



**ФГАОУ ВО «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ЕВПАТОРИЙСКИЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ФИЛИАЛ)
КАФЕДРА НАЧАЛЬНОГО, ДОШКОЛЬНОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

**ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК СТАТЕЙ
I СТУДЕНЧЕСКОГО ФОРУМА
II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

9 ДЕКАБРЯ 2022 ГОДА

СИМФЕРОПОЛЬ
ИТ «АРИАЛ»
2023



**ФГАОУ ВО «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО
ЕВПАТОРИЙСКИЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ФИЛИАЛ)**

ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

**ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК ТРУДОВ
СТУДЕНЧЕСКОГО ФОРУМА**

**II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

09 декабря 2022 года

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2023

УДК 159.9(063)
ББК 88
П 86

**СТУДЕНЧЕСКИЙ ФОРУМ
«ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ»**

Печатается по решению Ученого совета Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» от 11.01.2023 г., протокол № 1.

Рецензенты:

Андреев А.С., доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет».

Полицук О.А., начальник Управления по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации города Евпатории

Редакционная коллегия:

Колосова Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»;

Хитрова А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

П 86 **Психология: новые горизонты** [Электронный ресурс]: электронный сборник трудов Студенческого форума «Психология: новые горизонты» II Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса», 08-09 декабря 2022 г., г. Евпатория / Ред. кол.: Н. Н. Колосова, А. В. Хитрова. – Электрон. дан. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2023. – Электрон. версия.

**УДК 159.9(063)
ББК 88**

Ответственность за достоверность приведенных в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы публикаций. Научные статьи и тезисы печатаются по авторским вариантам.

- © Коллектив авторов, 2023
- © Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», 2023.
- © ИТ «АРИАЛ», макет, оформление, 2023.

УДК 373.31

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Адылова Арзу Рустамовна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Габеркорн Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Вопрос об организации эстетического воспитания всегда был и будет актуален, так как от уровня культуры каждого отдельно взятого ребенка будет зависеть уровень культурного развития общества в целом. Несомненно, развитие каждого младшего школьника должно быть полноценным и многосторонним. Но в наше время нельзя сформировать личность, развивая в нем лишь одно качество. Обучение должно иметь комплексный подход и развивать ребенка с разных сторон. Одним из направлений развития личности является эстетическое воспитание, которое в свою очередь играет большую роль в становлении культурного, высоко нравственного и интеллектуально развитого человека. Поэтому главная задача, стоящая перед школой, является воспитание гармонически развитой личности. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы.

Анализ исследований и публикаций. Вопросами эстетического воспитания младших школьников занимались такие ученые как М.А. Верб, С.А. Герасимова, Д.Б. Кабалецкий, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Т.Н. Мальковская, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и другие отечественные педагоги.

Целью статьи является изучение психолого-педагогических особенностей эстетического воспитания младших школьников в процессе обучения.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст является переходом из детства в сознательную учебную деятельность. Границы этого возраста определяются примерно в интервале от 6-7 до 10-11 лет. Поступая в

школу, ребенок становится участником новой и более сложной системы взаимоотношений людей. Как считает И.А. Зимняя, «младший школьный возраст – начало общественного бытия ребенка как субъекта деятельности» [6].

Одной из особенностей младшего школьного возраста является переход ребенка из детского сада в школу. Поступая в школу, жизнь младшего школьника меняется из-за того, что обучение становится главным видом его деятельности, тяжелым трудом, который требует от него много усилий и внимания. Он начинает взрослеть, становится частью взрослого мира. Теперь ведущей деятельностью становится учебная. Смена вид деятельности оказывает большое влияние на начало перестройки психических процессов и функций в организме ребенка. Главным человеком для обучающегося становится учитель. Через него дети познают мир, нормы общественного поведения [3].

Младший школьный возраст является периодом получения, усвоения, впитывания знаний, на что благоприятно влияет авторитет взрослого, повышенная чувствительность к происходящему, игровое отношение к миру. В этом возрасте реакция на все происходящее новое не заставляет себя ждать, ведь младшие школьники очень впечатлительны и восприимчивы [4].

Роль педагога в процессе эстетического воспитания младшего школьного возраста заключается в воздействии на чувства обучающегося, их обогащении, в способствовании дифференциации эмоций. Благодаря эстетическому воспитанию у младших школьников с характером, с приобретенными ценностями появляется ориентация личности в мире эстетических ценностей, развивается способность к творчеству по законам красоты, к созданию эстетических ценностей в искусстве и вне него, формируются эстетический вкус и идеал, развивается способность к чувственному переживанию. Младшие школьники учатся видеть и различать прекрасное в явлениях природы, жизни, в оценке деятельности различных людей и их поступков [1].

Подтверждением этого являются слова Б.Т. Лихачева: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни» [6, с. 88]. Лихачев говорит о том, что именно в этом возрасте происходит наиболее интенсивное формирование эстетического отношения к действительности, что определяет существенные нравственно-эстетические качества личности.

Об особенностях памяти младших школьников К.Д. Ушинский говорил, что в младшем школьном возрасте память «может работать быстро и прочно в усвоении новых следов и ассоциаций», что может помочь учителю обогатить внутренний мир ребенка эстетическими представлениями и ассоциациями представлений [3].

Развитие памяти у младших школьников имеет свои особенности, которые выражаются в том, что:

- память приобретает произвольный характер;
- увеличивается объем запоминаемого материала;
- нарастает полнота и точность воспроизводимого материала;
- школьники овладевают рациональными способами заучивания;
- запоминание все чаще опирается на смысловые связи, что дает возможность школьникам свободно оперировать полученными знаниями в

разных условиях и ситуациях, а также обеспечивает больший объем запоминания информации и длительность ее сохранения.

В период обучения в начальной школе происходит окончательное формирование образного мышления, которое играет не мало важную роль в развитии эстетического воспитания. Образное мышление включает в себя и эмоциональное отношение человека к миру, его личный опыт, своеобразную избирательность в его восприятии и оценке. Образное мышление, как механизм, способствует созданию образов разной модальности, быстрой переработке информации, оперированию образами воображения; пониманию сущности образного явления, его связей, определению места образа в общей картине мира, созданию все более сложных и емких синтетических построений; отслеживанию своих мыслей, чувств, состояний; объединению образов в стройную упорядоченную картину мира [1].

Педагогическими условиями развития мышления младших школьников являются: создание особой атмосферы на уроке, визуально-акустической среды, настрой, использование органов чувств, включение изучения произведений искусства в содержание занятий [2]. Таким образом, образное мышление, которое является преобладающим видом мышления у младшего школьника, способствует развитию эстетического воспитания обучающихся начальной школы.

Младший школьный возраст – это период, когда любознательность ребенка направлена на познание окружающего мира и построение своей картины мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи. В этом возрасте преобладает наглядно-образное мышление, вследствие чего обучение должно опираться на наглядность [5].

В младшем школьном возрасте мышление еще не обставлено закономерностями реальной жизни, поэтому воображение у них непосредственное, творческое, неприземленное.

С младшего школьного возраста происходят изменения и в мотивационной сфере. Мотивы отношения детей к искусству, красоте действительности осознаются и дифференцируются. Обучающиеся уже начинают более осознанно относиться к искусству, красоте и действительности, т.е. добавляется осознанный мотив. Ребята начинают относиться к искусству и действительности эстетически. Младшие школьники начинают получать удовольствие от того, что прочитали книгу, прослушали музыку, просмотрели фильм, от рисования, делятся своими впечатлениями с окружающими людьми [6].

Как отмечал Д.Б. Лихачев в своей работе, к познавательному стимулу в этом возрасте добавляется новый, осознанный мотив. Это проявляется в том, что одни обучающиеся относятся именно эстетически к искусству и действительности. Ребята получают удовольствие от того, что читают книги, слушают музыку, рисуют или просматривают фильм. Они еще не знают, что это есть эстетическое отношение. Но в них уже сформировывается эстетическое отношение к искусству и жизни. Постепенно тяга к духовному общению с искусством превращается для них уже в потребность [4]. Другие же ребята общаются с искусством вне собственно эстетического отношения. Они подходят к произведению рационалистически. Например, получив рекомендацию прочитать книгу или посмотреть фильм, они читают и смотрят их без глубокого

постижения сути, а лишь для того, чтобы иметь о нем какое-то общее представление [6].

Чувство красоты природы, окружающих людей или вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, память, мышление. В раннем детстве ребята живут глубоко эмоциональной жизнью. Сильные эмоциональные переживания надолго сохраняются в памяти у ребенка, нередко превращаются в мотивы и стимулы поведения, тем самым облегчают процесс выработки убеждений, навыков и привычек поведения.

Для младших школьников свойственна эмоциональная отзывчивость, то есть обучающиеся в данном возрасте осваивая новые знания, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книгам или картины на уроках изобразительного творчества ориентируются на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, то есть ребенок помимо информации усваивает так же ее оценку взрослым.

Возрастные изменения, которые характерны для младшего школьника, оказывают влияние на ценностные ориентации обучающихся, которые взаимосвязаны с познавательными и волевыми сторонами деятельности ребенка. Для младшего школьного возраста наибольшее значение имеют те ценности, которые направлены на его успех и благополучие, а не на него самого. Также более ценными становятся новые отношения с педагогами и одноклассниками, включение в новый коллектив и в новый вид деятельности [2].

Еще одной особенностью формирования эстетического воспитания младших школьников является формирование эстетического вкуса, т.е. способности к видению, пониманию и оцениванию прекрасного в объектах и явлениях природы, действительности и произведениях искусства. А.И. Буров считает, что «эстетическая информация, усвоенная детьми в начальной школе, послужит фундаментом для развития эстетического вкуса личности в будущем» [3, с.88].

Выводы. Таким образом, можно сказать, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования эстетического воспитания, который основан на эмоционально-чувственном освоении и восприятии образов и явлений окружающего мира, природы, произведений искусства. В начальной школе необходимо основать прочный фундамент эстетически развитой личности, посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие сущностных эстетических качеств будущей личности. В результате чего, у обучающихся формируются элементарные эстетические знания, эмоции и чувства; потребности, интересы; эстетический вкус и способность к творческой деятельности, эстетическому поведению. На уроках художественного цикла, особенно на занятиях изобразительным искусством, происходит развитие эстетических представлений и эстетическое воспитание личности.

Резюме. Статья раскрывает психолого-педагогические особенности формирования эстетического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, общение, взаимоотношения, младший школьник.

Summary. The article reveals the features of the formation of aesthetic education of younger students.

Key words: aesthetic education, communication, relationships, junior high school student.

Список литературы

- 1.Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л.С. Славина. – М.: Питер, 2008. – 750 с.
- 2.Буров А.И. Эстетическое воспитание школьников / А. И. Буров, Б. Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1974. – 304 с.
- 3.Галанжина Е.С. Развитие нравственно-эстетических представлений младших школьников: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Галанжина. – Курск, 2002. – 212 с.
- 4.Ильинская И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.П. Ильинская. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – 232 с.
- 5.Котикова О.П. Эстетическое воспитание младших школьников / О. П. Котикова. – Минск: Феникс, 2011. – 192 с.
- 6.Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

УДК 373.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Амзаева Алимэ Серверовна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».
Научный руководитель: Габеркорн Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Эстетическое образование и воспитание младших школьников в настоящее время является одним из важных и первостепенных направлений современных научно-педагогических исследований. В свете развития и обновления системы образования существенной проблемой является

формирование личности младшего школьника. Если не уделять должного внимания воспитанию эстетически образованных людей, которые умеют понимать и ценить искусство, если не пытаться пробудить у детей творческое начало, то станет невозможным формирование целостной, гармонично развитой и творчески инициативной личности.

Актуальность исследования заключается в том, что в последнее время огромное внимание уделяется теоретической и практической стороне экологического образования как важнейшему педагогическому средству эстетического отношения к природе у детей младшего школьного возраста.

Анализ исследований и публикаций. Исследования особенностей младшего школьного возраста представлены в работах отечественных психологов и педагогов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А. К. Марковой, В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана, Д.Б. Эльконина, и др. Проблемой изучения психологических и педагогических особенностей развития эстетического отношения к природе у младших школьников занимались такие исследователи как А.Г. Асмолов, Е.А. Гринева, Е.Н. Лазаренко, Е.С. Рапацевич, Л.Б. Симонова, С.Д. Дерябко, И.В. Цветкова. Методические основы формирования экологической культуры младших школьников разработаны в трудах Т.А. Бабановой, Н.А. Городецкой, которые отмечали, что человек не может расти и развиваться, не взаимодействуя с окружающей природной средой.

Целью статьи выступает раскрытие психолого-педагогических особенностей формирования эстетического отношения к природе у младших школьников.

Изложение основного материала. При изучении проблемы формирования эстетического отношения к природе у детей младшего школьного возраста, следует в первую очередь учитывать их возрастные особенности. Эстетические свойства личности не являются врожденными, и эстетическое формирование ребенка начинается уже в раннем детстве. Именно в период младшего школьного возраста развитие эстетических представлений обретает особенное значение. В данном возрасте школьник познает, охватывает мыслями и чувствами уже не только вещи, факты, явления, но и идеи, принципы.

Известный русский педагог Б.Т. Лихачев характеризует период младшего школьного возраста едва ли не самым решающим, с точки зрения эстетического воспитания ребенка. Ученый обращает внимание на то, что именно в этом возрасте происходит самое активное формирование отношения к окружающему миру, которое со временем преобразуется в качества личности. Существенные нравственные и эстетические свойства личности, которые формируются в ранний период детства, остаются на всю жизнь. Именно в младшем школьном возрасте эстетическое воспитание считается основой последующей работы по воспитанию [6, с. 67].

На формирование и развитие эстетических представлений младших школьников влияет блок таких важных процессов как ощущение, восприятие и память. В младшем школьном возрасте развитие этих процессов имеет ряд важнейших особенностей. Л.В. Занков отмечал, что младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Чем лучше развиты ощущения и восприятие, чем они

тоньше, тем больше оттенков, тонов, полутонов видит и слышит ребенок в окружающем мире, тем сильнее проявляется личная эмоциональная оценка фактов, предметов, явлений, событий, тем шире эмоциональный диапазон, который характеризует духовную культуру школьника [4, с. 83].

В то же время исследования Г.С. Федькова показали, что эстетическое оценивание природного прекрасного у младших школьников не отличается особой тонкостью. Часто, выделяя эстетические свойства, они используют такие понятия как цвет, форма, запах, звук, при этом в определении красоты природы основным критерием выступает цветовая характеристика предмета. Многие дети младшего школьного возраста не замечают красоту движения животных, так как красота объектов животного и растительного мира связана с тактильными ощущениями, которые дополняют визуальные восприятия [9, с. 72].

Еще одной особенностью формирования эстетических представлений обучающихся младших классов является более развитое воображение, чем у дошкольников. По мнению С.Л. Рубинштейна, преобразующий характер воображения младшего школьника заключается в следующем: проектируя новые образы, ребенок преобразует накопленные, отталкиваясь от прошлого опыта [8, с. 112].

Проблемой возникновения представлений на основе воображения занимался В.В. Давыдов. По мнению педагога, тот чувственный образ, который отделяется от реальных предметов и получает обобщенное название, дает общее представление об этом классе объектов. Позже, благодаря воображению, отдельные предметы могут соотноситься с соответствующим представлением и подводиться под него [3, с. 101].

Многие ученые уделяют особое внимание развитию воссоздающего воображения, которое напрямую взаимосвязано с представлениями, которые были сформированы и восприняты раньше в соответствии с описанием, схемой или рисунком. Оно становится лучше благодаря правильному и полному отражению действительности [5, с. 46].

Важным компонентом процесса формирования эстетических представлений выступает творческий потенциал. Творческое воображение реализуется через радость и наслаждение, которые ребенок получает от восприятия прекрасного в действительности и искусстве. Таким образом, происходит процесс формирования эстетических представлений, передача знаний и умений, преобразующихся в собственную творческую деятельность. О.П. Котикова считает, что в младшем школьном возрасте творческий потенциал «созревает» параллельно с развитием и обогащением эмоциональной сферы и определяет стремление к получению необходимых эстетических знаний [5, с. 124].

По мнению Е.С. Галанжиной, формирование и развитие эстетических представлений происходит согласно возрастным особенностям детского мышления и включает в себя следующие этапы: эмоциональное переживание, рефлексивный диалог, творческую работу с мыслеобразом [2, с. 98].

Эмоциональное переживание процесса создания образа, чувственная обработка формируемого понятия составляют содержание первого этапа формирования эстетических представлений. Второй этап включает понятийную

обработку, которая подразумевает рефлексии и внутренний диалог. Затем эстетическое представление проходит стадию мысленного преобразования и творческой обработки. Заключительным этапом является мысленное преобразование и творческая работа с мыслеобразами. Появление мыслеобразов происходит благодаря чувственному восприятию и воображению. Именно воображение играет важную роль в процессе представления предмета со всеми его характеристиками (объемом, размером, цветом, запахом и др.). Педагогическими условиями развития мышления младших школьников являются: создание особой атмосферы на уроке, визуально-акустической среды, настроения, использование органов чувств, включение изучения произведений искусства в содержание занятий [2, с. 96].

В младшем школьном возрасте изменения происходят и в мотивационной сфере. Школьники начинают более осознанно относиться к искусству, красоте, действительности, то есть добавляется осознанный мотив. Дети начинают относиться к искусству и действительности эстетически. Младшие школьники начинают получать удовольствие от прочтения книг, от прослушивания музыки, от просмотра фильмов и от рисования, делиться своими впечатлениями с окружающими [7, с. 59].

Возрастные изменения, характерные для младшего школьного возраста, оказывают влияние на ценностные ориентации обучающихся, которые взаимосвязаны с познавательными и волевыми сторонами деятельности ребенка. Для детей младшего школьного возраста наибольшее значение имеют те ценности, которые направлены на него самого, на его успех и благополучие. Также более ценными становятся новые отношения с педагогами и одноклассниками, включение в новый коллектив, в новый вид деятельности [7, с. 62].

Еще одной особенностью формирования эстетических представлений детей младшего школьного возраста является формирование эстетического вкуса, то есть способности к видению, пониманию и оцениванию прекрасного в объектах и явлениях природы, действительности и произведениях искусства. А.И. Буров считает, что эстетическая информация, усвоенная детьми в начальной школе, послужит фундаментом для развития эстетического вкуса личности в будущем [1, с. 212].

Выводы. Таким образом, младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования эстетических представлений, основанных на эмоционально-чувственном освоении и восприятии образов и явлений окружающего мира, природы, произведений искусства. В результате этого у обучающихся формируются элементарные эстетические знания, эмоции и чувства; потребности, интересы; эстетический вкус и способность к творческой деятельности, эстетическому поведению.

Резюме. В статье раскрыты психолого-педагогические особенности формирования эстетического отношения к природе у младших школьников.

Ключевые слова: природа, эстетическое отношение, младшие школьники, младший школьный возраст.

Summary. The article reveals the psychological and pedagogical features of the formation of an aesthetic attitude to nature in younger schoolchildren.

Key words: nature, aesthetic attitude, younger schoolchildren, primary school age.

Список литературы

1. Буров А.И. Эстетическое воспитание школьников / А.И. Буров, Б. Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1974. – 304 с.
2. Галанжина Е.С. Развитие нравственно-эстетических представлений младших школьников / Е.С. Галанжина. – Курск: Планета, 2002. – 212 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1986. – 195 с.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 480 с.
5. Котикова О.П. Эстетическое воспитание младших школьников / О. П. Котикова. – Минск: Феникс, 2011. – 192 с.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. – 178 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 209 с.
9. Федьков Г.С. Эстетическое освоение природы в художественно-творческой деятельности школьников / Г.С. Федьков. – М.: Искусство и культура, 2016. – 115 с.

УДК 316.776.:37.013.42

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА» В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Баубатрын Валерия Дмитриевна,
обучающаяся 4 курса направления
подготовки 44.03.02 Психолого-
педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Фадеева Мария
Владимировна, кандидат психологических
наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического
образования, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Развитая коммуникативная культура личности ребенка представляет собой инструмент адаптации и социализации к жизни в обществе. Данный фактор аргументирован тем, что вследствие отсутствия

необходимых навыков владения коммуникативной техникой любым участником учебно-воспитательного процесса (педагогическим коллективом, обучающимися и их родителями (законными представителями)) ведет к искажению передачи и приему информации, что приводит к снижению эффективности или полному отсутствию учебного взаимодействия. Наиболее оптимальным периодом для формирования коммуникативной культуры является младший школьный возраст, в связи с изменением социального статуса (новая социальная роль – «ученик»), повышением ответственности за собственную речь, изменением во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Анализ исследований и публикаций. Исследованием проблемы развития коммуникативной культуры средствами активного социально-педагогического обучения занимались такие авторы, как: А. А. Бодалев, В. С. Грехнев, С. В. Знаменская, А. В. Мудрик, В. С. Садовская, И. А. Стернин, Ю. М. Сумин.

Целью статьи является анализ содержания и структуры понятия «коммуникативная культура» в социально-педагогической литературе.

Изложение основного материала. Коммуникативная культура является проявлением общей культуры личности человека, связанной с имеющимся коммуникативным опытом. Формирование данного явления с ранних лет, является необходимым компонентом общего становления личности, в связи с тем, что степень сформированности коммуникативной культуры, влияет, в первую очередь, на процесс обучения личности в дошкольные и школьные годы, и в дальнейшем, на общую социализацию в обществе и гармоничное развитие в целом.

На данный момент, общепринятого определения «коммуникативная культура» в современных специализированных словарях не представлено, однако, исследования авторов в области таких специализированных наук, как философии, психологии, педагогики и культуры речи, раскрывают представленное понятие с точки зрения комплексного многогранного образования, полученного в процессе освоения ведущих компетенций [2, с. 56].

В научных работах А. В. Мудрика термин «коммуникативная культура» определяется, как «...система общепринятых знаний, норм, ценностей и образов поведения и умение органично, естественно и целостно применять их как в деловом, так и в эмоциональном общении» [4, с. 32].

По мнению Ю. М. Сумина коммуникативная культура объединяет коммуникативные умения и навыки в сфере общения и межличностного взаимодействия, ведущие к установлению взаимопонимания, взаимному решению задач в общении, а также формирующие правила, нормы, ценности для успешного взаимодействия профессионала с субъектами его деятельности [7, с. 25].

С точки зрения А. А. Бодалева, коммуникативную культуру можно рассматривать и как систему качеств личности, включающую:

- 1) творческое мышление (нестандартность, гибкость мышления, в результате чего общение предстает как вид социального творчества);
- 2) культуру речевого действия (грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, темп, интонация и, конечно, хорошая дикция);

3) культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;

4) культуру жестов и пластики движений (самоуправление психофизическим напряжением и расслаблением);

5) культуру восприятия коммуникативных действий партнера по общению;

6) культуру эмоций (как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении) [1, с. 132].

По определению И. А. Стернина, коммуникативная культура – это интегрирующее понятие, включающее в себя языковую и коммуникативную грамотность, под которыми понимается безошибочность, культура речи и знание человеком принятых норм общения (речевой этикет), правил эффективного общения (рис. 1) [6, с. 8].

