоции.

При выполнении своей работы мы опирались на этапы проведения психодраматической игры, описанные в трудах Айхенгера и Холла [Айхингер; Холл, 2003]:

1. Поиск места для выбранной игрушки требует обустройства идеального места.

Выбор самых увлекательных игрушек – первый шаг в этом процессе. Мы позволяем ребенку изучить все варианты, прежде чем выбрать один или несколько. Когда ребенок раскрывает свой выбор, мы спрашиваем, что делает эту конкретную игрушку его интригующей. Затем мы просим ребенка найти подходящее место в песочнице для выбранной игрушки. Ребенок иногда предлагает свои идеи о том, куда его поместить, и нам нужно только прояснить несколько вещей. Во время упорядоченной беседы мы предлагаем ребенку обсудить центральную фигуру в игре, а также роль этого персонажа в игре. Затем мы предлагаем школьнику выбрать других персонажей и объяснить их роли в игре.

2. Ролевые предписания школьника и роль.

В основе этого этапа лежит процесс социального взаимодействия обучающегося и психолога. Выбор дополнительных персонажей и обсуждение их ролей в планируемой игре производится совместно со школьником после того, как они расскажут о главном герое.

3. Сюжет игры разыгран.

На этом этапе школьник берет на себя управление историей, создавая уникальный сценарий и становясь главным героем собственной игры, если он

играет в одиночку. Мы обязаны внимательно наблюдать за действиями ребенка и интерпретировать их через научную призму.

Реализация функций в отдельных классах требует особого внимания. К наиболее критичным из них относятся:

- развитие игры требует новой сцены, чего можно добиться путем реструктуризации сценического пространства;
- для закрепления у обучающегося навыков выражения противоречивых эмоций и связей в игре вводятся новые фигуры в виде копий;
- по-другому обучающийся намекает на развитие умений выполнять свою часть. Наша цель состоит в том, чтобы превзойти принуждение ребенка к повторению из-за его прошлых травм и прервать невротическое поведение, связанное с его положением. Мы выступаем для школьника как полезное «Я», а также носителем многочисленных ролей и инициатором деятельности.

4. Чтобы завершить игру плавно, важно проанализировать обстановку и провести совместные обсуждения.

Психодрама – это успешный инструмент, позволяющий школьникам обнаружить и осознать свои эмоции и ощущения. Она особенно полезна для обучающихся, которые могут столкнуться с тревожностью. Метод помогает улучшить отношения в коллективе, повысить уверенность в себе и научиться эффективно общаться. Кроме того, психодрама может использоваться для общей коррекции чувств и эмоций, например, для облегчения страхов и фобий. Этот метод позволяет детям разобраться в своих эмоциях и почувствовать себя более уверенно в мире, который иногда кажется им чужим и непонятным.

Игра не только приносит удовольствие, но и способствует развитию ребенка. С ее помощью школьники с задержкой в развитии могут осмыслить свои чувства, научиться контролировать их, а также развить социальные навыки. Играя, дети получают новые знания, учатся работать в коллективе, развивают фантазию и логическое мышление. Игра может стать механизмом формирования позитивного отношения к жизни, укрепления психического здоровья и успешного становления личности младшего школьника [Карвасарский, 2002].

Психодраматические игры способствуют развитию у ребенка социальной компетентности и умения решать проблемы. Моделирование социальной системы и постепенная адаптация новых способов ориентации в проблемных ситуациях являются ключевыми механизмами, действующими во время этих игр.

Таким образом, психодраматическая игра помогает исправить отрицательную оценку от педагогов и сверстников, а также формирует уверенность в себе у младшего школьника с задержкой психического развития.

5. Заключение

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что коррекция школьной тревожности с младшими школьниками, имеющих задержку психического развития, должна проходить по четко составленному плану, который поможет снять напряжение и стресс, сохранить энергию и психологическое здоровье обучающегося, поможет решить внутренние и внешние конфликты в учебных

ситуациях, в общении со сверстниками и учителями, а значит, что пескотерапия и психодрама будут способствовать коррекции школьной тревожности.

Список литературы

1. Айхингер, А., Холл, П. Психодрама в детской игровой терапии / А. Айхингер, П. Холл. – М. : Генезис, 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Винникова, Е. А., Слепович, Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 19–22.
3. Герасимова, А. Школьная тревожность / А. Герасимова. – Текст : непосредственный // Мурзилка. – 2001. – № 9.
4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : Академический проект, 2000. – 184 с. – Текст : непосредственный.
5. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарского. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 1010 с. – Текст : непосредственный.
6. Костина, Л. Н. Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием): автореферат дис. / Л. Н. Костина. – Санкт-Петербург, 1992. – 14 с. – Текст : непосредственный.
7. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1985. – 168 с. – Текст : непосредственный.
8. Микляева, А. В., Румянцева, П. В. Школьная тревожность : диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004. – 248 с. – Текст : непосредственный.
9. Немов, Р. С. Психология : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 632 с. – Текст : непосредственный.
10. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с. – Текст : непосредственный.
11. Ощепкова, М. И. Соколова, А. В. Методы коррекции агрессивного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития / М. И. Ощепкова, А. В. Соколова. – Текст : электронный // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1. – С.137–147. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50292768>.
12. Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям / С. С. Степанов. – Москва : Педагогика. – Пресс, 1995. – 168 с. – Текст : непосредственный.
13. Якобсон, М. Я. Эмоциональная жизнь школьника / М. Я. Якобсон. – М., 1966. – 78–81 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 24.04.2023

Статья принята: 03.05.2023

CORRECTION OF SCHOOL ANXIETY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

A. A. Kozlova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
kozlova.aleksandra.03@mail.ru

E. Y. Temnikova

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

Annotation. Currently, the study of the problem of school anxiety is the subject of close attention of teachers and psychologists. At the same time, school anxiety manifests itself in the uncertainty, emotional instability of a younger student and affects his academic performance and communication. All this prevents the child from developing normally and requires timely correction. For children with disabilities, this problem is particularly relevant. The theoretical and practical significance of this problem is beyond doubt, since every year the number of anxious children who experience this feeling due to schooling increases, therefore, it is necessary to look for more effective methods of correcting school anxiety. The manifestation of school anxiety in younger schoolchildren with mental retardation is highlighted by the authors from theoretical and empirical data concerning the correction of anxiety in younger schoolchildren. The article presents a look at the concept of «school anxiety» from both a foreign and domestic point of view. Correction of school anxiety in younger schoolchildren with mental retardation in the conditions of a general education organization is studied by the authors from a theoretical position. In addition, the methods used to reduce the level of school anxiety in younger schoolchildren with mental retardation have been identified. It is established that these methods improve communicative interactions, reduce aggressiveness and conflict. Relaxation, regulation of the psychophysical state, strengthening of self-esteem are achievable due to artistic approaches in correcting school fears in children with developmental delay. In addition, psychodrama is a method aimed at evoking the right reaction to the circumstances that cause anxiety. In the organization of correctional work to eliminate school fears in children, encourage silence in the classroom and the formation of a positive self-perception of the child, techniques developed in the study can be used. These techniques neutralize negative criticism from teachers and classmates. For anyone who wants to alleviate school anxiety in primary school children with developmental delays, this article will be fascinating and useful to read. Teachers, experts and psychologists will find valuable information in it.

Key words: school anxiety, components of school anxiety, primary school children, mental retardation, correction, correction of school anxiety, art therapy, psychodrama.

References

1. Aykhinger, A. & Khol, P. (2003). *Psikhodrama v detskoj igrovoy terapii*. Moscow : Genезis.

2. Vinnikova, E. A. & Slepovich, E. S. (1999). О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития. *Defektologiya*. 1.
3. Gerasimova, A. (2001). *Shkol'naya trevozhnost'*. *Murzilka*, 9.
4. Gutkina, N. I. (2000). *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole*. Moscow : Akademicheskiiy proekt.
5. Karvasarskiy, B. D. (2002). *Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya*. Piter.
6. Kostina, L. N. (1992). *Osobennosti emotsional'noy sfery v uchebnom protsesse detey mladshogo shkol'nogo vozrasta (s normal'nym i zaderzhannym psikhicheskim razvitiem)*. Sankt-Peterburg.
7. Lebedinskiy, V. V. (1995). *Narushenie psikhicheskogo razvitiya u detey*. Moscow : Moscow state university.
8. Miklyaeva, A. V. & Rummyantseva, P. V. (2004). *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya*. Sankt-Peterburg : Rech'.
9. Nemov, R. S. (1998). *Psikhologiya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moscow : VLADOS.
10. Ovcharova, R. V. (2003). *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. psikholog. fak. universitetov*. Moscow : Akademiya.
11. Oshchepkova, M. I. (2023). Metody korrektsii agressivnogo povedeniya starshikh doshkol'nikov s zaderzhкой psikhicheskogo razvitiya. *Uchenye zapiski NTGSPi. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 1.
12. Stepanov, S. S. (1995). *Bol'shie problemy malen'kogo rebenka: sovety psikhologa – roditelyam*. Moskva : Pedagogika–Press.
13. Yakobson, M. Ya. (1966). *Emotsional'naya zhizn' shkol'nika*. Moscow : Prosveshchenie.

Submitted: 24.04.2023

Accepted: 03.05.2023

УДК 159.99

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. С. Котова

Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Россия
89193885388@mail.ru

Е. С. Холопова

Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Россия
shikitti@gmail.com

Аннотация. В статье представлена разработка модели психолого-педагогической службы университета на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбург. Для выявления потребности в организации такой службы в период с ноября по декабрь 2022 года было проведено анкетирование сотрудников и студентов. В анкетировании приняли участие 549 студентов, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры всех направлений подготовки. А также 60 сотрудников вуза. Представленные в статье результаты анкетирования студентов и сотрудников вуза, позволяют говорить о том, что сотрудники и студенты преимущественно готовы обращаться к практическим психологам психолого-педагогической службы, в случае необходимости и наличии потребности в поддержке. При этом, отмечается наличие требований к уровню профессиональной квалификации и компетенции психологов службы. Выявлен достаточно высокий уровень предпочтения дистанционных форматов работы по психолого-педагогической поддержке как студентов, так и сотрудников. Однако для более углубленной и индивидуальной работы участники анкетирования предпочитают личное обращение. Полученный результат позволяет говорить о возможности цифровизации ряда процессов в работе психолого-педагогической службы, в части первичного взаимодействия. Выделены проблемные поля психологической помощи студентам и сотрудникам вуза. Студенты нуждаются в поддержке их личностного и профессионального самоопределения и развития, тогда как сотрудников интересуют тема взаимоотношений с коллективом и проблема профилактики и коррекции стресса. Разработана модель психолого-педагогической службы, включающая цели, задачи службы, направления деятельности, согласно объектам деятельности. Так, выделены направления: социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и психологическое сопровождение профессиональной деятельности. В качестве ключевой особенности службы выделен педагогический аспект её деятельности, предполагающий эстетизацию образовательно-воспитательной среды вуза; методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; создание высокоорганизованного студенческого сообщества; оптимизацию социально-профессионального партнерства студентов и преподавателей.

Ключевые слова: психолого-педагогическая служба, модель, потребность в психологической поддержке, система высшего образования.

Благодарности: выражаем благодарность сотрудникам Российского государственного профессионально-педагогического университета, оказавшим содействие в подготовке настоящего исследования.

1. Введение

Современная ситуация напряжённости в обществе, связанная с процессами его развития, трансформации ценностного поля, цифровизацией многих общественных процессов, а также политическими, экономическими, социальными изменениями, эпидемиологическими рисками, во многом сказывается на системе образования, в том числе на состоянии субъектов образовательного процесса. Студенты и сотрудники образовательных организаций высшего образования могут нуждаться в дополнительной поддержке специалистов в различных вопросах, как образовательной деятельности, так и более узких, личностно-значимых ситуациях.

С учетом возрастающей актуальности психологической помощи в системе высшего образования, а также с целью обеспечения психолого-педагогической поддержки и дополнительной помощи студентам и сотрудникам встаёт вопрос о необходимости организации психолого-педагогической службы университета. На базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбурга (далее РГППУ) ведётся работа над разработкой и организацией психолого-педагогической службы. В рамках деятельности по созданию службы проведено анкетирование студентов и сотрудников вуза с целью выявления потребности в психолого-педагогической помощи и поддержке, разработана модель психолого-педагогической службы, включающая цели, задачи службы, направления деятельности и особенности взаимодействия с другими структурными подразделениями университета, положение о психолого-педагогической службе, определены структурные единицы штата службы, среди которых руководитель, практический психолог и ведущий специалист по сопровождению обучающихся.

В психологической науке и практике выделяется ряд моделей психологической службы, подходов к определению и структуре, что связано со сложностью и многоаспектностью понятия, И. В. Дубровиной выделяются научный, прикладной, практический и организационный аспекты.

Так научный аспект включает реализацию научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии, научную разработку, апробацию и обоснование психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и других средств, методик и технологий, возможности по их цифровизации и постоянная актуализация уже имеющихся.

Прикладной аспект предполагает использование самостоятельно или совместно с психологами психологических знаний специалистами иных сфер, учёт психологической теории и практики в организацию и обеспечении

профессиональных, методических, образовательных, медицинских и других процессов.

Практический аспект психологической службы представлен непосредственной реализацией методов, методик, средств и технологий практической психологии для сопровождения объектов работы службы, их психологическая поддержка и помощь в гармонизации психологического благополучия.

Организационный аспект включает создание и реализацию структуры психологической службы для обеспечения наибольшей эффективности, особенности взаимодействия между разноуровневыми элементами, а также с иными подразделениями организации – места реализации деятельности службы, материально-техническое и штатное обеспечение, мониторинг результативности и компетентности специалистов службы, перспектив её развития и расширения [Дубровина, 2001].

Согласно словарю, под редакцией С. М. Вишняковой, психологическая служба определяется как система практического использования психологии для решения комплексных задач психологической экспертизы, диагностики, консультации в сферах производства, транспорта, образования, здравоохранения, спорта, охраны правопорядка. В организационном отношении психологическая служба существует либо в виде профессиональных психологических консультаций, либо как специализированные психологические подразделения в структуре соответствующих организаций [Вишнякова, 1999].

Психологическая служба в системе образования, согласно психологическому словарю под редакцией А. Л. Венгер, определяется, как система психологического сопровождения деятельности в сфере образования, призванная к созданию благоприятных условий для обучения и личностного развития обучающихся [Венгер, 2005].

В российском образовании сложилось три парадигмы психологической службы, определяющих её цели и задачи, по мнению М. Битяновой можно выделить следующие их особенности:

Первая парадигма, определяет концепцию психологической службы в момент её зарождения в Советском союзе, согласно данной парадигме деятельность психологической службы основывается на понятиях «внедрения» и «помощь». Что представляет собой внедрение теоретических разработок и рекомендаций в деятельность, помощь же заключалась преимущественно в возвращении детей, имеющих трудности в обучении, в педагогический процесс, поддержании всеобщего обучения.

В середине 80-х гг. происходит смена парадигмы, цель и задачи психологической службы определяются понятием «содействие». Содействие предполагает переход специалистов службы от ограниченной позиции работы с «трудными» детьми, к полноценной позиции участника образовательного процесса, активному взаимодействию с другими его участниками: администрацией, педагогами, родителями и обучающимися.

Третья парадигма возникает в 90-х гг. и раскрывается в понятии «сопровождение». При этом роль психолога при переходе от содействия к сопровождению несколько уменьшилась и в настоящее время предполагает следование за участниками образовательного процесса в их собственном развитии, сопровождение и направление [Битянова, 1997].

Рассмотренные парадигмы и модели психологической службы преимущественно рассматривают психологическое сопровождение учреждений среднего общего образования, тогда как внимание к проблеме психологической помощи в организациях высшего образования уделяется сравнительно недавно, что может быть связано с увеличением организационных возможностей для обеспечения работы по психологической поддержке участников образовательного процесса в организациях высшего образования, а также ростом необходимости такой поддержки, обусловленным внешними и внутренними условиями.

В научных изысканиях представлен ряд концепций и моделей психологической службы в организациях высшего образования, таких авторов как: А. И. Тащёва, Г. В. Валеева, С. В. Гриднева, М. Р. Арпентьева [Тащёва, 2022], В. В. Жидкова [Недбаева, 2003], М. В. Калтаева, Н. В. Матяш и М. В. Хохлова, И. И. Хасанова [Хасанова, 2020] в той или иной мере раскрывающие теоретико-методологические, организационный, содержательные, инструментальные и оценочно-результативные аспекты.

В рамках разработки модели психологической службы в условиях инженерного вуза Н. В. Матяш и М. В. Хохловой, психологическая служба в системе высшего образования представляет собой единство многих составляющих – научной, прикладной, практической и организационной [Матяш, 2016].

Так, научная включает проведение научно-исследовательской работы по проблемам методологии и теории индивидуальных проявлений возрастных закономерностей психического развития студентов, условий развития личности и становления субъектов профессиональной инженерной деятельности в образовательной среде вуза. Прикладное направление направлено на использование психологических знаний всеми структурными подразделениями вуза, реализующими задачи образовательной деятельности. Практический компонент обеспечивает решение тех или иных конкретных проблем психологического характера, с которыми сталкиваются субъекты образовательной деятельности вуза на основе современных данных психологической науки. Организационный компонент предполагает организацию психологической службы, обеспечивающую её наиболее эффективную деятельность в системе вуза.

Особую роль в данной модели авторы отводят обучающимся, как аспирантам и магистрам, так и бакалаврам. Так, модель предполагает активную роль студентов-тьюторов, а также организацию научных студенческих объединений, реализующих психологические исследования.

Таким образом, модель психологической службы в условиях инженерного вуза Н. В. Матяш и М. В. Хохловой направлена на решение обширного круга вопросов, как научного характера, так и практического, при этом значительный объем деятельности реализуемой службой выполняют специально подготовленные студенты разных ступеней подготовки [Матяш, 2016].

Согласно разработанной М. В. Калтаевой модели деятельности психологической службы вуза, целью службы выступает психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов – будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Содержание деятельности психологической службы предполагает 4 этапа, соответствующих этапам вузовского обучения, среди которых: профориентация, адаптация, специализация и профессионализация. То есть деятельность психологической службы начинается на этапе, предшествующем поступлению, контингентом в данном случае выступают абитуриенты, и продолжается во время всего обучения в вузе.

В качестве основного результата деятельности психологической службы М. В. Калтаева выделяет психологическую готовность выпускника вуза к эффективной профессиональной деятельности, к реализации своего личностного и профессионального потенциала [Калтаева, 2011].

Таким образом, рассмотренные модели охватывают как общие вопросы организации психологической помощи субъектам образовательного процесса в вузе, так и имеют специфичные отличия, обусловленные запросом образовательной организации.

Подводя итоги произведенному обзору литературы по проблеме определения психологической службы, можно говорить о том, что данное понятие представляет собой систему практического использования психологии, наделённую рядом особенностей, исходя из специфики сферы реализации.

В контексте разрабатываемой модели психолого-педагогической службы РГППУ, психолого-педагогическая служба определяется как система психолого-педагогического сопровождения обучающихся, профессорско-преподавательского состава, иных работников, направленная на организацию благоприятных условий для обучения, личностного и профессионального развития участников образовательного процесса, а также квалифицированную психологическую помощь, в том числе третьим лицам, по их запросу.

2. Материал и методы

Для выявления потребности в организации такой службы в РГППУ в период с ноября по декабрь 2022 года было проведено анкетирование сотрудников и студентов.

Анкета для выявления потребности в организации психолого-педагогической службы вуза была разработана Институтом психолого-педагогического образования и предполагала ответы на следующие ключевые вопросы:

1. Необходимость психолого-педагогической службы в вузе.

2. Готовность обратиться к специалистам психолого-педагогической службы и социально-профессиональные требования к практическим психологам.

3. Способы организации взаимодействия специалистов службы и участников образовательного процесса.

4. Запросы студентов и сотрудников, требующие обращения к психологу.

5. Необходимость такого формата работы, как «Телефон доверия».

В анкетировании приняли участие 549 студентов, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры всех направлений подготовки, из которых 127 юношей и 422 девушки, в возрасте от 16 до 25 лет. А также 60 сотрудников вуза, среди которых 50 женщин и 10 мужчин, в возрасте от 20 лет до 65 и старше, 44 респондента являются преподавателями различных кафедр, 12 – имеют статус административно-управленческого персонала и 4 – учебно-вспомогательного персонала.

3. Результаты исследования

В результаты анкетирования выявлено, что необходимость создания психолого-педагогической службы в университете отмечают 78,1% студентов (429 человек), затруднились с ответом 16,4% (90 человек), не видят в ней необходимости только 5,5% (30 человек). Среди сотрудников о необходимости высказались 73,3% (44 человека), затруднились с ответом 13,3% (8 человек), тогда как не видят в ней необходимости 13,3% (8 человек) (рисунок 1).

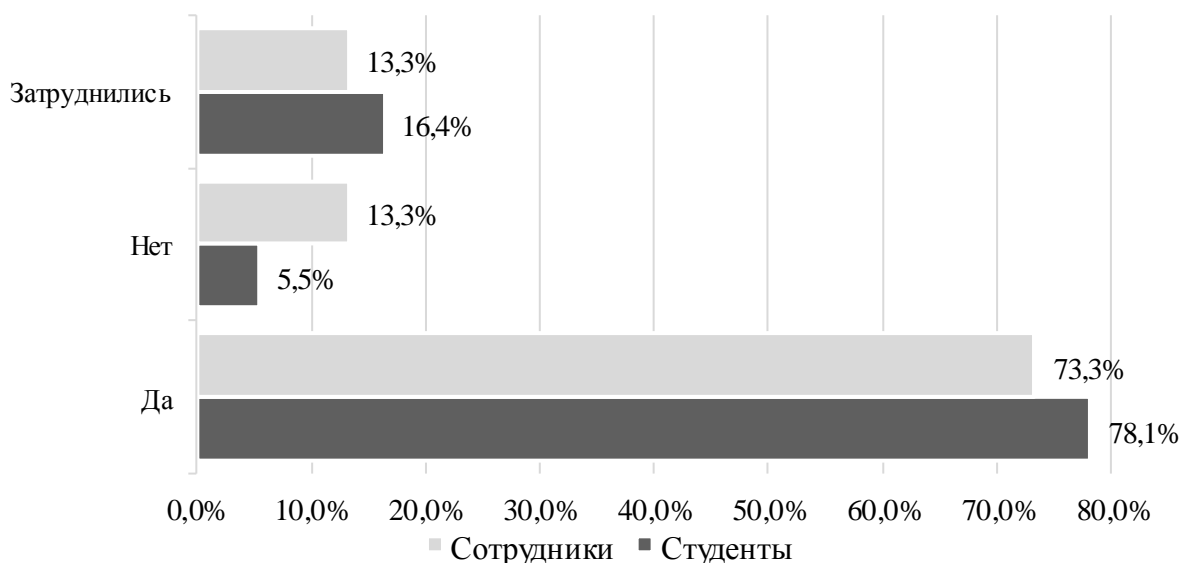


Рис. 1. Ответы на вопрос: «Как Вы считаете есть ли необходимость создания психолого-педагогической службы в университете?», %.

В целом результаты опроса участников образовательного процесса свидетельствуют о наличии потребности в психолого-педагогической службе в рамках как воспитательной работы вуза, так и управления персоналом образовательной организации.

Однозначную готовность обратиться к специалисту психолого-педагогической службы вуза испытывают 58,8% студентов (323 человека) и

50% сотрудников (30 человек), не готовы обращаться за помощью 14,8% студентов (81 человек) и 23,3% сотрудников (14 человек), затруднились ответить 23,9% студентов (131 человек) и 26,7% сотрудников (16 человек). Ряд студентов отметил, что при необходимости обратятся за помощью – 1,2% (7 человек), также некоторые студенты указали, что готовы будут обратиться к психологу службы вуза, в случае если специалист покажется им достаточно компетентным – 1,2% (7 человек) (рисунок 2).

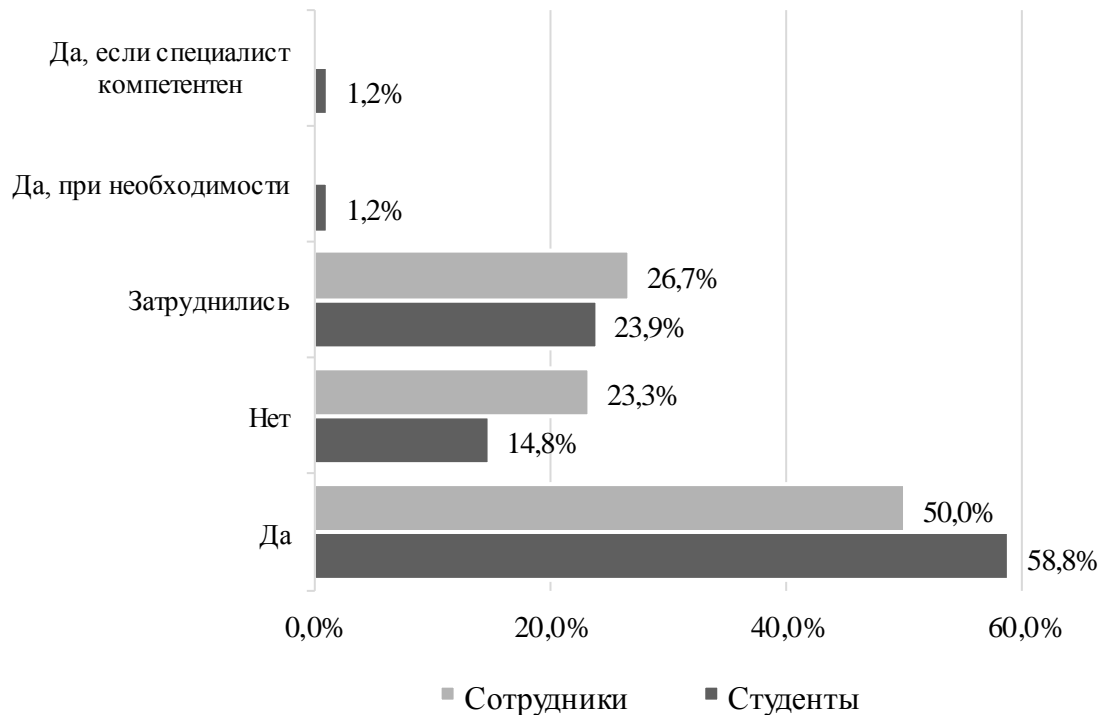


Рис. 2. Ответы на вопрос: «Готовы ли Вы обратиться к психологу психолого-педагогической службы вуза?», %.