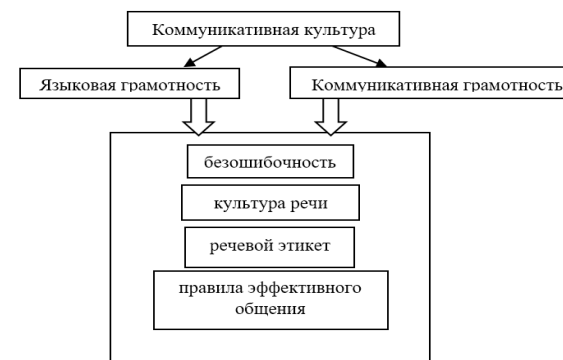


Рис. 1. Понятие коммуникативной культуры

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативная культура представляет собой группу знаний, норм, навыков и умений в межличностном взаимодействии, приводящих к успешному установлению контактов при деловом или же эмоциональном общении.

При рассмотрении проблемы развития коммуникативной культуры С. В. Знаменская выделяет следующие критерии сформированности данного аспекта:

- 1) культура общения, общительность;
- 2) культура речи;
- 3) коммуникативные умения;
- 4) коммуникативное мышление;
- 5) ценностные ориентации;
- 6) досуговые интересы [3, с. 37].

Рассматривая вышепредставленные критерии сформированности коммуникативной культуры, С. В. Знаменская утверждает, что также необходимо выделить ряд основных мотивов:

- 1) деловые – выражаются в способности к сотрудничеству, к игре, к общей активности;

2) познавательные – возникают в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в познании нового, источником которого выступает взрослый – источник новой информации и в то же время как слушатель, способный понять и оценить суждения и вопросы младшего школьника;

3) личностные мотивы, характерные только для общения как самостоятельного вида деятельности, в этом случае коммуникативная культура побуждается самим человеком, его личностью. Это могут быть отдельные личностные качества, а могут быть отношения с другим человеком как с целостной личностью [3, с.37].

Раскрыв определение понятия «коммуникативная культура» и его основного содержания (компоненты, критерии сформированности и мотивы), необходимо также проанализировать основные классификации структуры рассматриваемого явления.

В работах И. А. Стернина, структуру коммуникативной культуры составляют следующие основные коммуникативные навыки:

- 1) общая грамотность;
- 2) доступность речи для собеседника;
- 3) адекватность употребления слов и выражений;
- 4) уместность выбранного тона беседы;
- 5) контроль над психоэмоциональным состоянием [6, с. 14].

По определению В. С. Садовской, в структуру коммуникативной культуры включаются такие компоненты, как:

- 1) общительность, представляющая собой коммуникабельность и эмпатию личности;
- 2) нравственная воспитанность;
- 3) владение коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей [5, с. 83].

В заключении, важно отметить, что коммуникативная культура представляет собой знания, умения и навыки в области организации межличностного взаимодействия людей, как в деловой сфере деятельности, так и в повседневной жизни личности. Она направлена на достижение взаимопонимания сторон и эффективную коммуникацию, приводящую к реализации цели межличностного взаимодействия. Развитие коммуникативной культуры личности с раннего детства является одним из наиболее актуальных моментов современной действительности.

Выводы. Рассмотрев содержание и структуру коммуникативной культуры, можно прийти к выводу, что данное понятие включает в себя умения, навыки и качества личности, необходимые для грамотной организации межличностного взаимодействия, в результате которого, будут достигнуты поставленные цели.

Резюме. В статье раскрыта сущность понятия «коммуникативная культура», рассмотрены основные критерии сформированности данного явления, а также представлены мотивы развития и несколько вариантов классификации структуры коммуникативной культуры личности.

Ключевые слова: коммуникативная культура, критерии сформированности коммуникативной культуры, мотивы коммуникативной культуры, структура коммуникативной культуры, качества личности.

Summary. The article reveals the essence of the concept of «communicative culture», considers the main criteria for the formation of this phenomenon, and also presents the motives for development and several options for classifying the structure of the communicative culture of the individual.

Key words: communicative culture, criteria of formation of communicative culture, motives of communicative culture, structure of communicative culture, personality qualities.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
2. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.
3. Знаменская С. В. Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений / С. В. Знаменская. – Ставрополь. – 2003. – С. 36-37.
4. Мудрик А. В. Социализация и смутное время / А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 78 с.
5. Садовская В. С. Основы коммуникативной культуры / В. С. Садовская. – М., 2005. – 215 с.
6. Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования. Русское и финское коммуникативное поведение / И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ. – 2000. – С. 4-20.
7. Сумин Ю. М. Формирование коммуникативной культуры продюсера социально-культурной деятельности / Ю. М. Сумин. – Санкт-Петербург, 2007. – 190 с.

УДК 373.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Беляева Анна Анатольевна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Габеркорн Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы: Главное направление развития начальной школы – повышение качества образования, создание условий для развития

личности каждого ученика. Познавательный интерес оказывает существенное влияние на все психические процессы: мышление, память, внимание, воображение. Наличие познавательного интереса у младших школьников одно из важнейших условий эффективности его обучения, поскольку он побуждает ученика к получению новых знаний и к применению их на практике, это мотив учения, благодаря которому младшему школьнику интересен процесс обучения.

Необходимость формирования познавательного интереса как одной из важнейших целей образования заявлена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО): «Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна обеспечивать: формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе».

Анализ исследований и публикаций. Проблему формирования познавательного интереса младших школьников широко исследовали в психологии Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн и в педагогике Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина, так же в своих работах рассматривали такие ученые как Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, В.Г. Разумовский, Н.Ф. Талызина и другие.

Познавательный интерес оказывает существенное влияние на все психические процессы: мышление, память, внимание, воображение. Л.И. Божович отмечает, что развитие познавательного интереса происходит неодинаково у разных детей: у одних он выражен очень ярко и носит «теоретическое» направление, у других детей он больше связан с практической активностью, что говорит о различном уровне познавательного отношения ребенка к действительности.

Цель статьи является раскрытие психолого-педагогических особенностей формирования познавательного интереса младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

Изложение основного материала. В психолого-педагогической науке установлено, что познавательный интерес выступает ведущей и ключевой составляющей мотивации учения. По мнению ряда авторов, познавательный интерес – это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер. Как показали исследования Л.И. Божович, Н. Г. Морозовой, Ж.Н. Тельновой, И.Щукиной и другие, в основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит познавательный интерес. Он рождается из потребности во внешних впечатлениях и в активности, и начинает проявляться уже в первые дни жизни ребенка.

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста наполняется специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью.

В младшем школьном возрасте развиваются характеристики познавательных процессов: восприятие, внимание, память, воображение, мышление, и речь, которые связаны с поступлением в школу.

Психологическая структура познавательного интереса представляет собой сплав эмоционально-волевых и мыслительных процессов человека, которые

составляют единое взаимосвязанное целое. Своеобразными эмоциями, свойственными познавательному процессу, являются удивление, связанное с тем, что нечто новое поразило воображение и состояние ожидания того, что еще предстоит узнать, увлеченность процессом деятельности, интеллектуальную радость, чувство успеха. Волевое начало в познавательном интересе сопряжено с инициативной самостоятельностью добывания знаний. Ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы [3].

Главный инструмент познания – мышление. Поэтому, учитывая его взаимосвязь с другими познавательными процессами и не умаляя их роли в организации учения школьников, основное внимание в процессе руководства их деятельностью необходимо уделять развитию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций.

Воображение – при чтении и рассказывании ребенок опирается на картинку, на конкретный образ. Без этого учащийся не может вообразить, воссоздать описываемую ситуацию. С помощью воображения ученик представляет перед собой задачи и цели и потом их добивается.

Внимание – основа развития познавательных процессов. В процессе обучения внимание – произвольное и неустойчивое у младших школьников. Из-за неустойчивого внимания у детей не только усиливается утомляемость, но и понижается уровень успеваемости, с большей сложностью формируется познавательный интерес.

Речь – тесно связана с мышлением, поэтому речь тоже совершенствуется, меняет свои функции. Словарный запас становится шире. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны.

Среди характерных черт познавательного интереса младших школьников особую значимость приобретает такая черта, как действенность, выражающаяся в активной деятельности ребенка, направленной на ознакомление с предметами и явлениями социальной действительности, в преодолении трудностей и проявлении волевых усилий для достижения цели.

Познавательный интерес младших школьников обогащает процесс общения. Интенсивное протекание деятельности, увлеченность в обсуждении актуальных проблем, приобретение широкой информации друг от друга - все способствует и эффективности учения, и социальным связям младших школьников, воспитанию и укреплению коллективных устремлений. Познавательный интерес способствует общей направленности деятельности младших школьников и может играть значительную роль в структуре их личности. Становление личности является одним из главных условий формирования познавательного интереса.

И еще одним главным условием формирования познавательного интереса является осуществление максимальной опоры на активную мыслительную деятельность учащихся. Главной почвой для развития познавательных сил и возможностей учащихся, как и для развития, подлинно познавательного интереса, являются ситуации решения познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок и т.д.

Развитие познавательных интересов прямо зависит от правильной организации учебной работы. Учителю необходимо помнить, что развитие идет

от простого к сложному, от известного к неизвестному. Для развития познавательных интересов важно соблюдать принцип: чем младше учащиеся, тем нагляднее должно быть обучение и тем большую роль должно играть активное действие.

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями, которые по-разному влияют на развитие и изменение формирования познавательного интереса.

Учащиеся начальной школы очень импульсивны, т.е. склонны незамедлительно действовать под влиянием побуждений, не осмыслив и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Эта черта отрицательно влияет на формирования познавательного интереса, т.к. перед тем как, что-то сделать дети не обдумывают свои шаги, что вредит познавательному развитию.

Также возрастной особенностью является недостаточность воли – младший школьник еще не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Как и предыдущая черта, тоже является минусом в характере младшего школьника, т.к. начатое дело они могут не довести до конца, если на их пути окажется какая-нибудь преграда это понижает развитие формирования познавательного интереса.

В психолого-педагогической литературе интересы младших школьников характеризуются как интересы с сильно выраженным эмоциональным отношением, что особенно ярко раскрыто в содержании знаний. Перепады настроения, ярко окрашенные эмоции могут сыграть как положительную роль, так и отрицательную в формировании познавательного интереса. Ребенок может очень сильно заинтересоваться чем-нибудь, а через некоторое время входе изменения настроения разочароваться в этой деятельности и перейти к другой.

Основными показателями развития познавательного интереса детей является: появление вопросов; стремление наблюдать, длительно рассматривать объект, выяснять свойства и особенности, интересующих ребенка предметов и явлений; эмоционально-познавательная активность [4].

Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Большое место в стимулировании познавательного интереса младшего школьника занимает оценка. Но не все дети вначале школьного обучения хорошо понимают ее объективную роль и смысл. Оценочная мотивация, как показано Ш. А. Амонашвили, В.И. Загвязинским и другими, часто оказывает негативное влияние на познавательный интерес ребенка, что такая опасность формирования эгоистических побуждений, не относящихся к сущности учения, влияет на развитие отрицательных черт личности.

Познавательный интерес младших школьников представляет собой важный фактор учения и в то же время является жизненно необходимым фактором становления личности.

Выводы. Таким образом, изучив психолого-педагогические особенности младших школьников, мы пришли к выводу о том, познавательный интерес – это важный фактор обучения и жизненный необходимый фактор становления личности. Успешное обучение младших школьников зависит от формирования познавательного интереса. В свою очередь, это способствует развитию следующих психических процессов: память, внимание, мышление,

воображение. А главным условием формирования познавательного интереса является осуществление максимальной опоры на активную мыслительную деятельность учащихся.

Резюме. В статье раскрыты психолого-педагогические особенности формирования познавательного интереса младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: познавательный интерес, средства наглядности, младшие школьники.

Summary. The article reveals the psychological and pedagogical features of the formation of cognitive interest of younger schoolchildren in the learning process.

Key words: cognitive interest, visual aids, junior schoolchildren.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология познания / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2006. – 120 с.
2. Маркова А.К. Формирование интереса к учению школьников / А. К. Маркова. – М., 2012. – 140 с
3. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

УДК 373.2:316.48

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Борисанова Наталья Александровна,
магистрант 1 года обучения направления
подготовки «Психология», ФГАОУ ВО
«Ярославский государственный
университет имени П.Г. Демидова»*

Постановка проблемы. В современных условиях проблема эффективного разрешения межличностных конфликтов приобретает актуальность не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и является необходимой составляющей успешного делового общения между участниками учебно-воспитательного процесса.

Анализ исследований и публикаций. Научной разработкой проблемы межличностных конфликтов занимались многие отечественные психологи и педагоги А.Я. Анцупов, В.В. Дружинин, Н.В. Гришина, А.А. Ершов, В. Я. Зедгендзе [1; 2; 3; 4; 5].

Различным аспектам изучения межличностных конфликтов посвящено значительное число работ по конфликтологии, философии, социологии, психологии, педагогике. Современные исследования по общей теории конфликтов представлены в трудах А.Я. Анцупова, В.В. Дружинина.

Исследование структуры и динамики конфликтов представлены в трудах Н.В. Гришиной, А.А. Ершова [3; 4]. Специфика и анализ психологических

причин межличностных конфликтов представлены в трудах А.Я. Анцупова, В. Я. Зедгенидзе [1; 5].

Целью статьи выступает анализ причин возникновения межличностных конфликтов между родителями и педагогами в дошкольном образовательном учреждении.

Изложение основного материала. В научных работах, посвященных проблеме межличностного взаимодействия, отмечено, что межличностный конфликт – это противоречие, возникающее в процессе коммуникативного взаимодействия индивида с социальным окружением.

Обязательным условием для зарождения межличностного конфликта является наличие противоречия, создающего препятствие для общения или достижения персональных целей [6].

Исследуя особенности возникновения межличностных конфликтов, А. Я. Анцупов, считает, что «специфической особенностью коллектива дошкольного образовательного учреждения выступает то, что состав его преимущественно женский, что существенно влияет на взаимоотношения, возникающие в нем» [1, с. 67].

В.Я. Зедгенидзе, исследуя специфику межличностного взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении выделяет основные причины возникновения межличностных конфликтов:

стаж работы (чем больше стаж работы педагога, тем реже он вступает в конфликты с коллегами и руководством);

неудобный график работы;

конфликты на почве личной неприязни;

частота происходящих конфликтных ситуаций (зависит

от профессиональных и индивидуальных качеств личности) [5].

Исследователь А.А. Ершов, среди участников конфликтной ситуации выделяет:

администрацию дошкольного образовательного учреждения (заведующая, зам. заведующей по АХЧ, зам. заведующего по учебно – воспитательной работе);

педагогический коллектив (воспитатели, методисты и специалисты (воспитатель, логопед, физрук и т.п.);

родительский состав [4].

В контексте нашего исследования, необходимо отметить позицию Н. В. Гришиной, которая, одной из особенностей деятельности педагогического коллектива ДООУ считает коллективный характер труда и коллективную ответственность за результаты педагогической деятельности [2].

А. О. Колесова предлагает обратить внимание на перечень наиболее часто встречающихся конфликтов в ДООУ и на повлекшие их причины:

1. Воспитатель – воспитатель.

Причины: личная антипатия, различие мнений по вопросам профессиональной деятельности, ревность к взаимоотношениям с некоторыми родителями или ребятами, чувство своей нереализованности.

2. Старший воспитатель – воспитатель.

Среди причин можно назвать недостаточный интерес педагогического работника к внедрению и результатам программ образования, пренебрежение

воспитателем советами старшего воспитателя или новыми методиками; нежелание конструктивно взаимодействовать по установленной схеме СВ- В.

3. Заведующий – старший воспитатель.

К причинам относятся: несовпадение мнений о внедрении разных методик, пренебрежение педагогическими принципами и взглядами друг друга.

4. Администрация – воспитатель.

Среди причин можно назвать излишне высокие требования и недостаточную оценку трудовых успехов. Когда деятельность педагога не соответствует ожиданиям руководства, а воспитатель недоволен стилем руководителя.

5. Воспитатель – родители.

Среди причин можно назвать: несогласие касаясь психологии ребенка, неадекватного поведения ребенка среди сверстников; повышенные претензии к малышу или неправильная оценка его способностей, а также недостаток внимания.

6. Родители – администрация [6].

Среди причин можно назвать недостаточные знания родителей о работе детского сада, о деятельности специалистов, слабый уровень информированности администрации о семейных условиях.

Любая из вышеперечисленных конфликтных ситуаций способна положительно повлиять на самостоятельную организацию, научить идти к цели, сплотить педагогический коллектив или, наоборот, привести к нестабильности, дезорганизации, разрушению устоявшихся взаимоотношений и традиций.

А.О. Колесова замечает, что межличностные конфликты среди работников ДООУ нет смысла оценивать лишь в негативном ключе. Конструктивный способ урегулирования противоречий способен оздоровить отношения в педагогическом коллективе, поскольку грамотное решение конфликтных ситуаций среди конфликтующих позитивно влияет на процесс работы и самоорганизует коллектив. Помимо этого, межличностное противостояние помогает порой преодолеть напряженные отношения среди коллег, узнать проблемы управления ДООУ, способно сплотить коллег и помочь им преодолеть трудности [6].

Ведя речь о прогнозировании конфликтных ситуаций в дошкольном образовательном учреждении, необходимо учитывать психологические типы воспитателей, наличие разногласий в профессиональной деятельности и стрессовых ситуациях, влияющих на педагогов.

Выводы. Таким образом, особенности межличностных конфликтов в коллективах дошкольных учреждений обусловлены различными причинами, их вызвавшими. Без знания причин трудно понять механизмы развития и завершения межличностных конфликтов, а самое главное – заниматься их профилактикой. Ведь профилактика – это устранение факторов, вызывающих межличностные конфликты, управление причинами, их порождающими.

Необходимо отметить, что проблема разрешения межличностных конфликтов является одной из важнейших проблем современного социума, требующей дальнейшего изучения вопросов разработки эффективных направлений, форм и методов психологической профилактики конфликтов в современных условиях.

Резюме. В статье анализируются особенности межличностных конфликтов в коллективе дошкольного образовательного учреждения, их причины и специфика.

Ключевые слова: участники межличностных конфликтов ДОУ, особенности межличностных конфликтов, специфика межличностного взаимодействия.

Summary. The article analyzes the features of interpersonal conflicts in the team of a preschool educational institution, their causes and specifics.

Key words: participants in interpersonal conflicts of the preschool educational institution, features of interpersonal conflicts, specifics of interpersonal interaction.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов. – М.: Центр, 2010. – С. 78.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта: учебное пособие / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – С. 20.
3. Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д. Введение в теорию конфликта / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов, М. Д. Конторов. – М.: Радио и связь, 1989. – С. 90.
4. Ершов А.А. Психология конфликта. Монография / А. А. Ершов. – СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2003. – С. 56.
5. Зедгенидзе В.Я. Конфликтные ситуации в педагогическом коллективе ДОУ / В. Я. Зедгенидзе // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения – 2009. – № 3. – С. 9-18.
6. Колесова А.О. Разрешение конфликтных ситуаций в коллективе детского сада / А. О. Колесова. – М., 2013. – С. 44.
7. Конфликтология: учебник / Под ред. А.С. Кармина. – 4 изд., стер. – СПб.: Лань, 2011. – С. 448.

УДК 159.922.7:616.89

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАВМЫ ДЕТЕЙ

*Важинская Дарья Тимуровна,
обучающаяся 10 психолого-
педагогического класса, Муниципальное
бюджетное общеобразовательное
учреждение «Средняя школа № 2 имени
Героев Евпаторийского десанта»;
Петрушенко Анастасия Александровна,
обучающаяся 10 психолого-
педагогического класса, Муниципальное
бюджетное общеобразовательное
учреждение «Средняя школа № 2 имени
Героев Евпаторийского десанта»;
Шепотилова София Руслановна,
обучающаяся 10 психолого-
педагогического класса, Муниципальное
бюджетное общеобразовательное*

*учреждение «Средняя школа № 2 имени
Героев Евпаторийского десанта».*

*Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического
образования, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*

Постановка проблемы. Многие люди, страдающие от тех или иных психологических проблем, затрагивающих страхи, комплексы, фобии, тревоги и депрессии, отношения с социумом и т.д., считают, что причины их подобных состояний заключаются во влиянии негативных факторов внешнего мира. Они, зачастую, даже не подозревают, что корни их сегодняшних проблем растут из детства. Следы психологических травм детства часто оказывают влияние на то, каким человек становится во взрослом возрасте и могут передаваться последующим поколениям.

Анализ исследований и публикаций. Тема исследования приобрела особую актуальность и вызвала повышенный интерес у отечественных исследователей, в частности, Л. С. Выготского, И. В. Дубровиной, Н. И. Лисиной, что явилось причиной появления большого количества научных статей и литературы по изучению критериев психического здоровья и нездоровья детей.

Целью статьи является изучение детских психологических травм и их взаимосвязь.

Изложение основного материала. Психолог Л. С. Выготский обобщил работы своих предшественников и создал общую концепцию аномального развития. В основу исследований аномального детства положена теория психического развития, которую Л. С. Выготский разработал, изучая особенности нормального психического развития.

Он показал, что наиболее общие законы развития нормального ребенка прослеживаются и в развитии аномальных детей:

- цикличность психического развития;
- неравномерность психического развития;
- развитие отдельных психических функций на базе сформированных ранее;
- пластичность нервной системы;
- соотношение биологических и социальных факторов в процессе психического развития [3].

Основу концепции, предложенной И.В. Дубровиной, составляют два основных принципа:

- 1) содержание работы школьного психолога (те виды деятельности, которые осуществляет практический психолог в школе);
- 2) возрастная периодизация детского развития [4].

По мнению И.В. Дубровиной, практический психолог приходит в школу «как специалист в области детской, педагогической и социальной психологии.

Он является равноправным членом школьного коллектива и отвечает за психическое развитие учащихся и максимально способствует этому развитию» [4].

Школьный психолог находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей. Он видит каждого ребенка или учителя не самого по себе, а в сложной системе взаимодействия.

Это своеобразное «поле» взаимодействия практического психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями, в центре которого находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Ясно, что на всех стадиях работы и с отдельными учащимися, и с детским коллективом необходимо тесное сотрудничество психолога со всеми взрослыми, имеющими отношение к данным детям [4].

Эффективность работы школьного психолога зависит от ряда основных психологических условий, способствующих развитию учащихся:

1. Максимальная реализация в работе педагогического коллектива с учащимися возрастных возможностей и резервов развития (сензитивность того или иного возрастного периода, «зоны ближайшего развития» и пр.). Практический психолог должен способствовать тому, чтобы не просто учитывались возрастные особенности (к этим словам в школе уже привыкли), но эти особенности (или новообразования) активно формировались и служили основой дальнейшего развития возможностей школьников.

2. Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода – интересов, склонностей, способностей, самосознания (самооценки, полового самосознания и пр.), направленности, ценностных ориентаций, жизненных планов и др.

3. Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется прежде всего продуктивным общением, взаимодействием ребенка и взрослых (учителей, родителей), ребенка и детского коллектива, ближайшего окружения сверстников [4].

В общении формируется отношение ребенка к себе, к другим людям, к предметному миру. М. И. Лисина подчеркивала роль общения как важнейшего фактора развития познавательной активности в детском возрасте. Анализируя роль общения в познавательном развитии ребенка, М. И. Лисина осуществила детальный анализ понятий, как активность, активированность, психическая активность, умственная активность, интеллектуальная активность, познавательная активность, познавательная деятельность, креативность, инициатива, любознательность, любопытство, которого нет ни в одной научной системе, в том числе и в теории интеллектуального развития по Ж. Пиаже [1]. Познавательная активность для М. И. Лисиной являлась своеобразным индикатором наличия действенной познавательной потребности.

Следует также отметить, что в процессе развития общения, изменяется и его мотивация.

В соответствии со ступенями развития общения автором были выделены следующие мотивы общения детей:

- 1) потребность в доброжелательном внимании (2 – 6 мес.);

- 2) потребность в сотрудничестве (6 мес. – 3 лет);

- 3) потребность в уважительном отношении взрослого (3 – 5 лет);

- 4) потребность во взаимопонимании и сопереживании (5 – 7 лет).

Несколько иная мотивация присутствует при общении со сверстниками:

- 1) потребность в участии в играх сверстников, их внимании и доброжелательности (2 – 4 года);

- 2) потребность в сотрудничестве и признании сверстниками (4 – 6 лет);

- 3) потребность в сопереживании и взаимопонимании (старший дошкольный возраст) [1].

Исследователь М. И. Лисина предполагала, что общение со сверстниками важно прежде всего, как равноправное взаимодействие, способствующее самопознанию ребенка в соотнесении себя с другими и раскрытию его творческого потенциала. Развитие форм общения со сверстником отстает от общения со взрослым: сама потребность в общении со сверстником (ее компоненты: внимание к другим детям, эмоциональный отклик на их действия, стремление обратить на себя их внимание, чувствительность к их аффективному отношению) в полной мере формируется только к началу дошкольного возраста. В общении со сверстником на протяжении всего дошкольного возраста доминируют третий и четвертый компоненты потребности в общении, т. е. ребенок не интересуется сверстником как личностью, а «использует» его как «зеркало». Вероятно, общение со сверстником в дошкольном возрасте остается на уровне ситуативно-личностного и ситуативно-делового, несмотря на то что оно уже является речевым, поскольку сверстник не удовлетворяет потребность ребенка в знаниях о широком социальном мире и не интересует его как личность. Как показывают эксперименты М. И. Лисиной и ее сотрудников, уже в дошкольном возрасте общение со сверстниками необходимо для полноценного познавательного развития ребенка, хотя форма этого общения может быть более низкого уровня, чем формы общения со взрослым [2].

Выводы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что влияние психотравм на поведенческие особенности детей очень велико. Психологические травмы детства возникают практически у каждого человека, но для развития некоторых людей они не имеют сильного влияния, для других же являются фактором нарушений всех сторон психики. Глубина травмы зависит от индивидуально-психологических особенностей человека, частоты и длительности воздействия негативных факторов и вида травмирующего события. Значительную роль в формировании и развитии детских психотравм играет семья. Дети, растущие в атмосфере понимания и любви, имеют меньше трудностей с обучением в школе, проблем, связанных со здоровьем, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений и трудности в семейной ситуации ведут к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Резюме. В статье авторами предпринята попытка изучения природы психологических травм детей. В частности, анализируются разные сферы личности, а также определена роль педагога-психолога в работе с психологическими травмами.

Ключевые слова: травмы, психическое развитие, личность, педагог-психолог, общение, психологические травмы.

Summary. In the article, the authors made an attempt to study the nature of psychological trauma in children. In particular, different spheres of personality are analyzed, and the role of a teacher-psychologist in working with psychological trauma is determined.

Key words: trauma, mental development, personality, educational psychologist, communication, psychological trauma.

Список литературы

1. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное / М. И. Лисина // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1980.

2. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.

3. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.

4. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: Творческий центр «Сфера», 2000. – 528 с.

УДК 159.9:792.54

ПСИХОЛОГИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ИСПОЛНЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ОПЕРЕ

Ван Чжунсин, магистрант кафедры театрального искусства, Факультет искусств, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.

Постановка проблемы. Знаменитая концепция эстетической психологии «психическая дистанция» была впервые предложена швейцарским психологом и лингвистом Э. Буллоу в статье «Психическая дистанция» как фактор в искусстве и как эстетический принцип». Э. Буллоу отрицает объективность красоты и изучает формирование красоты с точки зрения психологии. Э. Буллоу подчеркивает неутилитарный характер психической дистанции. Он считает, что формирование эстетики в основном зависит от зрительской установки эстетического субъекта. Только при рассматривании объектов с неутилитарной установкой может быть красота, и эта установка является единственным способом добиться красоты.

Целью статьи является изучение психологии сценического исполнения в китайской классической опере.

Изложение основного материала. Китайская классическая опера в силу своей уникальной философско-эстетической подоплеки с самого начала заставила ее обратить внимание на эту психологическую характеристику публики. Это отражено в высоко символическом и абстрактном исполнении китайской классической драмы, но эта символизация все же сохраняет связь с жизнью, которую можно назвать подходящей эстетико-психологической дистанцией.

Произведение искусства есть продукт духа, поэтому очевидна дистанция между содержанием произведения искусства и реальной жизнью, что является важнейшей чертой искусства. Принципы поэтизации, остранения, деформации и стилизации, часто используемые в художественном творчестве, представляют собой в известном смысле художественные приемы, применяемые художниками для достижения идеальной эстетико-психологической дистанции для своих произведений. Когда китайские классические оперы решают эту проблему, они обычно используют следующие методы:

1) пространственно-временное расстояние. Наиболее очевидный способ формирования «психической дистанции» в китайской классической опере – перенести время действия драматического сюжета в древние времена, а место – тоже отдаленное место. Эта временная и пространственная дистанция заставляет аудиторию больше не сомневаться в подлинности истории, а занимает позицию «добровольного прекращения сомнений» и сосредотачивается на эстетической деятельности. И поскольку эти истории происходят в исторической системе, знакомой зрителям, у зрителей также будет ощущение интимности;

2) особый характер персонажей, ситуаций и сюжетов: отличный от обычного и обыденного. На Дальнем Востоке китайские классические оперные артисты приняли то же определение и стандарт героев, что и Аристотель. Герои китайской классической оперы тоже имеют размеры «гигантов». В них всегда есть что-то необычное, из-за чего зрители не могут отождествить себя с ними с точки зрения надежды и опасений по поводу фактического результата. Ситуации, в которых находятся эти специальные персонажи, также являются особыми и вряд ли существуют в реальной жизни. Если мы, простые люди, не обладаем необычайной силой героя классической оперы, то нет у нас и его невероятной слабости;

3) художественные навыки. В китайской классической опере художественные навыки также помогают работе сформировать психическую дистанцию. Он требует определенных формальных характеристик, таких как единство, уравновешенность, контрастность, правильное распределение сюжетных объемов и т. п., которых никогда не было бы в реальных событиях. «Три единства» — очень важное понятие в европейской драматургии, но в китайской драме такого понятия и регламента нет. Нереалистичные художественные приемы противоречат природе, но эти приемы действительно взяты из реальной жизни, поэтому эти приемы также являются важным способом создания психической дистанции, напоминающей зрителям, что нельзя судить о сцене по логике реальной жизни, происходящее действие, оно хочет, чтобы аудитория вовлеклась в эстетическую деятельность;

4) лирические элементы. Китайская классическая опера не использует язык повседневной жизни, а написана в поэтическом стиле. Это высшая форма поэзии, и ее поэзия также является важным фактором психологической дистанции. Красивые слова и фразы, гармоничный ритм и ритм, богатое воображение и сочные краски китайской классической оперы делают сюжет драмы намного выше обычной жизни. Лирические элементы играют важную роль в китайской классической опере. Обычно он принимает форму пения. В реальной жизни мы редко выражаем свои мысли через пение, особенно в

романтические моменты, язык более простой и прямой, но эти эмоции действительно являются эмоциями в нашей реальной жизни;

5) присоединяйтесь к сверхъестественным силам. В большинстве великих классических китайских трагедий часто присутствует сверхъестественная мистическая сила. Эта сила обогащает воображение театра и заставляет наше воображение разгуляться в идеальном мире. Китайская классическая опера прекрасно умеет создавать такую атмосферу. Эта сверхъестественная сила воплощена в: боге, екай, призрак. Конечно, как сказал Чжу Гуанцянь: «Эффект сверхъестественных ингредиентов должен зависеть от убеждений аудитории», и соответствующее психическое расстояние является ключевым фактором, определяющим существование таких убеждений;

6) сценический набор. В конце концов, мир – это не сцена, и пока сцена устроена и оформлена как сцена, никто не может их смешивать. Актеры в классических китайских операх обычно носят сапоги на толстой подошве и стереотипные маски, чтобы казаться выше обычных людей, и наносят особый грим. Начиная с эпохи Возрождения, европейская сцена тщательно выбирала реалистичные декорации. Стереоскопический реквизит заменяет двухмерные декорации, а актеры могут опереться на настоящие стены и скалы. Спектакль также выполнен в реалистичной манере. Актеры МХТ гордятся своим умением создавать иллюзии реальной жизни. Но натурализм несовместим с китайской классической оперой. Радости, боли и бедствия в китайской классической опере не следует путать с эмоциями в реальной жизни. Самая традиционная декорация китайской классической оперы – это стол и два стула, все остальное, что должно появиться на сцене, требует от актеров полагаться на собственное исполнение.

Выводы. Китайская классическая опера выражает идеализированную жизнь, то есть жизнь, помещенную в искусственные рамки. Психическая дистанция не только дает зрителю пространство с эстетическими и духовными характеристиками, но и дает зрителю дистанцию с духовным измерением. Существование этого чувства дистанции усиливает напряжение и ритм между людьми и обществом, тем самым делая жизнь людей более поэтичной, загадочной и полной интереса.

Резюме. В статье автор анализирует психологию сценического исполнения в китайской классической опере. Кроме этого, раскрывает методы сценического исполнения.

Ключевые слова: опера, китайская классическая опера, психология исполнения.

Summary. In the article, the author analyzes the psychology of stage performance in Chinese classical opera. In addition, it reveals the methods of stage performance.

Key words: opera, chinese classical opera, performance psychology.

Список литературы

1. Баллоу Э. Психическая дистанция как фактор в искусстве и как эстетический принцип / Э. Баллоу // Человек: образ и сущность. – Гуманитарные аспекты. – 2001. – № 1(12). – С. 151-175.
2. Брехт Б. Театр: Пьесы. Статьи. Высказывания: в 5 т. Том 2 / Б. Брехт. – М.: Искусство, 1965. – 566 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1986.

4. Чжу Гуанцянь. Психология искусства / Чжу Гуанцянь. – М., (Китай) Издательство Фуданьского университета, 2020.

УДК 371.134

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Велиляева Фериде Арсеновна, магистрант
3 года обучения направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Габеркорн Ирина
Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального, дошкольного
и психолого-педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. На современном этапе развития образования актуальным в практике работы школы является вопрос методической поддержки педагогов. В настоящее время успешное развитие общества невозможно представить без профессионалов своего дела. К педагогу сегодня выдвигаются новые требования: это не только владение знаниями, профессиональными умениями, но и наличие компетенций наставника, в условиях VUCA-реальности. Сейчас повышается творческая динамичность человека во всех видах деятельности. В этих условиях нужно создание креативной среды в образовании, главным аспектом которой является направленность на новые образовательные результаты. Анализ состояния в образовательных организациях выявил ряд существующих противоречий: между постоянно растущими требованиями к педагогам и недостаточно высоким уровнем их профессионального мастерства; между требованиями по-новому осуществлять формы и направления методической деятельности и отсутствием готовности к этому процессу.

Методическая поддержка педагога будет осуществляться более эффективно при условии психолого-педагогической подготовленности педагогов; создания творческой образовательной среды; сотрудничества и сотворчества педагогов и учащихся.

Анализ исследований и публикаций. Проблему методической поддержки педагогов изучали многие исследователи: В.Т.Рогожкин, Е.П. Тонконогая, В.Г. Афанасьев, Р.И. Будникова и др. Идеи зарубежных исследователей, таких как Д. Дьюи, А. Маслоу, И.Я. Лернер, внесли существенные теретико-методологические основы в область педагогики. Информацию о том, как планировать методическую работу, можно увидеть в

работах О.В. Давлятшиной. В зависимости от содержания методической работы будет определяться методическая поддержка педагогического образовательного процесса.

Для того, чтобы методическая поддержка стимулировала повышение научного уровня учителей, их подготовку к усвоению содержания новых программ и технологий реализации, достижений психолого-педагогических дисциплин следует разнообразить формы ее организации. Обновление системы методической поддержки неразрывно связано с развитием нового педагогического мышления, изучением инновационных технологий обучения, повышением эффективности учебно-воспитательного процесса и профессионального уровня педагогов.

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей методической поддержки педагогов в условиях образовательной организации.

Изложение основного материала. Методическая поддержка – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности. В самом общем виде задача методической поддержки – взаимодействие методической службы с педагогами, группами педагогов общеобразовательной организации, когда сопровождающий не решает за педагога проблему, а учит его находить, изобретать, заимствовать наиболее разумные решения, актуальные для каждого ученика в его конкретной ситуации [1, с. 44].

Виды деятельности в рамках методической поддержки можно объединить по следующим классификациям: организационно-методическая поддержка, информационная методическая поддержка, научно-методическая поддержка, консультационная поддержка.

Специфика организации методической поддержки педагогов средней школы включает в себя: цель, задачи, содержание, организационные формы, методы, средства, условия для роста педагогического мастерства каждого педагога и коллектива, результаты.

Существует коллективные и индивидуальные формы организации методической поддержки. Самой эффективной формой получения педагогами новых знаний является самообразование, а наилучшим условием формирования необходимых умений и навыков, творческого развития – организация творческой деятельности, полученные в базовых учебных заведениях. Различие в самообразовании учителя является то, что результатом его работы есть улучшение качества преподавания предмета, качества воспитательной работы, воспитанности и развития учащихся. Результаты самообразования педагог представляет на каждом ее этапе, участвуя в семинарах, информируя на заседаниях кафедры, докладывая на педагогических чтениях, научнопрактических конференциях. Среди групповых форм методической поддержки применяются: предметные комиссии; методические объединения; школа молодого учителя; семинары; практикумы для опытных учителей; целевые и проблемные семинары; творческие группы, школа педагогического мастерства; клубы по интересам.

Среди современных и эффективных форм и видов методической поддержки можно назвать следующие: заседания «круглых столов» по обмену опытом и обсуждение актуальных вопросов преподавания учебных предметов, тренинги по отработке конкретных методик и педагогических техник преподавания, мастер-классы, целью которых является совершенствование образовательной, научной и профессиональной подготовки педагогов, обеспечения практического овладения новыми умениями и навыками обучения и воспитания школьников, постоянное обогащение их опыта в процессе формирования собственной системы деятельности (например, мастер-класс по изготовлению и применению дидактических материалов, тестовых заданий, по разработке этапов уроков разных типов, по решению проблемных задач и т.п.); выпуск методических бюллетеней, творческие группы, работа которых помогает каждому глубоко осознать сущность новых методических идей, их роль в личном опыте, осуществить экспериментальную проверку разработанных проектов, моделей; подготовка статей для профессиональных изданий (как индивидуально, так и группами педагогов), ролевые игры, методические сессии, фестивали, эстафеты, ярмарки, ринги, панорамы методических навыков, информационно – тренировочные заседания, консилиумы, олимпиады, мозговой штурм, конкурсы, проектирование, когда, получив задания, участники должны найти лучший вариант воплощения идеи. Все это не базовые организационные формы методической поддержки, потому их называют нетрадиционными.

Круглый стол на сегодняшний день один из наиболее популярных видов организации образовательного, научно-практического или конкурсного мероприятия. Круглый стол – это разновидность учебной дискуссии, проводимой в форме дидактической игры, имитирующей заседание равноправных участников с целью генерирования, обсуждения проблем и принятия решений в какой-либо сфере профессиональной деятельности, и направленной на решение задач реальной школьной практики [2, с. 66].

Методическая поддержка в образовательных учреждениях строится через различные формы деятельности педагогов. К таким формам можно отнести все известные педагогической науке формы, такие как традиционные формы: педсоветы, лектории, открытые занятия, так и нетрадиционные формы, например, мастер-класс, диспут, педагогический КВН и т.д. [3, с. 78].

Нетрадиционные формы методической поддержки направлены на максимальную активизацию практической деятельности педагогов. Они в большей степени, чем традиционные, расширяют возможности методической поддержки, делают ее динамичной, активно творческой. Наконец они носят инновационный характер, в процессе их использования внедряются интерактивные методы и приемы. В практику работы методических формирований можно внедрять такие инновационные формы обучения педагогов как: профессиональные семинары-тренинги или их элементы; обсуждение педагогических ситуаций; мозговые штурмы; различные ролевые и имитационные игры; творческие отчеты; мастер-классы; конференции по обмену опытом; групповые формы работы учителей.

Следует обратить внимание организаторов методической поддержки на возможность оптимального использования эффективной формы

профессионального обучения педагогов на базе мастер-классов творческих учителей: повышение профессиональной компетентности педагогов; распространение и передачу инновационного педагогического опыта в практическую деятельность педагогов-последователей; моделирование производительной технологии инновационного учебно-воспитательного процесса.

Выводы. Таким образом, методическая поддержка, как ведущая форма повышения профессионального уровня специалистов педагогической отрасли, является необходимой потребностью каждого отдельного педагога и одновременно обязательным требованием общества, важнейшим условием обеспечения эффективного функционирования образовательных учреждений. Для того, чтобы методическая поддержка стимулировала повышение научного уровня учителей, их подготовку к усвоению содержания новых программ и технологий реализации, достижений психолого-педагогических дисциплин следует разнообразить формы ее организации. Обновление системы методической поддержки неразрывно связано с развитием нового педагогического мышления, изучением инновационных технологий обучения, повышением эффективности учебно-воспитательного процесса и профессионального уровня педагогов.

Резюме. В статье раскрыты особенности методической поддержки педагогов в условиях образовательной организации. Уточнена сущность понятия «методическая поддержка». Охарактеризованы традиционные и нетрадиционные формы методической поддержки, направленные на максимальную активизацию практической деятельности педагогов.

Ключевые слова: методическая поддержка, формы организации, виды деятельности, специфика организации, педагоги.

Summary. The article reveals the features of methodological support of teachers in the conditions of an educational organization. The essence of the concept of «methodological support» is clarified. Traditional and non-traditional forms of methodological support aimed at maximizing the practical activity of teachers are characterized.

Key words: methodological support, forms of organization, types of activities, specifics of the organization, teachers.

Список литературы

1. Будникова Р.И. Подготовка заместителей директоров к руководству методической работой в условиях обновления школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. И. Будникова. – Хабаровск, 2016. – 22 с.

2. Диагностика успешности учителя / Сост. Т.В. Морозова. – М.: Педагогический поиск, 2017. – 145 с.

3. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О.П. Морозова [и др.]. – Барнаул: БГПУ, 2018. – 546 с.

УДК 37.013.42:316.624

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Волкова Виктория Станиславовна, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Красникова Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Постановка проблемы. В современном мире актуальна проблема проявлений девиантного поведения среди детей подросткового возраста. Известно, что девиантное поведение у подростков проявляется в прогулах, отклоняющемся поведении, агрессивности по отношению к другим. Все выше перечисленные проявления, индивидуальные особенности, личностные характеристики могут усложнить социально-педагогическую работу с подростками склонными к девиантному поведению. Для предупреждения таких ситуаций необходимо осуществлять социально-педагогическую работу с подростками, склонными к девиантному поведению.

Анализ исследований и публикаций. Проблема девиантного поведения среди подростков является актуальной, ее изучением занимались такие отечественные авторы как: О.С. Андреева, С. А. Беличева, М. А. Галагузова, М.А. Гулина, Е.Е. Дмитриев, А.Ю. Егорова, Е. В. Змановская, А. В. Иванова, И. С. Кон, Ю.А. Клейберг, В. Д. Менделевич Л. В. Мардахаев В. Ю. Рыбников, Е. И. Холостова, Л.Б. Шнейдер. И такие зарубежные авторы как: А. Бандура, Д. Бойлби, Х. Би, Д. Бейтс, Д. Ким, К. Лоренс, В. М. Ротбарт, Ф. Райс, Г. Салливан, К. Хорни, и др.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей социально-педагогической работы с подростками, склонными к девиантному поведению.

Изложение основного материала. Е. В. Змановская определяет «девиантное (отклоняющееся) поведение» как социальную позицию личности, выступающую в форме девиантного стиля и образа жизни. С точки зрения Е. В. Змановской «отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от более важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [3, с. 15].

По мнению В. Ю. Рыбникова «девиантное поведение» как социально-нормативный критерий, – это «поведение, отклоняющееся от социальных норм» [4, с. 25].

Е. И. Холостова характеризует девиантное поведение, как «поведение, которое отклоняется от ценностей, норм, установок и ожиданий общества или социальной группы» [5].

Под отклоняющимся поведением Я. И. Гилинский понимает «поступок, действие человека, не соответствующее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [20].

Таким образом, под девиантным поведением следует понимать в первую очередь отклонение от любой социально-общественной нормы, также отклонение от ценностей, установок, ожиданий, действий, не соответствующих стандартам общества.

Подростковый возраст считается кризисным моментом в жизни несовершеннолетнего, во время которого подросток более податлив влиянию извне и склонен к девиантному поведению. При этом девиантное поведение у подростков может проявляться в разных формах.

С этой позиции интерес представляет градация отклонений в поведении подростков, предложенная исследователем Н. Вайзманом. Он выделил следующие группы подростков склонных к девиантному поведению:

1 группа – психически неустойчивые подростки, которые по физическому и половому развитию отстают от сверстников; они внушаемы, безответственны, их интересы неустойчивы, эмоции поверхностны;

2 группа – подростки с ускоренным половым развитием и с повышенной аффективностью, возбудимостью, агрессивностью; они бурно реагируют на любой запрет родителей или воспитателя;

3 группа – подростки с преобладающей расторможенностью влечений: сексуальность, бродяжничество, употребление наркотиков; чаще всего они из семей, где родители ведут асоциальный образ жизни, где постоянны конфликты. Они злобны, жестоки, агрессивны, раздражительны [6].

При этом проявления девиантного поведения, выделенные Ю. А. Клейбергом, разделяются на этапы, характеризующие девиантное поведение у подростка:

1. На первом этапе может не быть девиантного поведения в «чистом» виде, а могут проявляться некоторые симптомы его: непослушание, отрицание, невыполнение некоторых социальных требований (семьи, школы, социальной группы).

2. Второй этап девиантного поведения может характеризоваться дальнейшими нарушениями социальных норм, требований и первыми проявлениями противозаконных действий (мелкие кражи, обман, хулиганство). Возможно вхождение в малые группы с выраженным асоциальным характером поведения.