То есть как студенты, так и сотрудники демонстрируют преимущественную готовность обратиться к практическому психологу, однако отмечается наличие требований к квалификации специалиста.

Дальнейшие вопросы были посвящены темам обращений к специалистам психолого-педагогической службы вуза.

Самыми распространёнными запросами к специалисту психолого-педагогической службы стало снижение настроения и энергии, истощение – 59,6% студентов (327 человек) и 36,7% сотрудников (22 человека); снижение мотивации – 46,7% сотрудников (28 человек) и 55,2% студентов (303 человека).

Также студенты и сотрудники отмечали проблемы снижения удовлетворённости жизнью – 41,2% студентов (226 человек) и 36,7% сотрудников (22 человека); реакции на стрессовые ситуации – 37,5% студентов (206 человек) и 20% сотрудников (12 человек).

Студенты указали проблему самоопределения и поиска смысла жизни – 43% (236 человек), а также иные проблемы, среди которых повышенная

тревожность, суицидальные мысли и взаимодействие с противоположным полом.

Тогда как сотрудников вуза беспокоят конфликтные ситуации в коллективе, с обучающимися и близкими людьми – 30% (18 человек), а также страхи, фобии, ухудшение сна и иные трудности (рисунок 3).

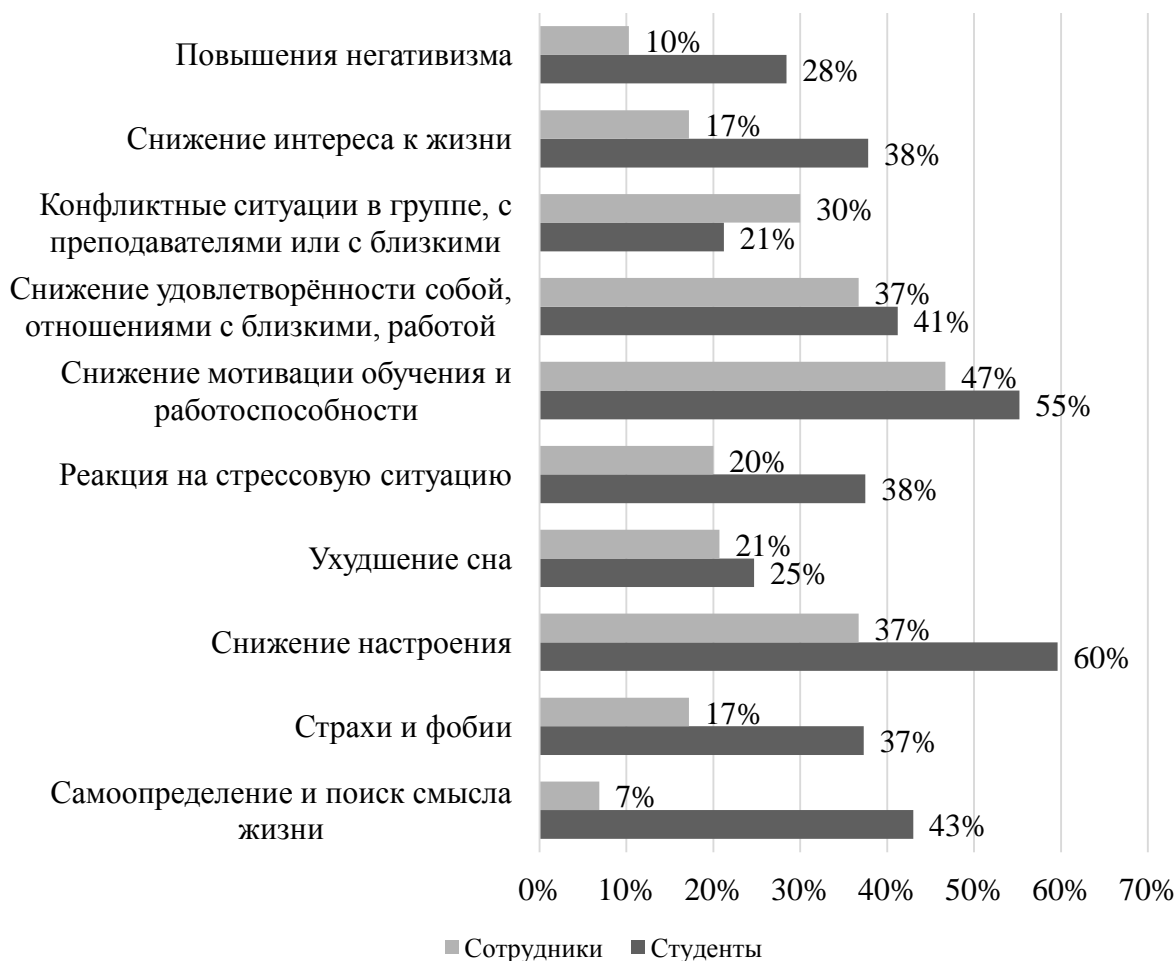


Рис. 3. Ответы на вопрос: «С каким запросом Вы бы обратились к психологу вуза?», %.

Результаты анализа навыков, которые участники анкетирования хотели бы развить показали, что студенты больше заинтересованы в повышении уровня уверенности в себе – 57,7% (317 человек), стрессоустойчивости – 52,2% (288 человек) и эффективной саморегуляции – 41% студентов (272 человека), развитии коммуникативных навыков – 44,4% (244 человека) и гибкости – 36,1% (198 человек).

Тогда как сотрудники отмечают потребность в развитии стрессоустойчивости – 46,7% (28 человек), уверенности в себе, самоорганизации и эффективной саморегуляции – 26,7% (16 человек) (рисунок 4).



Рис. 4. Ответы на вопрос: «Какие навыки и качества Вы бы хотели в себе развить?», %.

Таким образом, темы запросов, интересующих студентов, в большей степени касаются трудностей личностного развития и самоопределения, тогда как сотрудников интересуют тема взаимоотношений с коллективом и проблема профилактики и коррекции стресса.

Дальнейший блок вопросов был направлен на выявление предпочитаемой формы взаимодействия участников и специалистов психолого-педагогической службы.

Один из вопросов был посвящен желаемому возрасту психолога, так студенты предпочли бы обратиться к достаточно молодому специалисту, наиболее предпочтительный возраст в диапазоне от 25 до 35, его выбрали 67,6% студентов. Тогда как сотрудники предпочли бы обращаться к более зрелому практическому психологу в возрасте от 41 до 50 – 46,7% (28 человек) (рисунок 5).

При анализе ответом на вопрос: «Какой способ обращения в психолого-педагогическую службу Вы бы предпочли?» выявилось, что в качестве наиболее предпочитаемой формы обращения студенты и сотрудники отметили

очно-индивидуальную – 82,1% студентов (451 человек) и 70% сотрудников (42 человека), а также дистанционную в форме переписки – 39,7% студентов (218 человек), 20% сотрудников (12 человек) и видеоконференции – 29,3% студентов (161 человек), 16,7% сотрудников (10 человек). Групповой формат заинтересовал наименьшее количество участников анкетирования – 12% студентов (66 человек) и 16,7% сотрудников (10 человек), кроме того обучающиеся отметили, что хотели бы попробовать все формы взаимодействия – 0,4% и полностью анонимную форму – 0,2% (рисунок 6).

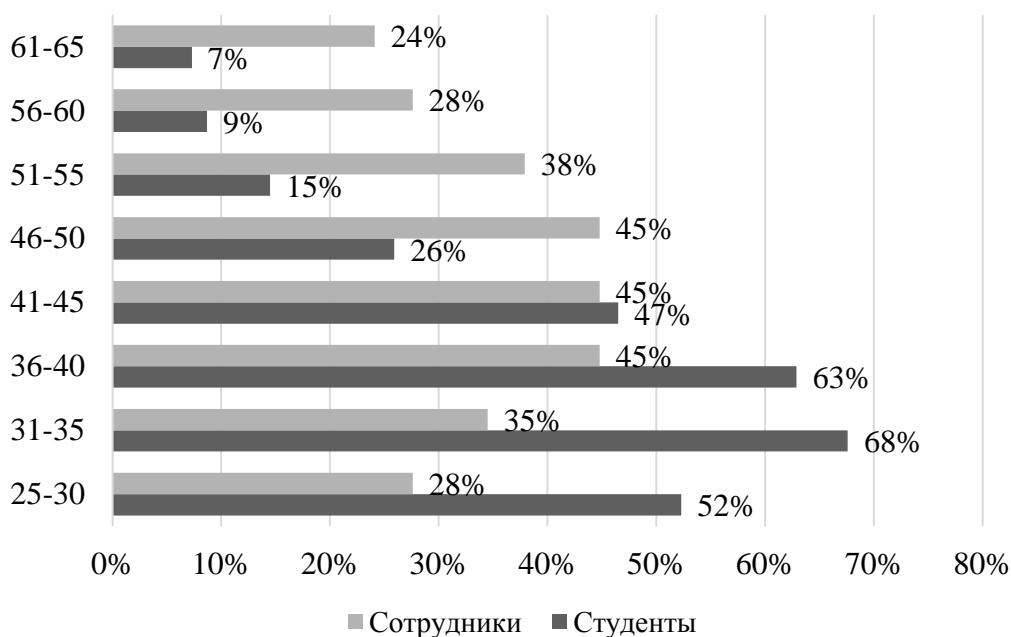


Рис. 5. Ответы на вопрос: «Какого возраста, по вашему мнению, должен быть психолог, которому вы бы смогли доверить свои проблемы?», %.

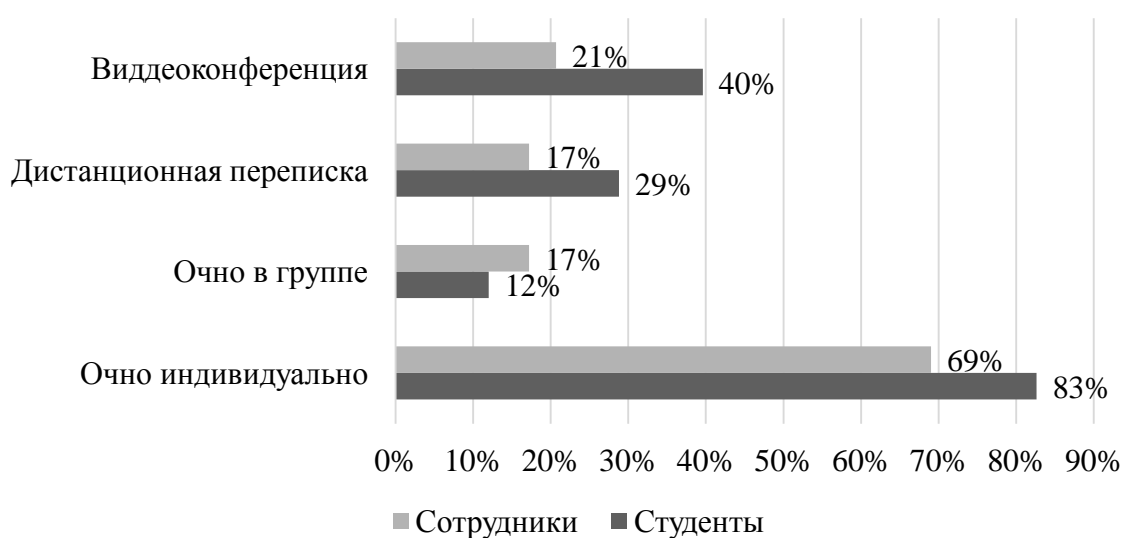


Рис. 6. Ответы на вопрос: «Какой способ обращения в психолого-педагогическую службу вы бы предпочли?», %.

Тогда как сотрудники предпочитают сайт университета – 96,7% (58 человек), электронно-информационную систему – 33,3% (20 человек), менее предпочтительными оказались социальные сети – 20% (12 человек) (рисунок 7).

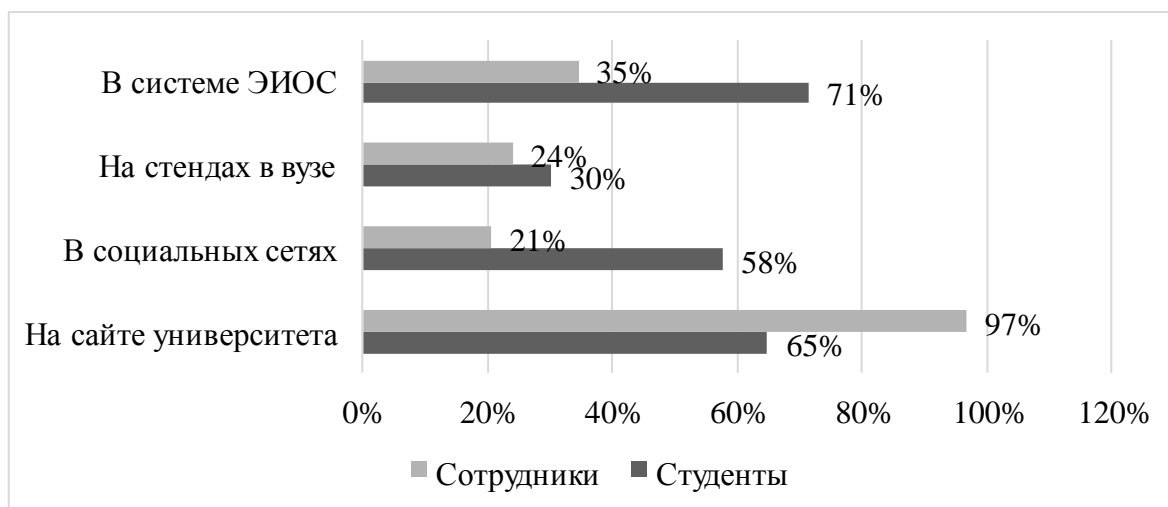


Рис. 7. Ответы на вопрос: «Где бы вы предпочли увидеть информацию о работе психолого-педагогической службы вуза?», %.

Необходимость формата работы «Телефон доверия» отмечают 64,6% студентов (355 человек) и 60% сотрудников (36 человек), не видят в нём необходимости 33% студентов (181 человек), 33,3% (20 человек), студенты отметили, что могли бы обратиться в «чат доверия» – 0,6% (3 человека) (рисунок 8).

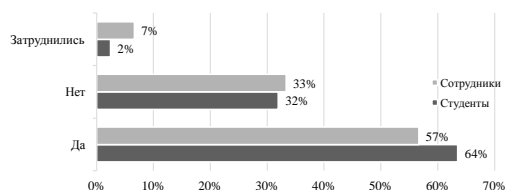


Рис. 8. Ответы на вопрос: «Как Вы считаете есть ли необходимость создания «Телефона доверия» в университете?», в %.

В целом участники образовательного процесса отмечают необходимость такого формата работы как «Телефон доверия», его удобстве и желании обращаться за поддержкой именно в таком формате.

В качестве удобной формы обращения в «Телефон доверия» участники анкетирования отмечают переписку или чат – 78,1% студентов (418 человек) и

64% сотрудников (32 человека), телефонный разговор – 21,9% студентов (117 человек) и 44% сотрудников (22 человека) (рисунок 9).

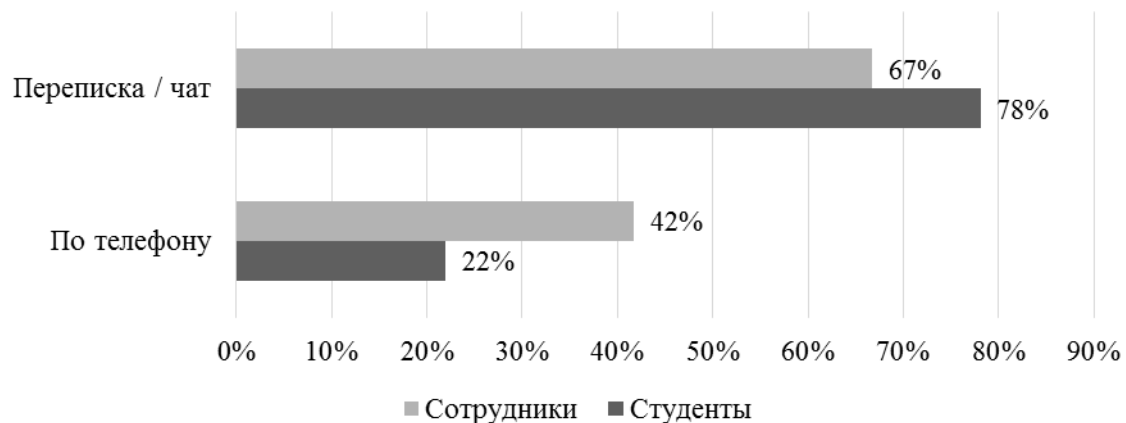


Рис. 9. Ответы на вопрос: «Как вам было бы удобнее обращаться в службу «телефон доверия»?», %.

4. Обсуждение результатов

Подводя итоги исследования потребности в создании психолого-педагогической службы вуза студентов и сотрудников, можно сделать следующие выводы:

1. В РГППУ выявлена потребность в создании и введении в работу психолого-педагогической службы, её отмечают и сотрудники, и студенты.

2. Сотрудники и студенты преимущественно готовы обращаться к практическим психологам психолого-педагогической службы, в случае необходимости и наличии потребности в поддержке. При этом, отмечается наличие требований к уровню профессиональной квалификации и компетенции психологов службы.

3. Выявлен достаточно высокий уровень предпочтения дистанционных форматов работы по психолого-педагогической поддержке как студентов, так и сотрудников. Однако для более углубленной и индивидуальной работы участники анкетирования предпочитают личное обращение. Полученный результат позволяет говорить о возможности цифровизации ряда процессов в работе психолого-педагогической службы, в части первичного взаимодействия, например, опроса о целях обращения с помощью чат-бота и направления на консультацию в оптимальном формате; применения компьютерных средств психологической диагностики; методов аудио-визуальной коррекции психоэмоционального напряжения; консультирования в форматах видеоконференции, переписки с помощью мессенджеров [16].

4. Выделены проблемные поля психологической помощи студентам и сотрудникам вуза. Студенты нуждаются в поддержке их личностного и профессионального самоопределения и развития, тогда как сотрудников интересуют тема взаимоотношений с коллективом и проблема профилактики и коррекции стресса.

С целью удовлетворения потребности в создании психолого-педагогической службы вуза Институтом психолого-педагогического образования была разработана модель психолого-педагогической службы РГППУ (далее – ППС).

Модель ППС разработана с учётом следующих нормативно-правовых актов:

1. Концепция развития психолого-педагогической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года.
2. Этический кодекс психолога принят 14 февраля 2012 года V съездом Российского психологического общества.
3. Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях.
4. Должностные обязанности педагога-психолога.
5. Проект концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования российской Федерации.

Основными целями деятельности ППС является оказание психолого-педагогической помощи обучающимся и работникам вуза, в том числе экстренной психологической помощи; осуществление психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса, способствующего психологическому благополучию, психическому здоровью, позитивной социализации обучающихся и профессорско-преподавательского состава университета.

Основными задачами ППС выступают:

- создание благоприятного социально-психологического климата в университете;
- содействие в повышении уровня адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе;
- психологическая помощь и поддержка в решении проблем обучающихся и работников вуза, обратившихся в службу;
- повышение психологической компетентности преподавателей и студентов;
- содействие благоприятному личностному и интеллектуальному развитию обучающихся и сотрудников вуза;
- помощь в развитии межличностных коммуникаций и навыков делового общения у обучающихся и работников вуза, обратившихся в службу;
- психолого-педагогическое сопровождение представителей социально незащищенных групп лиц из числа обучающихся и работников вуза (лица с ограниченными возможностями здоровья, сироты, студенческие семьи, иногородние, иностранные граждане и т.п.), обратившихся в службу;
- психологическая поддержка для преодоления эмоционального выгорания у работников вуза, обратившихся в службу;
- организация и реализация дополнительных услуг.

Институт ППО психолого-педагогическое сопровождение в вузе рассматривает как комбинаторную технологию, включающую в себя в качестве психологического аспекта:

– диагностику исходного уровня и динамику профессионального воспитания студентов (выявление характера и особенностей социально-профессиональных установок, ожиданий, намерений, интересов, предпочтений и ценностей, а также личностных возможностей студентов);

– психологическую помощь в развитии профессионально-личностного потенциала;

– психологическую поддержку в преодолении трудностей самостоятельного проектирования деятельности и поведения;

– содействие в профессиональном самоопределении студента.

В качестве педагогического аспекта психолого-педагогическое сопровождение включает в себя:

– эстетизацию образовательно-воспитательной среды вуза;

– методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;

– создание высокоорганизованного студенческого сообщества;

– оптимизацию социально-профессионального партнерства студентов и преподавателей.

Согласно модели, вся детальность психолого-педагогической службы вуза подразделяется на следующие направления, согласно объектам деятельности:

1. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса, в рамках данного направления объектом выступают особые категории участников образовательного процесса (обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ, группы риска, иностранные граждане). Сопровождение особых категорий включает в себя психолого-педагогические аспекты организации инклюзивного образования в РГППУ, мониторинг психологического благополучия студентов и выявление студентов группы риска, а именно обучающихся проявляющих признаки девиантного поведения всех типов: аддиктивного, суицидального, антисоциального, агрессивного. Коррекция девиантных проявлений у обучающихся групп риска и профилактика нежелательного поведения.

2. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Данное направление предполагает психологическую помощь студентам и поддержку их личностного развития и самоопределения, в том числе сопровождение адаптационного этапа обучения первокурсников, мероприятия по снятию психоэмоционального напряжения в предсессионный период, активизация психических ресурсов, психопрофилактика психолого-педагогических трудностей, а также экстренная психологическая помощь обучающимся.

3. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности. Сопровождение профессионального развития сотрудников, в том числе профессорско-преподавательского состава, профилактика профессионального выгорания, профилактика и коррекция стрессовых состояний, оптимизация социально-психологического климата в коллективе, поддержание мотивации профессиональной деятельности и помощь в проектировании траекторий профессионального развития и саморазвития.

Таким образом, психолого-педагогическая служба РГППУ согласно разработанной модели нацелена на оказание психолого-педагогической помощи обучающимся и работникам вуза, в том числе экстренной психологической помощи; осуществление психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса, способствующего психологическому благополучию, психическому здоровью, позитивной социализации обучающихся и профессорско-преподавательского состава университета.

5. Заключение

Результаты исследования потребности в создании психолого-педагогической службы вуза студентов и сотрудников, позволяют сделать выводы о том, что в вузе имеется потребность в создании и введении в работу психолого-педагогической службы, которую отмечают и сотрудники, и студенты.

С целью удовлетворения выявленной потребности в создании и реализации психолого-педагогической службы вуза Институтом психолого-педагогического образования была разработана модель психолого-педагогической службы, согласно которой деятельность службы нацелена на оказание психолого-педагогической помощи обучающимся и работникам вуза, в том числе экстренной психологической помощи; осуществление психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения образовательного процесса, способствующего психологическому благополучию, позитивной социализации обучающихся и работников университета.

Детальность психолого-педагогической службы вуза подразделяется на такие направления, как: социальной-психологическое сопровождение, предполагающее помощь и поддержку особых категорий обучающихся (группа риска, обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ, иностранные граждане); психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, направленное на сохранение и оптимизацию психологического благополучия студентов; психологическое сопровождение профессиональной деятельности.

В качестве особенностей ППС можно выделить:

Во-первых, педагогический аспект её деятельности, предполагающий эстетизацию образовательно-воспитательной среды вуза; методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; создание высокоорганизованного студенческого сообщества; оптимизацию социально-профессионального партнерства студентов и преподавателей.

Во-вторых, возможности цифровизации ряда процессов в ППС, начиная обработкой первичных запросов, заканчивая реализацией психологического консультирования в дистанционном формате.

В настоящее время идёт активная подготовка к реализации представленной модели психолого-педагогической службы на базе РГППУ. Предполагаемый охват контингента в рамках работы ППС включает студентов первых курсов в рамках адаптационных мероприятий, обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, в случае их запроса о дополнительном сопровождении, а также адресная работа

по обращениям студентов, работников университета и третьих лиц, нуждающихся в психологической помощи.

Список литературы

1. Андронникова, О. О. Психологическая служба в системе высшего образования : проблемы и актуальные задачи / О. О. Андронникова. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2020. – 17 (1). – С. 85–94.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с. – Текст : непосредственный.
3. Валеева, Г. В. Особенности консультирования преподавателей педагогического вуза / Г. В. Валеева. – Текст : непосредственный // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М., 2017. – С. 241–247.
4. Венгер, А. Л. Психология развития: словарь / А. Л. Венгер. – Москва : PerSe, 2005. – 175 с. – Текст : непосредственный.
5. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.
6. Дубровина, И. В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летию юбилею Психологического института РАО) / И. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 18–32.
7. Дубровина, И. В. Психологическая служба образования / И. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 83–93.
8. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с. – Текст : непосредственный.
9. Калтаева, М. В. Психологическая служба Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета: опыт работы и перспективы / М. В. Калтаева. – Текст : непосредственный // Великие реки. Тр. Междунар. науч.-пром. форума, 18-21 мая 2010 г. – Н. Новгород, 2011. – С. 416–418.
10. Козлова, Н. И. Психологическая служба вуза: результаты анкетирования / Н. И. Козлова. – Текст : непосредственный // Смоленский медицинский альманах. – 2021. – № 1. – С. 161–165.
11. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждено Министерством науки и высшего образования Российской Федерации от 19.12.2017). – Текст : электронный // Законы, кодексы, нормативно-правовые акты Российской Федерации. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija->

psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/ (дата обращения: 29.01.2023).

12. Матяш, Н. В. Модель психологической службы в инженерном вузе / Н. В. Матяш, М. В. Хохлова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25174> (дата обращения: 29.01.2023).

13. Морозова, Н. В. Концепция психологической службы образования / Н. В. Морозова, С. В. Кривцова, Д. А. Иванов, М. В. Левит. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. – 1999. – № 10. – С. 12–20.

14. Недбаева, С. В., Жидкова, В. В. Психологическая служба вуза / С. В. Недбаева, В. В. Жидкова. – Текст : непосредственный // Психология в вузе. – 2003. – № 3. – С. 49–63.

15. Ольшанская, С. А. Служба психологического консультирования в вузе как способ профилактики эмоционального выгорания у студентов / С. А. Ольшанская, Д. А. Торопова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 267–271.

16. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н. – Текст : электронный // Информационно-правовой портал Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/71166760/#friends> (дата обращения: 29.01.2023).

17. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации. – Текст : непосредственный // Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2020. – 209 с.

18. Тащёва, А. И. Психологическая служба вуза: основные задачи и направления функционирования / А. И. Тащёва, Г. В. Валеева, С. В. Гриднева, М. Р. Арпеньева. – Текст : непосредственный. // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2022. – № 2 (58). – С. 201–205.

19. Хасанова, И. И. Интерактивная психологическая служба в условиях цифровой трансформации общества. – Текст : непосредственный // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : Материалы XIII международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 790–795.

20. Этический кодекс психолога / V съезд российского психологического общества. – Текст : электронный. – URL: <http://psygus.ru/rpo/documentation/ethics.php>. (дата обращения: 29.01.2023).

Статья получена: 10.04.2023

Статья принята: 18.04.2023

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SERVICE IN THE SY-STEM OF HIGHER EDUCATION

S. S. Kotova

Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia
89193885388@mail.ru

E. S. Kholopova

Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia
shikitti@gmail.com

Abstract. The article presents the development of a model of the psychological and pedagogical service of the university on the basis of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», Yekaterinburg. To identify the need for organizing such a service, a survey of employees and students was conducted from November to December 2022. The survey involved 549 students enrolled in undergraduate, graduate and postgraduate programs in all areas of study. As well as 60 employees of the university. The results of a survey of students and university staff presented in the article allow us to say that staff and students are mostly ready to turn to practical psychologists of the psychological and pedagogical service, if necessary and if there is a need for support. At the same time, it is noted that there are requirements for the level of professional qualifications and competence of service psychologists. A rather high level of preference for remote formats of work on psychological and pedagogical support for both students and employees was revealed. However, for more in-depth and individual work, survey participants prefer a personal appeal. The result obtained allows us to speak about the possibility of digitalization of a number of processes in the work of the psychological and pedagogical service, in terms of primary interaction. The problematic fields of psychological assistance to students and university staff are identified. Students need support for their personal and professional self-determination and development, while employees are interested in the topic of relationships with the team and the problem of preventing and correcting stress. A model of the psychological and pedagogical service has been developed, including the goals, tasks of the service, areas of activity, according to the objects of activity. Thus, the following directions have been identified: socio-pedagogical support of the educational process, psychological and pedagogical support of the educational process and psychological support of professional activity. As a key feature of the service, the pedagogical aspect of its activity is singled out, which implies the aestheticization of the educational environment of the university; methodological support of the educational process; creation of a highly organized student community; optimization of social and professional partnership between students and teachers.

Key words: psychological and pedagogical service, model, need for psychological support, higher education system.

Acknowledgments: we express our gratitude to the staff of the Russian state vocational pedagogical university, who assisted in the preparation of this study.

References

1. Andronnikova, O. O. (2020). Psychological service in the system of higher education: problems and actual tasks. *Bulletin of practical psychology of education*, 17 (1), 85–94.

2. Bityanova, M. R. (1997). *Organization of psychological work at school*. Moscow : Perfection.
3. Valeeva, G. V. (2017). Features of consulting teachers of a pedagogical university. *Psychological service of the university: reality and prospects: materials of the I All-Russian. scientific-practical. conf. with international participation*, 241–247.
4. Wenger, A. L. (2005). *Developmental psychology: a dictionary*. Moscow: PerSe.
5. Vishnyakova, S. M. (1999). *Vocational education: Dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary*. Moscow : NMTs SPO.
6. Dubrovina, I. V. (2022). Prehistory of the development of the school psychological service (to the 110th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education). *Bulletin of practical psychology of education*, 19, 1, 18–32.
7. Dubrovina, I. V. (2001). Psychological education service. *Psychological science and education*, 2, 83–93.
8. Dyachenko, M. I. (2003). *Psychology of higher education*. Minsk : Tesey.
9. Kaltaeva, M. V. (2011). Psychological service of the Nizhny Novgorod state university of architecture and civil engineering. *Tr. International scientific and industrial forum*, 416-418.
10. Kozlova, N. I. (2021). Psychological service of the university: the results of the survey. *Smolensk medical almanac*, 1, 161–165.
11. The concept of the development of psychological service in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025. *Laws, codes, regulatory legal acts of the Russian Federation*. Retrieved from: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/>
12. Matyash, N. V. (2016). Model of psychological service in an engineering university. *Modern problems of science and education*, 5. Retrieved from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25174>
13. Morozova, N. V. (1999). The concept of the psychological service of education. *School psychologist*, 10, 12–20.
14. Nedbaeva, S. V. & Zhidkova, V. V. (2003). Psychological service of the university. *Psychology at the university*, 3, 49–63.
15. Olshanskaya, S. A. & Toropova, D. A. (2022). A psychological counseling service at a university as a way to prevent emotional burnout among students. *Problems of modern pedagogical education*, 74(2), 267–271.
16. On the approval of the professional standard «Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)»: Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of July 24, 2015 No. 514n. *Information and Legal Portal Garant*. Retrieved from <https://base.garant.ru/71166760/#friends>
17. The system of functioning of psychological services in educational institutions: guidelines. (2020). *Ministry of Education of the Russian Federation*. Moscow.

18. Tashcheva, A. I. (2022). Psychological service of the university: main tasks and directions of functioning. *Humanist: actual problems of the humanities and education*, 2(58), 201–205.

19. Khasanova, I. I. (2020). Interactive psychological service in the context of the digital transformation of society. *The science. informatization. technologies. education: Proceedings of the XIII International scientific and practical conference*, 790-795.

20. Ethical code of a psychologist (2012). *V Congress of the Russian psychological society*. Retrieved from: <http://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php>.

Submitted: 10.04.2023

Accepted: 18.04.2023

УДК 159.9.072

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ

Е. В. Кузнецова

Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал)
Куйбышев Новосибирской области, Россия
kainisk-elena@mail.ru

Аннотация. Современная социокультурная ситуация детерминирует рост числа детей с проявлениями эмоционального неблагополучия: высоким уровнем тревожности, агрессивности, эмоциональной нестабильностью. Данные проявления являются препятствием для эффективной социально-психологической адаптации, а так же детерминируют снижение показателей психического и соматического здоровья детей. Проявления эмоционального неблагополучия негативно сказываются на построении и поддержании конструктивных отношений ребенка со значимым социальным окружением.

В настоящей статье проводится теоретический анализ феноменологии психологического неблагополучия и его показателей. Акцентируется внимание на том, что изотерапия является наиболее естественным и экологичным методом коррекции эмоционального неблагополучия младших школьников, целью которого является содействие ребенку в обретении способности высвобождения сильных эмоциональных переживаний. Проживание значимого аффекта и понимание возможностей самоконтроля является для ребенка значимым осознанием, так как, реконструируя посредством художественной деятельности собственную психотравмирующую ситуацию, ребенок получает возможность перевести негативные эмоции во внешнюю форму, параллельно создавая новые позитивные переживания, реализуя креативные потребности. В процессе арт-терапевтических воздействий ребенок получает возможность гармонизировать собственные мысли и эмоциональные переживания, совершенствовать навыки общения, укрепить уверенность в себе и своих способностях. На основе анализа теоретического материала сформулирована гипотеза, основанную на предположении о том, что применение техник изотерапии в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста способствует повышению уровня эмоционального благополучия, а именно: развитию эмоциональной саморегуляции, гармонизации психоэмоционального фона, снижению уровня тревожности.

В статье приводятся результаты экспериментального исследования коррекции эмоционального неблагополучия младших школьников средствами изотерапии, в которой отдавалось предпочтение нетрадиционным техникам рисования. Делается вывод о том, что полученные в ходе исследования данные могут быть использованы в практической работе психологов образования в качестве теоретического обоснования при разработке психокоррекционных и развивающих программ, направленных на снижение проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников посредством технологий изотерапии.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психологическое здоровье, эмоциональное неблагополучие, арт-терапия, изотерапия, экспериментальное исследование.

1. Введение

В современных социокультурных условиях наблюдается увеличение количества детей с проявлениями эмоционального неблагополучия: высоким уровнем тревожности, агрессивности, эмоциональной нестабильностью. Данные проявления являются препятствием для эффективной социально-

психологической адаптации, а так же детерминируют снижение показателей психического и соматического здоровья детей.

Проблема коррекции проявлений эмоционального неблагополучия становится особенной актуальной именно в период младшего школьного возраста, что определяется изменением социальной ситуацией развития. Выраженные показатели эмоционального неблагополучия младших школьников (высокий уровень тревожности, беспокойство, эмоциональная неустойчивость) являются существенным барьером продуктивного выстраивания конструктивных отношений со всеми субъектами образовательного процесса.

Эффективным методом коррекции проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников выступает изотерапия, которая является средством гармонизации и развития психики через художественное творчество. Данный метод способствует развитию благоприятного эмоционального состояния ребенка, запускает процессы самоанализа, нейтрализуя негативные индивидуальные проявления.

2. Материалы и методы

Рост интереса со стороны специалистов различных профилей к проблемам эмоционального здоровья нации усиливает актуальность исследования проблемы эмоционального благополучия.

Зачастую исследователи делают акцент на проблемных аспектах эмоционального благополучия (депрессия, тревога, гиперактивность), смещая фокус внимания с положительного полюса изучаемого феномена [Одинцова, Горчакова, 2019].

Реализованный Д. С. Никулиной теоретический анализ показал, что существует несколько направлений исследований данного феномена, дополняющих друг друга [Никулина, 2008].

1. Уровень эмоционального благополучия детей анализируется в контексте анализа общего психоэмоционального фона (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова) и приравнивается к позитивному эмоциональному самочувствию.

2. Эмоциональное благополучие изучается в рамках проблемы функционального потенциала эмоций в жизни человека (Л. М. Аболин, О. А. Воробьева). В контексте данного направления эмоциональное благополучие выступает показателем успешности эмоциональной саморегуляции личности.

3. Эмоциональное благополучие определяется в качестве обобщенной характеристики, которая направляет переживания, связанные с уровнем функциональности личности и является важнейший структурным компонентом общего психологического благополучия (Л. В. Куликов).

4. Феноменология эмоционального благополучия тождественна понятию эмоционального здоровья личности (Л. В. Тарабакина) и определяет специфику самоотношения и эмоционального отношения к окружающим. Уровень эмоционального благополучия определяет способность трансформировать деструктивные эмоциональные состояния в положительные, что обеспечивает

эффективность социально-психологической адаптации личности [Тарабкина, 2000].

На основе проведенного анализа, Д.С. Никулина делает вывод о том, что под эмоциональным благополучием понимается многомерный конструкт, детерминирующий общий фон эмоционального самочувствия, являющегося основой эмоциональной регуляции личности, неразрывно связанного с общим уровнем ее психологического благополучия [Никулина, 2008].

А. Д. Кошелева [Кошелева, 2003], М. И. Лисина [Лисина, 1997], И. В. Фаустова [Фаустова, 2009] эмоциональное благополучие рассматривают в качестве базового состояния ребенка, определяющего позитивность самоотношения и картины мира. Под эмоциональным неблагополучием, в свою очередь, понимается противоположный по содержанию психологический феномен, характеризующийся преобладанием негативных эмоциональных переживаний, нарушающих позитивные взаимосвязи ребенка с его ближайшим социальным окружением.

Нарастающая актуальность изучаемой проблемы способствует активной проработке вопросов, связанных с превенцией и интервенцией эмоционального неблагополучия детей. Особый интерес при этом вызывает изотерапия и возможности применения ее отдельных техник в терапевтическом процессе.

Ю. В. Варданян, Н. В. Фоминой изотерапия определяется в качестве эффективного средства эффективного терапевтического, профилактического и коррекционного воздействия на психоэмоциональную сферу обучающихся. Изотерапия может применяться с целью эмоционального развития ребенка, смягчения его тревожных переживаний, расширения знаний о возможностях получения положительных эмоций, формирования положительного психоэмоционального фона [Варданян, Фомина, 2019].

Одной из наиболее значимых целей изотерапии является содействие ребенку в обретении способности высвобождения сильных эмоциональных переживаний. Проживание значимого аффекта и понимание возможностей самоконтроля является для ребенка значимым осознанием.

На занятиях с применением изотерапии выстраиваются благоприятные с психологической точки зрения условия, позволяющие детям свободно мыслить, создавать продукты творчества, фантазировать, реализуя свой креативный потенциал.

По мнению А. И. Копытина, важным достоинством в использовании изотерапии является ее экологичность. Техники и элементы изотерапии дают ребенку возможность пережить конфликтную ситуацию наиболее легким и удобным для его психики способом, углубиться в проблему настолько, насколько ребенок готов к ее переживанию. Реконструируя посредством художественной деятельности собственную психотравмирующую ситуацию, ребенок получает возможность перевести их во внешнюю форму, параллельно создавая новые позитивные переживания, реализуя креативные потребности. В процессе арт-терапевтических воздействий ребенок также получает возможность гармонизировать собственные мысли и эмоциональные

переживания, совершенствовать навыки общения, укрепить уверенность в себе и своих способностях [Копытин, 2010].

По мнению многих исследователей, технологии изотерапии способствуют преодолению психологических защит ребенка, развитию эмоциональной регуляции, гармонизации эмоциональных состояний, снижению уровня тревожности, повышению уровня самооценки, развитию когнитивных и творческих способностей, а так формированию навыков конструктивного межличностного общения [Волобуева, 2020; Малкиоди, 2018].

Анализ изученного нами теоретического материала позволил нам сформулировать гипотезу исследования, основанную на предположении о том, что применение техник изотерапии в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста способствует повышению уровня эмоционального благополучия, а именно: развитию эмоциональной саморегуляции, гармонизации психоэмоционального фона, снижению уровня тревожности.

Экспериментальное исследование коррекции проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников средствами изотерапии проходило на базе МБОУ СОШ № 92, г. Барабинска Новосибирской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 класса (20 человек в возрасте 8–9 лет).

Для выявления показателей эмоционального неблагополучия нами использовался блок психодиагностических методик:

- дифференциальная шкала эмоций К. Изарда;
- методика многомерной оценки детской тревожности Е. Е. Малковой (Ромицыной);
- методика исследования эмоциональной саморегуляции А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана.

Для математико-статистической обработки данных нами использовался *t*-критерий Стьюдента (для зависимых выборок), применяемый с целью изучения статистических различий между связными совокупностями данных.

3. Результаты исследования

Результаты первичной диагностики проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников свидетельствовали о высоком уровне тревожности, связанной с различными учебными ситуациями, о низком уровне эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

С целью коррекции проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников нами была разработана и проведена коррекционно-развивающая программа «Искусство эмоций», в которой отдавалось предпочтение нетрадиционным техникам рисования (набрызг, рисование тычком, рисование ладошкой и т.д.).

На формирующем этапе исследования с целью отслеживания динамики проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников была проведена повторная диагностика изучаемых параметров.

В результате математической обработки диагностических данных по шкале эмоций К. Изарда (табл. 1) обнаружены достоверные различия по шкалам «Гнев» ($t_{эмп}=3,2$, при $p \leq 0.01$) и «Страх» ($t_{эмп}=3,68$, при $p \leq 0.01$) (средние

значения ниже на контрольном этапе исследования) свидетельствуют о снижении агрессивных реакций и нивелировании детских страхов. Возможно, данная динамика была достигнута за счет проработки эмоциональных проблем детей в метафорической форме. Увеличение багажа знаний, касающихся эмоциональной жизни окружающих, о причинах возникновения эмоций также создает прочную основу для конструктивного поведения в среде сверстников и взрослых. В коррекционном процессе школьники получили возможность выражения глубоких эмоциональных переживаний и освобождения от чувства злости.

Таблица 1 – Сравнительная таблица эмпирических данных дифференциальной шкалы эмоций К. Изарда на констатирующем и контрольном этапах исследования

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	t-эмп.	Уровень значимости
Интерес	7,8	8,2	1,9	Не значимо
Радость	7	7,4	1,9	Не значимо
Удивление	5,12	4,85	1,31	Не значимо
Горе	5,35	4,85	1,7	Не значимо
Гнев	6,35	5,65	3,2**	$p \leq 0.01$
Отвращение	5,2	4,55	1,87	Не значимо
Презрение	5,1	4,85	1,31	Не значимо
Страх	7,45	6,4	3,68**	$p \leq 0.01$
Стыд	5,95	5,1	1,87	Не значимо
Вина	5,95	5	1,9	Не значимо
К (коэффициент самочувствия)	1,14	1,28	5,41**	$p \leq 0.01$

Примечание:

$t_{кр}=2,09$, при $p \leq 0.05$

$t_{кр}=2,86$, при $p \leq 0.01$, при $n=20$.

Выявленные достоверные различия по общему коэффициенту настроения ($t_{эмп}=5,41$, при $p \leq 0.01$) (средние значения параметра выше на контрольном этапе исследования) свидетельствуют о существенной гармонизации общего фона эмоциональных переживаний младших школьников. Данный факт еще раз доказывает, что техники изотерапии способствуют значительному нивелированию психического напряжения.

Анализ динамики показателей тревожности в группе испытуемых после реализации коррекционно-развивающей программы позволили выявить статистически значимое различие по шкале «Тревога, связанная с оценкой окружающих» ($t_{эмп}=2,27$, при $p \leq 0.05$), что является свидетельством того, находясь в атмосфере принятия, младшие школьники начали более спокойно относиться к оцениванию, делая акцент на возможности проявить себя в не директивной творческой деятельности (табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительная таблица эмпирических данных методики многомерной оценки детской тревожности Е. Е. Малковой (Ромицыной) на констатирующем и контрольном этапах исследования

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	t-эмп.	Уровень значимости
Общая тревожность	5,05	4,75	1,87	Не значимо
Тревога в отношениях со сверстниками	4,35	4,05	1,87	Не значимо
Тревога, связанная с оценкой окружающих	6,15	5,7	2,27*	$p \leq 0.05$
Тревога в отношениях с учителями	5,7	5,4	1,85	Не значимо
Тревога в отношениях с родителями	4,75	4,35	1,87	Не значимо
Тревога, связанная с успешностью в обучении	6,15	5,8	1,62	Не значимо
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	5,85	5,4	2,44*	$p \leq 0.05$
Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний	5,65	5,3	1,6	Не значимо
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	4,8	4,45	1,9	Не значимо
Повышенная реактивность, вегетативная обусловленная тревогой	3,8	3,55	1,75	Не значимо

Примечание:

$t_{кр}=2,09$, при $p \leq 0.05$

$t_{кр}=2,86$, при $p \leq 0.01$, при $n=20$.

Обнаруженное достоверное различие по шкале «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» ($t_{эмп}=2,44$, при $p \leq 0.05$) свидетельствует о том, что приемы изотерапии запускают процессы самопознания и саморазвития, дают возможность младшим школьникам свободно проявлять фантазию и спонтанно выражать свои эмоции в безопасной, безоценочной среде.

Таблица 3 – Сравнительная таблица эмпирических данных методики исследования саморегуляции А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана на констатирующем и контрольном этапах исследования

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	t-эмп.	Уровень значимости
Волевая регуляция	10,75	12,15	7,63**	$p \leq 0.01$
Настойчивость	7	8,3	6,3**	$p \leq 0.01$
Самообладание	5,35	6,2	6,47**	$p \leq 0.01$

Примечание:

$t_{кр}=2,09$, при $p \leq 0.05$

$t_{кр}=2,86$, при $p \leq 0.01$, при $n=20$.

Анализ динамики показателей уровня развития способностей к саморегуляции младших школьников по итогам реализации коррекционно-развивающей программы позволил сделать заключение о том, что ее уровень в группе школьников существенно вырос (эмпирические значения всех измеряемых параметров попадают в зону значимости) (табл. 3). В изобразительной деятельности школьники получили возможность выражения отношения к собственным эмоциональным переживаниям, освоили эффективные способы их регуляции.

4. Обсуждение результатов

Результаты проведенного экспериментального исследования позволили сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы. Применение техник изотерпии способствуют повышению уровня самоконтроля эмоциональных реакций младших школьников, гармонизации психоэмоционального фона, снижению уровня тревожности.

5. Заключение

Полученные нами данные могут быть использованы в практической работе психологов образования в качестве теоретического обоснования при разработке психокоррекционных и развивающих программ, направленных на снижение проявлений эмоционального неблагополучия младших школьников посредством технологий изотерапии.

Список литературы

1. Варданян, Ю. В., Фомина, Н. В. Развитие эмоционально-благоприятного настроения младших школьников средствами арт-терапии / Ю. В. Варданян, Н. В. Фомина. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–4. – С. 249–252. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalno-blagopriyatnogo-nastroeniya-mladshih-shkolnikov-sredstvami-art-terapii> (дата обращения: 06.04.2023).
2. Волобуева, Е. В. Школьная тревожность как форма проявления эмоционального неблагополучия / Е. В. Волобуева. – Текст : электронный // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики. Серия : Гуманитарные науки. – 2020. – № 3–2. – С. 62–65. – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9603/2/c9d7609d-d54e-429b-8eae-211738b96069> (дата обращения: 06.04.2023).
3. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин. – Москва : Когито-Центр, 2010. – 197 с. – Текст : непосредственный.
4. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учебное пособие / А. Д. Кошелева. – Москва : Академия, 2003. – 168 с. – Текст : непосредственный.

5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 216 с. – Текст : непосредственный.
6. Малкиоди, К. А. Палитра души. Преображающая сила искусства: путь к здоровью и благополучию/ К. А. Малкиоди. – Москва : София. – 2018. – 176 с. – Текст : непосредственный.
7. Никулина, Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия / Д. С. Никулина. – Текст : электронный // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2008. – № 6. – С. 73–76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 06.04.2023).
8. Одинцова, В. В., Горчакова, Н. М. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы/ В. В. Одинцова, Н. М. Горчакова. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2019. – № 1. – С.69–71. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery> (дата обращения: 27.03.2022).
9. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения: автореферат диссертация доктора психологических наук / Л. В. Тарабакина. – Москва, 2000. – 40 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/emotsionalnoe-zdorove-shkolnika-teoriya-i-praktika-psikhologicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 06.04.2023). – Текст : электронный.
10. Фаустова, И. В. Особенности психокоррекционной работы по преодолению эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста / И. В. Фаустова. – Текст: непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2009. – Т. 2. № 3-4. – С. 71–76.

Статья получена: 11.04.2023

Статья принята: 19.04.2023

CORRECTING EMOTIONAL DISTRESS IN YOUNGER PUPILS THROUGH ISOTHERAPY

E. V. Kuznetsova

Novosibirsk state pedagogical university (Kuybyshev Branch)

Kuybyshev, Russia

kainsk-elena@mail.ru

Abstract. The current sociocultural situation determines the increase in the number of children with manifestations of emotional disadvantage: high levels of anxiety, aggression, emotional instability. These manifestations are an obstacle to effective socio-psychological adaptation, and also determine a decrease in the indicators of mental and somatic health of children. Manifestations of emotional trouble negatively affect the construction and maintenance of constructive relationships between the child and the significant social environment.