3. На третьем этапе девиантного поведения его характеристика включает рецидивы противозаконных действий и накопление социального опыта в этом отношении (кражи, насилие, грубое хулиганство, спекуляция, проституция и др.).

4. Четвертый этап – устойчивое девиантное поведение – включает в характеристику рецидив и тяжесть противозаконных действий, возможное

проявление опасных социальных отклонений, включение в группы с постоянно выраженным асоциальным характером.

5. Пятый этап – устойчивое, особо опасное девиантное поведение, характеризующееся устойчивыми асоциальными действиями и тяжелыми социальными отклонениями. Проявления отношения к социальным нормам со стороны личности сохраняются, как и на предыдущем этапе [7, с. 92].

Таким образом, проявления девиантного поведения у подростков будут выражаться в следующем: непослушании, отрицании, мелких кражах, грубом хулиганстве, агрессии, конфликтности. Для предотвращения данных проявлений важно проводить социально-педагогическую работу, которая в свою очередь может быть направлена на: профилактику, социализацию, раскрытие личностного потенциала подростков склонных к девиантному поведению.

Согласно выводам, сделанным Н. А. Перепелкиной, «социально-педагогическая деятельность имеет ряд специфических особенностей, которые заключаются в:

1) организации помощи в социализации личности; гармонизации взаимодействия личности и социума (восстановление, поддержание, развитие социальной активности человека, адаптация и реабилитация);

2) оказании помощи детям, имеющим проблемы во взаимоотношениях с социальной средой (дети-инвалиды, дети-сироты, дети-правонарушители, дети, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации);

3) адресном, локальном, социальном направленном характере деятельности;

4) необходимости осуществления в образовательных, социально-педагогических организациях и социальных службах» [9, с. 176]. Данный ряд специфических особенностей представляет не только специфику социально-педагогической работы в целом, но и специфику социально-педагогической работы с подростками, склонными к девиантному поведению.

Б. Н. Алмазов выделил основные направления социально-педагогической деятельности, которые раскрывают социально-педагогическую работу с подростками, склонными к девиантному поведению, такие как: «деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, педагогической, психологической), повышению уровня социальной адаптации детей посредством их личностного развития; деятельность по социальной реабилитации детей, имеющих те или иные отклонения от нормы». При этом социально-педагогическая деятельность включает две составляющие: «непосредственную работу с ребенком; посредническую деятельность во взаимоотношениях ребенка со средой, способствующую их социально-культурному становлению и развитию» [1].

В социально-педагогической деятельности с подростками склонными к девиантному поведению следует уделять внимание таким особенностям в воспитании и социализации как, обязательное включение индивида в социальные отношения, объединения. В таких объединениях подросток видит самозащиту, самоопределение как личность, находит поддержку и опору и другое [2].

По Л. В. Мардахаеву социально-педагогическая работа с подростками, склонными к девиантному поведению, должна строиться по таким направлениям как:

1. Повышение роли семьи в профилактике воспитания социально отклоняющегося поведения у детей (подростков) – подготовка будущих или уже состоявшихся родителей к кризисным моментам в жизни подростка, к конфликтным ситуациям и способов их преодоления.

2. Повышение воспитательной роли образовательных учреждений в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков – повышение качества знаний педагогов о такой проблеме как девиантное поведение у подростков, способы общения и налаживания контакта с ними.

3. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.

4. Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, театральных и др.) [8, с. 126-130].

Выводы. Таким образом, специфика социально-педагогической работы с подростками, склонными к девиантному поведению, заключается в следующем: повышении уровня социализации; активизации возможностей подростка; в посреднической деятельности между подростком и окружающим миром, средой, обществом; реабилитации, отклонения от нормы; адаптации к социальной среде. Так же крайне значима работа с семьей на начальных этапах, работа с педагогами. Знание специфики работы с подростками, склонными к девиантному поведению, значительно улучшает эффективность предупреждения девиантного поведения среди подростков.

Резюме. В статье даны определения «девиантное поведение», рассмотрены особенности проявления девиантного поведения у подростков, раскрыта специфика социально-педагогической работы с подростками, склонными к девиантному поведению.

Ключевые слова: девиантное поведение, подросток, социально-педагогическая работа.

Summary. The article defines «deviant behavior», examines the features of the manifestation of deviant behavior in adolescents, reveals the specifics of socio-pedagogical work with adolescents prone to deviant behavior.

Key words: deviant behavior, teenager, social and pedagogical work.

Список литературы

1. Алмазов Б. Н., Беляева М. А., Бессонова Н. Н. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

2. Загвязинского В. И., Селивановой О. А. Социальная педагогика: учебник для вузов / В. И. Загвязинский [и др.]; под редакцией В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 448 с.

3. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: «Академия», 2006. – 288 с.

4. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.

5. Занковский А.Н., Психология лидерства. От поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме / А.Н. Занковский. – М.: Институт психологии РАН, 2011 г. – 296 с.

6. Курбатова В. И. Социальная работа / под ред. В. И. Курбатова. – Ростов-н Д.; М.: «Феникс», 2000. – 382 с.

7. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

9. Перепелкина Н. А. Специфика социально-педагогической деятельности в условиях детского дома по адаптации воспитанников к самостоятельной жизни / Н.А Перепелкина – Железноводск, Университетская наука – № 2(8) – 2019. – С. 175-178.

УДК 159.922.7:372.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Гарницкая Ангелина Александровна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Колосова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Одной из важнейших психолого-педагогических проблем является исследование возможностей сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации. Этот процесс довольно длительный и связан со значительным напряжением всех физиологических систем организма, а так как адаптивные возможности ребенка в раннем возрасте ограничены, резкий переход в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению психофизического темпа

развития. В связи с этим актуальным является создание условий, способствующих адекватному, безболезненному приспособлению детей раннего возраста к новой среде, сохранению и укреплению их психического и физического здоровья, что обеспечивается в процессе целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Анализ исследований и публикаций. Проблема адаптации детей раннего возраста неоднократно выступала предметом изучения специалистов. Ею занимались такие ученые как Н.М. Аксарина, Л.В. Белкина, Н.Д. Ватутина, Н.Ф. Виноградова, Н.И. Добрейцер, О.Г. Заводчикова, Р.С. Немов, А.В. Петровский, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток и др. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается исследователями как комплексная помощь детям дошкольного возраста (Г.Л. Бардиер, Н.И. Зуева, А.А. Майер, Т.И. Чиркова и др.).

Целью статьи является обоснование специфики психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала исследования. В исследованиях А.А. Налчаджяна адаптация рассматривается с позиции особого процесса, с помощью которого индивид достигает состояния адаптированности, которое открывает перед индивидом возможности активной реализации собственных способностей, удовлетворения потребностей, а также позволяет продуктивно выполнять разнообразные задачи с учетом воздействия социума [3].

Адаптация дошкольников, по мнению Л.В. Белкиной, прогрессивный процесс проникновения в новую общественную среду, усвоение иных форм поведения, которые направлены на создание гармоничных отношений с окружающими, и развития ребенка в данной области. Значение адаптации ребенка состоит в том, чтобы осуществить процесс развития индивидуальности ребенка [1].

А.В. Макова отмечает, что адаптация ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации – это процесс и результат качественных изменений состояния психики детей к изменившемуся образу жизни и деятельности, к новому социальному окружению [2].

У ребенка, которых впервые начинает посещать дошкольное учреждение, меняется привычный жизненный уклад, распорядок, привычная обстановка, что в совокупности содействуют увеличению стресса, а иногда и перенапряжению физических и психических возможностей. От того, насколько успешно и безболезненно пройдет процесс адаптации, во многом будет зависеть дальнейшее развитие ребенка, успешность его социализации и формирование глубинных личностных качеств. Мы считаем, что обеспечить плавность и эффективность процесса адаптации возможно в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Специфика психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста заключается в обязательном учете таких возрастных особенностей данного периода, как ведущая деятельность, новообразования, социальная ситуация развития.

Деятельность педагога-психолога в рамках психолого-педагогического сопровождения включает следующие задачи:

1) формирование положительного настроения детей и родителей на посещение дошкольной образовательной организации;

2) снижение эмоционального напряжения и тревоги у детей и их родителей;

3) просвещение родителей по вопросам подготовки ребенка к посещению ДОО;

4) просвещение педагогов по вопросам процесса адаптации детей раннего возраста к ДОО.

А.В. Макова в качестве важнейших психолого-педагогических условий адаптации определяет: положительно-эмоциональное отношение к ребенку, удовлетворение его потребностей физиологических и познавательных, индивидуальный подход, максимальное приближение условий детского сада к домашним. Автор подчеркивает, что реализация этих условий позволит обеспечить безболезненную адаптацию детей раннего возраста к условиям детского сада. Подготовка ребенка, его постепенное вовлечение в новую среду, правильно организованные систематические воздействия предотвращают, сводят до минимума эмоциональные срывы, кризисы и обеспечивают непрерывный подъем в развитии возможностей и способностей личности [2].

Изучение научных исследований и анализ практического опыта позволил расширить условия психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста следующими важными положениями: использование игровых технологий для создания более комфортной и легкой адаптации; формирование педагогической компетентности родителей и педагогов по проблеме адаптации детей раннего возраста; рациональная организация игровой деятельности в адаптационный период, основной целью которой должно стать формирование эмоциональных контактов «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок».

Выводы. Таким образом, адаптация – это процесс усвоения норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с другими детьми и взрослыми. От того, насколько успешно ребенок раннего возраста пройдет процесс адаптации, в дальнейшем будет зависеть успешность его социализации. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации будет более успешным при условии активного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Резюме. В данной статье описаны задачи и условия психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: адаптация, ранний возраст, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. This article describes the tasks and conditions of psychological and pedagogical support for the adaptation of young children to the conditions of a preschool educational organization.

Key words: adaptation, early age, preschool educational organization, psychological and pedagogical support.

Список литературы

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие / Авт.-сост. Белкина Л.В. – Воронеж: «Учитель», 2006. – 236 с.
2. Макова, А.В. Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к ДОУ / А.В. Макова // Молодой ученый. – 2020. – № 25 (315). – С. 397-399. – URL: <https://moluch.ru/archive/315/71753/> (дата обращения: 29.11.2022).
3. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Эксмо», 2010. – 368 с.

УДК 373.3:379.8

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гвоздева Даная Олеговна, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Фадеева Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. В наше время тема «особенности организация досуговой деятельности младших школьников» очень актуальна, потому что досуг младших школьников очень важен в школьной жизни. Для того чтобы ребенок мог активно проводить свое свободное время с пользой для себя и окружающих. Досуг может стать важным фактором физического и нравственного развития детей. Любимые и интересные занятия в часы досуга поддерживают эмоциональное здоровье, способствуют выходу из стрессов и мелких беспокойств. Досуг является немаловажным пространством для развития культуры личности.

Анализ исследований и публикаций. В научный анализ теории досуговой деятельности младшего школьного возраста значительный вклад внесли такие ученые как: И.И. Шульга, А.В. Каменец, А.Д. Жарков, Л.Н. Жарковой, И.Ю. Исасовой, Б.С. Волкова, Л.С. Выготский, А.Ф. Воловик, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинского, С.Н. Шматов, Э.В. Соколов, Е.В. Титова, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и другие.

Целью статьи является анализ возрастных особенностей младшего школьного возраста в образовательной организации досуговой деятельности.

Изложение основного материала. И.И. Шульга в своем исследовании отмечает наибольшей эффективности процессы общения и взаимодействия в досуговой деятельности достигают тогда, когда школьник переживает все три эмоциональных состояния (радость, интерес и удивление) одновременно, комплексно, и здесь все зависит от творчества и фантазии педагога. Диалектика развития интересов в досуговой деятельности представляет собой движение от любознательности к интересу, от неустойчивого интереса к устойчивому, превратившемуся в потребность [10, с. 43–49].

По мнению И.Ю. Исасовой досуговая деятельность – одна из составляющих досуга, активная и целенаправленная, ориентированная на изучение себя и окружающего мира, осуществляемая в рамках свободного времени [6, с. 193].

«Детство – каждодневное открытие мира. Нужно, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и отечества. Чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота отечества» – именно это высказывание В.А. Сухомлинского составляет основу общешкольных мероприятий. Вечера и праздники, шоу – программы, театрализованные представления, интеллектуальные конкурсы позволят учащимся узнать, как обустроить свою жизнь, сделать ее счастливой, содержательной, насыщенной полезной информацией, радостной и для себя, и для своих друзей, близких [8, с. 270].

С.Н. Шматов, Э.В. Соколов, Е.В. Титова авторы считают, что досуговая деятельность предоставляет возможности для свободного общения, самовыражения, способствует полному раскрытию индивидуальности ребенка, именно в совместной деятельности реализуется взаимодействие детей, она учит ребенка общаться с партнером, выслушивать его, радоваться достижениям других детей, оказывать необходимую помощь [7, с. 24].

А.Д. Жарков считает, что досуг – это гораздо больше, чем просто свободное время или перечень видов деятельности, направленных на восстановление. Досуг следует понимать, как центральный элемент культуры, имеющий глубокие и сложные связи с общими проблемами работы, семьи, политики. Досуг является благоприятной почвой для испытания детьми, подростками и юношеством фундаментальных человеческих потребностей. В процессе досуга ребенку гораздо проще формировать уважительное отношение к себе, даже личные недостатки можно преодолеть посредством досуговой активности. Досуг в существенной степени ответственен в части формирования характера ребенка, в частности таких качеств как инициативность, уверенность в себе, сдержанность, мужественность, выносливость, настойчивость, искренность, честность и др [4, с. 202].

Великий педагог К.Д. Ушинский, считал, что именно с культурой досуга теснейшим образом связана духовность человека, он говорил: «Если человек не знает, что ему делать в часы досуга, то тогда у него «портится голова, сердце, и нравственность» [9, с. 25].

По мнению Б.С. Волкова, младший школьный возраст – это возраст достаточно выраженного формирования личности. Он характеризуется установлением новых отношений со взрослыми и сверстниками, интеграцией во всю систему коллектива и в новую деятельность – обучение, которая предъявляет к ученику много серьезных требований. Он оказывает решающее

влияние на формирование и закрепление новой системы отношений с людьми, с обществом, с обучением и с соответствующими обязанностями, развивая характер, волю, более широкий круг интересов и развитие способностей. В младших классах средней школы закладываются основы этического поведения, происходит усвоение этических норм и правил поведения, начинает формироваться социальная направленность личности.

В личностных особенностях младших школьников есть свои особенности. Во-первых, они импульсивны и склонны действовать сразу под влиянием сиюминутных побуждений, мотивов, не рассматривая и не взвешивая все обстоятельства и случайные причины. Причиной этого является потребность в положительных внешних выбросах в условиях слабой возрастной волевой регуляции поведения [1, с. 396].

Л.Н. Жарковой выделен целый ряд форм культурно-досуговой деятельности, осуществляемых в условиях деятельности библиотек, в том числе и детских. Сюда можно отнести «литературные вечера; читательские клубы; клубы по интересам; встречи с деятелями культуры, искусства и т. д.; выступления художественной самодеятельности (чаще – литературного и театрального характера); краеведческие вечера; просветительские лекции; вечера памятных дат; праздники, чествования; конкурсы и т. д.» [5, с. 111].

А.Ф. Воловик подробно описывает методы досуговой деятельности:

1) методы массового воздействия. Использование этого метода заключается во включении детей в программу массовых игр

2) методы театрализации. Театрализованные мероприятия для детей включают бесконечное множество занятий и социальных ролей. Такой метод создает эффективную активную ситуацию, в которой каждый, кто участвует, является не просто пассивным зрителем, а активно реагирующим зрителем;

3) методы игры и игрового тренинга. Игровая деятельность занимает значительное место в жизни ребенка младшего школьного возраста;

4) метод наглядности и иллюстрирования. Данный метод способствует реализации дидактического принципа наглядности при обучении, развивает наблюдательность, наглядно-образное мышление, зрительную память и внимание [2, с. 240].

Досуг – это отдых, свободное от учебы и работы время. Согласно личностно-деятельностной теории, созданной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, именно деятельность способствует развитию личности ребенка. Поэтому так важно организовывать активный досуг, досуговую деятельность [3, с. 605].

Выводы. Таким образом, младший школьный возраст является важным этапом в развитии и становлении личности. Большим стимулом для развития ребенка может стать досуг. Свободное время имеет самостоятельную педагогическую ценность и оказывает влияние на все стороны жизнедеятельности человека. У учащихся учебная деятельность не входит в бюджет его свободного времени, так как является для них основным видом деятельности. Досуг занимает часть свободного времени, которая является личной сферой человека, предоставляет возможности для добровольного выбора занятий, исходя из интересов и потребностей личности, готовит учащегося к меняющимся условиям жизни.

Резюме. Цель организации досуга детей – научить детей полезно и творчески проводить свободное время и создать условия для целостного развития личности ребенка. Разнообразные по форме, содержанию и эмоциональной насыщенности досуговые занятия детей, подростков и юношества вызывают широкий резонанс в их душах, в кругу друзей и знакомых, в классе и семье, порождая, таким образом, заданное досуговым мероприятием общение на предмет услышанного, увиденного, совершенного.

Ключевые слова: младший школьник, возраст, особенности возраста, ученик, школьный возраст, дети, досуг.

Summary. The purpose of organizing children's leisure is to teach children to spend their free time usefully and creatively and to create conditions for the holistic development of the child's personality. The leisure activities of children, adolescents and youth, diverse in form, content and emotional intensity, cause a wide resonance in their souls, in the circle of friends and acquaintances, in the classroom and family, thus generating communication on the subject of what they heard, saw, and accomplished, set by the leisure event.

Key words: Junior high school student, age, age features, student, school age, children, leisure.

Список литературы

1. Волков Б.С. Психология младших школьников / Б.С. Волков. – М.: Владос, 2008 – 396 с.
2. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998 – 240 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. 2005 – С. 297
4. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебно-методическое пособие для вузов культуры и искусства. – 2-е изд. перераб. и доп. / А. Д. Жарков. – М.: Профиздат, 2002 – 202 с.
5. Жаркова Л.С. Методика организации работы библиотеки в сфере социально-культурной деятельности: научно- практическое пособие / Л. С. Жаркова. – М.: Литера, 2009 – 111 с.
6. Исаева И.Ю. Досуговая педагогика / И. Ю. Исаева. – М.: Издательство. Флинта, 2010 – 193 с.
7. Соколов Э.В. О культурной ценности досуга / Э. В. Соколов. – М.: Знание, 1998 – 24 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании (шестое издание) / В. А. Сухомлинский. – М.: Изд-во политической литературы, 1988 – 270 с.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Т.2. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988 – С. 25.
10. Шульга И.И. Развитие профессионального образования организаторов детского досуга в теории и практике педагогической анимации / И.И.Шульга // Педагогическое образование и наука. – Вып.1. – 2010 – С. 43-49.

РОЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Гейжан Марина Игоревна, магистрант 1 года обучения кафедры философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет».

Постановка проблемы. Информационные технологии, начавшие активно развиваться только во второй половине прошлого века, в современном обществе играют очень важную роль. Темп и качество развития социальной системы в наши дни напрямую зависит от степени внедрения информационных технологий во все сферы жизни общества. Не является исключением и сфера образования. Одной из основных тенденций современного образования является его информатизация, процесс, который значительно изменил систему образования. Однако он имеет как преимущества, так и недостатки, обусловленные несовершенством навыков педагога в области применения цифровых технологий в образовательном процессе. Поэтому проблема эффективного использования информационных технологий в современном образовании является достаточно актуальной.

Анализ исследований и публикаций. Использование в образовательном процессе информационных технологий сопровождается изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса и влечет за собой необходимость соответствующих изменений технологий обучения. Вследствие чего, роль современного педагога претерпевает изменения, кроме глубокого знания своего предмета он сегодня должен владеть и знаниями в области информационных технологий.

Одной из современных технологий организации образовательного процесса является дистанционное обучение, которое осуществляется с помощью применения разных технических средств и сети интернет, используется для получения образования в удаленном режиме. Эта технология позволяет выстраивать учебный процесс для учащихся, которые не могут получать образование в классе или аудитории, например, в силу болезни или удаленности проживания, а также поддерживать обучение людей в период самоизоляции и пандемии. Дистанционное обучение – это обычные занятия в форме видеуроков, оно предполагает взаимосвязь учитель-ученик [2].

С точки зрения законодательства РФ, под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

А.А. Андреевым было сформулировано следующее определение дистанционного обучения: «Дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [2].

В исследованиях К. Г. Вержбицкого, И. П. Волкова, Ю. К. Кулюткина спорным является вопрос, можно ли считать дистанционное обучение альтернативой существующей системе заочного образования и каким образом осуществить в современных условиях переход от сложившихся образовательных традиций к новым формам и методам, заложенным в дистанционном обучении. Однако этими исследователями признается, что дистанционное обучение это, прежде всего, образовательная технология, которая может применяться при освоении образовательной программы при любой форме обучения, в том числе очной.

Цель исследования состоит в выявлении роли информационных технологий в образовании, их преимуществ и недостатков. В статье рассматривается понятие дистанционного обучения, информационных технологий, а также роль и влияние на учебный образовательный процесс использования информационных технологий. Особое внимание уделяется последствиям, преимуществам и недостаткам, а также необходимым условиям применения информационных технологий в учебном процессе. Автор приходит к выводу о том, что использование информационных технологий в образовании позволяет разнообразить формы и методы обучения, которые являются одним из современных путей совершенствования учебного процесса. Однако высокой эффективности применения информационных технологий в образовании можно добиться только лишь при грамотном подходе к их использованию. Кроме того, необходимо помнить о роли педагога в образовательном процессе с использованием информационных технологий. Поэтому возрастает необходимость качественной подготовки педагогов в области грамотного применения информационных технологий в образовательном процессе, а также информационно-методической поддержки данного процесса. Это будет способствовать экономии времени, повышению качества контроля знаний, лучшему усвоению знаний и, в конечном итоге, повышению качества отечественного образования

Изложение основного материала. В настоящее время достаточно активно изучаются проблемы, преимущества и недостатки внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Информационные технологии получили применение в таких направлениях педагогической деятельности как: разработка и оформление педагогической и методической документации; использование ресурсов сети Интернет для профессионального общения, осуществления обратной связи; применение в образовательном процессе готовых интеллектуальных обучающих технологий и создание собственных мультимедийных дидактических материалов [4; 5].

Если речь идет о внедрении дистанционного обучения, тогда необходимо говорить о системе дистанционного обучения как педагогической системе, включающей проектирование, организацию и проведение учебного процесса в контексте выбранной концепции с учетом специфики дистанционного обучения.

Цель цифрового образования – необходимо создавать такие условия для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, которые обеспечивали бы формирование ценности к саморазвитию и самообразованию, как у учеников, так и у педагогов школы. Это должно

происходить путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры.

Под понятием «информационные технологии» понимают компьютерные и телекоммуникационные технологии в образовании. Информационные технологии рассматриваются как совокупность разных современных технических средств. Они обеспечивают сбор, хранение, переработку и передачу информации на основе современной компьютерной техники.