This article provides a theoretical analysis of the phenomenology of psychological malaise and its indicators. Emphasis is placed on the fact that isotherapy is the most natural and ecological method of correction of emotional disorders in younger schoolchildren, the purpose of which is to help the child acquire the ability to release strong emotional feelings. Living out a significant affect and understanding the possibilities of self-control is a meaningful realization for the child because by reconstructing his or her own psychologically traumatic situation through artistic activity, the child gets the opportunity to transfer the negative emotions into external form, creating in parallel new positive experiences and realizing creative needs. In the process of art therapy, the child has an opportunity to harmonize his or her own thoughts and emotional experiences, improve communication skills, and strengthen self-confidence and abilities. On the basis of the analysis of theoretical material the hypothesis is formulated which is based on the assumption that application of the techniques of isotherapy in remedial work with children of primary school age promotes increase in the level of emotional well-being, namely, development of emotional self-regulation, harmonization of the psycho-emotional background, decrease in anxiety.

The article presents the results of an experimental study of the correction of emotional well-being of primary school children by means of isotherapy in which preference was given to non-traditional painting techniques. The conclusion is made that the data obtained during the study can be used in the practical work of educational psychologists as a theoretical basis for the development of psychological and developmental programs aimed at reducing the manifestations of emotional problems in primary school children by means of isotherapy.

Key words: primary school age, psychological health, emotional distress, art therapy, isotherapy, pilot study.

References

1. Vardanjan, Ju. V. & Fomina, N. V. (2019). Razvitie jemocional'no-blagoprijatnogo nastroenija mladshih shkol'nikov sredstvami art-terapii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*, 62–4, 249–252. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalno-blagoprijatnogo-nastroeniya-mladshih-shkolnikov-sredstvami-art-terapii>.
2. Volobueva, E. V. (2020). Shkol'naja trevozhnost' kak forma projavlenija jemocional'nogo neblagopoluchija. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki*, 3–2, 62–65. Retrieved from: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2020/%E2%84%9603/2/c9d7609d-d54e-429b-8eae-211738b96069>.
3. Kopytin, A. I. (2010). *Art-terapija detej i podrostkov*. Moscow : Kogito-Centr.
4. Kosheleva, A. D. (2003). *Jemocional'noe razvitie doskol'nikov: uchebnoe posobie*. Moskva : Akademija.
5. Lisina M.I. *Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka*. Moscow : Institut prakticheskoj psihologii.
6. Malkiodi, K. A. (2018). *Palitra dushi. Preobrazhajushhaja sila iskusstva: put' k zdorov'ju i blagopoluchiju*. Moscow : Sofija.
7. Nikulina, D. S. (2008). Podhody k opredeleniju jemocional'nogo blagopoluchija. *Izvestija JuFU. Tehnicheskie nauki*, 6, 73–76. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-emotsionalnogo-blagopoluchija>.
8. Odincova, V. V. & Gorchakova, N. M. (2019). Jemocional'noe blagopoluchie kak integrativnaja harakteristika jemocional'noj sfery. *Vestnik sankt-peterburgskogo*

universiteta. Sociologija, 1, 69–71. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery>.

9. Tarabakina, L. V. (2000). *Jemocional'noe zdorov'e shkol'nika: teorija i praktika psihologicheskogo soprovozhdenija: avtoreferat dissertacija doktora psihologicheskikh nauk*. Moscow. Retrieved from: <https://www.dissercat.com/content/emotsionalnoe-zdorove-shkolnika-teoriya-i-praktika-psihologicheskogo-soprovozhdeniya>.

10. Faustova, I. V. (2009). Osobennosti psihokorrekcionnoj raboty po preodoleniju jemocional'nogo neblagopoluchija detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve*, 2, 3–4, 71–76.

Submitted: 11.04.2023

Accepted: 19.04.2023

УДК 159.923.33

ШКОЛЬНЫЕ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ И МЕДИАЦИИ: ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Т. С. Кузьмина

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
tanya-kuzmina-2018@bk.ru

А. М. Олешкова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
oleshkova@bk.ru

Аннотация. Возникновение конфликтных ситуаций является достаточно распространённой проблемой в образовательной среде. Конфликты могут возникать между всеми субъектами педагогического процесса: обучающиеся, учителя, родители, администрация школы и т.д. Образовательные организации заинтересованы в разрешении споров «здесь и сейчас», без привлечения сторонних участников.

В настоящее время в крупных городах достаточно активно в структуру школы внедряются школьные службы примирения и медиации. Их основная функция заключается в конструктивном разрешении споров малыми силами. Особенностью данных служб является привлечение обучающихся (15–17 лет), в качестве модераторов в разрешении конфликтных ситуаций. Для того, чтобы войти в состав ШСП, нужно обязательно пройти переподготовку/обучение на «модераторов» как взрослым, так и подросткам.

Несмотря на то, что рекомендации по организации ШСП(м) были опубликованы еще в 2013 году, не во всех школах, особенно в малых городах, есть подобные службы. Многим образовательным учреждениям до сих пор, до конца не ясно: чем службы примирения и службы медиации отличаются друг от друга; в чем заключается специфика их деятельности и чем она отличается от должностных обязанностей школьного психолога; какую роль играют школьники, включенные в состав ШСП(м); на основе каких критериев проводит отбор обучающихся; каким образом эффективно привлекать их к деятельности ШСП(м), при условии разноклассового состава.

В статье рассматривается, что из себя представляют школьные службы примирения и медиации, причины их создания, особенности деятельности, а также востребованность данных организации в настоящее время. На основе беседы с представителями службы примирения, составляется «реальная картина» об эффективности служб в малых городах.

Статья будет интересна и полезна педагогам-психологам, учителям, родителям, а также тем, кто интересуется проблемой создания, развития школьных служб примирения и медиации, а также особенностями их деятельности в образовательных организациях.

Ключевые слова: школьная служба примирения, школьная служба медиации, конфликты, учащиеся, урегулирование споров, травля.

1. Введение

В научной литературе, выделяются две основные формы посредничества:

- традиционное посредничество;
- современная медиация [Квачева, Туз, 2019].

К первой можно отнести: физическую силу (первобытное общество), силу наследуемой власти (рабовладельческий/феодальный строй), силу власть имущих (капиталистический строй). Переход от войн к мирному решению конфликтов – через суды, позволяет учитывать интересы всех сторон [Аллахвердова, Иванова, 2007].

В истории России, примирительные процедуры начали использовать уже в VI веке н.э. Позже, данные процедуры, использовались в древнем обряде славян – «побратимство» – и превратилась в один из способов ограничения кровной мести. Главной целью было именно примирение сторон, а второстепенной – восстановление справедливости (у каждого было свое представление о должном и справедливом).

На Руси, при помощи посредничества пытались останавливать междоусобные войны. Посредниками были представители духовенства.

В Новгороде, внесудебное решение споров было очень развито. Одной из распространенных внесудебных процедур урегулирования споров, наряду с третейским судом, была процедура под названием «мировой ряд». Данная процедура, выглядела следующим образом: каждая из конфликтующих сторон приглашала «рядцов», которые совместными усилиями, должны были найти решение спора. Основная цель подобных разбирательств состояла в примирение тяжущихся, заключение нового договора по поводу предмета спора, т.е. мирового соглашения.

Уже с XVI века примирительные процедуры проводились непосредственно перед судебным разбирательством, но позже, порядок был изменен, и подобные процедуры начали проводить либо во время суда, либо уже после, а иногда и вовсе заменяли судебные действия.

В XVIII–XIX веках появились совестные суды. Их функция заключалась в рассмотрении гражданских дел и некоторых уголовных (малолетних, невменяемых и т.п.), а также споров между родителями и детьми (которые были изъяты из подведомственности обычных судов и переданы на разбирательство совестного суда) в порядке примирительной процедуры, судили на основании не одних законов, но и естественной справедливости. Совестный суд вырабатывал условия для примирения самостоятельно или через особых посредников: сначала судьи требовали от конфликтующих сторон указания на средства к примирению; если невозможно было их согласить, им предлагали избрать посредников, по одному или по два от каждой стороны. Посредники присоединялись к совестному суду и вместе с ним изыскивали средства к примирению оппонентов; если посредники были одного мнения, то совестный суд утверждал их решение, в противном случае предлагал им свое собственное мнение, а при несогласии посредников с этим мнением, оно предлагалось самим сторонам; если они не мирились, их отсылали к обыкновенным гражданским судам.

Но данный вид судов не прижился, и уже в 1862 году появляются мировые суды. Их цель заключалась в склонении стороны к примирению и принятию мирового соглашения. После 25-летнего существования они были также упразднены.

В дальнейшем институт посредничества то упразднялся полностью, то функционировал как отдельно, так совместно с судьями, дополняя и насыщая судебные процедуры примирительным элементом [Нигматуллина, 2016].

В современном понимании, «медиация» начала развиваться только во второй половине XX в., прежде всего, в странах англо-американского права – США, Великобритании, Австралии, а затем постепенно стала распространяться и в других государствах Запада [Севолобова, 2021].

Сегодня, под процессом «медиация», принято понимать альтернативный способ разрешения конфликта при участии третьего (стороннего лица), не только в судебной практике, но и в образовании [Нигматуллина, 2016].

Первые службы медиации, именно в образовательной среде, появились в 1984 году в США. Их основоположником считается Ричард Коэн. Он основал «Ассоциацию Школьной Медиации», целью которой было использование медиации как альтернативного арбитражу метода разрешения конфликтных ситуаций в школах [Юферова, 2018].

Непосредственно в России деятельность служб примирения и медиации связана с Центром «Судебно-правовая реформа», именно он с 2000 года создает школьные службы примирения на территории Российской Федерации.

Для организации школьных служб медиации (примирения) в 2013 году были разработаны «Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях». Их правовую основу составили такие документы как: Конституция Российской Федерации; Гражданский кодекс Российской Федерации; Семейный кодекс Российской Федерации; Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Конвенция о правах ребенка; Конвенции о защите прав детей и сотрудничестве, заключенные в г. Гааге, (1980, 1996, 2007 годов) [Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях, 2013].

Несмотря на то, что рекомендации были изданы 10 лет назад, на сегодняшний день до сих пор не во всех образовательных учреждениях действуют такие службы. Как показывает исследование, главная причина заключается в непонимании назначения и функционала подобных структур, что они из себя должны представлять, в чем именно заключается их деятельность.

2. Материалы и методы

На сегодняшний день существуют достаточно большое количество работ, посвященных исследованию деятельности школьных служб примирения (СШП) и школьных служб медиации (ШСМ) в школах. Рассмотрим каждое из них подробнее.

В основе службы школьной медиации лежит медиативная модель [Мигунова, 2021]. Она представляет собой способ разрешения конфликтов между сторонами при участии третьего лица (независимого лица). Третье лицо (модератор) обязательно должен владеть навыками «осознанного общения» для того, чтобы помочь разрешить спор, достичь согласия.

Основным средством (методом) решения конфликта (спора) является диалог между сторонами. Общаясь, оппоненты высказывают друг другу претензии и недовольства, обозначают свою точку зрения, также бывает, что в ходе медиации поднимаются вопросы, которые косвенно связаны с конфликтом и от их решения зависит исход процесса.

Восстановительная модель характерна для школьной службы примирения. В рамках данной модели предполагается применение следующих технологий: восстановительная медиация, семейные/групповые конференции и круги сообществ [Мигунова, 2021]. Данные технологии также предполагают присутствие третьего лица.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что существенной разницы между этими службами нет: во-первых, основа разрешения конфликта (спора) – диалог; во-вторых, предполагается обязательное участие независимого лица (модератора).

Школьную службу примирения (медиации) можно рассматривать как педагогическое и (или) детское объединение. В некоторых образовательных учреждениях службы примирения представляют собой методические объединения педагогов, без участия школьников (старшеклассников) при решении конфликтных ситуаций.

Рассматривая определение ШСП с такой точки зрения, теряется основная составляющая деятельности служб примирения, ведь одной из основных задач таких служб является решение споров непосредственно с привлечением подростков (9–11 классы).

Основываясь на изученной литературе и специфике деятельности служб примирения, можно сказать, что школьная служба примирения (медиации) (ШСП) представляет собой объединённую команду (группа школьников и куратор), целью деятельности которой является разрешение конфликтных ситуаций. Обратиться в службу могут как ученики, педагоги, так и родители [Титушина, 2016]. Данное объединение помогает разрешать взрослым свои конфликты и конфликты детей более конструктивно, вместе с тем ученики учатся договариваться и общаться, участвуя в переговорах и выступая в роли «медиатора» в конфликтах своих сверстников.

Школьные службы примирения выполняют также ряд функций:

1. Восстановительная функция направлена на восстановление статуса пострадавшего и обидчика в школьном социуме.
2. Образовательная функция способствует повышению коммуникативной компетентности учащихся, педагогов, родителей.
3. Воспитательная функция стимулирует развитие у обучающихся следующих компетенций: самостоятельность, ответственность, а также формирует систему позитивных ценностных установок.
4. Профилактическая функция направлена на предотвращение конфликтов в образовательной среде.

Рассматривая состав школьных служб примирения (медиации), следует отметить, что это команда единомышленников. Как правило, она состоит из следующих субъектов:

– кураторов (медиаторы) (от 2-х до 4-х) – это могут быть как, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, психолог, социальный педагог, так и учитель (очень редко);

– старшеклассники (ученики 9х-11х классов) – их число варьируется от 6 до 10 человек [Коновалов, 2012].

Также следует отметить, что на первом этапе формирования службы примирения, «команда» может состоять исключительно из кураторов, так как для того, чтобы стать участником, нужно обязательно пройти специальную подготовку. Школьная служба примирения не может состоять только из взрослых, участие старшеклассников обусловлено следующими причинами:

– возраст, учащиеся младших классов в конфликтной ситуации, охотнее пойдут на диалог со сверстниками (старшеклассниками), чем со взрослыми, что дает возможно более качественно разрешать споры;

– диалог на «одном языке», в данном факторе опять же большое значение имеет возраст. Участникам конфликта (если это школьники) легче довериться («открыться») сверстникам, чем взрослым.

– повышение коммуникативных компетенций, работа в школьных службах примирения позволяет приобрести (повысить) уровень (навык) общения, конструктивно строить диалоги, умение выслушивать точку зрения другого и т.д.

Вопросы, по которым можно обратиться в службу примирения, весьма разнообразны: начиная от конфликтов между учащимися, заканчивая конфликтами между родителями и администрацией образовательной организации. Кроме того, служба примирения работает как по конфликтным, так и по криминальным ситуациям (кражи, драки, порча имущества, вымогательство и пр.) с участием несовершеннолетних [Восстановительная медиация в России, 2013].

Обращаясь вновь к тексту документа, следует отметить, что «в образовательных учреждениях должны быть организованы службы школьной медиации» [Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях, 2013], но на практике, не в каждой школе они есть.

Анализируя сайты школ крупных городов (по населению), таких как, Москва, Екатеринбург, Новосибирск, Казань, было установлено, что почти в каждой школе есть такие службы (сложно оценить степень их активности и полноты информации, так как не все сайты образовательных учреждений структурированы, и найти нужную информацию достаточно сложно).

Для выявления наличия и эффективности деятельности служб примирения (медиации), также были проанализированы сайты школ малых городов России. Для исследования были выбраны два города Свердловской области численностью до 50 тысяч человек: г. Нижняя Салда (18 тыс. насел.) и г. Верхняя Салда (40 тыс. насел.).

В городе Нижняя Салда действует четыре образовательных учреждения: МАОУ «ЦО № 7» имени героя РФ Ю. С. Игитова, МО РФ МОУ СОШ № 10,

средняя общеобразовательная школа № 5 и МОУ Гимназия. Исходя из анализа сайтов, удалось установить, что только в двух существуют школьные службы примирения: МОУ Гимназия и МО РФ МОУ СОШ № 10. Однако отсутствие информации на сайте не означает отсутствие работы в этом направлении. Тем не менее, анализируя сайты образовательных учреждений Верхнесалдинского городского округа, было установлено, что в городе действует одиннадцать образовательных организаций, но только в четырех существуют школьные службы примирения (медиации). Только один представитель СШП из четырех возможных согласился на личную беседу.

Для того чтобы выявить, на сколько развита деятельность служб примирения в школах в малых городах и проанализировать её эффективность, в течение января 2023 года было проведено интервьюирование с представителями этих служб. Им было задано 15 вопросов:

1. С какого года в образовательном учреждении действует школьная служба примирения? Её название.
2. Какие, по вашему мнению, основные функции выполняет ШСП?
3. Из кого состоит ШСП в вашей образовательной организации? (сотрудники администрации, учителя, социальные педагоги и т.д).
4. Каким образом происходит обучение представителей ШСП?
5. Кто может обратиться за помощью в ШСП?
6. В какой степени ученики осведомлены о деятельности ШСП (что вообще есть такая организация и можно обратиться с проблемой)?
7. Какие информационно-просветительские мероприятия проводятся для распространения информации среди школьников?
8. Как вы можете охарактеризовать деятельность ШСП (степень доверия учеников, частота обращения за помощью и т.д)?
9. Между кем чаще всего приходится разрешать споры?
10. В вашей практике были случаи, когда приходилось разрешать конфликты между: «родитель-ученик», «родитель-родитель»?
11. Часто ли к вам обращаются за помощью ученики, которые подвержены травле? Их возрастная категория.
12. Бывало ли, что к вам обращался за помощью ученик, который стал жертвой кибербуллинга?
13. Исходя из опыта вашей работы, бывали ли случаи, когда приходилось обращаться за помощью к сторонним организациям (полиция, ПДН и т.д.)?

3. Результаты исследования

В основе полученных выводов – материалы трёх интервью.

Анализируя результаты интервьюирования «Деятельность школьных служб примирения в малых городах», было выявлено, насколько развита деятельность данных структур и степень их востребованности.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

1. Все службы примирения (медиации) были созданы в период с 2016 по 2018 годы. Также стоит отметить, что не во всех образовательных учреждениях они действуют постоянно, а могут собираться только в случаях крайней необходимости (по мере надобности).

2. Деятельность служб примирения (медиации) регламентируется: Письмом Минобрнауки России от 18.11.2013 г. «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации», «Положением о службе медиации» (каждая школа издает свое), Приказом директора о составе ШСП и плане работы.

Также, при рассмотрении конкретной конфликтной ситуации издается приказ, в котором закрепляется, кто войдет в состав комиссии.

3. Состав ШСП в каждой образовательной организации индивидуален (меняется в зависимости от конфликтной ситуации), но в основном выглядит следующим образом: сотрудники администрации, учителя, социальные педагоги, психологи. Также стоит отметить, что к решению споров обучающиеся, как правило, не привлекаются, или привлекаются, но редко.

Все представители ШСП прошли обучение в учебном центре «ВСЕОБУЧ» ООО «Аист», а также, некоторые из них посещали курсы по подготовке медиаторов в г. Нижний Тагил.

Кроме этого, онлайн обучение проходили и некоторые школьники. Они также имеют квалификацию в данной области и могут быть в составе комиссии при решении конфликтной ситуации (зачастую старшеклассников привлекают при разрешении конфликтных ситуациях в начальных классах).

4. Осведомленность обучающихся разная. Информация о службах размещается на сайте, самый распространённый способ актуализации информации – классные часы. Были выявлены примеры инициативы со стороны самих школьников, когда ребята сами заявляют о проблеме, не всегда являясь её частью, сообщают до того, как кто-то из субъектов педагогического процесса заметит сложившуюся проблемную или конфликтную ситуацию.

5. При разрешении конфликтных ситуаций очень важно отслеживать эффективность проведенных встреч. Анализируя результаты исследования, было установлено, что основными методами мониторинга являются наблюдение и устный опрос. В ряде случаев было отмечено наличие обратной связи: так, для каждой из сторон проводилось анкетирование. Это делается для того, чтобы выяснить, насколько правильно была выбрана программа для решения спора (конфликта) и к чему она привела (был решен конфликт или нет).

6. Чаще всего конфликтные ситуации возникают между учениками – данные типы конфликтов выделяют все опрошенные представители ШСП. Реже между «ученик-учитель» и «родитель-учитель». Природа подобных конфликтов в основном заключается в особенностях возрастного периода (чаще это именно подростковый) школьника.

7. Также по проделанной работе ведется статистика, отражающая динамику разрешения конфликтных ситуаций. Основные показатели, которые отражаются в ней: сколько было проработано ситуаций, и в какую сторону была решена та или иная проблема, то есть, что было сделано, что было предпринято для решения проблемы, и к чему это привело – данную информацию собирает завуч.

8. Проблема травли достаточно часто встречается в образовательных учреждениях. Зачастую подобного рода конфликты возникают в подростковый период (11–15 лет). Наличие школьных служб примирения (медиации) помогают школьникам разрешить подобные конфликты более конструктивно.

Еще одной проблемой, с которой может столкнуться современный подросток, является кибербуллинг (интернет-травля). Однако эту достаточно новую, в сравнении с травлей, проблему нельзя назвать распространённой, при этом интервьюируемые отмечали наличие таких единичных случаев.

9. Иногда бывает, что для разрешения какого-либо конфликта, службы примирения привлекают сторонние организации, а именно полицию и ПДН (подразделение по делам несовершеннолетних).

4. Обсуждение результатов

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что деятельность школьных служб примирения (медиации) в малых городах только набирает обороты и представлена неравномерно.

Основным недостатком деятельности школьных служб является то, что при разрешении конфликтов практически не привлекаются обучающиеся, хотя это является основой для деятельности служб. Далее следует отметить, что не все школы пользуются потенциалом служб. Разрешая конфликты непосредственно через службы примирения (медиации), школьники, а также родители и иные участники конфликтных ситуаций, учатся выстраивать конструктивный диалог, слушать и слышать точку зрения другого человека (оппонента), выражать свои мысли и чувства, не используя обценную лексику и агрессию.

Вопросы, связанные с разрешением конфликтов, «перекладывают» на учителей (классных руководителей) и на психологов, что является еще одним существенным недостатком.

5. Выводы

Конфликтные ситуации в образовательных учреждениях не являются редкостью. Они могут возникать между учениками, учениками и учителями, родителями и учителями, а также иными субъектами образовательного процесса. Для того чтобы конструктивно разрешать споры, в 2013 году было издано распоряжение о создании служб медиации. Наряду со службами медиации в структуре образовательного учреждения создают школьные службы примирения. В ходе исследования было установлено, что отличие между этими службами незначительное.

Для выявления эффективности деятельности служб примирения (медиации) в малых городах (на примере г. Нижняя Салда и г. Верхняя Салда) было установлено, что не все образовательные учреждения видят смысл в их создании. Зачастую подобные службы существуют лишь номинально, а обязанность по разрешению конфликтов перекладывается на психолога и классных руководителей. Также было установлено, что в состав служб не всегда входят обучающиеся (или же они входят, но тьюторы не привлекают их по каким-либо причинам), хотя, как раз практика привлечения к разрешению конфликтных ситуаций подростков является основной в деятельности служб. При этом для полноты картины и формулирования вывода о сложившейся

проблеме следует понимать ситуацию в школе изнутри, насколько конкретная школа, действительно, нуждается в такой службе, или же ее функционирование может быть оптимальным в рамках привычных моделей.

Список литературы

1. Аллахвердова, О. В. История развития медиации / О. В. Аллахвердова, Е. Н. Иванова. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. – 2007. – № 2-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-mediatsii> (дата обращения: 28.04.2023).

2. Восстановительная медиация в России: правовое обеспечение и стратегия развития (сборник материалов) / сост. А. Ю. Коновалов. – М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2013. – 228 с. – Текст : непосредственный.

3. Квачева, П. И. Историко-правовой аспект развития и становления медиации как правового института в российском государстве / П. И. Квачева, Е. С. Туз. – Текст : электронный // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pravovoy-aspekt-razvitiya-i-stanovleniya-mediatsii-kak-pravovogo-instituta-v-rossiyskom-gosudarstve> (дата обращения: 25.04.2023).

4. Коновалов, А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозовой. – М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с. – Текст : непосредственный.

5. Мигунова, А. В. Школьные службы медиации и примирения: текущее состояние и перспективы развития / А. В. Мигунова. – Текст : электронный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – № 4 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-sluzhby-mediatsii-i-primireniya-tekushee-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 18.03.2023).

6. Нигматуллина, Т. А. Политическая медиация: учебное пособие / Т. А. Нигматуллина, Л. О. Терновая. – Уфа : Изд-во Башкирского института социальных технологий (филиала) образовательного учреждения профсоюзов ВО «Академия труда и социальных отношений». – 2016. – 370 с. – Текст : непосредственный.

7. Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях (утв. Министерством образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. № ВК-54/07вн). – Текст : электронный // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ. РУ». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70447852/> (дата обращения: 19.01.2022).

8. Севолобова, С. А. Становление медиации в России / С. А. Севолобова – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 22 (364). – С. 388–391.

9. Титушина, Н. В. Практика разрешения конфликтной ситуации в деятельности школьной службы примирения «Лучи добра» МБОУ «СОШ №56» / Н. В. Титушина. – Текст : непосредственный // Вестник восстановительной юстиции. – 2016. – № 13. – С. 131–134.

10. Юферова, М. А. Медиация в образовании: учебно-методическое пособие / М. А. Юферова, О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук, А. И. Стрелова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 67 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 28.04.2023

Статья принята: 10.05.2023

SCHOOL RECONCILIATION AND MEDIATION SERVICES: SIGNIFICANCE FOR MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

T. S. Kuzmina

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
tanya-kuzmina-2018@bk.ru

A. M. Oleshkova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
oleshkova@bk.ru

Abstract. The occurrence of conflict situations is a common problem in the educational environment. Conflicts can arise between all subjects of the pedagogical process: students, teachers, parents, school administration, etc. Educational organizations are interested in resolving disputes «here and now», without involving third-party participants.

Currently, school reconciliation and mediation services are being actively introduced into the school structure in large cities. Their main function is to constructively resolve disputes with small forces. A feature of these services is the involvement of students (15-17 years old), as moderators in resolving conflict situations. In order to join the SHSP, it is necessary to undergo retraining / training for «moderators», both adults and adolescents.

Despite the fact that the recommendations on the organization of SHSP (m) were published back in 2013, not all schools, especially in small towns, have such services. It is still not completely clear to many educational institutions: how reconciliation services and mediation services differ from each other; what is the specifics of their activities and how it differs from the official duties of a school psychologist; what role do the students included in the SHSP(m) play; on the basis of which criteria the selection of students is carried out; how to effectively involve them in the activities of SHSP(m), provided that the composition is of different classes.

The article examines what school reconciliation and mediation services are, the reasons for their creation, the specifics of their activities, as well as the relevance of the organization's data at the present time. Based on a conversation with representatives of the reconciliation service, a «real picture» is being compiled about the effectiveness of services in small towns.

Key words: school reconciliation service (mediation); conflicts; students; dispute settlement; bullying.

References

1. Allahverdova, O. V. (2007). History of mediation development. *Bulletin of St. Petersburg University. International relations*, 2-2. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-mediatsii>.
2. *Restorative mediation in Russia: legal support and development strategy (collection of materials)* (2013). Moscow : NGO Center «Judicial and Legal Reform».
3. Kvacheva, P. I. (2019). Historical and legal aspect of the development and formation of mediation as a legal institution in the Russian state. *North Caucasian Legal Bulletin*, 3. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pravovoy-aspekt-razvitiya-i-stanovleniya-mediatsii-kak-pravovogo-instituta-v-rossiyskom-gosudarstve>.
4. Konovalov, A. Y. (2012). *The school reconciliation Service and the restorative culture of relationships: a practical guide*. Moscow : NGO Center «Judicial and Legal Reform».
5. Migunova, A. V. (2021). School mediation and reconciliation services: current state and prospects of development. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 4 (64). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-sluzhby-mediatsii-i-primireniya-tekuschee-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya>.
6. Nigmatullina, T. A. (2016). *Political mediation: a textbook*. Ufa : Publishing house of the bashkir institute of social technologies (branch) educational institution of trade unions of higher education «Academy of labor and social relations».
7. *Recommendations on the organization of school mediation services in educational organizations* (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Retrieved from: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70447852/>.
8. Sevolobova, S. A. (2021). The formation of mediation in Russia. *Young scientist*, 22 (364), 388–391.
9. Titushina, N. V. (2016). The practice of conflict resolution in the activities of the school reconciliation service «Rays of good» MBOU «SOSH No. 56». *Bulletin of Restorative Justice*, 13, 131–134.
10. Yuferova, M. A. (2018). *Mediation in education: an educational and methodical manual*. Yaroslavl : RIO YAGPU.

Submitted: 28.04.2023

Accepted: 10.05.2023

УДК 159.99

ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ ИГРЫ «КОЛЕСО ПОТРЕБНОСТЕЙ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПОСОБАХ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Е. А. Макарова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
elizavetamalina01@mail.ru

П. Д. Маханёк

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

А. В. Соколова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
Sav_874@mail.ru

А. А. Стадник

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
alina.stadnick.2000@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей формирования представлений о способах удовлетворения человеческих потребностей посредством трансформационной игры «Колесо потребностей». В её основу положена теория иерархичности потребностей, разработанная и представленная в виде пирамиды американским психологом Абрахамом Маслоу.

Предлагаемый авторами статьи способ проработки неудовлетворенных потребностей подходит для возрастных групп, начиная с 8 лет. Трансформационная игра «Колесо потребностей» создана по принципу настольной игры, имеет цель и задачи, направленные на трансформацию, а также актуализацию личностных качеств. Каждый участник приходит со своими мыслями и ожиданиями. При этом роль случая или своеобразного указателя выполняет кубик. Бросок позволяет каждому игроку испытать судьбу или сделать определенный выбор. Итоги игры подводятся при условии, что играющий смог осознать причины возникновения своей затруднительной жизненной ситуации, перенести всевозможные сценарии развития в реальность и выработать план действий по ее разрешению.

Совмещая в себе несколько функций, игра является современным коррекционным инструментом. Форма её подачи понятна и интересна младшим школьникам, поскольку на

игровом поле их встречают сказочные персонажи, среди которых Незнайка, Буратино, Баба Яга, Винни-Пух, Карлсон.

Выбранная форма подразумевает под собой работу с когнитивными установками (убеждениями, предположениями). Участник игры учится находить выходы из жизненных ситуаций путем их переосмысления.

Согласно мыслителю, Альберту Эйнштейну, игра – высшая форма исследования. Так, в рамках дисциплины «Игровые технологии в психологической коррекции развития детей» студентами была разработана игра, позволяющая исследовать причины неудовлетворения у ребёнка одной или нескольких из пяти основных потребностей.

Если рассматривать игру, как процесс, то она представляет собой проекцию внутреннего состояния участника на поле случайных ситуаций. При её корректном применении появляется возможность решать различные психологические задачи.

В данной статье будут проиллюстрированы возможности, механизмы и результаты применения данной трансформационной игры. Исходя из результатов опроса участников, будет представлена и проанализирована действенность предложенной формы психологической трансформации.

Ключевые слова: трансформационная игра, пирамида Маслоу, потребности, младший школьник, колесо потребностей, коррекция, трансформация.

1. Введение

Вопрос о природе человеческих потребностей и их роли в деятельности человека в настоящее время привлекает внимание многих исследователей в контексте тенденций развития современного общества.

Изучая потребности детей младшего школьного возраста, мы рассмотрим теорию, разработанную американским психологом Абрахамом Маслоу. Он отмечал, что у человека как существа, постоянно в чем-то нуждающегося, обычно не бывает полного удовлетворения всех потребностей. Кроме того, некоторые люди вообще «не доходят» в своих желаниях до высших потребностей – они вполне счастливы на нижних уровнях. Так, А. Маслоу в своей работе «Мотивация и личность», опубликованной в 1954 году, выделил пять групп потребностей человека. Каждая из них имеет своё особое качество и сферу главных интересов. В личностной иерархии каждый последующий этап развития интегрирует и вбирает в себя достижения предыдущего этапа, в то же самое время на каждом новом отрезке жизни личность обретает некоторую новую идентичность, которая отличает её от предыдущего уровня развития [Маслоу, 2010, с. 351].

Рассмотрим иерархию потребностей, предложенную А. Маслоу:

Физиологические потребности – низший уровень. К ним относится воздух, еда, питье, кров, одежда, тепло, сон – все, что необходимо для выживания человека. Психолог считал эти потребности самыми важными – в ситуации крайней нужды человек, прежде всего, будет думать о том, как выжить. Пока физиологические потребности не будут удовлетворены, вряд ли у человека возникнут другие желания.

Потребность в безопасности. Как только физиологические потребности человека удовлетворены, на первый план выходит желание безопасности и уверенности в будущем. Люди хотят контролировать свою жизнь, видеть вокруг себя порядок и предсказуемость. В социуме это означает отсутствие

прямых угроз жизни и здоровью, защиту от природных катаклизмов, социальную стабильность, финансовую безопасность.

Потребность в принадлежности и любви. Этот уровень предполагает удовлетворение социальных потребностей. Автор полагал, что человек ожидает любви и привязанности со стороны других людей. К этому блоку пирамиды относятся такие социальные отношения, как семейные и родственные связи, дружба, чувство доверия к другим и принятие человека окружающими.

Потребность в признании. Заключается в формировании уважения человека к себе (достоинство и независимость), и к окружающим (престиж, статус, положение, высокая оценка людьми).

Духовная потребность. Подразумевает под собой возможность человека заниматься тем, к чему у него есть склонности и способности. Желание развить свой потенциал – высшая потребность в пирамиде Маслоу. У одного человека это выражается в желании стать идеальным родителем, у другого будет связано со спортивными достижениями, третьему будет в радость творить или изобретать [Леонтьев, 1987].

Цель человеческого поведения по теории – достичь пятого уровня. По мнению А. Маслоу, закономерность состоит в том, что, когда удовлетворяются потребности более простые, человек начинает тянуться к потребности более высокого порядка. При этом психолог отмечал, что из этого правила нередко случаются исключения: у некоторых людей потребность в самоактуализации может оказаться важнее, чем потребность в любви, также как некоторые люди останавливаются на уровне низших потребностей, не испытывая интереса к потребностям более высоким.

По мнению Л. И. Божович, все такие нарушения нормального развития человека происходят в результате развития невроза, либо в ситуации сильно неблагоприятных внешних обстоятельств. Так, одним из важнейших условий развития и перехода на следующий уровень является окружение – природное, психологическое и социальное, которое подпитывает человека необходимыми ресурсами [Божович, 1968, с. 464].

При этом, если потребность всё же не удовлетворена на одном из уровней, развитие человека останавливается. Он сосредотачивается на неудовлетворенных потребностях и не может перейти на следующий уровень развития. Недовольная потребность того или иного уровня ведет к возникновению негативного опыта. Так, если у ребенка не удовлетворяются потребности низшего уровня (например, пищевая потребность), то он будет сосредоточен именно на них. Нужно подчеркнуть, что родитель может пытаться обратить внимание ребенка на окружающие явления, но, по мнению Абрахама Маслоу, результат будет отрицательным [Исабекова, 2015, с. 113].

Задачей взрослого является помочь ребенку почувствовать себя счастливым и удовлетворенным. Именно поэтому мы разработали трансформационную игру «Колесо потребностей», которая направлена на трансформацию собственной идентичности (представлений о себе, своих целях, способностях, стратегиях достижения, ресурсах, препятствующих установках).

Перед тем, как обращаться к самой игре, дадим определение термину «трансформация» и обозначим цели трансформационных игр.

С одной стороны, трансформация – это целенаправленный процесс, имеющий собственные стратегии, правила, основанный на желании и азарте участников. С другой – место, в котором происходит изменение внутренних качеств и особенностей личности, пространство, где возможна переоценка ценностей и решение многих проблем [Брейден, 2009, с. 320].

Можно сказать, что трансформационные игры представляют собой форму психологического тренинга и ставят перед собой определенные цели:

1. Предоставляют человеку возможность осознать те препятствия, которые не позволяют реализовать ему свои намерения.

2. Представляют собой своеобразный тренажер, помогающий пройти проблемную ситуацию в игровой форме, чтобы затем перенести полученный опыт в реальность.

3. Раскрывают внутренний потенциал каждого участника, способствуют трансформации одних (отрицательных) качеств в другие (положительные). Данный эффект возможен благодаря наличию в игре всех четырех стадий человеческого состояния: физического, эмоционального, ментального и духовного [Черевко, 2006].

Задачи психологических трансформационных игр ставятся всегда с учетом конкретных проблем каждого отдельного участника. Несмотря на то, что игра одна на всех, намерения у каждого игрока свои. Смысл заключается в том, что в конце игры не может быть победителя или проигравшего, все игроки должны достигнуть своих целей или найти ответы на поставленные в начале игры вопросы [Греков, 2013].

2. Материалы и методы

Трансформационная игра «Колесо потребностей» – настольная игра, в которой могут принимать участие от двух до пяти игроков в возрасте от восьми лет.

Цель игры: формирование представления о способах удовлетворения человеческих потребностей (пирамида Маслоу).

Состав комплекта включает в себя: игровое поле (1 шт.); фишки (5 шт.); кубик «1–6» (1 шт.); фломастеры (5 шт.); 20 игровых карточек (по 4 шт. на каждую потребность); правила игры; бланк для игрока «Колесо потребностей» (5 шт.); белый лист А4 (20 шт.).

Игровое поле состоит из пяти больших кругов, цвет которых обозначает одну из потребностей, представленных в пирамиде Маслоу: желтый – физиологическая потребность; оранжевый – духовная потребность; красный – потребность в безопасности; зелёный – потребность в принадлежности и любви; голубой – потребность в признании. Белым кругом с цифрой обозначается номер карточки с заданием; кругом, разделенным на два цвета (красный и синий) обозначается телепорт (переход на поле с другой потребностью / выход из игры).

Для подготовки к игре ведущий зачитывает характеристику каждой потребности, представленной в «правилах» игры и показывает, как выглядит

«пирамида Маслоу». Игрокам выдаются фломастеры, которыми они заполняют «Колесо потребностей», для выявления потребности, которая наименее удовлетворена у участника игры.

Для заполнения бланка «Колесо потребностей» предлагается следующая последовательность:

1. Подумайте и отметьте точкой на шкалах уровень удовлетворения у себя каждой из представленных потребностей по 10-балльной шкале.

2. Соедините полученные значения (точки) между собой линиями по кругу.

3. Определите, какая из потребностей у вас удовлетворена меньше всего.

Задача ведущего – разложить карточки с ситуациями по цветам в стопки. Игроки выбирают себе фишки и ставят их на поле в соответствии с цветом потребности, наименее удовлетворенной у них (см. «Колесо потребностей») на кружок «телепорт».

Игра осуществляется следующим образом.

Право первого хода даётся тому, у кого на кубике выпадет наибольшее количество точек. Ведущий задает каждому участнику вопрос «Что ты хочешь получить от игры?». После выслушивания мнения каждого игрока, первый участник кидает кубик и продвигается на то количество ходов, которое выпало на нём. После чего в игру входят и остальные участники.

Если игрок попадает на круг с номером, ведущий из стопки определённого цвета вытягивает соответствующую карточку, зачитывает ситуацию и вопросы, для обсуждения. Таким образом создается проблемная ситуация для младших школьников, которая по мнению П. М. Гайворонской и Е. Ю. Темниковой, вызывающими состояние познавательного затруднения и потребность в самостоятельном поиске путей выхода, что позволяет осознать противоречие (понимания затруднения) и определить проблему (вопроса, задания, задачи) через побуждающий диалог, который представляет собой стимулирующие вопросы и побудительные предложения [Гайворонская; Темникова, 2023, С. 76)].

На карточках описана одна из потребностей сказочного персонажа и указано, как он её удовлетворяет. Рассмотрим примеры карточек:

1. Карточка № 1. Потребность – физиологическая, персонаж – Незнайка.

Ситуация: Незнайка неусидчивый, всегда любит находиться в движении. Он постоянно занят каким-то интересным делом. Иногда из-за этого забывает принимать пищу, а поспорив с кем-то, может не спать всю ночь.

Вопросы: для чего человеку движение и активность? Еда и сон? Почему ты чувствуешь недостаток сна/движения/еды? Как это влияет на твою жизнь? Почему это происходит? Что ты делаешь сейчас, чтобы это изменить? А что ты можешь сделать?

2. Карточка № 2. Потребность – физиологическая, персонаж – Винни-Пух.

Ситуация: Винни-Пух – любитель ходить в гости по утрам и угощаться мёдом. Однажды, злоупотребив желанием вкусно покушать, он был искусан пчелами и застрял в норе кролика.

Вопрос: как следовало бы поступать Винни-Пуху, чтобы не попадать в подобные ситуации? Контролируешь ли ты свои физиологические потребности? Жертвуешь ли ты какой-то из них? К чему это приводит? Что ты можешь сделать, чтобы потребность реализовалась?

3. Карточка № 3. Потребность – физиологическая, персонаж – Карлсон.

Ситуация: Карлсон, прилетев в гости на день рождения к Малышу, сказал: «Что это такое, один пирог и восемь свечей? Это я не буду. Лучше так: восемь пирогов и одна свечка», а затем от него последовало утверждение, что счастье в пирогах.

Вопрос: к чему может привести злоупотребление сладким? Какая из физиологических потребностей у тебя менее удовлетворена? Как это влияет на твое состояние? Что ты делаешь сейчас, чтобы удовлетворить эту потребность? Как изменится твое самочувствие после удовлетворения потребности? Назови три действия для приближения к цели.

4. Карточка № 4. Потребность – физиологическая, персонаж – Буратино.

Ситуация: Буратино – персонаж, которого папа Карло создал из полена. У него была физиологическая потребность в тепле, поэтому он попросил сделать ему одежду.

Вопрос: Почему живым существам требуется тепло? К чему может привести его отсутствие? Какая из физиологических потребностей у тебя менее удовлетворена? Как это влияет на твое состояние? Что ты делаешь сейчас, чтобы удовлетворить потребность? Что чувствуешь, когда ты сытый, выспавшийся, одетый? Как поддерживать такое состояние?

5. Карточка № 5. Потребность – в безопасности. Персонаж – Баба Яга.

Ситуация: Баба-яга постоянно колдует, летает в ступе, у нее есть способность уменьшаться в размерах. Её дом на курьих ножках.

Вопрос: как ты думаешь, зачем ей жить в доме высоко от земли? Зачем уметь уменьшаться в размерах? Если она не будет этого делать, что с ней может случиться? А ты чувствуешь себя в безопасности? Почему тебе хочется безопасности? В чем угрозы? Что ты делаешь сейчас, чтобы этого избежать? Что ты можешь сделать? Что хотелось бы улучшить?

6. Карточка № 6. Потребность – в безопасности. Персонаж – Карлсон.

Ситуация: Карлсон жил один на крыше вдали от людей. Он думал, что так он будет в безопасности, но, когда воры ходили по крыше, был вынужден прятаться от них. Когда болел, нуждался в помощи и приговаривал «Я самый больной человек на свете».

Вопрос: Почему он думал, что вдали от людей безопасно? Ты согласен с позицией Карлсона? Имеешь ли ты свой уголок? Ты чувствуешь себя в безопасности? Почему ты чувствуешь себя в опасности? Почему тебе хочется безопасности? В чем угрозы? Что ты делаешь сейчас для этого? Что ты можешь сделать? Что хотелось бы улучшить?

7. Карточка № 7. Потребность – в любви. Персонаж – Карлсон.

Ситуация: Малыш плакал в свой День Рождения, потому что думал, что ему не подарят собаку. Карлсон спросил у Малыша: «А как же я? Я же лучше

собаки, а?»). В этот момент Малыш услышал лай собаки, убежал из комнаты, а когда вернулся вместе со щенком, то Карлсона уже не было.

Вопрос: как ты думаешь, что почувствовал Карлсон в этот момент? Важна ли для него любовь Малыша? Представь себя на месте Карлсона, что ты чувствуешь в этот момент? Почему тебе хочется быть для кого-то важным? У тебя есть лучший друг? Почему ты выбрал именно его? Почему у тебя нет лучшего друга? Что ты можешь сделать, чтобы изменить это?

8. Карточка № 8. Потребность – в признании. Персонаж – Пьеро.

Ситуация: У Буратино был друг Пьеро, влюбленный в Мальвину. Он писал для нее стихи и песни, но не получал ответа. Однако Пьеро не бросил попытки заслужить внимание и признание с её стороны.

Вопрос: как чувствовал себя Пьеро после каждого отказа Мальвины? Любишь ли ты, когда на тебя обращают внимание? Что ты для этого делаешь? Ты сдаешься после неудач? Как бы ты поступил на месте Пьеро: сменил тактику или продолжал в том же духе? Почему важно быть признанным? В чем ты хочешь получить признание? Почему не получается? Чего тебе не хватает, чтобы добиться цели? Что ты можешь сделать, чтобы изменить ситуацию.

9. Карточка № 9. Потребность – духовная (саморазвитие). Персонаж – Винни-Пух.

Ситуация: Винни Пух любит сочинять песни и исполнять их. Он постоянно занят творческим процессом, несмотря на опилки в голове.

Вопрос: для чего Винни-Пух постоянно сочиняет песни и поет их? Можно ли назвать это саморазвитием? Что не хватает тебе, чтобы начать заниматься саморазвитием? Назови три качества, которые тебе помогут начать? В каком направлении ты бы хотел развиваться? Что тебе не хватает для этого сейчас? Что ты можешь сделать, чтобы изменить ситуацию?

10. Карточка № 10. Потребность – в признании. Персонаж – Незнайка.

Ситуация: Незнайка любит, чтобы все у него получалось сразу. Он уверен в своих талантах и возможностях, потому испытывает сильное разочарование, когда его таланты не получают признания у друзей.

Вопрос: почему Незнайка испытывает разочарование? Нужно ли человеку получать признание за то, что он делает? Чем ты можешь заслужить признание? Чем ты уникален, назови три своих качества/способности? Как ты думаешь, почему у тебя плохо реализована эта потребность? Что ты делаешь сейчас, чтобы изменить ситуацию? Что ты можешь сделать, чтобы эта потребность реализовалась?

11. Карточка № 11. Потребность – духовная (саморазвитие). Персонаж – Незнайка.

Ситуация: Незнайка не любит учиться и не любит читать книжки. Но так было, пока он не побывал в Цветочном городе. Он понял, что необязательно строить из себя умного или талантливую, что каждый должен быть таким, какой он есть на самом деле. И Незнайка понял, что знания могут очень сильно помочь в жизни.

Вопрос: прав ли Незнайка в том, что знания помогают в жизни? Как ты применяешь знания? Почему ты считаешь, что потребность не реализована?

Это доставляет тебе дискомфорт? Чего тебе не хватает, чтобы начать действовать? Что ты делаешь, чтобы изменить это? Что ты можешь сделать, чтобы начать саморазвитие?

12. Карточка № 12. Потребность – духовная (саморазвитие). Персонаж – Баба Яга.

Ситуация: Баба-Яга использует все свои способности, которыми владеет. Она не забывает постоянно развиваться: готовит новые зелья, изучает новые травы, знакомится с маршрутами для путешествий, новыми людьми.

Вопрос: нужно ли человеку развиваться? Что будет, если этого не делать? Что тебе мешает реализовывать себя? Что ты делаешь сейчас для своего развития? Что ты можешь сделать?

13. Карточка № 13. Потребность – в любви. Персонаж – Незнайка.

Ситуация: Незнайка добрый и отзывчивый, умеет дружить и боится потерять друзей. Он не слишком любит малышей, хотя дружит с Кнопкой. Друзья Незнайки – Гунька, Пончик, а также другие жители сказочного городка.

Вопрос: нужно ли уметь дружить? Ты умеешь дружить? Представь, что у тебя нет друзей? Как ты себя чувствуешь? Почему тебе одиноко? С кем можно дружить? С кем бы ты хотел дружить? Почему не получается? Как ты думаешь, почему с тобой не хотят дружить? Что ты можешь сделать, чтобы потребность реализовалась?

14. Карточка № 14. Потребность – в безопасности. Персонаж – Буратино.

Ситуация: Буратино был обманут Лисой Алисой и Котом Базилио. Затем он попал в кукольный театр, где увидел, как все куклы ходят под указкой Карабаса-Барабаса и не могут ему противиться.

Вопрос: Почему куклы не могли убежать от Карабаса-Барабаса? Когда Буратино с друзьями открыли свой кукольный театр, куклы с радостью участвовали в представлениях, в отличие от прошлого театра. С чем это связано? Ты чувствуешь себя в безопасности? Почему тебе хочется безопасности? В чем угрозы? Что ты делаешь сейчас для этого? Что ты можешь сделать? Что хотелось бы улучшить?

15. Карточка № 15. Потребность – духовная (саморазвитие). Персонаж – Карлсон.

Ситуация: Карлсон говорил: «Всегда надо все бросать, если тебя посетило вдохновение. А меня оно сейчас посетило. «Ла, ла, ла», – поет что-то во мне, и я знаю, что это вдохновение».

Вопрос: Согласен ли ты с выражением Карлсона? Как вдохновение способствует развитию? В чем ты можешь найти вдохновение, чтобы начать развиваться? Что тебе не хватает, чтобы начать развиваться? Что ты делаешь сейчас? Что ты можешь сделать?

Из данных примеров можно заметить, что после основного вопроса игроку задаются уточняющие вопросы, обращённые к его личному опыту. В зависимости от хода беседы, ведущий может корректировать вопросы, либо добавлять свои. С их помощью участник игры может понять, в чем кроется его проблема и попытаться прийти к решению, как удовлетворить свою

потребность. Главное, что требуется от участников игры – осознанно ответить на все вопросы ведущего и зафиксировать свои мысли и идеи на листе бумаги.

Если в ходе игры участник попадает на круг «телепорт», то он имеет возможность либо остаться на данном поле, либо перейти на поле с другой потребностью, в этом случае игрок встает на круг «телепорт» в начале поля с этой потребностью.

Конец игры: проработав менее удовлетворенные потребности (минимум 3), игрок вправе выйти из игры, встав на круг «телепорт». После этого он совместно с ведущим анализирует варианты удовлетворения своих потребностей, которые были записаны в процессе игры на листе и делает выводы о том, как наилучшим способом реализовать свои потребности.

3. Результаты исследования

Трансформационная игра запускает процессы осознания и переосмысления. После неё восприятие ситуации и отношение к происходящему меняются [Чугуева, 2016].

Игровая форма позволяет создать безопасное пространство, где у игрока есть право на ошибку, где формируется атмосфера принятия и взаимодействия, что очень важно для развития, раскрытия потенциала, поиска ограничений и расширения границ возможного [Крюкова, 2001, с. 98].

Обладая различным опытом, взглядами, ценностями, участники рассматривают проблемы с непривычного ракурса. Взаимодействие между ними, проживание возникающих эмоций, вопросы ведущего – все это в комплексе дает возможность переосмыслить текущую ситуацию, пережить инсайты и разработать вариант дальнейших действий.