Мультимедиа – это текстовая, видео, звуковая и фото-информация, которая представлена в одном цифровом носителе. То есть, мультимедиа позволяют работать с изображением, текстом и звуком, но активная роль принадлежит человеку. В образовательном процессе мультимедиа используется и для проведения мультимедийных презентаций, и для создания обучающих курсов, и в дистанционном обучении [6].

Цифровое образование эффективно в том случае, если сопровождается подходящими цифровыми средствами и методическими материалами, которые позволяют их активно использовать в учебном процессе образовательной организации.

Чтобы информационные технологии повсеместно проникали в учебный процесс необходимо выполнение, как минимум, двух условий. Во-первых, со стороны руководителей образовательных учреждений должно присутствовать стремление внедрять в образование информационные средства. Во-вторых, со стороны государства необходим контроль и помощь в реализации программы информатизации современного образования.

В настоящее время все еще существует ряд проблем, мешающих полному оснащению всего образовательного процесса. К таким проблемам можно отнести следующие:

- низкий уровень владения педагогов информационными средствами;
- не во всех образовательных учреждениях имеется возможность приобретения дорогостоящего информационного оборудования;
- отсутствие сети интернет в образовательных учреждениях в отдаленных районах.

Таким образом, необходимо искать пути решения этих проблем. Например, при помощи преподавателей информатики организовывать обучение педагогов использованию на уроках мультимедиа технологий.

Применение информационных технологий в образовании имеет как положительные, так и отрицательные последствия.

К положительным последствиям и преимуществам использования информационных технологий в образовании относятся следующие [6; 7]:

1. Повышение качества обучения при использовании презентаций, электронных изданий.
2. Наглядное представление учебного материала.
3. Развитие абстрактного мышления учеников посредством образов.
4. Развитие интеллектуальных и творческих способностей.
5. Доступ через интернет к информационным ресурсам (электронные библиотеки, чаты, электронная почта).
6. Возможность проведения аудио-видео конференции.
7. Дистанционное обучение.

8. Возможность проведения виртуальных экскурсий по мировым галереям.

9. Повышение эффективности проверки знаний учеников.

10. Возможность самообучения.

11. Расширение возможностей коммуникации (групповые проекты, связь с преподавателем).

12. Применение новых методических приемов и форм в работе ученик-учитель.

13. Повышение эффективности в повторении и закреплении пройденного материала.

14. Проведение удаленных экспериментов на реальном оборудовании.

15. Формирование навыков и умений по отбору и систематизации информации.

В то же время к отрицательным последствиям и недостаткам применения информационных технологий в образовании можно отнести следующие [3; 7]:

1. Ухудшение физиологического здоровья учеников (привыкание детей к компьютеру).

2. Психолого-педагогические проблемы (неблагоприятная информация наносит вред).

3. Снижение речевой активности.

4. Возможность получения готовых сообщений, рефератов за деньги.

5. Повышение требований к педагогу.

6. Низкий уровень образованности педагогов и учеников в области применения информационных технологий.

7. Отсутствие равного доступа учащихся к технологиям.

8. Наличие проблемы оснащения всего образовательного процесса средствами информационными технологиями.

9. Наличие ненадежной или некачественной информации в интернете.

Несмотря на указанные недостатки и негативные последствия, при обдуманном, грамотном использовании информационных технологий в качестве новых форм обучения можно решать ряд важных задач [3; 6]:

– совершенствование процесса преподавания;

– повышение уровня самостоятельной работы учащихся;

– развитие научно-исследовательской и проектной деятельности;

– формирование мотивации учащегося к обучению;

– создание непрерывного и гибкого процесса обучения.

Выводы. Таким образом, применение различных информационных технологий в образовательном процессе может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Однако грамотное использование информационных технологий способствует решению важнейших задач в области совершенствования образовательного процесса с целью повышения его качества. Информационные технологии в образовании играют огромную роль. Они экономят время, проводят качественный контроль знаний, способствуют лучшему усвоению знаний и т.д. Но техника не сможет функционировать в учебном процессе без человека, педагога.

Необходима последовательная работа педагога в общеобразовательных заведениях, то есть подготовка педагогов, информационно-методическая

поддержка, а также планирование с учетом использования информационных технологий учебной программы в целом, и отдельных уроков.

Резюме. Статья посвящена исследованию понятия дистанционного обучения, информационных технологий, а также роли и влиянию на учебный образовательный процесс использования информационных технологий. Особое внимание уделяется последствиям, преимуществам и недостаткам, а также необходимым условиям применения информационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: Информационные технологии, цифровое образование, дистанционное обучение, информационные ресурсы, мультимедиа в образовании.

Summary. The article is devoted to the study of the concept of distance learning, information technology, as well as the role and influence of the use of information technology on the educational process. Special attention is paid to the consequences, advantages and disadvantages, as well as the necessary conditions for the use of information technology in the educational process.

Key words: Information technologies, digital education, distance learning, information resources, multimedia in education.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

2. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 2004. – № 4. – С. 16-19.

3. Гаджиева П.Д., Ибрагимов М.А. Методические основы подготовки будущего педагога к применению ИКТ в профессиональной деятельности / П. Д. Гаджиева, М. А. Ибрагимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №3. – С. 112-115.

4. Деревянко Е. Ю. Информационные технологии в образовании / Е.Ю. Деревянко // Инновационная наука в глобализующемся мире. – 2017. – № 1 (4). – С. 13-15.

5. Жбанникова О.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе ДОО в современных условиях / О. А. Жбанникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 591-596.

6. Исаева Г.Б., Наметкулова Ф.Ж., Сугурбекова А. Новые информационные технологии в образовании / Г. Б. Исаева, Ф. Ж. Наметкулова, А. Сугурбекова // The Scientific Heritage. – 2022. – №88. – С. 79-80.

7. Французова О.А. Влияние цифровизации на образование / О. А. Французова // Ценности и смыслы. – 2022. – №3. – С. 60-74.

УДК 372.4; 371.8

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Глуценко Екатерина Александровна,
магистрант, ФГБОУ ВО «Алтайский
государственный педагогический
университет»*

Постановка проблемы. В современных условиях социальной и экономической модернизации обществу необходим человек, который способен к определенным достижениям, функционально грамотный, который может работать на результат. На первое место в последнее время выходит способность быстрой реакции на происходящие изменения, умение анализировать, владеть навыками обработки и оптимального применения информации. Данные качества у человека формируются еще в школьном возрасте. Вследствие чего большое значение получила функциональная грамотность – это определенный уровень образованности, возможность человека решить определенные задачи в разных сферах жизнедеятельности.

Одним из компонентов функциональной грамотности является математическая грамотность школьников, заключающаяся в способности определять роль математики в окружающем мире, а также применять высказывания и математические суждения. Вместе с тем, предполагается использование математики как возможности удовлетворения потребностей человека, как настоящих, так и будущих. Многочисленные международные исследования качества образования, а также предложенные направления повышения качества образования и расширение информационного пространства являются определяющими в актуальности развития и формирования функциональной математической грамотности младших школьников. Если обратиться к российским исследованиям, то можно отметить, что формирование функциональной грамотности происходит очень циклично, без заданных педагогических целей.

Нельзя не отметить роль проектной деятельности в повышении качества функциональной метаматематической грамотности школьников. Выполнение учебных проектов осуществляется для создания пока еще не существующего результата [1], попытки найти способы решения проблемной ситуации, возникающей в реальной повседневной жизни. Таким образом, проектирование для школьников является сложным процессом, поэтому необходима грамотно организованная деятельность совместно с педагогом для решения задач учебного процесса. Это позволит усвоить наиболее эффективно все этапы проектирования, а также обеспечить успешное формирование математической грамотности.

Анализ исследований и публикаций. Анализ исследований в педагогической науке позволяет выявить роль проектной деятельности не только в умственном развитии человека, но и в становлении базового образования личности - функциональной математической грамотности. Многие ученые-исследователи изучали вопросы формирования функциональной

метаматематической грамотности – З. А. Александрова, Е. С. Ветошкина, Н.Ф. Виноградова, С. А. Говор, Г. Н. Елецких, Г. А. Соколова. Изучением особенностей организации проектной деятельности в начальной школе занималась Н. Г. Голованова. А. Н. Кузьмина рассматривала проектную деятельность как интеграцию урочной и внеурочной деятельности учащихся (на примере математики).

Цель статьи – рассмотреть условия управления проектной деятельностью как средство повышения качества функциональной математической грамотности младших школьников.

Изложение основного материала. Уже в первом классе у младших школьников формируется математическая функциональная грамотность при помощи решения различного вида задач. Способность решать текстовые задачи является важным показателем математического развития младших школьников. Вместе с тем, это положительно влияет на выработку математических понятий, помогает выявить изменения в окружающей среде, применить на практике теоретические положения. При этом способом, который связывает теорию с практикой, как раз и является решение текстовых задач. Зачастую посредством решения задач школьники знакомятся с очень важными аспектами. Традиционное образование формирует такие условия, при которых школьник получает максимальный объем необходимых ему знаний. Вместе с тем отметим, что уровень образованности не определяется объемом знаний, а основной задачей начального образования является научиться решать проблемы любой сложности. Учитель начальных классов является помощником для ученика в его проявлениях самостоятельности в действиях неопределенности [2].

Рассмотрим, каким образом, организация проектной деятельности влияет на повышение качества функциональной грамотности младших школьников. На констатирующем этапе нами было проведено исследование среди обучающихся третьих классов МБОУ «Лицей №130 «РАЭПШ». Школьникам были даны задания, направленные на оценку уровня сформированности функциональной математической грамотности. Результаты представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Уровни сформированности функциональной математической грамотности младших школьников, %

Таким образом, нами было выявлено, что более половины школьников 3 класса имеют средний уровень сформированности функциональной математической грамотности [3].

Для повышения качества функциональной математической грамотности младших школьников нами предлагается организация проектной деятельности, основными условиями управления которой стали:

1) сочетание уроков и внеурочной деятельности, которые формируют способность у детей распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности и которые можно решить средствами математики, формулировать эти проблемы на языке математики, решать проблемы, используя математические факты и методы, анализировать использованные методы решения, интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы, формулировать и записывать результаты решения;

2) проблема проекта должна быть связана с областью математических познавательных интересов ребенка и находиться в зоне ближайшего развития (содержание и проблема проекта должны ориентироваться на формирование определенных знаний по математике и являться основой для дальнейшего развития);

3) для организаций проектной деятельности необходимо использовать цифровые образовательные ресурсы (видеоролики, яндекс-презентации и т.д.), дополнительные методы и приемы на всех этапах проектной деятельности: мозговой штурм, диспут, дискуссия, работы в парах и группах, беседа, разведка интересных дел, развивающаяся кооперация, аукцион идей, составление плана решения задачи, составление алгоритма и определение результатов его выполнения, обсуждение выполненного дела.

Одним из примеров проектов была разработка школьниками книжки-малышки по математике [4]. Целью проекта является создание школьниками книжки-малышки с написанием математической сказки.

Задачами являются:

рассмотреть части сказки;

вспомнить математические понятия;

придумать название и сюжет сказки;

оформить сказку на бумаге при помощи ножниц, клея, фломастеров, ручки и цветной бумаги.

Сюжет сказки может быть различным, в зависимости от фантазии школьника. К примеру, математическая сказка под названием «Приключения веселого арифметика». Главный герой – арифметик, который попал в сказочный мир цифр. Каждая дверь открывается после решения примера или задачи, население общается при помощи математических выражений, к примеру - «В моей корзине 25 плюс 38 ягод». На долю главного героя выпадает участие в королевском турнире на звание лучшего счетовода и приз – пол королевства. Участникам турнира необходимо угадать три задачи:

1. В детский сад привезли картофель. После того, как на протяжении 5 дней использовали по 13 кг каждый день, его осталось 28 кг. Сколько килограммов картофеля привезли в детский сад?

2. Купили 3 метра красной ленты по 18 рублей за метр и 4 метра синей ленты по 10 рублей за метр. Сколько стоит вся покупка?

3. На цирковом представлении дети сидели в 4 рядах по 12 человек в каждом и еще в одном ряду сидели 15 детей. Сколько детей смотрело цирковое представление?

В результате главный герой решит все задачи и получит заслуженное звание лучшего счетовода и пол королевства.

Вместе с тем школьники повысят качество функциональной математической грамотности посредством работы с данным проектом.

Еще одним вариантом проектной работы послужило создание мультфильма на обучающей платформе Learnis-Joyteka <https://joyteka.com/ru/cabinet> при помощи Веб-сервиса «Интерактивное видео». Для этого на платформе была создана своя анимация, был выбран подходящий шаблон из библиотеки. Каждый шаблон оснащен сотнями тематических сцен: школьные классы, учебные предметы, анимация текста и многое другое. При этом можно было выбрать сцены вручную или шаблонами с готовым сюжетом, чтобы ускорить процесс. После этого они были отредактированы в редакторе. Затем уже был создан мультфильм на образовательную тематику под нужды нашего проекта. Настроить видео, изменив текст, стиль и цветовую гамму, загрузив свои медиафайлы и подобрав эффектные переходы, можно с помощью гибких инструментов, встроенных в видеоредактор. Далее был подобран музыкальный трек и загружен голос школьников за кадром.

В разделе «Предварительный просмотр» мы оценили окончательный результат и перешли к экспортированию мультфильма в нужном качестве. Затем поделились роликом в социальных сетях, предварительно скачав его на свое устройство.

Сюжет мультфильма можно предоставить любой, предварительно наделив полномочиями школьников. Кто-то будет сценарист, кто-то режиссер, а кто-то займется иллюстрациями или озвучкой.

На контрольном этапе исследования по результатам проектной деятельности школьникам были вновь даны задания на выявление сформированности функциональной математической грамотности младших школьников (рисунок 2).



Рис. 2. Результаты контрольного этапа исследования сформированности функциональной математической грамотности младших школьников, %

Отметим, что сократилась доля школьников, у которых наблюдался низкий уровень сформированности на констатирующем этапе на 10 %, по сравнению с контрольным этапом. Доля школьников, у которых был высокий уровень сформированности, наоборот, выросла на 5% на контрольном этапе, по сравнению с констатирующим.

Выводы. Управление проектной деятельностью является эффективным средством повышения качества функциональной математической грамотности младших школьников, так как помогает мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах.

Резюме. Управление проектами является эффективным средством повышения качества функциональной математической грамотности младших школьников. В качестве основных методов можно использовать оформление детской книжки с сюжетом математической сказки, а также создание мультфильма на математические темы совместно со школьниками.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математика, проект, проектная деятельность.

Summary. Project management is an effective means of improving the quality of functional mathematical literacy of younger students. As the main methods, you can use the design of a baby book with the plot of a mathematical fairy tale, as well as the creation of a cartoon on mathematical topics jointly with schoolchildren.

Key words: functional literacy, mathematics, project, project activity, pedagogy.

Список литературы

1. Басалаева Н. В. Современные представления о математической грамотности и креативном мышлении как компонентах функциональной грамотности / Н. В. Басалаева, А. В. Фирер, Т. В. Захарова // Перспективы науки. – 2021. – № 4(139). – С. 117-119.
2. Ветошкина Е. С. Тесты на проверку сформированности функциональной математической грамотности школьников / Е. С. Ветошкина, С. П. Хэжало // Математика в школе. – 2021. – № 6. – С. 38-52.
3. Елецких Г. Н. Развитие функциональной математической грамотности школьников / Г. Н. Елецких // Вестник научных конференций. – 2022. – № 6-2(82). – С. 53-55.
4. Подложнюк Е. А. Формирование функциональной математической грамотности на уроках математики / Е. А. Подложнюк, О. Е. Кадеева // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 81-4. – С. 96-99.
5. Сурковский Д. В. К вопросу о формировании функциональной математической грамотности в начальной школе / Д. В. Сурковский // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Москва, 28 апреля 2022 года / Редколлегия: Л.К. Гуриева, З.Ш. Бабаева [и др.]. – М.: ООО «ИРОК», ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2022. – С. 14-18.

Голубева Валерия Владиславовна, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Особую актуальность проблема формирования социальной ответственности приобретает в подростковом возрасте, который, по словам исследователей, представляется периодом социального самоопределения, формирования и развитие жизненной перспективы, нравственного сознания. Подростки, сознание которых отличается эмоциональной составляющей и напряженностью в восприятии охватывающей действительности, остро откликаются на социальную несправедливость, существующую в нашем обществе. Зачастую их попытки восстановить справедливость, и тяга к социальной самореализации приобретают дезадаптивные формы. В жизни сегодняшнего современного российского общества и в его ценностно-целевых ориентирах произошли значимые изменения, которые затронули все сферы жизни общества. Все это определяет современного молодого человека, в условия непостоянности и многообразия выборов перед потребностью видеть проблемы, правильно реагировать на них, принимать осознанные, самостоятельные решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. Учитывая это, на сегодня активность в освоении социальной действительности является одной из важнейших черт становления личности. Нередко современные подростки характеризуются пониженной социальной ответственностью, так как они не способны к выполнению важных социальных ролей, не могут прогнозировать последствия своих поступков, стараются уйти от ответственности или переложить ее на других. Поэтому исследование путей решения проблем, связанных с формированием социальной ответственности подростков – это актуальная направленность педагогической деятельности. Подростковый возраст исключительно сложен и противоречив, а потому привлекает пристальное внимание психологов и педагогов.

Анализ исследований и публикаций. Проблема социальной ответственности в подростковом возрасте освещена в работах таких

отечественных авторов как: М. Н. Аплетеева, Н. В. Винокуровой, С. Б. Елканова, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, А. К. Осницкого, О. А. Петрухиной, А. М. Прихожан, В. Н. Сорока-Росинского, В. А. Сухомлинского, В. Г. Хворостовской, С. Т. Шацкого.

Цель статьи заключается в изучении особенностей социальной ответственности подростков.

Изложение основного материала. Понятие ответственности в психолого-педагогической литературе трактуется неоднозначно. Ответственность в психологии определяется как специфическая для человека форма саморегуляции, которая выражается в осознании себя, является первопричиной поступков и способностью выступать основой изменений в собственной жизни.

В «Словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова ответственность понимается, как необходимость отвечать за свои действия и поступки, быть ответственным за их последствия. Ответственность рассматривается через обязанности – того, что подлежит абсолютному выполнению [3, с. 483].

По словам кандидата педагогических наук Л. А. Барановской, «ответственность – это единое свойство личности, которое характеризуется наличием сознательной и стабильной склонности действовать в любой ситуации в соответствии с требованиями нравственного долга и правовых норм современного общества, умением предвидеть последствия своих действий и поступков, и готовностью отвечать за них» [1, с. 39].

Социальная ответственность является интегральным личностным качеством, который в свою очередь, является признаком социальной зрелости. Развитие социальной ответственности в структуре характера человека рассматривается, когда личность начинает осознавать себя причиной совершаемых поступков и их последствий, то есть начинает отвечать за них. Формирование качества «ответственность» в качество «социальная ответственность» выражается в том, что подросток начинает осознавать себя причиной совершаемых поступков и их последствий, понимает и правильно оценивает значимость для общества, людей и государства своей социальной активности, своих поступков, действий и их последствий.

В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике социальная ответственность характеризуется «...отношениями между личностью и обществом, основывающимся на осознанном выполнении ими взаимных обязательств и обязанностей, следующих из нормативных актов, регулирующих социальные отношения, а также из традиций и ценностных установок» [5].

По мнению А. А. Реана, определяющим признаком зрелости выступает социальная ответственность – такой уровень сознательного, избирательного отношения к своим действиям, поступкам и взаимоотношениям, когда подросток выражает готовность и способность учитывать интересы и потребности других людей, принимать во внимание социальные ситуации и предугадывать социальные последствия [4, с. 254].

О. А. Лаврентьева выделяет компоненты социальной ответственности, к которым относит [2, с. 57]:

– когнитивно-аналитический компонент, который характеризует уровень знаний о социальной ответственности, понимание личностью ситуации

социальной ответственности, степень осмысленности понимания о сущности и значении социально ответственного поведения;

– деятельностно-рефлексивный компонент описывает степень включенности подростка в социально ответственное поведение и деятельность, характер отношения к такому поведению, наличие рефлексивности себя и своих поступков, как часть социально ответственного поведения, демонстрирует степень осознанности принятых решений, действий;

– эмоционально-волевой компонент характеризует переживания значимости проявления социальной ответственности, включает в себя эмоциональные переживания при выборе действий, акцентирует внимание на волевых усилиях подростка;

– ценностно-мотивационный компонент отображает позицию личности к проявлению социальной ответственности, степень осознания мотивации социально ответственного поведения, включенность социальной ответственности в иерархию нравственных ценностей личности.

Выводы. Таким образом, понятие «социальная ответственность» является интегральным личностным качеством, показателем социальной зрелости и характеризует отношения между личностью и обществом, базирующимися на осознанном выполнении ими взаимных обязательств и обязанностей и уровнем готовности и способности учитывать интересы и потребности других людей, принимать во внимание социальные обстоятельства и предугадывать социальные последствия. Также выделяют компоненты социальной ответственности: когнитивно-аналитический компонент, деятельностно-рефлексивный компонент, эмоционально-волевой компонент, ценностно-мотивационный компонент.

Резюме. Статья посвящена теоретическому анализу понятия «социальная ответственность» подростка. Проанализированы взгляды ученых на термин «социальная ответственность». Данная статья раскрывает специфику формирования социальной ответственности, а также раскрывает компоненты социальной ответственности.

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of «social responsibility» of a teenager. The views of scientists on the term «social responsibility» are analyzed. This article reveals the features of the social responsibility of adolescents in an educational organization and also reveals the criteria for social responsibility.

Ключевые слова: социальная ответственность, ответственность, подростки, личность, поведение, саморегуляция.

Key words: social responsibility, responsibility, adolescents, personality, behavior, self-regulation

Список литературы

1. Барановская Л. А. Социальная ответственность в системе педагогических ценностей. / Л. А. Барановская. – Краснодар Вестник КрасГАУ. – 2006. – Вып.11. – С. 414-419.

2. Лаврентьева О. А. Особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте / О. А. Лаврентьева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – С. 33-36.

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс 21 век: Мир и Образование, 2005 (АООТ Твер. полигр. комб.). – 894 с.

4. Реан А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2004 (ПФ Красный пролетарий). – 407 с.

5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/17611/ (дата обращения 12.11.2022).

УДК 373.3:165.1:371.65

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Даллакян Нелли Шагеновна, обучающаяся
4 курса направления подготовки 44.03.01
Педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Глузман Неля
Анатольевна, доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Активизация познавательного интереса к музейной экспозиции является ведущей в теории и практике обучения. Актуальность этой проблемы состоит в том, что развитие личности не может совершаться вне познавательного процесса. Развитию ребенка как целостной личности способствует структура и содержание его интересов. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит цели обучения и одна из них – это развитие познавательного интереса учащихся. Данная программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности при получении начального общего образования и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование. Развитие таких качеств школьника невозможно без формирования у него познавательного интереса к обучению. Познавательный интерес определяется как одна из важнейших характеристик личности, которая складывается в процессе

жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования.