В результате трансформационной игры «Колесо потребностей» участники имеют представление о видах потребностей, согласно пирамиде Маслоу, и могут дать им краткую характеристику. Также у каждого игрока создаётся своя «карта» действий и мыслей. Обращаясь к ней каждый раз, участник сможет увидеть, какие шаги ему нужно предпринять, чтобы удовлетворить свои потребности и передвинуться на следующую ступень пирамиды.

4. Обсуждение результатов

Трансформационные игры являются одной из самых доступных методик самоисследования. Игрок сам определяет, на какую глубину он готов погружаться, как далеко готов двигаться в реализации запроса. Он может либо взять паузу, либо выйти из игры [Апинян, 2003].

Люди, на которых была апробирована игра «Колесо потребностей», среди её плюсов отмечают отсутствие проигравших. Утверждают, что каждый участник получает то, ради чего он пришел: изменения своих убеждений и взглядов и, как результат — возможности изменения реальности.

Также можно отметить, что представленная игра выстраивается таким образом, чтобы соблюдались личные границы игроков, заранее обсуждаются вопросы конфиденциальности и правил взаимодействия. На протяжении всей игры участникам рекомендуется быть внимательным к своим чувствам и внутреннему состоянию.

5. Заключение

Таким образом, мы предполагаем, что использование описанной нами игры в работе над сознанием, как детей, так и взрослых будет способствовать формированию у них представлений о собственных потребностях и вариантах их удовлетворения. Важно помочь понять участникам игры, что некоторые способы удовлетворения потребностей могут быть неправильными или опасными для здоровья и безопасности. Например, если ребенок испытывает голод, то правильным способом удовлетворения этой потребности будет прием пищи. Однако, если ребенок будет есть неправильную пищу или слишком много, это может привести к проблемам со здоровьем.

В целом, формирование представлений о способах удовлетворения потребностей, вероятно, является важным этапом в жизни каждого человека. Необходимо помочь людям стать более осознанными и ответственными в своих действиях и поведении.

Список литературы

1. Апинян, Т. А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / Т. А. Апинян. – Москва : СПбГУ, 2003. – Текст : непосредственный.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Брейден, Г. Коды сознания. Измени свои убеждения, измени свою жизнь / Г. Брейден. – Москва : София, 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.
4. Гайворонская, П. М., Темникова, Е. Ю. Формирование ситуации успеха у младших школьников с использованием проблемных ситуаций / П. М. Гайворонская, Е. Ю. Темников. – Текст : непосредственный // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 1. – 72-81.
5. Греков, И. В. Современные трансформационные и психологические настольные игры: материалы международной конференции / И. В. Греков. – Москва : Генезис, 2013. – С. 4–14. – Текст : непосредственный.
6. Исабекова, А. А. Иерархическая система потребностей в трудах А. Маслоу / А. А. Исабекова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый, 2015. – № 1.1 (81.1). – С. 133–134.
7. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / С. В. Крюкова. – Москва : Генезис, 2001. – 98 с. – Текст : непосредственный.
8. Леонтьев, Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев – Текст : непосредственный // Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С. 151–158.
9. Маслоу, А. Х. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу. – Москва : Питер, 2010. – 351 с. – Текст : непосредственный.

10. Черевко, А. Н. Игра: сущность, функции и дисфункции / А. Н. Черевко // Вологдинские чтения. – 2006. – № 59. – С. 43–45. – Текст : непосредственный.

11. Чугуева А. Н. Трансформационные психологические игры в современном психологическом консультировании / А. Н. Чугуева. – Москва : Лига-Принт, 2016. – 128 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 28.04.2023

Статья принята: 10.05.2023

THE POSSIBILITIES OF THE TRANSFORMATIONAL GAME «WHEEL OF NEEDS» IN THE FORMATION OF IDEAS ABOUT WAYS TO MEET HUMAN NEEDS

E. A. Makarova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
elizavetamalina01@mail.ru

P. D. Makhanyok

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

A. V. Sokolova

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

A. A. Stadnik

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
alina.stadnick.2000@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problem of forming ideas about ways to meet human needs through the transformational game «Wheel of Needs». It is based on the theory of hierarchy of needs, developed and presented in the form of a pyramid by the American psychologist Abraham Maslow.

The method proposed by the authors of the article for working out unmet needs is suitable for age groups starting from 8 years old. The transformational game «Wheel of Needs» was created on the principle of a board game, has a goal and objectives aimed at transformation, as well as the actualization of personal qualities. Each participant comes with their own thoughts and expectations. In this case, the role of a case or a kind of pointer is performed by a cube. The roll allows each player to try their luck or make a certain choice. The results of the game are summed up

on the condition that the player was able to realize the causes of his difficult life situation, transfer all possible scenarios of development into reality and develop an action plan to resolve it.

Combining several functions, the game is a modern correctional tool. The form of its presentation is understandable and interesting to younger schoolchildren, because they are met on the playing field by fairy-tale characters, including Dunno, Pinocchio, Baba Yaga, Winnie the Pooh, Carlson.

The chosen form implies working with cognitive attitudes (beliefs, assumptions). The participant of the game learns to find ways out of life situations by rethinking them.

According to the thinker, Albert Einstein, the game is the highest form of research. So, within the framework of the discipline «Game technologies in the psychological correction of children's development», students developed a game that allows them to investigate the causes of dissatisfaction in a child with one or more of the five basic needs.

If we consider the game as a process, then it is a projection of the participant's internal state on the field of random situations. With its correct application, it becomes possible to solve various psychological problems.

This article will illustrate the possibilities, mechanisms and results of the application of this transformational game. Based on the results of the survey of participants, the effectiveness of the proposed form of psychological transformation will be presented and analyzed.

Key words: transformational game, Maslow's pyramid, needs, junior high school student, wheel of needs, correction, transformation.

References

1. Apinjan, T. A. (2003). *Igra v prostranstve ser'eznogo. Igra, mif, ritual, son, iskusstvo i drugie*. Moscow : SPbGU.
2. Bozhovich, L. I. (1968). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moscow : Prosveshhenie.
3. Breyden, G. (2009). *Kody soznaniya. Izmeni svoi ubezhdeniya, izmeni svoyu zhizn*. Moscow : Sofiya.
4. Gayvoronskaya, P. M. & Temnikova, E. Yu. (2023). Formation of a situation of success in younger schoolchildren using problem situations. *Scientific notes of NTGSPi. series: Pedagogy and psychology*, 1, 72–81.
5. Grekov, I. V. (2013). *Sovremennye transformatsionnye i psikhologicheskie nastol'nye igry : materialy mezhdunarodnoy konferentsii*. Moscow : Genezis.
6. Isabekova, A. A. (2015). Ierarkhicheskaya sistema potrebnostey v trudakh A. Maslou. *Molodoy uchenyy*, 133–134.
7. Kryukova, S. V. (2001). *Udivlyayus', zlyus', boyus', khvastayus' i raduyus'*. Programma emotsional'nogo razvitiya detey doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta : prakticheskoe posobie. Moscow : Genezis.
8. Leont'ev, D. A. (1987). Razvitie idei samoaktualizatsii v rabotakh A. Maslou. *Voprosy psikhologii*, 151–158.
9. Maslou, A. Kh. (2010). *Motivatsiya i lichnost'*. Moscow : Piter.
10. Cherevko, A. N. (2006). Igra: sushchnost', funktsii i disfunktsii. *Vologdinskie chteniya*, 59, 43–45.
11. Chugueva, A. N. (2016). *Transformatsionnye psikhologicheskie igry v sovremennom psikhologicheskom konsul'tirovanii*. Moscow : Liga-Print.

Submitted: 28.04.2023

Accepted: 10.05.2023

УДК 159.955

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. Ю. Сальникова

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
natasha_sa2000@mail.ru

Е. Н. Скавычева

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
elenatrubina2010@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлено исследование по проблеме развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Опираясь на психолого-педагогическую литературу, в ходе изученного материала были отображены различия развития мышления у детей с задержкой психического развития от детей с нормальным психическим развитием.

Нарушения мышления у детей с задержкой психического развития имеют непосредственную связь с речевыми нарушениями (наличие дефекта речи, недостаточностью лексико-грамматического строя и фонематического восприятия). У дошкольников наблюдаются трудности концентрации внимания, они часто спешат в выполнении заданий или отвечают наугад, им тяжело построить схему работы мыслительных задач. В отличие от обычных дошкольников у детей с задержкой психического развития мышление ограничено из-за их особенностей, так как они часто вовлечены в игру, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

У детей с задержкой психического развития специфические особенности мышления. Им сложно формировать познавательную и мотивационную деятельность. Дети с задержкой психического развития неспособны построить план работы при выполнении заданий. Так же, такие дети при выполнении заданий часто отвечают наугад.

При этом мышление у многих детей с задержкой психического развития не сильно отличается от детей с нормальным психическим развитием. При правильном подходе к работе и обучению таких детей они смогут более успешно обучаться и внимательнее выполнять задания.

Для развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были проведены исследования с использованием различных методик, где мы выявляли развитие понятийного мышления и образно-логического мышления, элементарные образные представления детей об окружающем мире и о логических связях и отношениях между объектами. На основе проведенных исследований мы сделали вывод об общем уровне развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мышление, дошкольный возраст, развитие, задержка психического развития, нарушение мышления, диагностика.

1. Введение

А. Н. Леонтьев дает понятие «Мышление – процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания» [Леонтьев, 1982, с. 180].

Развитие мыслительной деятельности ребенка дошкольного возраста – важнейшая составная часть его общего психического развития [Борекова, 1999, с. 3], соответственно задержка в психическом развитии ребенка сказывается на развитии его мышления.

Задержка психического развития (ЗПР) — это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста. Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленных недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности [Фадина, 2004, с. 17].

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме развития мышления у детей с задержкой психического развития, можно сделать вывод, что большое количество ученых: С. Л. Рубинштейн, Н. А. Никашина, К. С. Лебединская, Т. А. Власова, Е. А. Стребелева, Т. В. Егорова, Т. П. Артемьева, отмечают, что одна из психологических особенностей детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляется во всех компонентах структуры мышления.

У детей дошкольного возраста изменение мыслительной деятельности связано с речевым развитием. Обнаруживаются нарушения всех сторон речевого процесса, такие как: дефект звукопроизношения, малый грамматический, словарный запас, лексико-грамматический строй и фонематическое восприятие.

Л. С. Выготский подчеркивал зависимость развития речи от мышления и от социально-культурного опыта ребенка. В процессе развития речи ребенок овладевает языковыми средствами мышления. Такое овладение знаковыми средствами мышления происходит в процессе общения ребенка с окружающими его взрослыми [Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской, 1998, с. 561].

У детей с задержкой психического развития существуют специфические особенности мышления:

- у детей с задержкой психического развития сложно формировать познавательную и мотивационную деятельность;
- дети с задержкой психического развития неспособны построить план работы при выполнении мыслительных задач;

– дети с задержкой психического развития очень торопятся выполнять задания и отвечают наугад [Стрекалова, 1982, с. 32].

Специфика детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в том, что ограничение жизнедеятельности возникает в период формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, становления личности.

Дети с задержкой психического развития оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций. Отрицательные эмоциональные переживания, хроническая неудовлетворенность и т.п. могут приводить к патологическим изменениям характера, искажениям в формировании личности [Егорова, 2002, с. 9].

После оказания помощи взрослому, дети с задержкой психического развития могут выполнить задания наравне с нормотипичными детьми. Это позволяет говорить об их качественном отличии от умственно отсталых детей.

2. Материалы и методы

При проведении психолого-педагогической диагностики у детей с задержкой психического развития возникают определенные трудности. В первую очередь это относится к нарушениям мышления, которые наблюдаются у большинства детей с задержкой психического развития.

Исследование по изучению особенностей развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного учреждения детский сад «Детство» СП д/с № 23, г. Нижний Тагил. В проведенном исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, в количестве 10 человек (4 девочки и 6 мальчиков).

Для определения уровня развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были реализованы методики «Нелепицы» (Р. С. Немов), «Четвертый лишний» (Н. Л. Белопольская), «Раздели на группы» (А. Я. Иванова).

С помощью диагностической методики «Нелепицы» (Р. С. Немов) у ребенка оцениваются его базовые образные представления об окружающем мире, об отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: природой, животными. При помощи этой методики определяется умение детей рассуждать логически и грамматически правильно высказывать и объяснять свою мысль.

В ходе проведения методики «Четвертый лишний» (Н. Л. Белопольская) мы получили данные, которые позволили судить об уровне развития понятийного мышления, способности выделять признаки предметов или явлений на образном уровне.

Методика «Раздели на группы» (А. Я. Иванова) может выявить уровень развития образно-логического мышления детей.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Ниже представлены результаты исследования развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по диагностической методике «Нелепицы» (Р. С. Немов). Результаты диагностики развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

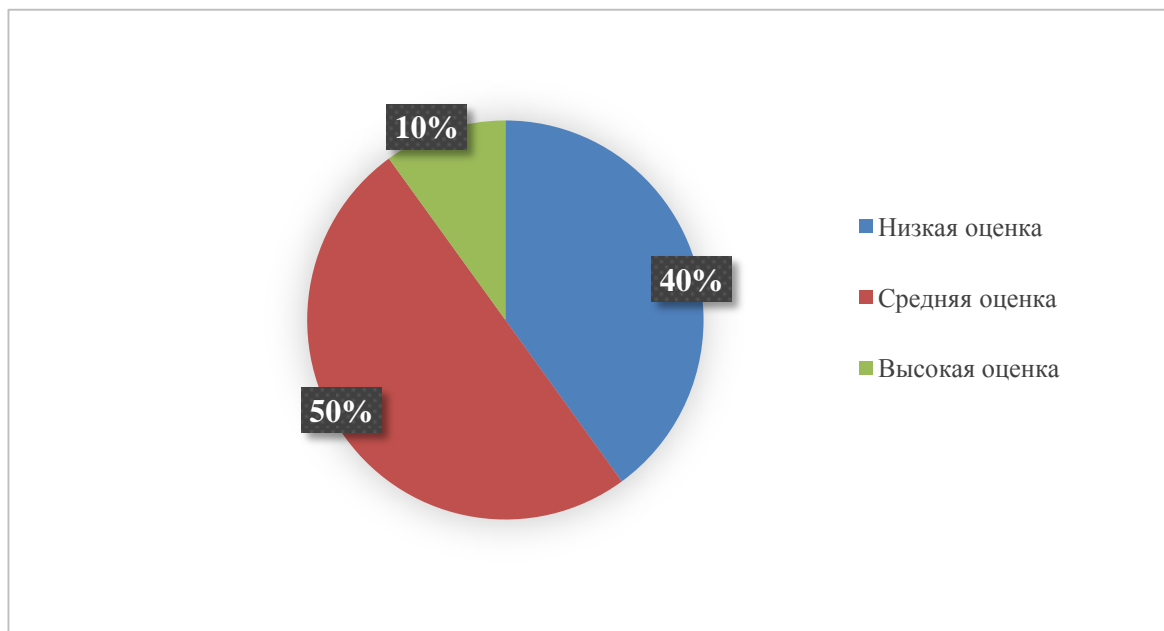


Рис. 1. Результаты диагностики «Нелепицы» (А. Я. Иванова).

Полученные результаты показали, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средний уровень развития мышления, лишь у одного ребенка состояние мышления на высоком уровне, что составляет 10%. Средние показатели были выявлены у 5 детей, что составляет 50%, и низкие показатели имеют 4 детей, они составляют 40%.

Результаты данной диагностики говорят о том, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средний уровень развития мышления. Дети могут показать, что на картинке изображено неправильно, но объяснить это в большей части затрудняются. Некоторые дети не сразу поняли задание, или старались просить подсказку у психолога, а не сосредоточиться и внимательно поэтапно выполнить данное задание. Некоторые дети отвлекались, раскрашивали картинки. Поиск нелепиц на картинке был хаотичным, непоследовательным, объяснения тоже. Несмотря на это, большая часть детей с задержкой психического развития (60%) по данной методике «Нелепицы» продемонстрировали средний (50%) или высокий (10%) уровень.

Методика «Четвертый лишний» (Н. Л. Белопольская) позволила выявить уровень развития понятийного мышления. Результаты показаны в виде диаграммы на рисунке 2.

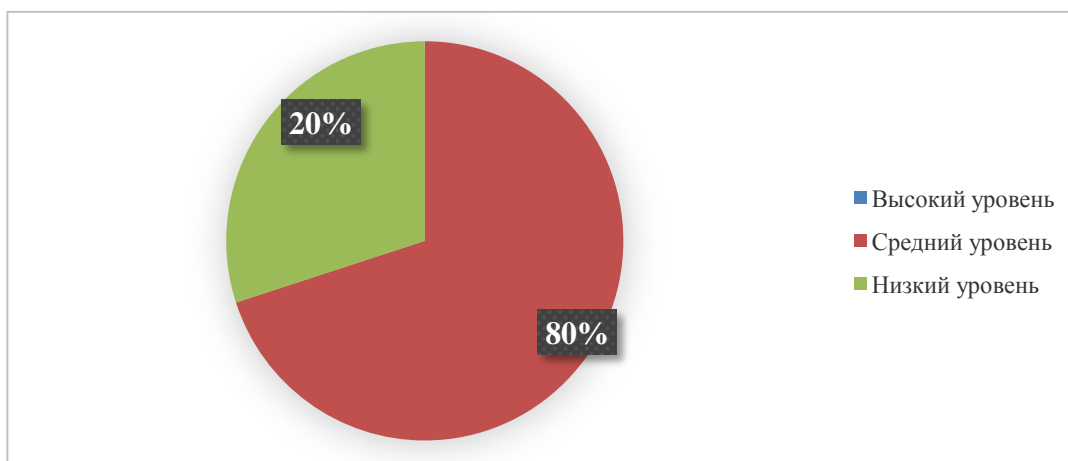


Рис. 2. Результаты диагностики «Четвертый лишний» (Р. С. Немов).

Результаты исследования указывают, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отсутствуют высокие показатели уровня развития понятийного мышления. Средние показатели были выявлены у 8 детей, что составляет 80%, низкие показатели были выявлены у 2 детей 20%.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается средний уровень (80%) развития понятийного мышления, методика выполняется с использованием наводящих вопросах, повторных прочтениях, разъяснениях.

Далее рассмотрим результаты методики «Раздели на группы» (А. Я. Иванова) целью которой является развитие образно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

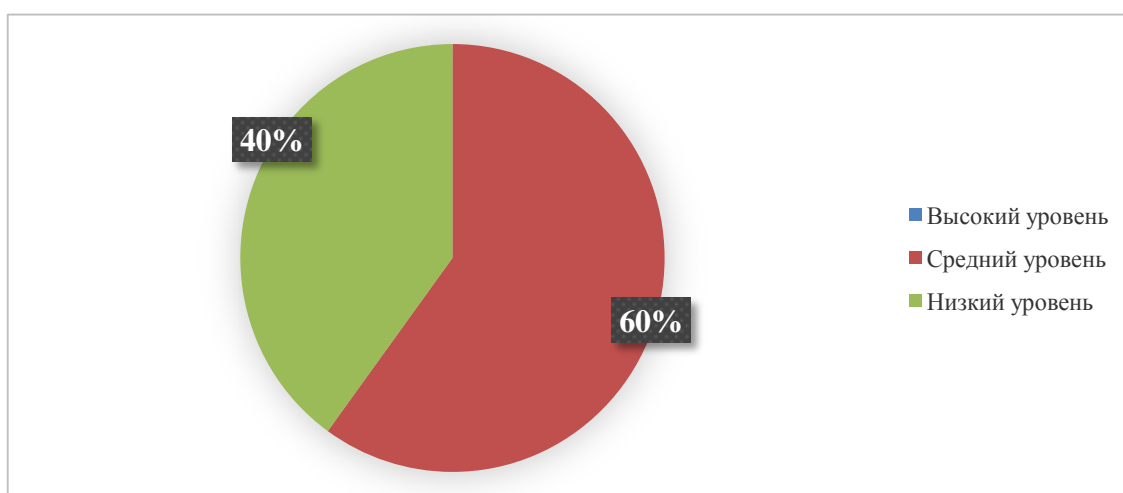


Рис. 3. Результаты диагностики «Раздели на группы» (Н. Л. Белополюская).

Исследование дает результат о том, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не выявлены высокие показатели уровня развития образно-логического мышления. Средние показатели были выявлены у 6 детей, что составляет 60%, низкие показатели были выявлены у 4 детей 40%.

В процессе диагностики по данной методике было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средний уровень (60%) развития образно-логического мышления. Дети различают различные фигуры и отличительные признаки, но им сложно переключать внимание от одного признака фигуры на другой. Дети в своих объяснениях хаотично рассказывают о том, как они узнали об этой фигуре. Плохо систематизируют размеры (малые, большие) фигуры, их разновидность, заполненность фигур (цвет, штриховка).

Таким образом, результаты исследования по методикам «Нелепицы» (А. Я. Иванова), «Четвертый лишний» (Р. С. Немов), «Раздели на группы» (Н. Л. Белопольская) показывают то, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеется средний уровень развития мышления, это показывает, что при выполнении заданий, дети хаотично, непоследовательно анализировали предметы и явления. Дети не могли полностью сосредоточиться на заданиях.

Данные методики хорошо подходят для диагностирования мышления, но также можно использовать их для развития мышления, а именно: без временных ограничений, при повторных объяснениях, задавать наводящие вопросы, модифицировать сложность материала по уровню развития детей, так, чтобы ребенок смог справиться с работой. Это достигается за счет вопросов, которые заставляют детей думать и рассуждать.

4. Заключение

Таким образом, на основе проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы, анализа результатов диагностических методик мы установили, что у 66,6% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития развитие мышления находится на среднем уровне. Средний уровень развития мышления у детей данной категории характеризуется тем, что сложность была выявлена в сосредоточенности внимания, обобщении на выполнении различных заданий. При проведении исследования, дети хаотично, непоследовательно анализировали предметы и явления. Детям было сложно сосредоточиться на заданиях, у 33,3% детей уровень развития мышления находится на низком уровне, что характеризуется как несформированностью ответов и пояснения, так и нарушением развития мыслительной деятельности в целом.

При правильном подходе взрослого, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будут выполнять задания в соответствии с нормотипичными детьми. Это позволяет нам говорить об их качественном отличии от умственно отсталых детей.

Список литературы

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.

2. Борякова, Н. Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева, В. В. Ткачева. – Москва : Гном Пресс, 2002. – 64 с. – Текст : непосредственный.
3. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова. – Балашов : Николаев, 2002. – 80 с. – Текст : непосредственный.
4. Леонтьев, А. Н. Мышление. – Текст : непосредственный // Психология мышления. Хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : МГУ, 1982. – С. 56–78.
5. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.
6. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1958. 147 с. – Текст : непосредственный.
7. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие для пед. вузов / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.]. – Москва : Академия, 2001. – 312 с. – Текст : непосредственный.
8. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.]. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
9. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 180 с. – Текст : непосредственный.
10. Стрекалова, Т. А. Особенности наглядного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития / Т. А. Стрекалова. – Текст : непосредственный // Дефектология : научно методический журнал. – 1987. – 64–69 с.
11. Фанина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г. В. Фаина. – Балашов : «Николаев», 2004. – 68 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 27.03.2023

Статья принята: 03.04.2023

THE DEVELOPMENT OF THINKING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH IMPAIRED MENTAL FUNCTION

N. Yu. Salnikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
natasha_sa2000@mail.ru

E. N. Skavichev

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
elenatrubina2010@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problems of the development of thinking in children of senior preschool age with impaired mental function. A study is presented on the problem of the development of thinking in children of older preschool age with impaired mental function. This article emphasizes, on the basis of psychological and pedagogical literature, the differences in the development of thinking in children with impaired mental function from children with normal mental development. Thinking disorders in children with impaired mental function are usually manifested on the basis of speech disorders, which are characterized by the presence of a speech defect, insufficiency of the lexico-grammatical structure and phonemic perception. Violation of thinking is expressed in the difficulty of concentration, they are often in a hurry to complete the task or answer at random, it is difficult for them to build a plan for the work. Unlike ordinary preschoolers, children with impaired mental function have limited thinking due to their characteristics, as they are often deprived of the possibility of subject-practical activity, limited in play activities, which negatively affects the formation of higher mental functions. Such indicators can adversely affect the development of children with impaired mental function in general and affect further schooling.

At the same time, the thinking of many children with impaired mental function does not differ much from children with normal mental development. With the right approach to the work and education of such children, they will be able to learn more successfully and perform tasks more attentively. To study the development of thinking in senior preschool age children with impaired mental function, we conducted research based on various methods, where we revealed the development of conceptual thinking and figurative-logical thinking, elementary figurative representations of children about the world around them and about logical connections and relationships between objects. On the basis of the conducted studies, we concluded about the general level of development of thinking in children of older preschool age with impaired mental function.

Key words: thinking, preschool age, development, impaired mental function, thinking disorder, diagnostics

References

1. Blinova, L. N. (2004). *Diagnostika i korrektsiya v obrazovanii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: ucheb.* Moscow : NTs ENAS, 136.
2. Boryakova, N. Yu. (2002). *Praktikum po razvitiyu myslitel'noy deyatel'nosti u doshkol'nikov*, 64.
3. Egorova, T. V. *Sotsial'naya integratsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami: ucheb.* Balashov : Nikolaev, 80.
4. Leont'ev, A. N. (1982). Myshlenie. *Psikhologiya myshleniya*, 56–78.
5. *Logopediy* (1998). Moscow : VLADOS.
6. Rubinshteyn, S. L. (1958). *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya.* Moscow : AN SSSR.
7. *Spetsial'naya doshkol'naya pedagogika: ucheb. posobie dlya ped. vuzov.* (2001). Moscow : Akademiya.
8. *Spetsial'naya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* (2000). Moscow : Akademiya.