Анализ исследований и публикаций. Проблемам познавательного интереса, вопросам его формирования и развития, способам и средствам активизации посвящено большое количество научных работ.

Методологической основой исследования являются социальные, психологические и педагогические основы теории познавательного интереса Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского, Г.И. Щукиной и т.д.

В области музейной педагогики в основу исследования легли работы крупнейших специалистов музееведения, занимающихся вопросами активизации познавательного интереса к музейной экспозиции Н.В. Нагорского, М.Б. Пиотровского, Б.А. Столярова, Т.Ю. Юреновой, М.Ю. Юхневич и т.д.

Теоретические основы игры как средства активизации познавательного интереса младших школьников опираются на работы ведущих специалистов в области педагогики и психологии И.П. Подласого С.Л. Рубинштейна, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и т.д.

Целью статьи является изучение теоретических аспектов формирования познавательного интереса младших школьников к музейной экспозиции средствами игровой деятельности.

Изложение основного материала. Элемент познавательной направленности имеет место в любой деятельности, потому что, интересуясь предметом или явлением, человек хочет ближе его узнать, ознакомиться с ним.

Г. И. Щукина считает, что познавательный интерес на пути своего развития обычно характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Самыми характерными для познавательного интереса волевыми проявлениями следует считать инициативу поиска, самостоятельность добывания знаний, выдвижения и постановки задач на пути познания. Интеллектуальна, волевая и эмоциональная стороны познавательного интереса составляют не его части, а единое взаимосвязанное целое [5, с. 12].

Т. В. Чумалова пишет: «В начале нового тысячелетия происходит переоценка общепризнанной системы ценностей. XX век убедил все человечество в том, что достижения в области техники и технологий не способны решить многих проблем современности, а порой даже являются их источниками. Только гуманизация новейших достижений, обращение к мировому культурному наследию, духовным ценностям человечества способны обеспечить гармонию становления личности человека. В сфере культуры происходит процесс формирования и развития личности». Она отмечает, что именно музей формирует заинтересованное отношение к миру, развивает детскую любознательность. Он является незаменимым средством визуального пространственного восприятия, где осваивается язык вещей, постигаются их скрытые культурные значения и факт их рукотворности, неочевидный для ребенка [4, с. 6].

Известные специалисты в области музееведения М.Б. Пиотровский, Н. В. Нагорский и другие, отмечают, что музейная экспозиция – «основная

форма музейной коммуникации, образовательные и воспитательные цели которой осуществляются путем демонстрации музейных предметов, организованных, объясненных и размещенных в соответствии с разработанной с музеем научной концепцией и архитектурными принципами архитектурно-художественных решений» [2, с. 44].

Базовые формы работы с младшими школьниками, как утверждают К. Г. Левыкин и В. Хербст, появились преимущественно в период становления культурно-образовательной деятельности музея и служат основанием для создания тех, которые возникают под влиянием времени, социального заказа. Создание действительно новой формы – явление редкое. Это происходит тогда, когда меняется образовательная модель музея, а, следовательно, и требования, предъявляемые к работе с аудиторией. К числу базовых форм исследователи относят десять: экскурсия, лекция, консультация, научные чтения (конференции, сессии, заседания), клуб (кружок, студия), конкурс (олимпиада, викторина), встреча с интересным человеком, концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс), праздник, историческая игра [1, с. 58].

Для формирования познавательного интереса к музейной экспозиции педагоги начальной школы прибегают к помощи дидактических игр, так как в младшем школьном возрасте игра все еще занимает значительное место в жизни ребенка.

Игра для детей является местом бесконечной фантазии и воображения, способом достижения успехов, выплеска эмоций. На первый план выходят мысли, чувства и потребности ребенка. Он имеет возможность оживленно действовать в среде, в которой он существует. Игры являются сильнейшим инструментом для образования, потому что с их помощью дети получают новые знания, корректируют свои умения и развивают навыки.

Э. Я. Степанкова подчеркивает, что при условии корректного отношения к игре взрослых и грамотного использования мощного психолого-педагогического потенциала игры она способна стать универсальным средством, обеспечивающим:

- успешность адаптации ребенка к новой ситуации развития;
- сохранение и совершенствование на протяжении всего периода начального школьного обучения достижений дошкольного этапа развития;
- поддержание и укрепление физического, психического и социального здоровья младшего школьника;
- развитие его как субъекта собственной деятельности и поведения;

О. А. Степанова добавляет, что игра помогает решать такие важные задачи федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, как обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования, развития познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в учебно-познавательной и внеурочной деятельности, создание условий для учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося и раскрытия их творческого потенциала. [3, с. 4].

Выводы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу мы пришли к выводу, что эффективным средством взаимодействия между музейной

экспозицией и младшим школьником является игра, потому, что она доступна, понятна школьникам и уже сама по себе игра является средством активизации, а создав определенные педагогические условия ее организации, при умелом руководстве игрой, музейным педагогом будет создана такая музейно-образовательная среда, которая будет способствовать активизации познавательного интереса к музейной экспозиции младших школьников.

Резюме. В данной статье рассматривается сущность познавательного интереса, особенности формирования познавательного интереса к музейной экспозиции младших школьников, а также содержание средств игровой деятельности младших школьников в процессе формирования познавательного интереса к музейной экспозиции младших школьников.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, игра, музейная экспозиция музеев, развитие личности, духовное развитие.

Summary. This article examines the essence of cognitive interest, the features of the formation of cognitive interest in the museum exposition of younger schoolchildren, as well as the content of the means of play activity of younger schoolchildren in the process of forming cognitive interest in the museum exposition of younger schoolchildren.

Key words: interest, cognitive interest, game, museum exposition museum, personal development, spiritual development.

Список литературы

1. Левыкин К.Г., Хербст В. Музееведение / К.Г. Левыкин, В. Хербст. – М.: 1988. – 430 с.
2. Нагорский Н.В. Музей в духовной жизни общества / Н. В. Нагорский. – СПб.: 2004. – 427 с.
3. Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я. Теория и методика игры / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 276 с.
4. Чумалова Т. Как жили древние греки? / Т. Чумалова // Мир музея. – 2014. – №3. – Март. – 58 с.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: «Педагогика», 1971. – 352 с.

УДК 371.315.5

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Дорофеева Анастасия Алексеевна,
магистрант 2 года обучения факультета
начального образования, ФГБОУ
«Московский педагогический
государственный университет»*

Постановка проблемы. Современное российское образование направлено на формирование самостоятельной личности, готовой к взаимодействию с постоянно меняющимся окружающим миром. Развитие необходимых качеств личности начинается с первой ступени школьного образования. Данные положения отражены в требованиях Федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования. Одним из личностных результатов, относящихся к группе «ценности научного познания» является самостоятельность в познании. В познавательной самостоятельности важную роль играет учебная самостоятельность. Обучающиеся к концу обучения в начальной школе должны уметь самостоятельно организовывать процесс своего обучения, пользоваться необходимой учебной литературой, вступать во взаимодействие с другими участниками образовательного процесса с целью решения каких-либо задач или для разрешения возникающих в обучении вопросов.

Анализ исследований и публикаций. Исследованием проблемы формирования учебной самостоятельности занимаются и педагоги, и психологи. Психологические аспекты изучали И.А. Зимняя, А.К. Осницкий, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман и др. С педагогической точки зрения учебную самостоятельность рассматривали А.Н. Гуляева, Н.В. Калинина, О.А. Рыздз.

Цель статьи рассмотрение факторов формирования учебной самостоятельности обучающихся в начальной школе.

Изложение основного материала. С.Л. Рубинштейн определяет самостоятельность как волевое качество личности. «Подлинная самостоятельность воли предполагает, ее сознательную мотивированность и обоснованность. Неподверженность чужим влияниям и внушениям является не своеволием, а подлинным проявлением самостоятельной собственной воли, поскольку сам человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступать так, а не иначе» [4, с. 581]. Ученый указывал, что собственные усилия человека и инициированная им внутренняя активность играют важную роль в познании человеком окружающего мира – «внешнее только через внутреннее». Таким образом, условием формирования самостоятельности становятся внутренние усилия, которые характеризуются инициативностью человека.

Самостоятельность включает в себя умение осознанно ставить перед собой цели и задачи, определять направление своей деятельности, что предполагает способность мыслить самостоятельно, влияет на формирование цельного мировоззрения. С.Л. Рубинштейном были выделены следующие аспекты самостоятельности: критическое мышление, мировоззрение, самосознание. По мнению ученого, – «Самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания... Это требует большой внутренней работы и связано с выработкой цельного мировоззрения» [4, с. 239-240].

И.А. Зимняя считает, что подлинная самостоятельная учебная деятельность возникает в случае, когда у обучающегося формируется потребность узнать что-либо неизвестное ранее, необходимое для себя. При этом в учебном процессе нет средств удовлетворения такой потребности. К психологическим детерминантам, обуславливающим самостоятельность обучающегося, относятся «саморегуляция, умение программировать собственную деятельность, (выбор способа действий, отбор средств, определение последовательности действий), умение оценивать и корректировать собственные результаты» [1, с. 251-254].

По мнению А.К. Осницкого [3] считает, – основу самостоятельности составляет осознанная саморегуляция учебной деятельности. В ходе

проведенных исследований автором было выявлено, что субъектная активность в учебной деятельности проявляется при обращении к опыту активизации, осознанности, направленности, умелости в действиях и умениям координировать свои усилия с усилиями других людей.

Ученым были выделены пять компонентов регуляторного опыта, являющихся основой самостоятельности в деятельности. К ним относятся

ценностный опыт, который направляет действия человека;

опыт рефлексии, который позволяет связывать установку с остальными компонентами регулятивного опыта;

опыт привычной активизации, позволяющий сориентироваться в собственных возможностях;

операциональный опыт, объединяющий возможности человека с конкретными средствами преобразования ситуаций;

опыт сотрудничества, который способствует объединению совместных усилий [3].

Н.В. Калинина и С.Ю. Прохорова выделяют, помимо рефлексивной стороны учебной самостоятельности, такой аспект как продуктивные действия. Под этим понятием исследователи понимают владение обучающимися теми учебными действиями и операциями, которые необходимы обучающимся для решения учебных задач [2].

Таким образом, учебная самостоятельность представляет собой интегрированное качество личности, заключающееся в инициативном, критическом, волевом, ответственном взаимодействии с окружающим миром, выражающееся в субъектной позиции личности. Основу учебной самостоятельности составляет саморегуляция личности, которая выступает критерием субъектности. Важной составляющей учебной самостоятельности является владение обучающимися умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного решения учебной задачи.

Исходя из сформулированного выше определения сущности понятия «учебная самостоятельность», выделяются следующие направления формирования учебной самостоятельности: развитие воли и критического мышления, формирование умений сотрудничать со взрослыми и сверстниками (психологическая составляющая) и формирование универсальных учебных действий, способствующих самостоятельному решению возникающих в процессе обучения вопросов (педагогическая составляющая). Следовательно, факторами формирования учебной самостоятельности являются: учебные задания, направленные на проявление инициативы и критического мышления обучающихся; организация обучения в сотрудничестве.

Работа в группах должна строиться таким образом, чтобы обучающиеся были вынуждены применить полученные умения и навыки самостоятельно в нестандартной ситуации, и чтобы каждый член группы был ответственным за качество решения учебной задачи.

Выводы. Формирование учебной самостоятельности является актуальной проблемой современного образования. Ее решением является активное включение обучающихся во взаимодействие в процессе групповой работы, способствующее формированию самостоятельно решать учебные задачи.

Резюме. В статье анализируются подходы к определению сущности понятия «учебная самостоятельность», выделяются психологический и педагогический аспекты определения данного понятия. Автором выделяются факторы формирования учебной самостоятельности, которым необходимо уделять внимание при организации процесса обучения в начальной школе.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, формирование учебной самостоятельности, групповая работа.

Summary. The article analyzes approaches to the definition of the concept of learning independence, highlights the psychological and pedagogical aspects of the definition. The author highlights the factors of formation of learning independence, which need to be paid attention to when organizing the learning process in elementary school.

Key words: learning independence, formation of learning independence, group work.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; 2010. – 447 с.

2. Калинина Н.В., Прохорова С.Ю. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие: Практическое пособие / Н. В. Калинина, С. Ю. Прохорова. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.

3. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий; Психологический институт Российской академии образования. – М.: Психологический институт Российской академии образования, 2010. – 232 с. – (Прикладные исследования в психологии).

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 713 с. – (Мастера психологии).

УДК 371.134

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Ефремова Любовь Ивановна, магистрант
3 года обучения направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Габеркорн Ирина
Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального, дошкольного
и психолого-педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский*

Постановка проблемы: актуальным в практике работы начальной школы является вопрос методического сопровождения педагогов начальной школы, которое будет способствовать повышению мотивации профессиональной деятельности педагогов по формированию поликультурной компетентности младших школьников, формирование теоретической компетентности учителей в данном направлении, а также, сопровождение педагогов в практической деятельности по освоению методов, приемов, педагогических технологий, направленных на формирование поликультурной компетентности младших школьников.

Методическое сопровождение педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности обучающихся в управлении образовательной организации, должно быть построено на реализации миссии учителя: быть профессионалом, показывающим культурные и этические образцы действий младшим школьникам, консультируя и корректируя их действия. А также, педагог должен создать благоприятные условия для усвоения знаний, самостоятельного формирования жизненного опыта и ценностей. Педагог начальной школы должен быть в какой-то мере режиссером и от того, насколько он будет компетентным профессионалом, помогая детям решать учебные проблемы, будет зависеть будущее каждого ребенка.

Методическая работа по формированию поликультурной компетентности младших школьников способствует активизации личности учителя и формированию его творческой активности, она должна оказывать реальную и своевременную помощь педагогам. В свою очередь методическая работа носит аналитический характер. Это выражается в необходимости выявления различных проблем в реализации образовательной программы начальной школы, поиск, нахождение и устранение несоответствия, что способствует регулированию деятельности педагогических работников и самое главное – вовремя оказывать им помощь и поддержку.

Анализ исследования и публикаций. Проблему методического сопровождения педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников изучали многие исследователи: А.Н. Джуринский, А.Д. Сахаров, Д.С. Лихачев, Г.Н. Волков, А.П. Садохин, Ю.С. Свиридченко, Л.Л. Супрунова, А.В. Хитрова, Л.А. Энеева. На одном ряду с идеями этнопедагогики и педагогики формирования межнационального общения, также разрабатывались замыслы поликультурного воспитания в работах известных ученых З.Т. Гасанова, Г.Н. Волкова, В.Г. Крысько и др. Данное направление педагогики направлено на воспитательные и образовательные задачи одной межкультурной группы, рассматривает перспективу воспитания на национальных традициях. А сумма отдельных компонентов, которые включает поликультурные знания о народах, воспроизведение духовных ценностей своей культуры, формирование самосознания и национального характера – является фундаментом поликультурного воспитания. Более продуктивная позиция в педагогической организации воспитания на основе межкультурного диалога видится у

исследователей А.Н. Джуринского и Г.Д. Дмитриевой.

Воспитание социальной и профессиональной активной личности требует от педагогов современного учреждения образования умений владения навыками применения новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного обучающегося во всех потенциально значимых сферах начального образования, необходимо применять активные методы обучения, технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность детей младшего школьного возраста. Следовательно, методическую работу необходимо рассматривать, как часть системы непрерывного повышения квалификации педагогических работников. Вместе с тем, методическое сопровождение деятельности учителя – как управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования, а также, как целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой, создаются условия для формирования профессионального роста педагогического работника и развитие его профессионально-педагогической компетентности.

Цель статьи: раскрыть особенности методического сопровождения педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников.

Изложение основного материала. В Российской педагогике примерно с середины 90-х годов XX века стали подниматься проблемы поликультурного образования, именно тогда и возникла необходимость теоретического обоснования новейших социально-культурных реалий в нашей стране. Исполком веков Россия была и есть многонациональным и многокультурным государством, где живут и взаимодействуют представители различных конфессиональных и этнических групп. У каждого народа имеется свой язык, культура ценностей, традиции, обычаи, вера и образ жизни.

В ходе взаимодействия личности с культурой в обществе, реализуется образование человека, происходит гармоничный контакт обучающегося с компонентами культуры, в результате чего, происходит личностное и индивидуальное самоопределение. И чем шире и разнообразнее связи индивида с мировой культурой, тем больше укрепляются перспективы индивидуального образования.

Основными качествами, которыми должны обладать педагоги для обеспечения эффективного межкультурного взаимодействия с коллегами и учениками – это знания культурных ценностей не только российской, но и многих культур других национальностей. И самое главное, использовать эти знания в процессе своей педагогической деятельности, тем самым выстраивать эффективную межкультурную коммуникацию.

Многие научные исследователи А.В. Карнышев, М.А. Винокуров, Е.Л. Трофимова считают, что поликультурная компетентность – это «междисциплинарное и интегрированное понятие, которое означает наличие объективных представлений, знаний о своей и иной культуре, реализующихся через умения и навыки, модели поведения, позволяющие специалисту адекватно оценивать особенности взаимодействия с представителями различных этнических общностей. Здесь важны равнозначные формы сотрудничества с этими группами и создание гармоничных условий для взаимного доверия» [1, с. 16].

Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 2022 год объявлен «Годом культурного наследия народов России», а основными задачами и направлениями являются: укрепление единства многонационального народа Российской Федерации; гармонизация межнациональных отношений; содействие в укреплении гражданского единства, этнокультурное развитие народов. В нашей стране главной задачей поликультурной педагогики становится воспитание российского гражданина, который способен эффективно взаимодействовать в поликультурном и многонациональном обществе. Ему необходимо обладать обостренным чувством уважения и понимания иных культур, а с людьми разных национальностей, верований, рас, социальных групп – жить в мире и согласии. Следовательно, поликультурное воспитание рассматривается, как неотделимая часть гражданского воспитания, потому как имеют общие цели. Содержание поликультурного воспитания, по мнению многих ученых, состоит из четырех направлений: представление о поликультурной среде, освоение системы понятий, воспитание доброго отношения к культурному окружению и развитие навыков общения, между представителями разных культур.

На разных этапах обучения современный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) позволяет реализовывать концепции поликультурности. На начальной ступени обучения происходит углубление в жизнь родного языка и культуры, знакомство с этническими культурными традициями и обычаями, прививается этническая толерантность. Такая необходимость на данном этапе связана с тем, что культура адекватных цивилизованных отношений, национальное самосознание формируется в раннем возрасте, именно тогда, когда младший школьник мыслит конкретно и не может размышлять об отвлеченных вещах. Для формирования личности, данная работа создает условия для жизни в поликультурном обществе. У детей младшего школьного возраста в результате обучения, происходит углубление в жизнь родного языка и культуры, знакомство с этническими культурными традициями и обычаями, прививается этническая толерантность. А результатом такой работы является воспитание поликультурного расположения на основе взаимодействия русской культуры, многонациональной культуры России, культуры малого этноса и мировой культуры в целом.

Как было изложено выше, наиболее благоприятным периодом для формирования основ поликультурности, является младший школьный возраст. А уроки и занятия, проводимые в урочной и во внеурочной деятельности, предусматривают широкие возможности для ее развития, которые способствуют формированию таких личностных качеств, как гуманность, патриотизм, толерантность, эмпатия, коллективизм, честность. Под воздействием данных уроков и занятий у младших школьников формируется способность находиться в обществе, проявлять эмпатию к членам коллектива, хорошо относиться к окружающим людям и представителям других народов, подчиняться социальным нормам этики и морали, ощущать себя представителем своего этноса, признавая все ценности, и самое главное – любить свою Родину. Как считают многие авторы О. В. Гукаленко, С. В. Бобинова, М. Я. Добря, Т.Т. Нуржанова, поликультурное воспитание расширяет возможности образовательной деятельности, способствует формированию у детей младшего

школьного возраста толерантного и положительного отношения к лицам других национальностей, к их культурам и языкам, «... способных жить и успешно функционировать в условиях глобализирующего поликультурного общества» [3, с. 16].

Поликультурное воспитание и образование предусматривает специальные направления в учебной и воспитательной работе в начальной школе. Для этих целей учебные программы и учебники наполняют соответствующим содержанием, которые направлены на формирование у обучающихся национальных, нравственных и гражданских ценностей. А также, формируется представление о разных культурах, воспитывается уважительное отношение к культурным особенностям других народов, развиваются умения и навыки коммуникации при взаимодействии с их носителями в духе мира и толерантности.

Исходя из вышеннаписанного, для достижения поставленной цели и эффективного влияния на ребенка необходимо, чтобы система поликультурного образования была целостной, объединяла все дисциплины и мероприятия по внеклассной работе, чтобы каждое занятие решало свою конкретную задачу в процессе развития личности и формирования поликультурного образования младшего школьника.

Реализация содержания поликультурного образования происходит через разделы (модули) программы, которые включаются в разнообразные дисциплины начальной школы. Сама структура программы в целом остается неизменной. В урочной деятельности: литературное чтение, родной язык, окружающий мир, технология, изобразительное искусство, музыка, физическая культура, иностранный язык, а также русский язык и математика. Во внеурочной деятельности – кружки, секции различных направлений (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, общее интеллектуальное и общекультурное) по поликультурной направленности. И внеклассная деятельность – мероприятия, связанные с национальными праздниками, экскурсии, посещение музеев, выставки, семейные и школьные конкурсы, тематические классные часы с привлечением родителей, педагогических работников и других социальных групп.

Очень важную роль в формировании поликультурной компетентности младших школьников играет изучение особенности национальных традиций, обычаев, фольклорного жанра, истории, народные игры и игрушки разных народов.

Глубоко воздействует на внутренний мир детей и является важным элементом культуры народа – устное народное творчество. Оно обладает воспитательными, познавательными и культурными ценностями, одухотворяет исторический опыт предшествующих поколений [3, с. 146].

На различных уроках и занятиях, включающие поликультурную направленность (русский язык, литературное чтение, изобразительное искусство, технология, физическая культура, окружающий мир, внеурочная и внеклассная деятельность) у младших школьников формируется способность находиться в обществе, проявлять эмпатию к членам коллектива, хорошо относиться к окружающим людям и представителям других народов, подчиняться социальным нормам этики и морали, ощущать себя

представителем своего этноса, признавая все ценности, и самое главное – любить свою Родину. Включая детей в такие формы организации познавательной деятельности, как фольклорные вечера, концерты и театрализованные представления, олимпиады, фестивали, выставки по этнической культуре; поисково-исследовательская и проектная деятельности; встречи с представителями различных межнациональных диаспор и участие в дискуссиях; выпуск тематических газет, экскурсии в музеи – происходит формирование поликультурности у детей младшего школьного возраста. А педагогические методы, применяемые на занятиях, такие, как тренинг, дискуссия, моделирование ситуации, ролевые и дидактические игры, наглядные методы, словесные (объяснение, чтение, беседа, рассказ), методы примера (применение к себе литературных и исторических образов), методы познавательной деятельности (проблемно-поисковые), методы эмоционального воздействия (создание ситуации занимательности), метод формирования понятий и др. – повышает уровень поликультурной компетентности у обучающихся начальной школы.

Методическое сопровождение педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников – процесс сложный, многоаспектный и динамичный. Этот процесс предполагает хорошо спланированную, непрерывную деятельность, направленную на предотвращение трудностей, помогает находить решения, связанные с самореализацией педагогов. Методическое сопровождение деятельности педагога, необходимо рассматривать как управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования, а также, как целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой, создаются условия для формирования профессионального роста педагогического работника и развитие его профессионально-педагогической компетентности. В организации методической деятельности, могут использоваться современные технологии обучения: информационно-коммуникационные, дистанционное обучение, игра, диалог, фокус-группы, тьюторство, командное образование и др., которые помогают повышать квалификацию педагогов. Руководитель методической службы (методист) в образовательной организации, осуществляет сопровождение профессионального развития педагогов, владеет теоретико-методологическими базой и специфическими компетенциями. А также, методист помогает каждому педагогическому работнику с учетом индивидуальных особенностей, наметить методы, формы и способы самообразования.

Стоит отметить, что модель методического сопровождения педагогов, является наиболее перспективной, позволяющая активно включать педагогов в наиболее продуктивные направления работы, а в достижении образовательных целей – формировать субъективную позицию. Модель методического сопровождения педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников, направлена на оказание помощи учителям начальных классов реализовать свой творческий потенциал, направленный на формирование поликультурной компетентности младших школьников, а также, способствует профессиональному росту педагогов; способствует возникновению новых целевых групп учителей начальных классов

по формированию поликультурной компетентности младших школьников. Основные блоки, которые входят в состав модели методического сопровождения педагогов: диагностический, мотивационный, методический (содержательный) и результативный. Диагностический блок необходим для проведения диагностических исследований деятельности педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников. Мотивационный блок нужен для оказания помощи и поддержки учителям начальной школы в вопросах уяснения профессионального дефицита и определении этапов для совершенствования основных компетенций по формированию поликультурности обучающихся. В методическом блоке решаются вопросы подготовки и сопровождения педагогов в практической деятельности по освоению способов, приемов, педагогических технологий, позволяющих формировать поликультурную компетентность младших школьников. И в результативный блок модели входит разработка стратегии необходимых преобразований и утверждение самых эффективных направлений педагогической деятельности. Результатом реализации данной модели является выявление перспективности развития коллектива и педагогов, выстраивание горизонтальных и вертикальных связей, возникновение новых целевых групп учителей по формированию поликультурной компетентности младших школьников.

Выводы. Таким образом, методическое сопровождение педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников, предоставляет возможность учителям оказывать методическую помощь и поддержку, реализовывать свой творческий потенциал, а также, способствует профессиональному росту педагогов, содействует в возникновении новых целевых групп учителей начальных классов по формированию поликультурной компетентности младших школьников, а методическое сопровождение только повысит их результативность.

Резюме. В статье раскрыты особенности методического сопровождения педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: методическое сопровождение, поликультурная компетентность, поликультурность.

Summary. The article reveals the features of methodological support of primary school teachers on the formation of multicultural competence of younger schoolchildren.

Key words: methodological support, multicultural competence, multiculturalism.

Список литературы

1. Азизова Н.Р. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность: учебное пособие для вузов / Н.Р. Азизова, Н.А. Савотина, М.И. Бочаров, С.В. Зенкина. – М.: Юрайт, 2022. – 162 с.

2. Виноградова Н.А. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Юрайт, 2015. – 320 с.

3. Шевченко А. Н. Анализ ключевых понятий поликультурной компетентности в современном образовательном пространстве / А. Н. Шевченко // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: сб. материалов науч.-практ. конф. – Симферополь, 2017. – С. 16-22.

УДК 316.662.5:373.2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Завгородняя Инна Владимировна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Колосова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Постановка проблемы. В современном обществе проблема формирования социальной ответственности у детей актуальна как никогда, так как социальная ответственность является одним из основных факторов благополучного духовно-нравственного развития личности. В младшем школьном возрасте социальная ответственность имеет ряд признаков: осознание ребенком необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (ребенок вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и т.д.); эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела. В этой связи одной из важнейших задач начальной школы является поиск форм, методов и приемов работы, направленных на формирование социальной ответственности младших школьников.

Анализ исследований и публикаций. Современные тенденции и идеи развития социальной ответственности представлены в исследованиях Л. И. Божович, Е. В. Бондаревской, Г. Н. Волкова, Г. Ф. Гаврильчева,

А. В. Головатенко, И. С. Кон, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрик, В. В. Москаленко, Н. И. Непомнящей и др.

Цель статьи: анализ теоретических основ формирования социальной ответственности младших школьников.

Изложение основного материала. В «Словаре русского языка» под редакцией С.И. Ожегова ответственность определяется как необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки, быть ответственным за них [4].

Социальная ответственность является интегральным личностным качеством и связана со способностью личности осознавать себя причиной совершаемых поступков и их последствий, то есть быть ответственной за них. Трансформация ответственности в социальную ответственность проявляется в том, что осознание себя причиной совершаемых поступков и их последствий расширяется до осознания личностью своей социальной активности, своих поступков, действий и последствий, значимых для общества, людей, государства.

К. Муздыбаев определяет социальную ответственность как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых норм, исполнять свои ролевые обязанности и быть готовым дать отчет за свои действия и поступки [3, с. 255].

Сензитивным для формирования социальной ответственности Л.С. Славина считает младший школьный возраст, так как в этот период в личностной сфере ребенка возникают новообразования: «внутренняя позиция школьника», заключающаяся в устойчивой мотивации к обучению в школе, «потребность самоконтроля», проявляющаяся в возможности планировать, а также выполнять действия во внутреннем плане, формировании произвольности, как постановка цели к действию для преодоления трудности и препятствия с помощью выбранных ребенком средств, необходимость различать примеры размышления и самостоятельные стремления их построить – находится в основе разумного и объективного анализа соотношения собственных взглядов а также действий их плану [6, с. 45].

В своих работах И.П. Подласый подчеркивает, что к 6 годам ребенок уже осознает свое поведение; сравнивает себя с другими; может предвидеть последствия своих действий; он живет не только настоящим, но и будущим; поведение становится независимым от воздействий среды, более осознанным и произвольным [5, с. 6].

По мнению И.А. Зимней, у младшего школьника в учебной деятельности формируются такие волевые черты характера, как самостоятельность, уверенность и решительность в своих силах, ответственность, настойчивость, выдержка [1, с. 42].

Как отмечает А.Н. Усачева, у детей младшего школьного возраста «ответственность выражается в потребности оказывать помощь сверстникам и взрослым, в рефлексии своего поведения, выполнении своих обещаний, в различных формах проявления субъектности, инициативы в учении и игре» [7, с. 76].

Исследователи выделяют четыре взаимосвязанных компонента социальной ответственности младших школьников:

– когнитивный (наличие знаний у младшего школьника об ответственности, о социальных нормах поведения, которые соответствуют определенной роли школьника, представление и понимание значения ответственных действий человека для других людей);

– эмоционально-волевой (переживание в ходе деятельности, проявление волевых усилий при достижении целей, эмоциональная стабильность и настойчивость в принятии решений);

– мотивационный (определение возможности осуществления младшим школьником выбора, стремление довести начатое дело до конца);

– поведенческий (выполнение младшим школьником обязанностей и правил поведения, готовность отчитаться за текущие и перспективные результаты своей деятельности, умение бережно относиться к результатам своей социально-значимой деятельности и деятельности других людей) [2].

Выводы. Таким образом, сформированность социальной ответственности младших школьников проявляется через: умение брать на себя и нести ответственность за выполнение поручений, формирование самооценке своих действий и нести ответственность за свой выбор, не ссылаясь на других людей и внешние обстоятельства. Именно в этом возрасте происходит усвоение и принятие ребенком нравственных норм и правил, развиваются нравственные чувства долга и ответственности перед другими людьми, коллективом класса за порученное дело, за выполнение своих обязанностей.

Резюме. Статья посвящена анализу понятия «социальная ответственность младших школьников», характеристике показателей сформированности социальной ответственности младших школьников.

Ключевые слова: социальная ответственность, младшие школьники.

Summary. The article is devoted to the analysis of the concept of social responsibility of younger schoolchildren, the characteristics of indicators of the formation of social responsibility of younger schoolchildren by different authors.

Key words: social responsibility, junior schoolchildren.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов, учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И.А. Зимняя. – 3-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

2. Карпикова Ю.В. Особенности социальной ответственности современных младших школьников / Ю.В. Карпикова // Научная статья года 2022: сборник статей V Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 30 ноября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 81-85.

3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – СПб.: ПИТЕР, 2004. – 348 с.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.

5. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. для студентов вузов / И.П. Подласый. – испр. и доп. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 610 с.

6. Славина Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей / Л.С. Славина. – М.: Академия педагогических наук, 2006. – 85 с.

7. Усачева А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности / А.Н. Усачева // Грани познания. – 2012. – № 5(19). – С. 76-80.

УДК 373.2:316.45

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Засядева Юлиана Александровна, магистрант 1 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Колосова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На современном этапе проблема формирования и развития детского коллектива младших школьников особенно актуальна. В первую очередь это обусловлено тем, что именно коллектив во многом определяет гармоничность формирования личности и ее дальнейшее развитие. В коллективе у обучающихся формируются доброжелательность, стремление и умение осуществлять взаимопомощь, совместными усилиями достигать поставленных целей, выполнять различные задачи, имеющие ценность как для коллектива в целом, так и для каждого ребенка в отдельности.

Анализ исследований и публикаций. Формированию детского коллектива были посвящены работы отечественных и зарубежных ученых разных исторических периодов: в Средние века и Новое время – Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци; в дореволюционные годы – К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого; в советский период – А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В.А. Караковского, С.А. Смирнова, И.П. Иванова, А.П. Пинкевича, В.Н. Сорока-Росинского, М. М. Пистрака,

С.М. Ривеса. На современном этапе наиболее подробно вопросы формирования и развития детского коллектива раскрыты в исследованиях Ю.В. Васильковой, Л.Н. Галагузовой, А.А. Максимовой, Л.В. Мардахаева, М.А. Панфиловой.

Цель статьи: проанализировать исследования, связанные с вопросами формирования детского коллектива.

Изложение основного материала. Понятие о коллективе в педагогике сложилось не сразу, этот процесс был постепенный, по мере того, насколько осознанно исследователи подходили к его значению в социализации ребенка. Так, Р.С. Немов в своем труде «Путь к коллективу» указывал на то, что педагоги рано обратили внимание на то, что дети стихийно объединяются в сообщества. Ученый отмечал, что, если воспитание стремится быть успешным, оно должно организовывать деятельность детей в сообществах, то есть в коллективе [6, с. 11].

Особое внимание детскому коллективу уделял С.Т. Шацкий, который полагал, что коллективные отношения нельзя недооценивать, так как именно они позволяют создать наиболее благоприятные и комфортные условия для развития личности каждого ребенка. В частности, сам Станислав Теофилович в своих практических исследованиях руководил одной из первых школ-коммун, которая вошла в Первую опытную станцию по народному образованию. Педагог сделал обоснованный вывод, что первичный школьный коллектив является эффективной формой организации обучающихся, способствующей всестороннему развитию личности каждого ребенка. Опыт создания такого типа образовательных учреждений значительно повлиял на формирование и последующее развитие коллективизма в отечественной системе воспитания. В современной педагогической литературе он рассматривается как эксперимент, в свою очередь гораздо опередивший в то время практику воспитания. Работая с учениками, С.Т. Шацкий пришел к выводу, что младшие школьники стремятся к инстинктивному объединению, при этом они оказывают гораздо более сильное взаимное влияние, чем педагоги. С помощью данных наблюдений, ученый дал свое определение коллектива младших школьников. Он определил его как воспитательный инструмент, главная задача которого – сплочение детей в процессе реализации актуальной для них деятельности [8, с. 4-6].

Взгляды С.Т. Шацкого разделяла главный идеолог советского образования и коммунистического воспитания – Н.К. Крупская. Она полагала, что только жизнь детей в коллективе способствует воспитанию учащихся с хорошо развитой направленностью. Также Крупская говорила о ценности совместных целей, так как именно они способствуют формированию и развитию детского коллектива [3, с. 63].

Наибольшего успеха в осознании роли детского коллектива младших школьников достигли отечественные и зарубежные педагоги XX в. В частности, А.П. Пинкевич, В.Н. Сорока-Росинский, М.М. Пистрак, С.М. Ривес реализовывали идею воспитания детей в коллективе. Представители западной науки Я. Корчак, А. Нейл, С. Френе, Г. Винекен опытным путем доказали, что принципы самоуправления и общественного труда занимают ведущую роль в школах и детских приютах того времени [7, с. 79].

Фундаментальное определение коллектива дал известный педагог А.С. Макаренко. Он определял его как «живой организм», со своими органами,

у которых, есть полномочия, ответственность и зависимость друг от друга [4, с. 121].

Отдельно хотелось бы отметить вклад в теорию и практику формирования детского коллектива И.П. Иванова. Игорь Петрович вместе со своими учениками реализовывал идею создания истинного коллектива, создав методику коллективной творческой деятельности, которая стала важным элементом педагогики сотрудничества и социального творчества [1, с. 40-42].

Обращаясь к современным исследователям, можно выделить Л.В. Мардахаева, который подчеркивает роль коллектива в развитии личности, описывает этот процесс как количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Педагог выделяет показатели становления коллектива младших школьников, среди которых общие цели и деятельность, организация коллективных дел и действующий актив [5, с. 54].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема формирования коллектива младших школьников всегда была и остается особенно значимой и актуальной. Именно первый коллектив в жизни человека определяет, насколько гармонично и правильно сформируется личность. Многие отечественные и зарубежные педагоги в разные исторические периоды интересовались данным аспектом, обосновывали теоретические положения и подтверждали их на практике, что легло в основу современных концепций обучения и воспитания младших школьников через коллектив.

Резюме. В статье исследуются теоретические основы формирования и развития коллектива младших школьников в психолого-педагогической литературе, в частности прослеживается, как менялись взгляды педагогов по данной проблематике. Особое внимание уделяется проблеме становления личности человека в коллективе, роли детского коллектива в принятии совместных решений и достижении социально значимых целей и задач. Рассматриваются формулировки понятия «детский коллектив», оцениваются выводы и рекомендации, сделанные учеными.

Ключевые слова: детский коллектив, младшие школьники.

Summary. The article examines the theoretical foundations of the formation and development of a team of younger schoolchildren in the psychological and pedagogical literature, in particular, it traces how the views of teachers on this issue have changed. Special attention is paid to the problem of the formation of a person's personality in a team, the role of a children's team in making joint decisions and achieving socially significant goals and objectives. The formulations of the concept of «children's collective» are considered, the conclusions and recommendations made by scientists are evaluated.

Key words: children's collective, junior schoolchildren.

Список литературы

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 2009. – 92 с.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики / Предисл. Н.В. Бордовской; послесл. В.П. Борисенковой. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
3. Крупская Н.К. О коммунистическом воспитании школьников / Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1976. – 240 с.

4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1972. – 334 с.

5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

6. Немов Р.С. Путь к коллективу / Р.С. Немов. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

7. Пинкевич А.П. Педагогика / А.П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1929. – 264 с.

8. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии / С.Т. Шацкий. – М.: Госиздат, 1924. – 180 с.

УДК 005+658.8(1)+303.425+37(477)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИИ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»

Зиброва Виктория Викторовна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Колосова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Стремительное ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения становится серьезной опасностью для будущего нашей страны. Современная школа ищет пути сохранения и укрепление здоровья каждого ребенка, формирования здорового образа жизни детей, начиная с начальной школы.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы формирования здорового образа жизни у детей исследовали психологи, физиологи, медики, педагоги: Ш.А. Амонашвили, Н.А. Амосов, В.Ф. Базарный, В.М. Бехтерев, И.И. Брехман, Л.С. Выготский, В.И. Дубровский, В.К. Зайцев, В.В. Колбанов, В.В. Марков, Б.Н. Чумаков и многие другие.

Цель статьи: определить сущность и содержание категории «здоровый образ жизни»

Изложение основного материала. Ю.П. Лисицин, опираясь на анализ научных исследований, выделил несколько концептуальных подходов к определению категории здоровье. Рассмотрим некоторые из них: естественная

функция организма на всех ступенях его организации; равновесие организма и его свойств в динамике с окружающей действительностью; умение организма адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям нахождения в окружающей действительности, умение поддерживать постоянство внутренней среды человеческого организма, обеспечивая при этом разностороннюю и нормальную жизнедеятельность, а также сохранение живого начала в организме человека; отсутствие болезней, болезненных изменений, болезненных состояний; возможность полноценно выполнять основные социальные функции; состояние полного физического, духовного, умственного и социального благополучия. Гармоничное развитие духовных и физических сил, принцип саморегуляции, единства организма и адекватного взаимодействия всех его органов [3].

Здоровый образ жизни Г.А. Кураев рассматривает как сформированный у человека способ организации культурной, бытовой и производственной сторон жизнедеятельности, позволяющий в разной степени реализовать творческий потенциал [2].

Для того, чтобы лучше разобраться в понятии здорового образа жизни, нужно проанализировать его основные компоненты. В.В. Марков в качестве таковых определяет: рациональное питание, отказ от вредных привычек, закаливание, общую гигиену организма, физическую активность.

Рациональное питание рассматривается в качестве одного из самых важных факторов здорового образа жизни Построенное на научной основе, оно обеспечивает оптимальное развитие организма, служит профилактическим средством, предупреждая разные болезни. Нерациональное питание наоборот очень повышает риск возникновения различных заболеваний.

Физическая активность является вторым базовым компонентом здорового образа жизни. Без физической активности состояние здоровья заметно ухудшается, не только физическое, но и психическое, понижаются интеллектуальные способности человека.

Общая гигиена организма связана, в первую очередь с поддержанием чистоты кожи. При загрязнении кожного покрова засоряются выводные протоки потовых желез, нарушается возможность организма к терморегуляции. На грязной коже могут быстро развиться грибковые заболевания.

Закаливание тоже относится к общей концепции здорового образа жизни и подразумевает повышение сопротивляемости организма к разным факторам окружающей среды, которые вызывают состояние стрессовое состояние, то есть напряжение. К таким факторам относят низкую и высокую температуру воздуха, чрезмерно пониженную или повышенную влажность, очень резкие изменения давления атмосферы и т.д.

Отказ от вредных привычек. Для начала нужно отметить, что в правильном случае здоровый образ жизни подразумевает не просто отказ от плохих привычек, но и изначальное отсутствие таковых. Если же по некоторым причинам они все-таки есть у человека, то важно принять все необходимые меры, чтобы избавить этого индивида от вредных для организма привычек.

Одним из важных факторов, которые составляют понятие здорового образа жизни, П.В. Волков называет плодотворную работу для взрослых. Без труда человек не может существовать. Именно благодаря труду или учению

человек обменивается информацией и энергией с окружающей его средой, благодаря ему чувствует себя полноценным и ценным членом общества. Таким образом, он реализует свои потенциалы [1].

С.С. Халетова отмечает, что здоровый образ жизни подразумевает еще и четко спланированное распределение времени для работы, учения и отдыха. Они должны все время чередоваться. Занятия физкультурой оказывают положительное влияние и на состояние здоровья, и на состояние психики в целом и нервной системы. Во время сна человек отдыхает. Сон регулирует работу нервной системы [5].

Выводы. Таким образом, здоровье – это состояние полного душевного, социального и физического благополучия, а не только отсутствие физических дефектов и болезней. Под здоровым образом жизни понимается совокупность мер профилактики, направленных на предотвращение заболеваний, укрепление различных систем организма, а также улучшение общего самочувствия. Ведение здорового образа жизни строится на основе таких компонентов как рациональное питание, отказ от вредных привычек, закаливание, общей гигиены организма, физической активности.

Резюме. В статье рассмотрены понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни», определена их сущность. Описаны основные составляющие здорового образа жизни: физическая активность, закаливание, отказ от вредных привычек, рациональное питание, общая гигиена организма.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, компоненты здорового образа жизни.

Summary. The article considered the concepts of «health» and «healthy lifestyle» and defined their essence. The main components of a healthy lifestyle have also been described. Among them: rational nutrition, physical activity, general hygiene of the body, hardening, rejection of bad habits.

Key words: health, healthy lifestyle, components of a healthy lifestyle.

Список литературы

1. Волков П.В. Как быть здоровым? / П.В. Волков. – М.: Медицина, 2012. – 93 с.
2. Кураев Г.А. Валеологическая система сохранения здоровья России / Г.А. Кураев. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
3. Лисицын Ю.П. Книга о здоровье / Ю.П. Лисицын. – М.: Медицина, 2010. – 386 с.
4. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Марков. – М.: Академия, 2011. – 289 с.
5. Халетова С.С. Основы здорового образа жизни / С.С. Халетова. – Волгоград: Учитель, 2017. – 222 с.

УДК 371.385

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Зыварь Софья Александровна, магистрант
3 года обучения, Брянский
государственный университета имени
академика И.Г. Петровского*

Постановка проблемы. В настоящее время вопрос самоорганизации личности крайне актуален для студентов, поскольку имеет важнейшее значение для личностной и профессиональной реализации. Умение эффективно обращаться с временем своей жизни, [1, с. 164] способность к долгосрочному планированию способствует более успешному решению жизненных задач студента.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей самоорганизации деятельности студентов педагогического профиля.

Изложение основного материала. Нами проведено исследование самоорганизации деятельности студентов на базе Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Исследование проходило с использованием методики – «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)», разработанный Е. Ю. Мандриковой [3, с. 89]. Данный опрос выбран нами, как один из самых надежных и эффективных в изучении такого феномена как «структура времени». Целью проведения методики было не только изучение структуры, но и само осознание студентом своего времени, отношение к процессам, связанным со временем.

В опросе участвовало 54 человека, обучающихся на трех различных направлениях обучения в БГУ им.ак. И.Г. Петровского: Факультет истории и международных отношений (ФИиМО), Факультет технологии и дизайна (ФТИД), Факультет физической культуры (ФФК). В процентном соотношении: факультет технологии и дизайна – 35,2%, факультет физической культуры – 33,3% и факультет истории и международных отношений – 31,5% человек. В опросе поучаствовали 61,1 % женщин (33 человека) и 38,9 % мужчин (21 человек). Возраст опрошенных составил от 18 до 23 лет, из них: 57,4% – 19 лет (31 человек), 35,25 – 18 лет (19 человек), и равно по 1,2 % 4 человека от 20- 23 года. В опросе содержится 25 вопросов, оценка происходит по 6 шкалам. Студенты выбирали ответ на заданное утверждение из 7 вариантов от «полностью согласен» до «полностью не согласен».

По шкале «плановность» были получены следующие результаты:

Низкие баллы – 8 человек (14,81%)

Средние баллы – 34 человека (62, 96%)

Высокие баллы – 12 студентов (22, 22%)

Низкие баллы указывают на трудности в планировании деятельности, а также в том, чтобы следовать уже имеющемуся плану. Низких и высоких баллов в результате опроса примерно одинаковое количество. Высокие баллы означают что студент склонен планомерно реализовывает поставленные задачи и хорошо умеет планировать личное будущее. Необходимо отметить, что большинство

опрошенных студентов имеют средние баллы по показателю планомерность, это говорит об умеренных умениях в области планирования деятельности.