9. Strekalova, T. A. (1987). Osobennosti naglyadnogo myshleniya starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. *Defectology: scientific and methodical journal*, 64–69.

10. Strebeleva, E. A. (2005). *Formirovanie myshleniya u detey s otkloneniyami v razviti*. Moscow : VLADOS.

11. Fadina, G. V. (2004). *Diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta: Uchebno-metodicheskoe posobie*. Balashov : Nikolaev.

Submitted: 27.03.2023

Accepted: 03.04.2023

УДК 159.99

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОГО КУРСА «ВМЕСТЕ ДРУЖНО МЫ ШАГАЕМ»

Е. И. Серегина

Северный педагогический колледж
Серов, Россия
lenaseregina0110@gmail.com

О. И. Сторожева

Северный педагогический колледж
Серов, Россия
oistorogeva@gmail.com

Аннотация. Общение в современном мире зачастую осуществляется посредством интернета и гаджетов. Младшие школьники к своему возрасту уже подвержены этой пагубной привычке. Порой родителей не имеют возможности уделить много времени общению с детьми и тем самым поощряют интернет-зависимость ребенка. В связи с этим у обучающихся часто возникают проблемы в общении со сверстниками, им сложно выстраивать межличностные отношения. «Живое» общение у детей в большей степени преобладает в организованных коллективах – в школе, в секции, кружках и т.п. Однако в рамках образовательной деятельности основной педагогический акцент делается на получение детьми знаний. Вопрос выстраивания межличностных отношений в детском коллективе также важен, но у учителя начальных классов не всегда хватает свободного времени на это. Внеурочная деятельность – важный ресурс восполнения воспитательных компонентов образовательной деятельности. Именно во внеурочной деятельности дети наиболее тесно начинают своё общение между собой. Организация внеурочной деятельности детей в любой школе всегда была и остается очень важной сферой деятельности учителей. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной обстановке имеют существенное, а нередко и решающее значение для их развития и воспитания, для развития их межличностных отношений. Поэтому возникла необходимость разработки внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем», нацеленного на развитие межличностных отношений детей младшего школьного возраста. Курс был реализован в 4 «Д» классе МАОУ СОШ № 14 им. В.Ф. Фуфачева города Серов. В статье представлены результаты развития межличностных отношений детей младшего школьного возраста, а также описан разработанный нами внеурочный курс «Вместе дружно мы шагаем». Внеурочный курс включает пояснительную записку, цель и задачи, планируемые результаты, возможные риски и пути их преодоления, учебно-тематический план, содержание программы (описание двенадцати занятий: ключевые понятия, теория, практика, подготовка к следующему занятию).

Ключевые слова: межличностные отношения, внеурочная деятельность, внеурочный курс, младший школьный возраст, общение.

1. Введение

С поступлением ребенка в школу начинается активное приобретение навыков общения и развития межличностных отношений. Опыт

межличностных отношений с другими людьми, взрослыми и сверстниками является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания [Волков].

Современные дети и подростки мало общаются непосредственно, чаще это происходит в социальных сетях, через различные гаджеты: телефоны, планшеты. Многие из них предпочитают живому общению тик-ток, инстаграм и пр. Чаще родители поощряют это, потому что у них нет времени общаться с детьми. «Живое» общение у детей преобладает только в организованных коллективах – в школе, в секции, кружках и т.п.

Современная система образования создает условия для развития межличностных отношений школьников. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации 31 мая 2021 года (далее – ФГОС НОО), устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ начального общего образования: личностные, метапредметные, предметные. Метапредметные в свою очередь раскрываются, в том числе и в формировании у обучающихся универсальных коммуникативных действий (далее – УКД). Стандарт расшифровывает УКД через общение, совместную деятельность и презентацию, а в п. 42.2 ФГОС НОО-2021 процесс овладения каждым УКД подробно расписан. Например, общение раскрывается через проявление уважительного отношения к собеседнику, соблюдения правил ведения диалога и дискуссии, принимать цель совместной деятельности, распределять роли, договариваться и т.д. [ФГОС НОО, 2021].

О важности межличностных отношений, общения говорится и в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». В этом документе определено, что учитель должен «уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их» (трудовая функция «Воспитательная деятельность», п. 3.1.2) [Профессиональный стандарт, 2013].

Многие советские и российские ученые в области психологии и педагогики (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, А. В. Мудрик, А. А. Реан, С. С. Рубинштейн, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин др.) в своих трудах указывали на важность и особенную роль в развитии общения, межличностных отношений, взаимодействий между обучающимися начальной школы.

Считаем бесспорным факт зависимости развития личности ребенка от уровня его коммуникативных умений и навыков. Важным актуальным признаком развития младшего школьника можно назвать умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми разного возраста, позитивный опыт общения со сверстниками. В связи с этим возникает проблемный вопрос: как это сделать, с помощью каких средств возможно развивать межличностные отношения у современных младших школьников?

Авторы статьи считают, что межличностные отношения младших школьников эффективнее всего развиваются во внеурочной деятельности,

которая является неотъемлемой частью школьного обучения. При этом важно понимать, что процесс развития межличностных отношений обучающихся посредством внеурочной деятельности будет успешен и эффективен, если будет осуществляться в нетрадиционных для урочной системы формах.

Учитель начальных классов должен обладать знаниями и умениями организовывать внеурочную деятельность, направленную на развитие межличностных отношений школьников. Об этом говорится в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». В перечне необходимых знаний трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» (п. 3.1.2) сказано, что учитель начальных классов должен знать, как «создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся...»; «организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно досуговую ...» [профессиональный стандарт, 2013].

В ФГОС НОО (2015) говорится, что «внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, обще интеллектуальное, общекультурное) в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики т.д.» [ФГОС НОО, 2015].

Психолог В.Д. Шадриков в понятие «внеурочная деятельность» включает систему знаний и общения обучающихся в школе после уроков [Шадриков В. Д., 2011].

В связи с этим, решение проблемы поиска возможных и эффективных средств развития межличностных отношений обучающихся начальной школы видится в реализации внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем».

Для осмысления стратегий курса авторы статьи обратились к изучению теоретических основ исследования.

2. Материалы и методы

Исследователи-психологи, изучающие проблему межличностных отношений, подчеркивают неоднозначность определения этих отношений как явления социального, так и описывая индивидуально-психологические проявления этих отношений у конкретной личности или группы людей.

Сторонниками первой точки зрения, когда межличностные отношения рассматриваются как «взаимосвязь между людьми», являются авторы словаря (под редакций А. В. Петровского) и психологи (А. А. Бодалев, Н. Б. Челдышова и др.). Данные авторы считают, что:

– межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [Бодалев, Коджаспирова, Петровский, 2010];

– межличностные отношения – совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу [Челдышова].

Вторая точка зрения, при которой «межличностные отношения – система установок...» принадлежит М. Г. Ярошевскому и раскрывается в педагогическом словаре под редакцией Г. М. Коджаспировой:

– межличностные отношения – система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [Коджаспирова, Ярошевский].

К составляющим межличностных отношений относятся:

– когнитивный компонент (включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение);

– эмоциональный компонент (положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми);

– поведенческий компонент (мимика, жестикуляция, пантомимика, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом) [Челдышова, 2012].

В ФГОС НОО 2021 года межличностные отношения раскрываются в описании универсальных учебных коммуникативных действий через три составляющих: общение, совместная деятельность, презентация.

Межличностные отношения не могут существовать без межличностного общения, поскольку отношения не могут существовать без какого-либо общения с человеком. В Словаре основных терминов по психологии межличностное общение описывается как общение между отдельными личностями, обусловленное обстоятельствами природной и социальной среды, а также личными мотивами, проявляющимися в соответствующих потребностях, интересах, целях и идеалах тех или иных людей [Магдилова, 2015].

Р. С. Немов считает, что межличностные отношения уже, чем межличностное общение. Межличностные отношения включают в себя только такие отношения между людьми, которые описываются в психологических терминах, связаны с восприятием и оценкой людьми друг друга как личностей и выражают их субъективное, эмоциональное отношение друг к другу [Немов, 2008].

В младшей школе дети динамично овладевают навыками общения. Младшие школьники активно устанавливают дружеские связи. Способность взаимодействовать с другими членами общества, приобретать друзей среди сверстников – важная задача развития на данном этапе. Но в сравнении с подготовительной группой в детском саду коллективные связи и взаимоотношения младших школьников уменьшаются. Это связано с появлением новых членов коллектива, с появлением нового вида деятельности – учебной. На данном возрастном этапе от ребёнка требуется

научиться социальному взаимодействию со своими сверстниками и завести друзей.

В первом классе повышается уровень комфортности, что обусловлено новой социальной ситуацией и новыми правилами поведения. В это же время посредством общения со сверстниками у ребёнка выравнивается самооценка, лучше проходит процесс социализации. Отношения между одноклассниками регулируются учителем через образовательный процесс. Посредством учителя формируются статусы и межличностные отношения в классе. Исследования показывают, что предпочитаемыми становятся дети, которых учитель чаще хвалит, которые хорошо учатся [Сивцова, 2020].

Во втором и третьем классе для школьников авторитет учителя спадает, но отношения с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. Дети начинают выбирать себе друзей по симпатиям и общим интересам. Важную роль также играют близость места проживания и гендерный признак.

Для младших школьников характерно выбирать друзей по общим жизненным обстоятельствам или случайным интересам. Дружба устанавливается между теми, кто сидит за одной партой, рядом живёт, любит рисовать или читать и т.д. В этом возрасте сознание ребёнка ещё не может выбирать друга по существенно обоснованным качествам личности. Тем не менее, к третьему-четвёртому классу дети глубже осознают качества личности другого человека и его характер. В третьем классе, выбирая одноклассника для совместной деятельности, примерно 75% детей ориентируются на нравственные качества другого [Попова-Денисова].

Материалы исследований подтверждают, что именно успехи в школьных делах и в учёбе воспринимаются младшими школьниками как главная характеристика личности [Стрыгина].

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребёнка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребёнком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребёнок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет труднее. И положение ребёнка в структуре личных взаимоотношений со сверстниками также труднее будет исправить [Колоненко].

Средствами развития межличностных отношений младших школьников можно считать игру, личностно-ориентированные технологии обучения: технология сотрудничества (С. Л. Соловейчик), технология формирования умений общения со сверстниками (С. С. Бычков), проектный метод, внеурочная деятельность в различных ее формах и др.

Наиболее оптимальным средством развития внимания младших школьников авторы статьи считают внеурочную деятельность, т.к. именно во внеурочной деятельности дети имеют больше возможностей для свободного общения друг с другом.

Организация внеурочной деятельности детей в любой школе всегда была и остается очень важной сферой деятельности учителей. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной обстановке имеют существенное, а нередко и решающее значение для их развития и воспитания, для развития их межличностных отношений. Они важны и для самого учителя, так как помогают сблизиться с детьми, лучше их узнать и установить хорошие отношения, открывают неожиданные и привлекательные для обучающихся стороны личности самого учителя, наконец, позволяют пережить счастливые минуты единения, совместных переживаний, человеческой близости, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь. Это дает учителю ощущение необходимости его работы, ее социальной значимости, востребованности.

В педагогической практике накоплен большой опыт работы по развитию межличностных отношений младших школьников. Авторам статьи удалось побеседовать с опытными учителями начальных классов, которые разработали различные внеурочные курсы, направленные на развитие межличностных отношений обучающихся.

Учитель начальных классов ГБОУ СО «Серовская школа-интернат» А. В. Иванова разработала внеурочный курс «Школа хороших манер». Темы занятий в рамках курса разнообразны: «Мое увлечение», «Конфликт и как его избежать», «Правила общения в большом коллективе», «Как правильно попросить прощение: слова благодарности и вежливости», «Внимание и помощь», «Учимся делиться», «Как завести нового друга», «Знакомим друг друга с семьёй» и др. В личной беседе Анна Владимировна поделилась играми, которые она использует при проведении занятий: «Передача чувств», «Мое настроение», «Цвета эмоций», «Мы похожи?», «Телеграф», «Переговоры», «Тихий разговор».

Учитель начальных классов ГБОУ СО «Серовская школа-интернат» Л. А. Широкова делится идеей разработанного ею внеурочного курса «Азбука общения». Курс направлен на формирование и развитие коммуникативной компетентности младших школьников, развитие межличностных отношений. Вот несколько тем этого внеурочного курса: «Жили – были второклашки», «Вежливая просьба», «Я хочу общаться!», «О том, как быть уступчивым», «Этикетные выражения при знакомстве», «Поведение в общественных местах», «Искусство делать комплименты».

Внеурочный курс «Тропинка к своему «Я» разработала С. В. Попова, учитель начальных классов МАОУ СОШ № 2 г. Краснотурьинск. Во внеурочный курс включены темы, способствующие формированию и развитию межличностных отношений школьников. Вот несколько из них: «Я – третьеклассник. Я – фантазёр», «Настоящий друг», «Умею ли я дружить?», «Трудности в отношениях с друзьями», «Ссора и драка», «Что такое сотрудничество?», «Я умею понимать другого», «Мы умеем договариваться сообща», «Коллективная работа и мы». В рамках внеурочного курса педагогом запланирована групповая работа детей «Подготовим вместе праздник».

Кульминацией и изюминкой курса является заключительное занятие-праздник «Наш удивительный класс».

Изучив опыт работы педагогов-практиков, можно сделать вывод о том, что развитие межличностных отношений детей в начальной школе возможно не только и не столько на уроках, но и во внеурочной деятельности обучающихся при реализации авторских внеурочных курсов. Изученный опыт учителей начальных классов позволил определить приоритетные направления, формы и приемы внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем», направленного на развитие межличностных отношений обучающихся.

В рамках исследования на базе МАОУ СОШ № 14 им. В. Ф. Фуфачева города Серова была организована входная диагностика межличностных отношений 26-ти обучающихся 4 «Д» класса (12 мальчиков и 13 девочек). Средний возраст детей – 10 лет. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Оценка межличностных отношений (модифицированный вариант социометрической методики Р. Жилия)» [Рогов, 2008.]. Методика позволяет дать характеристику межличностным отношениям детей в классе (через определение степени включенности во взаимоотношения), выяснить статус каждого обучающегося, понять статусную структуру класса, определить уровень сплочённости детей.

3. Результаты исследования.

Методика «Оценка межличностных отношений (модифицированный вариант социометрической методики Р. Жилия)» предполагает выявление статусной структуры класса, включающей статусы: «звезды», «предпочитаемые», «оттесненные», «изолированные».

Результаты входной диагностики межличностных отношений обучающихся 4 «Д» класса МАОУ СОШ № 14 им. В. Ф. Фуфачева г. Серова показали отсутствие крайних статусов: в классе нет «звезд» и «изолированных». Все дети 4 «Д» класса распределились между статусами «предпочитаемые» и «оттесненные» в соотношении 70% к 30%.

«Предпочитаемых» детей значительно больше (70%). Автор исследования позволил себе разделить статус «предпочитаемый» на несколько категорий: «наиболее предпочитаемые», «менее предпочитаемые».

«Наиболее предпочитаемыми» оказались двое детей, получившие по результатам диагностики 55 и 57 выборов. Не смотря на то, что эти двое обучающихся получили наибольшее количество выборов в классе, к статусу «звезд» их отнести нельзя. При ответе на пятый вопрос диагностики: «Если бы у тебя были коллекционные картинки, марки, наклейки, значки, кому бы ты мог их подарить?» только по одному ребенку выбрали этих детей. К «наиболее предпочитаемым» можно отнести еще одну обучающуюся класса, которая получила 54 выбора (третий результат в классе). Кроме этого, только 8 детей класса готовы подарить ей коллекционные картинки, марки, наклейки или значки (ответ на 5 вопрос).

Девять обучающихся класса получили 29–48 выборов в классе, что согласно диагностике соответствует статусу «предпочитаемый». В матрице выборов у

этих детей заполнены все 5 колонок, т.е. по всем предложенным ситуациям они получили баллы (выбор) одноклассников.

Кроме того, есть обучающиеся, которые получили количество выборов, соответствующее статусу «предпочитаемый», но на пятый вопрос (Кому бы ты подарил коллекционные картинки, марки, наклейки, значки, если бы они у тебя были?) они все имеют результат 1 или 0. Это означает, что одноклассники с ними не стали бы делиться чем-то важным и дорогим. К таким обучающимся относятся пять мальчиков и одна девочка – назовем их условно «менее предпочитаемыми».

К сожалению, в классе – 8 детей на основе диагностики отнесены к статусу «оттесненный» (менее 29 выборов). На последний вопрос эти дети также получили наименьшее количество выборов от одноклассников.

Наименьшее количество выборов получили две девочки. Их результат – 14 и 17 выборов. Однако их нельзя отнести к «изолированным», т.к. согласно методике, изолированным считается лицо, которое не получает ни одного выбора. Тем более, что при ответе на первый вопрос (Кому из детей в классе ты написал бы поздравительную открытку?) от 5 до 13 детей класса назвали этих девочек.

Статусная структура класса определяет уровень социального самочувствия личности. Преобладание «предпочитаемых» и отсутствие «изолированных» позволяет говорить о благополучной статусной структуре и благополучном социальном самочувствии личности в 4 «Д» классе.

Входная методика позволила определить положительную и отрицательную социовалентность обучающихся. Положительная степень включенности во взаимоотношения (социовалентность) определена у 17 обучающихся (65% от общего числа детей класса); отрицательная – у 9 обучающихся класса (35%).

4. Обсуждение результатов

Результаты входной диагностики были учтены при разработке и реализации программы внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем», рассчитанной на 12 внеурочных занятий (по 40 минут). В пояснительной записке программы выделены цель, задачи, описаны возможные риски и компенсационные мероприятия. Программа включает в себя учебно-тематический план, содержание занятий, описание материально-технического оснащения.

Непосредственная реализация курса осуществлялась в 2022–2023 учебном году (2 и 3 четверть).

Внеурочный курс разработан для обучающихся 4 класса. Предполагается, что к окончанию начальной школы коллектив детей сформирован, дети хорошо знают друг друга. Однако именно в этом возрасте наблюдаются изменения в средствах общения (преобладает общение через гаджеты), в содержании (в связи с увеличением интересов детей, новых тем для общения), в потребностях и мотивах. В возрасте 9-10 лет наиболее важным мотивом общения, межличностных отношений становятся общие интересы и увлечения, эмоциональные переживания, нравственные ценности.

Внеурочный курс «Вместе дружно мы шагаем» направлен, прежде всего, на обучение детей выстраиванию межличностных отношений в коллективе, в

группе. Внеурочный курс способствует сплочению коллектива младших школьников и развитию навыков общения друг с другом, умению управлять своим настроением, эмоциями.

Тематика занятий внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем» подбиралась с целью развития межличностных отношений обучающихся 4 «Д» класса. В структуре учебно-тематического плана внеурочного курса учтены сущность понятия «межличностные отношения» (авторы Н. Б. Челдышова, А. А. Бодалев, М. Г. Ярошевский), основные составляющие межличностных отношений (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты).

Перечислим темы занятий в рамках внеурочного курса «Вместе дружно мы шагаем»: «Культура общения», «Учимся понимать друг друга», «В школе дружба не помеха», «Вежливые слова – помощники в дружбе», «Плохие и хорошие поступки», «Помни о других – ты не один на свете!», «Что такое доброта?», «Я и мое настроение», «Секреты общения и сотрудничества в классе», «Мы такие разные, но мы так похожи», «Держите себя в руках», «Дерево эмоций и чувств».

В рамках исследования было разработано и проведено родительское собрание «Межличностные отношения в классе». Родителям напомнили о том, кто такой младший школьник, рассказали о результатах социометрии, которая была проведена в классе, рассказали об возрастных особенностях межличностных отношений в этом возрасте. Кроме теоретических основ была реализована и практическая часть: работа в парах (соотнести вид агрессии с его способом решения), письменный опрос «Влияние родителей на воспитание детей», анализ письменного опроса, подведение итогов.

В завершении родительского собрания родителям были предложены памятка «Что нужно объяснить ребенку, чтобы он был готов к сложным ситуациям?», буклеты «О важности развития позитивных межличностных отношений детей», «Агрессия детей», «Профилактика буллинга».

На занятиях в рамках разработанного курса проводились игры на развитие межличностных отношений младших школьников. Они вошли в состав компилятивного сборника. В сборник включены игры на сплочение, на развитие межличностных отношений, описанные педагогами-практиками (А. В. Ивановой, Л. А. Широковой, С. В. Поповой) и заимствованные из существующих сборников по аналогичной теме. Разработанный сборник включает в себя 3 части: коммуникативные игры, направленные на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов межличностных отношений младших школьников.

Итогом всех внеурочных занятий было оформление карты внеурочного курса. В частности, на точку каждого занятия прикреплялся продукт, который был изготовлен в этот день (памятки, буклеты, коллажи, книжки-малышки и др.) и лист с заполненной самооценкой или взаимной оценкой.

Результат вторичной диагностики показал, что внеурочный курс «Вместе дружно мы шагаем» с использованием групповой работы, игр на сплочение, проектной деятельности, интерактивных и практических заданий способствовал развитию межличностных отношений в 4 «Д» классе МАОУ

СОШ № 14 им. В. Ф. Фуфачева города Серова. В ходе вторичной диагностики 4 ребенка получили максимально возможные выборы (баллы), что соответствует статусу «звезды», 19 детей получили статус «предпочитаемых» и только 1 ребенок – «оттесненный». Динамика развития межличностных отношений отмечена у 16 обучающихся класса (что составляет 67% от общего состава 4 »Д» класса).

5. Заключение

Таким образом, внеурочная деятельность в начальной школе, а именно курс «Вместе дружно мы шагаем», способствует развитию межличностных отношений младших школьников, поскольку:

- направлен на обучение детей выстраивать межличностные отношения в коллективе, группе;
- в содержание внеурочного курса включены темы о культуре и секретах общения, о дружбе, о сотрудничестве, об управлении эмоций;
- в курсе используются коллективные формы, методы и приемы, способствующие развитию навыков общения, межличностных отношений.

С помощью разработанного курса «Вместе дружно мы шагаем» были созданы условия для поддержания дружеских отношений в коллективе детей, сплоченности, взаимопомощи.

Список литературы

1. Колоненко, Ю. В. Особенности формирования межличностных отношений младших школьников на игровых занятиях / Ю. В. Колоненко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 20 (79). – С. 657–659. – URL: <https://moluch.ru/archive/79/13950/> (дата обращения: 18.09.2022).
2. Попова-Денисова, С. В. Развитие межличностных отношений у младших школьников / С. В. Попова-Денисова. – Текст : электронный // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. Серия «Педагогическое образование». – Москва : MapT; Ростов-н/Д. : MapT, 2020. – 336 с. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 23.10.2022).
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель,учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). – Текст : электронный // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/consdoc_LAW_61798/ (дата обращения: 24.12.2022).
4. Сахановская, О. Н. Понятие межличностных отношений младших школьников. – Текст : электронный // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – №1. – С. 50–54. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29320133>(дата обращения: 20.09.2022).
5. Стрыгина, М. Н. Психологические особенности осознания себя в системе межличностных отношений младшего школьника / М. Н. Старыгина. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2021. – № 6. – С. 117–123.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Екатеринбург : Ажур, 2021. – 42 с. – Текст : непосредственный.

7. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова ; ред. В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2011. – 230 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=119470> (дата обращения: 20.09.2022). – Текст : электронный.

Статья получена: 19.04.2023

Статья принята: 24.04.2023

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE THROUGH AN EXTRACURRICULAR COURSE «TOGETHER WE WALK AMICABLY»

E. I. Seregina

Northern Pedagogical college
Serov, Russia
lenaseregina0110@gmail.com

O. I. Storozheva

Northern Pedagogical college
Serov, Russia
oistorogeva@gmail.com

Annotation. Communication in the modern world is often carried out through the Internet and gadgets. Younger schoolchildren are already susceptible to this addiction by their age. Sometimes parents do not have the opportunity to spend a lot of time communicating with children and thus encourage the child's Internet addiction. In this regard, students often have problems communicating with their peers, it is difficult for them to build interpersonal relationships. «Live» communication among children prevails to a greater extent in organized groups – at school, in sections, circles, etc. However, within the framework of educational activities, the main pedagogical emphasis is on the acquisition of knowledge by children. The issue of building interpersonal relationships in a children's team is also important, but primary school teachers do not always have enough free time for this. Extracurricular activities are an important resource for replenishing the educational components of educational activities. It is in extracurricular activities that children most closely begin their communication with each other. The organization of extracurricular activities of children in any school has always been and remains a very important area of activity of teachers. Classes with children in addition to lessons, communication with them in a more or less free environment are essential, and often crucial for their development and upbringing, for the development of their interpersonal relationships. Therefore, there was a need to develop an extracurricular course «Together we walk amicably» aimed at developing interpersonal relationships of primary school children. The course was implemented in the 4th «D» class of Secondary School No. 14 named after V.F. Fufachev in the town of Serov. The article presents the results of the development of interpersonal relationships of children of primary school age, and also describes the extracurricular course developed by us «Together we walk amicably». The extracurricular course includes an

explanatory note, goals and objectives, planned results, possible risks and ways to overcome them, an educational and thematic plan, the content of the program (description of twelve classes: key concepts, theory, practice, preparation for the next lesson).

Key words: interpersonal relationships, extracurricular activities, extracurricular course, primary school age, communication

References

1. Kolonenko, Yu. V. (2014). Osobennosti formirovaniya mezhlichnostnykh otnosheniy mladshikh shkol'nikov na igrovyykh zanyatiyakh. *Molodoi ucheny*, 20 (79), 657–659. Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/79/13950/>.
2. Popova-Denisova, S. V. (2020). Razvitiye mezhlichnostnykh otnosheniy u mladshikh shkol'nikov. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-mezhlichnostnyh-otnosheniy-u-mladshih-shkolnikov/>.
3. *Professional'nyy standart. Pedagog*. (2013). Retrieved from: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
4. Sakhanovskaya, O. N. (2017). Ponyatie mezhlichnostnykh otnosheniy mladshikh shkol'nikov. *Gumanitarnyy nauchnyy zhurnal*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-mladshih-shkolnikov>.
5. Strygina, M. N. (2021). Psikhologicheskie osobennosti osoznaniya sebya v sisteme mezhlichnostnykh otnosheniy mladshogo shkol'nika. *Nauka i shkola*, 6, 117–123.
6. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Retrieved from: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>.
7. Shadrikov, V. D. (2011). *Development of younger schoolchildren in various educational systems*. Moscow : Logos. Retrieved from: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=119470>.

Submitted: 19.04.2023

Accepted: 24.04.2023

УДК 159.955

ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО–ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

М. И. Шульга

Филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
mari.shulga.96@mail.ru

Е. Ю. Темникова

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

Аннотация. В данной статье подробно рассмотрено понятие «наглядно-образное мышление». Автор резюмирует о том, что наглядно-образное мышление – это совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними.

Наглядно-образное мышление подразумевает умственную деятельность с использованием речи и мыслительных операций с наглядными образами, а не только с предметами. Это одна из ранних форм символического мышления, которая является показателем того, что у детей появляются собственно мысли.

Автор статьи приходит к выводу о том, что наглядно-образное мышление у младших школьников с умственной отсталостью развито частично и имеет свои характерные особенности. У детей при решении образных задач возникают затруднения. Нет планирования задач, отсутствие ориентировки, в большинстве случаев, не слушают инструкцию задания до конца, тем самым, затрудняются с его выполнением. При обобщении дети опираются, прежде всего, на внешние наглядные свойства объектов, функциональные или ситуативные признаки. Воспроизводят материал обобщенно, изменяют последовательность смысловых звеньев текста. Так же, у детей не полностью развит анализ и синтез воспринимаемых и представляемых объектов.

В статье доказана целесообразность развития наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью с использованием игротерапии. Применение игротерапии способствует развитию наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, поскольку она направлена на формирование образного решения задач; развитие зрительного представление ситуации; формирование навыков оперирования образами составляющих предметов. Отличие игротерапии от игры заключается в том, что игротерапия способствует терапевтическому эффекту через использование комплекса специально подобранных игр, а игра чаще всего носит спонтанный характер, где у ребенка не всегда будет происходить коррекция развития какого-либо процесса.

Статья будет интересна и полезна педагогам-психологам, дефектологам, а также тем, кто заинтересован изучением игротерапии как средства развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, наглядно-образное мышление, умственная отсталость, игротерапия.

1. Введение

Успешное развитие детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью во многом зависит от уровня развития когнитивной сферы и является основой для оценки развивающей стороны обучения. Можно отметить, что наглядно-образное мышление играет важную роль в интеллектуальном развитии ребенка младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Исследования в области педагогики и психологии раскрывают своеобразие развитие младших школьников с умственной отсталостью, в том числе, наглядно-образного мышления. Изучению развития наглядно-образного мышления посвятили многие исследователи: Л. Е. Журова, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Г. Спиркина, И. Т. Фролова, Б. Г. Ананьев и др.

Л. С. Выготский говорил об относительной сохранности у детей с умственной отсталостью практического интеллекта. Дети могут решать проблемные ситуации на уровне практического действия [Выготский, 2005].

В своих трудах Л. Е. Журова подчеркивает особую значимость наглядно-образного мышления в переходе от практического вида мышления к теоретическому [Журова, 2018].

В исследованиях Л. А. Венгера отмечается, что посредством развития образных представлений происходит оптимизация произвольных познавательных функций, что приводит к повышению уровня интеллектуального развития ребенка [Венгер, 1988].

Игротерапия широко применяется в психотерапевтической работе с детьми, в образовательном процессе. Для развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью игротерапия не реализуется в достаточном объеме, а именно, нет программы по игротерапии, направленной на развитие наглядно-образного мышления младшего школьника с умственной отсталостью.

Анализ литературы показал, что недостаточно изучены возможности игротерапии в развитии наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью.

2. Материалы и методы

Так, в определениях А. Г. Спиркина и И. Т. Фролова мышление определяется как высшая познавательная способность, как активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективной реальности в утверждениях, понятиях, суждениях, путем творческого создания новых идей и прогнозирования событий, составляющая высшую степень познания [Фролов, 2008].

По генезису развития выделяют следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. В статье мы делаем акцент на развитии наглядно-образного мышления.

По словам Б. Г. Ананьева: «Наглядно-образное мышление – чрезвычайно сложное образование, выступающее как определенная систем взаимосвязанных

разнородных элементов, ведущими среди которых являются различные виды детских представлений и умение оперировать ими». Так, в исследованиях данного автора показана важная роль образного мышления при выполнении и решении задач разного рода деятельности [Ананьев, 1980].

Мы опираемся на определение А. В. Петровского, который под наглядно-образным мышлением понимает «совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними» [Петровский, 2005].

Из определения можно выделить следующие составляющие наглядно-образного мышления: процесс образного решения задач; зрительное представление ситуации; оперирование образами составляющих предметов.

Образное решение задачи – это зрительное представление ситуации в уме и умение осуществлять с ней необходимые операции для решения задачи, не совершая практических действий.

Зрительное представление ситуации – это наглядный образ предметов и ситуаций действительности в уме, которое сопровождается чувством отсутствия того, что представляется.

Оперирование образами – это воображение, в которое входит построение образов в уме, представлений, идей и манипуляции с ними.

У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью наглядно-образное мышление имеет свои особенности.

Умственная отсталость – это состояние, характеризующееся нарушениями психического развития в интеллектуальной, познавательной, эмоциональной и других сферах психики и приводящее к социальной дезадаптации.

Особенности детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью изучали И. М. Соловьев, М. М. Нудельман, А. И. Липкина и др.

Данные авторы утверждают, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью образное решение задач вызывает трудности; характеризуется недостаточностью ориентировки, отсутствием планирования при решении задач. Умственно отсталые дети чаще всего начинают выполнение задания, не дослушав инструкции, тем самым, не понимая поставленной цели задания. У них нет внутреннего плана действия, присутствует слабый самоконтроль. В наибольшей степени страдает такая мыслительная операция, как обобщение. Младшие школьники с умственной отсталостью в большей степени выделяют несущественные, второстепенные свойства объекта. При обобщении дети опираются, прежде всего, на внешние наглядные свойства объектов, функциональные или ситуативные признаки [Нудельман, 2008].

Зрительное представление ситуации у младших школьников с умственной отсталостью так же имеет свои особенности. Дети, чаще всего, воспроизводят материал упрощенно, тем самым, опуская более значимые его части. Изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливая необходимых взаимоотношений между ними. Мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения характеризуется бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью.

В. Г. Петрова в своей работе утверждает, что при словесном воспроизведении содержания сюжетной картины сразу после ее рассмотрения, дети не в полном объеме представляют ее: они воспроизводят не более трети того, что изображено на картине [Петрова, 2002].

У умственно-отсталых младших школьников изменение представлений о объекте происходит практически сразу же после его восприятия. Через несколько минут, после знакомства с определенным объектом, представления о нем оказываются резко сглаженными, многие характерные черты оказываются слабо выраженными или полностью исчезают. Спустя некоторое время образ объекта все больше утрачивает присущие оригиналу признаки и делается похожим на хорошо известный детям объект.

Ребенок, изучая заданный объект, называет не все составляющие его части даже тогда, когда хорошо знает их названия, так же не выделяет многие важные признаки, хотя они ему давно известны. В большинстве случаев, младший школьник отмечает такие части объекта, которые выступают за границы контура фигуры, при этом не соблюдая какого-либо порядка. Например, при рассмотрении чучела вороны, дети указывают на лапы, клюв, когти, голову, не упоминая о туловище. В лучшем случае они отмечают величину птицы [Петрова, 2002].

Оперирование образами у младших школьников с умственной отсталостью вызывает затруднения. Это характеризуется недоразвитием анализа и синтеза воспринимаемых и представляемых объектов. В большей степени внимание детей направлено не на существенные черты объекта, а отчетливо выступающие воспринимаемые признаки. У детей возникают затруднения при представлении отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию. Младшие школьники, сопоставляя хорошо знакомые им объекты, не могут выделить главные общие характеристики. Дети не могут понять саму задачу сравнения по представлению.

У младших школьников с умственной отсталостью представления объектов значительно отличаются от реальных. Например, в рисунках первоклассников, которые рисовали по памяти после восприятия знакомого объекта, обнаруживается отсутствие большинства характерных черт объекта, предметы изображены в другом положении, имеют другой размер в отличие от того, который были предъявлены. В большинстве случаев дети не сохраняют пространственное расположение отдельных частей предмета. Например, после того, как педагог показал ручные часы детям, они их рисуют без секундной стрелки или без винтика для перевода стрелок [Рубцов, 2007].

Одно из основных средств развития наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью является изобразительная деятельность. И. В. Грошенков отмечает тесную связь между изобразительной деятельностью и познавательными процессами у детей с умственной отсталостью. При рисовании на первый план у ребенка выходят, прежде всего, мыслительные операции. Сюда же мы относим наглядно-образное мышление [Грошенков, 2011].

Е. А. Стребелева выделяет конструирование, как средство развития наглядно-образного мышления у младших школьников. При работе с конструктором, дети представляют образ в уме, который должен в конечном итоге получиться. Она отмечает, что в процессе конструирования происходит непосредственное влияние на психическое развитие ребенка с умственной отсталостью, что способствует улучшению обучения в школе [Стребелева, 2002].

В. Ю. Белькович в диссертационном исследовании делает акцент на том, что у младших школьников наглядно-образное мышление развивается при знакомстве с природой. При ознакомлении с природой использование символических средств при у детей младшего школьного возраста будут принимать участие: одномоментное восприятие, зрительно-пространственный образ, это в свою очередь способствует школьникам строить собственное знание, осуществлять самостоятельное действие, занимать позицию, позволяющую смотреть на процесс усвоения материала со стороны [Белькович, 2005].

Экспериментирование также важно при развитии наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью. А. Н. Леонтьев считает, что эмпирические обобщения опираются на наглядные представления ребенка. Такое обобщение происходит с помощью образных (наглядных) средств: символ, эталон, условный заместитель, модель в процессе экспериментально-исследовательской деятельности. Экспериментирование способствует развитию наглядно-образного мышления, так как проявляется как в практических действиях, так и внутренних, мыслительных (выявляют скрытые свойства и связи объектов, явлений, событий) [Леонтьев, 2011].

Игра является одним из важных средств в развитии наглядно-образного мышления у младшего школьника с умственной отсталостью. А. В. Выготский утверждал, что «в игре не только происходит переход отдельных действий из материального в умственный план, но и формирование на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, развитие способности создавать системы обобщенных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования» [Выготский, 2005].

Игра помогает формировать познавательную активность детей, развиваются умения самостоятельно добывать знания. Поэтому игра часто используется в образовательном процессе начальной школы.

3. Результаты исследования

Мы рассмотрели, что развитие наглядно-образного мышление у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью может проходить с использованием различных средств: через изучение природы, с помощью изобразительной деятельности, конструирования, экспериментирования, игры.

В нашей работе мы предлагаем использовать игротерапию в развитии наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, поскольку она направлена на формирование образного решения задач; развитие зрительного представления ситуации; формирование способностей оперирования образами составляющих предметов.

Игротерапия – это средство психотерапевтического влияния на детей и взрослых с помощью игры.

Отличие игротерапии от игры заключается в том, что игротерапия способствует терапевтическому эффекту через использование комплекса специально подобранных игр, а игра чаще всего носит спонтанный характер, где у ребенка не всегда будет происходить коррекция развития какого-либо процесса.

Целью игротерапии является доведение путем интерпретации до сознания ребенка его собственных действий, конфликтов, вызвавших болезненное состояние.

Игротерапию можно применять как индивидуально, так и в группе. Иногда это средство используют совместно с родителями и ребенком.

Психолог в игротерапии может быть в любой роли: пассивная роль наблюдателя, роль партнера, соучастника в игре, роль руководителя.

В игротерапии используются различные приемы: элементы детской психодрамы, разыгрывание определенных сюжетов и т.д. Игры ребенка с куклами, лепка, рисование, игры с песком могут выступать средствами игротерапии.

В процессе игротерапии младшие школьники осваивают и закрепляют способы использования и действий с объектами и происходит процесс обобщения действий и отделения их в уме детей от конкретного объекта. Например, психолог дает ребенку картинку, где нужно установить взаимосвязи между отдельными предметами, что их связывает. Ребенок брабатовывает в уме задание, затем начинает искать ответ на решение задания, анализируя картинку.

Игротерапия способствует формированию зрительного представления ситуации. Зрительные представления в отдельных случаях бывают предельно конкретными и передают все видимые качества предметов: цвет, форму, объем. Благодаря игротерапии происходит активное развитие данного процесса. Например, психолог детям показывает сюжетные картинки и предлагает сочинить сказку. Нужно посмотреть на первую картинку, придумать сюжет, что происходит на этой картинке. Затем из остальных картинок подобрать следующую и так же придумать сюжет к картинке. Зрительное представление играет огромную роль в образовательном процессе. Освоение любого материала связано с данным процессом.

Игротерапия помогает детям развивать оперирование образами составляющих предметов без выполнения реальных практических действий с ним. Благодаря взаимодействию конкретных черт психического развития, а именно игровой деятельности, данный процесс успешно развивается. Образы, которые используются детьми в наглядно-образном мышлении построены иначе, чем образы восприятия. Сюда можно отнести образы, в которых выделены определенные признаки и отношения предметов, которые важны для решения конкретной задачи. Например, психолог детям показывает ряд геометрических фигур и предлагает в уме представить какие фигуры могут получиться при наложении нескольких геометрических фигур друг на друга.

4. Обсуждение результатов

Мы считаем, что игротерапия способствует развитию образного решения задач у младших школьников с умственной отсталостью, поскольку данный процесс включает в себя непосредственно выполнение ребенком наглядно-образных заданий. Специально подобранный комплекс игр требует анализа, который заключается в развитии умения распознавать отдельные элементы, части фигуры, изображенные на рисунке, и одновременно соотносить, сопоставлять и синтезировать – устанавливать связи между различными элементами, частями слияния этих частей в одну фигуру или комплекс фигур. Осуществляемые при решении заданий анализ и сравнение создают возможность выделения существенных признаков, связей и пространственных отношений определенных элементов.

Таким образом, для развития наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью мы предлагаем применять игротерапию. Игротерапия способствует формированию образного решения задач, формирует зрительное представление ситуации, обучает навыкам оперирования образами составляющих предметов.

5. Заключение

Проблема развития наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью рассматривалась отечественными исследователями (Л. С. Выготский, А. Г. Спиркина, И. Т. Фролова, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, Т. Н. Овчинникова и др.).

В развитии наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью отмечаются недостатки в изучении теоретического аспекта – это отсутствие диагностической базы по развитию наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью, в практическом плане – недостаточно рассмотрено использование игротерапии в развитии компонентов наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью.

Мы определили, что игротерапия положительно влияет на развитие наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью, а именно способствует формированию образного решения задач, способствует зрительному представлению ситуации, формирует способности оперирования образами составляющих предметов.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1980. – 352 с. – Текст: непосредственный.
2. Белькович, В. Ю. Развитие наглядно-образного мышления младших школьников в учебном процессе при ознакомлении с природой: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. Ю. Белькович. – Тюмень, 2005. – 194 с. – Текст: непосредственный.

3. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. Москва : – Просвещение, 1988. – 364 с. – Текст : непосредственный.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.
5. Groshenkov, I. A. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Грошенко. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2011. – С. 48–52. – Текст : непосредственный.
6. Журова, Л. Е. Педагогическая диагностика. 1 класс. Русский язык, математика. Комплект материалов / Л. Е. Журова. – Москва : Вентана-Граф, 2018. – 178 с. – Текст : непосредственный.
7. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2011. – 509 с. – Текст : непосредственный
8. Нудельман, М. М. Методы исследования воображения аномальных детей / М. М. Нудельман. – Москва : МГПИ, 2008. – 632 с. – Текст : непосредственный.
9. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых обучающихся : учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Академия, 2002. – 146 с. – Текст : непосредственный.
10. Петровский, А. В. Психологический лексикон / Л. А. Карпенко. – Текст : непосредственный // Энциклопедический словарь в шести томах. – Москва : ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.
11. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва : Педагогика, 2007. – 160с. – Текст : непосредственный.
12. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 184 с. – Текст : непосредственный.
13. Фролов, И. Т. Философский энциклопедический словарь / И. Т. Фролов, А. Г. Спиркин. – Москва., 2008. – 588 с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 06.02.2023

Статья принята: 16.03.2023

GAME THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING VISUAL - IMAGINATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

M. I. Shulga

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
mari.shulga.96@mail.ru

E. Y. Temnikova

Branch of RSPPU in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia
khramkova_1@mail.ru

Annotation. In this article, the concept of «visual-imaginative thinking» is considered in detail. The author summarizes that visual-imaginative thinking is a set of methods and processes of imaginative problem solving, involving visual representation of the situation and operating with images of its constituent objects, without performing real practical actions with them.

Visual-imaginative thinking implies mental activity using speech and mental operations with visual images, and not only with objects. This is one of the early forms of symbolic thinking, which is an indicator that children actually have thoughts.

The author of the article comes to the conclusion that visual-imaginative thinking in younger schoolchildren with mental retardation is partially developed and has its own characteristic features. Children have difficulties in solving figurative tasks. There is no task planning, lack of orientation, in most cases, they do not listen to the instructions of the task until the end, thereby making it difficult to complete it. When generalizing, children rely primarily on the external visual properties of objects, functional or situational signs. Reproduce the material generically, change the sequence of semantic links of the text. Also, the analysis and synthesis of perceived and imagined objects are not fully developed in children.

The article proves the expediency of developing visual-imaginative thinking of younger schoolchildren with mental retardation using game therapy. The use of game therapy contributes to the development of visual-imaginative thinking in primary school children with mental retardation, since it is aimed at the formation of imaginative problem solving; the development of visual representation of the situation; the formation of skills of operating with images of constituent objects. The difference between game therapy and the game is that game therapy promotes a therapeutic effect through the use of a set of specially selected games, and the game is most often spontaneous, where the child will not always have a correction of the development of any process.

The article will be interesting and useful for teachers-psychologists, defectologists, as well as those who are interested in studying game therapy as a means of developing visual and imaginative thinking in primary school children with mental retardation.

Keywords: primary school children, visual-imaginative thinking, mental retardation, game therapy.

References

1. Anan'ev, B. G. (1980). *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow : Pedagogika.
2. Bel'kovich, V. Yu. (2005). *Razvitie naglyadno-obraznogo myshleniya mladshikh shkol'nikov v uchebnom protsesse pri oznakomlenii s prirodoy: spetsial'nost'*. Tyumen'.
3. Venger, L. A. (1988). *Vospriyatie i obuchenie*. Moscow : Prosveshchenie.
4. Vygotskiy, L. S. (2005). *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. Moscow : Smysl.
5. Groshenkov, I. A. (2011). *Zanyatiya izobrazitel'nym iskusstvom v spetsial'noy (korrektzionnoy) shkole VIII vida*. Moscow : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy.
6. Zhurova, L. E. (2018). *Pedagogicheskaya diagnostika. 1 klass. Russkiy yazyk, matematika. Komplekt materialov*. Moscow : Ventana-Graf.
7. Leont'ev, A. N. (2011). *Leksii po obshchey psikhologii*. Moscow : Smysl.

8. Nudel'man, M. M. (2008). *Metody issledovaniya voobrazheniya anomal'nykh detey*. Moscow : MGPI.
9. Petrova, V. G. (2002). *Psikhologiya umstvenno otstalykh obuchayushchikhsya: uchebnoe posobie*. Moscow : Akademiya.
10. Petrovskiy, A. V. (2005). *Psikhologicheskiy leksikon. Entsiklopedicheskiy slovar' v shesti tomakh*. Moscow : PERSE.
11. Rubtsov, V. V. (2007). *Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deystviy u detey v protsesse obucheniya*. Moscow : Pedagogika.
12. Strebeleva, E. A. (2002). *Formirovanie myshleniya u detey s otkloneniyami v razviti*. Moscow : VLADOS.
13. Frolov, I. T. (2008) *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow.

Submitted: 06.02.2023

Accepted: 16.03.2023

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гилева Евгения Сергеевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, младший воспитатель МАДОУ «Радость» СП № 196, г. Нижний Тагил, Россия

zhenechka.gileva@mail.ru

Козлова Александра Андреевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия

kozlova.aleksandra.03@mail.ru

Котова Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института психолого-педагогического образования ФГАОУ ВО «РГППУ», г. Екатеринбург, Россия

89193885388@mail.ru

Кузнецова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Куйбышев, Россия

kainsk-elena@mail.ru

Кузьмина Татьяна Сергеевна, студентка социально-гуманитарного факультета филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

tanya-kuzmina-2018@bk.ru

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

Lmv.61@mail.ru

Макарова Елизавета Андреевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия

elizavetamalina01@mail.ru

Маханёк Полина Дмитриевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия

polya_int@mail.ru

Олешкова Анна Михайловна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия
oleshkova@bk.ru

Петраускас Александр Олегович, студент ГАПОУ СО «Северный педагогический колледж», г. Серов, Россия
chanseyshawty@gmail.com

Сальникова Наталья Юрьевна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия
natasha_sa2000@mai.ru

Серегина Елена Игоревна, студентка ГАПОУ СО «Северный педагогический колледж», г. Серов, Россия
lenaseregina0110@gmail.com

Скавычева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия
elenatrubina2010@yandex.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

Стадник Алина Александровна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия
alina.stadnick.2000@gmail.com

Сторожева Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, преподаватель, заведующий отделением ГАПОУ СО «Северный педагогический колледж», г. Серов, Россия
oistorogeva@gmail.com

Сторожева Светлана Леонидовна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, инструктор по физической культуре МАДОУ детский сад «Маячок» комбинированного вида, г. Нижний Тагил, Россия

ss12-84@mail.ru

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия

khramkova_l@mail.ru

Трофимова Елена Давидовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия

Akselen7025@ya.ru

Холопова Екатерина Сергеевна, ФГАОУ ВО «РГППУ», руководитель психолого-педагогической службы, г. Екатеринбург, Россия

shikitti@gmail.com

Шульга Мария Игоревна, студентка факультета психолого-педагогического образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия

mari.shulga.96@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.

БЛАНК СОГЛАСИЯ НА ОБРАБОТКУ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ

СОГЛАСИЕ
на обработку персональных данных

Я, нижеподписавшийся _____,
фамилия, имя, отчество

проживающий по адресу _____,
индекс, область, район, населенный пункт, улица, дом, корпус

_____ документ, удостоверяющий личность _____,
название, серия, номер

_____ кем и когда выдан

в соответствии с требованиями статьи 9 Федерального закона «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ, подтверждаю свое согласие на обработку филиалом РГППУ в городе Нижнем Тагиле моих персональных данных, включающих:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- образование;
- профессия;
- место работы;
- данные паспорта;
- место фактического жительства и домашний телефон;
- адрес электронной почты.

Я не возражаю против включения в общедоступные источники следующих моих персональных данных:

- фамилия, имя, отчество;
- образование, специальность;
- место работы,
- адрес электронной почты.

В период действия соглашения я предоставляю работникам филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле право осуществлять любое действие (операцию) или совокупность действий (операций), с использованием средств автоматизации или без использования таких средств с персональными данными, включая сбор, запись, систематизацию, накопление, хранение, уточнение (обновление, изменение), извлечение, использование, передачу (распространение, предоставление, доступ).

Я оставляю за собой право отозвать свое согласие посредством составления соответственного письменного документа, который может быть направлен мной в филиал РГППУ в городе Нижнем Тагиле по почте заказным письмом с уведомлением о вручении.

Я осознаю, что в случае отзыва согласия на обработку персональных данных работники филиала РГППУ в городе нижнем Тагиле вправе продолжить обработку персональных данных без моего согласия при наличии оснований, указанных в пунктах 2-11 части 1 статьи 6, части 2 статьи 10 и части 2 статьи 11 настоящего Федерального закона «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ.

Настоящим заявлением я подтверждаю достоверность предоставленных мной сведений.

Настоящее согласие дано мной «__» _____ 20__ г.

Подпись субъекта персональных данных _____