По шкале «целеустремленность» получены следующие результаты:

Низкие баллы – 9 человек (16,67 %)

Средние баллы – 41 человек (75,93 %)

Высокие баллы – 4 человека (7,41 %)

Высокие баллы по этой шкале отражают высокую целеустремленность человека, ясное и четкое осознание своих текущих и будущих процессов личной и профессиональной самоорганизации. Важно отметить, что показатель находится на высоком уровне у достаточно низкого количества студентов – всего 4 человека демонстрируют высокий показатель по шкале. Средние баллы у большинства студентов – 75, 93 % человек достаточно хорошо понимают и формулируют свои цели и способны их достигать, однако в некоторые периоды жизни, направленность деятельности может заметно снижаться. Низкие баллы – у 9 студентов, говорят о проблеме с постановкой конкретных целей, о сложностях с достижением желаемых результатов деятельности.

По шкале «настойчивость» получены следующие результаты:

Низкие баллы – 7 человек (12,96 %)

Средние баллы – 28 человек (51, 85 %)

Высокие баллы – 19 человек (35,19 %)

Нам показалось важным обратить внимание на достаточно большое количество человек, получившим высокие баллы по данной шкале. Из опрошенных – 19 человек имеют способность волевым усилием структурировать свою деятельность, завершить начатое дело, добиться поставленного результата. Средние показатели у половины студентов, демонстрируют высокую самоорганизованность деятельности, наряду с возможностью переключиться на какой – либо более значительный в данный период процесс. Низкие баллы говорят о высокой отвлекаемости от запланированной цели на что – то отдаленное и не структурированное.

По шкале «фиксация» получены следующие результаты:

Низкие баллы – 1 человек (1,85%)

Средние баллы – 27 человек (50 %)

Высокие баллы – 26 человек (48,15 %)

Средние и высокие баллы делятся почти поровну между всеми опрошенными. Средние баллы говорят о стремлении выполнять обязательства, но присущей отношениям нормальной гибкостью. Высокий показатель демонстрирует стремление к обязательности и исполнительности, при этом назвать гибким данный подход нельзя. Отношения имеют высокую целенаправленность без внимания к текущей обстановке. Интересно, что только один студент по результатам опроса является человеком, легко переключающимся между различными видами деятельности, что иногда может восприниматься другими, как легкомысленность и неисполнительность.

Шкала «самоорганизация» отображает следующие результаты:

Низкие баллы – 9 человек (16,67%)

Средние баллы – 32 человека (59,26 %)

Высокие баллы – 13 человек (24,07 %)

По важнейшему критерию – самоорганизация, высокие баллы наблюдаются у достаточно небольшого количества человек – 13 студентов при планировании своей деятельности пользуются календарем или ежедневником и другими средствами, упрощающими процесс построения долгосрочных целей. Высокий уровень личной самоорганизации также характерен для этого фактора при высоких значениях. Большинство опрошенных – 59,26 % уверенно полагаются на себя при организации личных дел, и так же могут записывать, учитывать, описывать, предстоящие задачи в календаре или дневнике. И 16, 67% опрошенных полагаются только на свои ресурсы при планировании и не пользуются внешними средствами помощи, что может мешать в достижении сложных, многоставных целей и задач.

Шкала «ориентация на настоящее» отображает следующие результаты:

Низкие баллы – 6 человек (11,11 %)

Средние баллы – 31 человек (57,41%)

Высокие баллы – 17 человек (31, 48%)

Низких баллов в результате исследования – 11, 11 %, это означает что 6 студентов из опрошенных в своем психологическом восприятии времени ориентируются на будущее или прошлое. Больше половины способны ценить прошлое и будущее, не упуская происходящие в настоящем жизненные процессы. У 17 студентов настоящее имеет первостепенное значение, переживания текущего времени имеют наибольшую ценность.

Шкала «Общий балл» отображает общие значения по предыдущим факторам и демонстрирует следующие результаты:

Низкие баллы – 5 человек (9, 26 %)

Средние баллы – 34 человека (62, 96%)

Высокие баллы – 15 (27,78 %)



Общие итоги исследования отображают показатели по данной шкале, согласно результату, 5 студентов спонтанны в организации своей деятельности, будущее распланировано слабо, что позволяет не планировать ежедневную активность, но может приводить к низкому показателю достижений поставленных целей. При недостаточности волевых усилий, часто хорошо развито умение гибко переключаться между разными видами деятельности. Большинство способно сочетать, как детальное планирование своей жизни, так и спонтанное реагирование на новые жизненные обстоятельства. [2, с. 35].

Психологическое время организовано многопланово и ценность настоящего не перекрывается событиями прошлого и будущего, так же имеющего значительную ценность. Среди опрошенных, 27,78 % эффективнее всего умеют структурировать свою деятельность, часто при таком отношении к самоорганизации, снижается способность к спонтанному реагированию. Однако, настойчивость позволяет достигать намеченных целей, и для этого используются все имеющиеся ресурсы.

Выводы. Самоорганизация деятельности – важнейший фактор, влияющий на успешность в достижении поставленных задач. Время обучения в университете – время обучения умению долгосрочного и эффективного планирования своего времени, поэтому так важно изучать психологические аспекты самоорганизации студентов [4, с. 108]. Использование результатов опроса в психолого-педагогическом сопровождении студентов ВУЗа способствует развитию способностей студентов к тактическому планированию на протяжении всей жизни.

Резюме. В статье описаны результаты исследования самоорганизации деятельности студентов педагогического профиля, путем проведения опроса «Опросник самоорганизации деятельности, разработанный Е. Ю. Мандриковой. Демонстрируемые результаты позволяют изучить степень развития у студентов таких феноменов, как настойчивость, ориентация на будущее, плановность, и оценить уровень общего уровня самоорганизации личности.

Ключевые слова: «самоорганизация», «ориентация во времени», «долгосрочное планирование», «целеустремленность».

Summary. The article describes the results of a study of the self-organization of the activity of students of a pedagogical profile, by conducting a survey «Questionnaire for the self-organization of activity», developed by E. Yu. Mandrikova. The demonstrated results make it possible to study the degree of development in students of such phenomena as perseverance, orientation towards the future, regularity, and to assess the level of the general level of self-organization of the individual.

Key words: «self-organization», «time orientation», «long-term planning», «purposefulness».

Список литературы

1. Богомаз С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности / С. А. Богомаз // Вестник Томского государственного ун-та. – 2011. – № 344. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-osobennosti-samoorganizatsii-deyatelnosti> (дата обращения: 29.11.2022).

2. Литвина С.А. Индивидуальные достоинства как основания осмысленности и целенаправленности в самоорганизации деятельности / С. А. Литвина // СПЖ. – 2016. – №61. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-dostoinstva-kak-osnovaniya-osmyslennosti-i-tselenapravlenosti-v-samoorganizatsii-deyatelnosti> (дата обращения: 29.11.2022).

3. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 87-111.

4. Нос Е. Ю. Способность к самоорганизации деятельности как критерий личностного потенциала и условие достижения психологического благополучия / Е. Ю. Нос // СПЖ. – 2009. – № 34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnost-k-samoorganizatsii-deyatelnosti-kak-kriteriy-lichnostnogo-potentsiala-i-uslovie-dostizheniya-psihologicheskogo> (дата обращения: 29.11.2022).

УДК 316.614-053.6

ФЕНОМЕН «ТОКСИЧНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ» ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

*Иванова Анна Михайловна, обучающаяся
10 психолого-педагогического класса,
Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение
«Средняя школа № 2 имени Героев
Евпаторийского десанта»;*

*Попова Валерия Владимировна,
обучающаяся 10 психолого-
педагогического класса, Муниципальное
бюджетное общеобразовательное
учреждение «Средняя школа № 2 имени
Героев Евпаторийского десанта».*

*Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического
образования, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. За последние несколько лет, пока мир стремительно меняется, ускоряется, росла конкуренция, все чаще стали появляться люди, продающие курсы по «успешному успеху», и вместе с этим укреплялась мысль о продуктивности и ее важности. Пока один зарабатывает миллион в свои 15 лет, другой, из какой-нибудь глубинки, все еще пытается определиться с тем, кто он, не может сконцентрироваться на этом, так как постоянно сравнивает себя с другими, более успешными людьми. Думает, что он все пропускает, опаздывает, что он неправильный и ни дня не может не думать о будущем, работе, а отдыхая – винит себя за то, что он отдыхает, а не делает что-то полезное. К этому и приводит современная продуктивность. Точнее, токсичная продуктивность.

Анализ исследований и публикаций. В связи с массовым распространением феномена продуктивности (а за ней и феномена токсичной продуктивности) в Интернете, в качестве изучения данной темы будут использованы различные видеоматериалы и статьи современных авторов с отсылками на научные исследования.

Целью статьи является анализ проблемы распространения феномена токсичной продуктивности среди молодежи.

Изложение основного материала. Токсичная продуктивность – это нездоровое желание любой ценой быть эффективным человеком, работником, обучающимся. Это проявляется в том, что, когда для людей границы между работой и обычной жизнью пропадают и когда они пытаются отдохнуть, моральное давление того, что нам нужно делать больше и мы ничего не добились, не дает насладиться даже этим моментом отдыха. Данный вид жизни приводит к хроническому стрессу, недосыпу, несбалансированному питанию, эмоциональному выгоранию.

В интернете же продуктивность стала вирусом. Глядя на людей, которые пропагандируют продуктивный образ жизни, люди становятся жертвами так называемого синдрома упущенной выгоды – когда человек видит, что остальные успевают гораздо больше и поэтому думает, что они живут лучше.

Американский экономист Т. Веблен в своей книге «Теория праздного класса» использует термин «демонстративное потребление». Суть явления заключается в стремлении приобретать ненужные товары в погоне за общественным одобрением. Оно появилось в Америке в так называемый «позолоченный век» в 70-80-х годах 19 века, когда экономика США как бы встала на рельсы после Гражданской войны. В одной из статей журнала «The Guardian» «позолоченный век» связывается с заменой демонстративного потребления демонстративным производством. Т.е., чтобы получить социальное одобрение, не обязательно покупать вещи дорогих брендов, – достаточно просто очень много работать. В 2016 году в Западных странах даже появился популярный хэштег: «nevertimeatwork», что означает – работать без остановок.

Согласно исследованиям, работа более 35 часов в неделю значительно ухудшает продуктивность, за которой все так гонятся. А работа более 50 часов наносит значительный урон физическому и психическому здоровью.

Почему же люди так склонны к продуктивности, даже если это способно нанести такой вред? Возможно, дело в том, как человек устроен биологически. Эволюционный биолог Ричард Докинз в своей книге «Эгоистичный ген» утверждает, что единственная цель человеческих генов – создать копию себя. По большому счету, главное – оставить как можно больше потомства, то есть – быть продуктивным в узком смысле этого слова. Общество по всей видимости действует по схожему сценарию.

О критике культа продуктивности написано уже с десяток книг, а количество людей, которые осознали вопиющую неоднозначность этого понятия становится все больше и больше, однако все не так однозначно. Прежде, чем поспешно демонизировать продуктивность, следует разобраться с историей этого понятия.

Его использование в контексте экономики восходит как минимум к временам Адама Смита, который употреблял термин в книге «Богатство наций» применительно к труду, который повышает ценность предметов. По словам Смита, плотник, создающий из досок шкаф, занимается производительным трудом, так как шкаф стоит больше чем груда досок (примечание: производительность – это экономический вариант термина продуктивность в английском языке. В данном языке продуктивность – это термин и для

экономики, и для психологии). По мере развития теории экономики слово производительность обрело конкретное значение: это объем выработки на единицу временных затрат. Этот параметр быстро стал особенно важным, потому что повышение производительности труда ведет к увеличению прибавочной стоимости, что в свою очередь позволяет расти экономике в целом и уровню жизни в частности. Если повышение производительности способствует всеобщему благополучию, то сразу возникает вопрос о том, как это повышение достигается. Например, в 17 веке производительность сельскохозяйственного труда возросла благодаря внедрению последовательности севооборота системы Норфолка, а в 20 веке конвейерные линии Генри Форда произвели революцию в машиностроении. Затем произошел подъем «информационного труда». В 1959 году, когда был введен этот термин, центр тяжести мировых экономик начал смещаться с полей и фабрик в сторону офисов. Сама офисная работа перестала подразумевать только монотонные канцелярские процедуры и стала более творческой и квалифицированной. С этого момента задача увеличения выработки на единицу времени стала все больше решаться через оптимизацию не систем, а труда отдельных работников. Именно тогда впервые в истории современного экономика повышение продуктивности стало личным делом каждого сотрудника. Сегодня от работников требуется самостоятельно оптимизировать свой труд, то есть и работать, и думать о том, как усовершенствовать рабочий процесс. Но верхнего предела выработки нет, а если ответственность за повышение этой самой выработки лежит на работниках, то любые попытки сократить нагрузку будут расцениваться начальством как лень. Требование, чтобы отдельные люди занимались повышением своей продуктивности, порождает конфликт между их профессиональной и личной жизнью, но мы продолжаем делать вид, будто это требование естественно и нормально. Получается, что вся проблема не в самой продуктивности, а в том, каким способом люди пытаются ее повысить. Вместо того, чтобы требовать от отдельных людей делать больше, следует разработать системы, позволяющие повысить продуктивность при том же количестве усилий.

Первопроходцем здоровой продуктивности стала компания Toyota. Послевоенная окупаться и инфляции довели компанию, производящую ткацкие станки, до грани банкротства. Спасая предприятия Киитиро Тоеда открыл второе предприятие, где занялся автомобильным производством, а в 1950-х ввел политику жесткой экономии на своих заводах. Со временем это стало основой принципов «бережливого производства», суть которого заключалась в том, что в принятии решений и задействован каждый сотрудник, а главный, для кого ведется работа, – конечный потребитель. Сердцем же бережливого производства является процесс устранения потерь, которые называются «муда». Муда – это одно из японских слов, которое означает любую деятельность, которая потребляет ресурсы, но не создает ценности. Решение внедрить бережливое производство привело Toyota к невероятным по тем временам производительности труда с сохранением качества автомобиля. Руководство подумало про обычных рабочих и сделало так, что компания начала производить гораздо больше без увеличения нагрузки на человека.

После многочисленных проб и ошибок, а также вдохновившись опытом Toyota, при работе над чем угодно стал использоваться так называемый «agile» – гибкие методологии.

Основные принципы agile-подхода:

1. Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов.
2. Работающий продукт важнее исчерпывающие документации.
3. Сотрудничество заказчиком важнее согласования условий контракта.
4. Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану.

Такая методология помогает преодолеть препятствия на пути к здоровой продуктивности.

Выводы. Таким образом гибкие методологии показали, что продуктивность без человеческих жертв – это реально. Но чтобы человеку найти методологию, которая будет работать для него, потребуется время, силы и терпение. В конце концов возникает вопрос: «Так ли важна для вас продуктивность?». У каждого будет свой ответ и свои приоритеты, главное – чтобы не стало слишком поздно.

Резюме. Статья посвящена анализу проблемы известного феномена токсичной продуктивности. Была изучена история данного феномена, а также с помощью анализа был найден путь к здоровой продуктивности.

Ключевые слова: продуктивность, токсичная продуктивность, здоровая продуктивность.

Summary. The article is devoted to the analysis of the problem of the well-known phenomenon of toxic productivity. The history of this phenomenon was studied, and with the help of analysis, a path to healthy productivity was found.

Key words: productivity, toxic productivity, healthy productivity.

Список литературы

1. Лайфхакер: «Когда продуктивность становится токсичной и как вернуться к нормальному состоянию», Екатерина Комиссарова, 17 августа 2022 г.: <https://lifehacker.ru/toksichnaya-produktivnost/>
2. YouTube: «Культ продуктивности – работа или жизнь», Dagon, 29 января 2022 г.: <https://www.youtube.com/watch?v=ThgOoEcWh4A>
3. YouTube: «Как продуктивность нас убивает», Альберт, 25 июня 2022 г.: https://www.youtube.com/watch?v=_S1Juci8ceo

УДК 373.3.034:376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССА С ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБУЧЕНИЕМ

*Кардапольцева Людмила Вячеславовна,
магистрант 2 года обучения направления
подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Шпиталевская
Галина Романовна, кандидат*

*педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В современном мире, к сожалению, растет число детей с нарушениями развития. В связи с этим появляется острая проблема социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в общество. Приоритетность вопроса обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья отражена в ст. 79 Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Так, условием эффективной социализации рассматривается инклюзивное образование.

Также в обществе происходит кризис духовных ценностей и деформация понятий «нравственность» и «патриотизм». Локальные и разовые меры в такой ситуации не эффективны. Необходим системный подход к организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. А благодаря развитию инклюзивного образования в системе образования открываются новые возможности для нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. Но при этом, данная проблема требует психолого-педагогического сопровождения.

Анализ исследований и публикаций. Опыт исследователей, таких как С.В. Алехина, В.К. Зарецкий, Л.А. Казакова, Н.Н. Малофеев, свидетельствует о том, что нравственное воспитание происходит эффективнее в рамках инклюзивного образования.

Цель статьи – изучить сущность психолого-педагогического сопровождения нравственного воспитания младших школьников в условиях класса с инклюзивным обучением.

Изложение основного материала. В настоящее время инклюзивное образование прочно укрепилось в обществе. Поэтому ключевой позицией обновления системы образования является создание условий для нравственного воспитания детей в свете инклюзивного образования. Как правило, нравственное воспитание начинается уже с детского сада. И уже, поступая в школу, дети знают основные нравственные понятия. Но мало знать, нужно постоянно укреплять и систематизировать знания.

Период младшего школьного возраста проявляется в гибкости развития детей. В этот период младшие школьники впитывают всю информацию, как «губка». Поэтому этот возраст наилучшим образом подходит для нравственного воспитания.

Но прежде, чем рассматривать особенности нравственного воспитания детей в условиях инклюзии, необходимо рассмотреть понятия «инклюзивное обучение» и нравственность.

Согласно статье 2, п. 27 Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании»: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа

к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

Рассматриваемое понятие также нашло отражение в работе Л.А. Казаковой. На взгляд автора: «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья – это равноправное и равноценное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками с целью их полноценного психофизического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства. Сущностью инклюзивного образования является гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития» [2].

В.К. Зарецкий дает следующее определение понятию: «Инклюзивное образование – как возможность устранить фактор социальной депривации и возможность для ребенка с ОВЗ получить социальный опыт, без которого проблемы социальной адаптации в будущем могут не позволить ему реализовать себя, свой потенциал [1, с. 33].

Развитие инклюзивного образования опирается на ряд важных принципов:

1. Нравственно-этические принципы:
 - принцип гуманности;
 - восприятие человека таким, какой он есть.
2. Социокультурные принципы:
 - каждый человек имеет право на обычную жизнь;
 - свобода выбора.
3. Психолого-педагогические принципы:
 - принцип индивидуализации;
 - комплексный подход к изучению и развитию детей с ОВЗ.

Если говорим о нравственном воспитании в условиях класса с инклюзивным обучением, необходимо рассмотреть и это понятие. Классы с инклюзивным обучением – форма обучения, в рамках которой у всех детей, в том числе с особенностями развития, есть возможность учиться совместно. Эту возможность гарантирует и закон об образовании: все дети могут учиться в школе, независимо от уровня их способностей или существующих диагнозов.

Далее рассмотрим понятие «нравственность».

С.И. Ожегов определяет нравственность как «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек и правила поведения, определяемые этими качествами» [3, с. 152].

Российский ученый в области педагогики В.А. Сластенин раскрыл нравственность с позиции личностной характеристики, объединяющей следующие качества и свойства: порядочность, честность и доброта [4, с. 230].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова под нравственностью понимается «Совокупность норм, определяющих поведение человека и моральные свойства» [5, с. 365].

Рассмотрев два понятия, следует отметить, что в основе инклюзивного образования лежит нравственность. Поэтому нравственное воспитание в условиях инклюзии особенно актуально.

Порой даже взрослому человеку сложно выбрать правильный поступок, а как же тогда научить этому ребенка? Поэтому в младшем школьном возрасте доминирует рассматриваемая сторона воспитания: дети овладевают простыми нормами поведения, научатся следовать им в различных ситуациях.

В нравственном воспитании детей младшего школьного возраста в первую очередь необходимо опираться на особенности возрастного этапа развития.

Педагогу принадлежит особо важная роль в воспитании и обучении младших школьников, в формировании у них духовно-нравственных ценностей, в подготовке их к жизни в обществе и общественному труду. Для младших школьников учитель – пример нравственности, справедливости. При этом успешность нравственного воспитания младших школьников в условиях инклюзивного образования зависит от того, как будет организовано психолого-педагогическое сопровождение. Под психолого-педагогическим сопровождением понимается целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося в процессе обучения. В нашем случае для успешного нравственного воспитания. Рассмотрим условия.

1. Применение разнообразных форм совместной деятельности для преодоления барьера. Давно доказано, что коллективная деятельность будет успешна, если перед детьми ставится общая задача. Поэтому для преодоления барьера необходимо организовать процесс обучения через коллективную деятельность. Результатом такой деятельности в условиях инклюзивного обучения должно стать воспитание личности в безопасной среде. Коллективная деятельность может быть разнообразна. Это могут быть групповые задания на уроках (создание коллажа на уроках технологии, работа над литературным произведением на уроках чтения и другие) и на переменах (настольные игры, конструктор, рисование больших плакатов-раскрасок).

2. Необходимо учитывать интересы каждого ребенка. В рамках изучаемого вопроса данное условие выполняется через разработку адаптированных программ, в зависимости от возможностей и потребностей ребенка. Программа и образовательный процесс по ней должны осуществляться таким образом, чтобы каждый обучающийся, в том числе и дети с ОВЗ, имели возможность формирования академических и социальных компетенций. Но самое главное то, что дети с особенностями чувствуют себя более уверенно и спокойно, так как справляются с индивидуальными заданиями и имеют свои достижения и успехи. Одноклассники тоже радуются за этих ребят – вот один из примеров духовно-нравственного воспитания.

3. Использование интерактивных технологий. Учитель, работая в условиях инклюзивного образования, должен использовать технологии, помогающие строить активное взаимодействие младшего школьника с его учебным окружением и учебно-познавательной средой. Использование интерактивных технологий позволит активизировать деятельность младших школьников, подтолкнет их к взаимодействию. Лучше всего такие технологии использовать через работу в группах.

Также, в условиях инклюзивного образования работу с младшими школьниками необходимо выстраивать, опираясь на личностно-деятельностный подход. Он – основа организации образовательного пространства при

нравственном воспитании. При воспитании младших школьников в рамках этого подхода можно использовать следующие группы методов:

1. Методы формирования сознания личности. Сущность метода заключается в воздействии на сознание, чувства и волю обучающихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений. В силу возраста, младшие школьники сильно внушаемы, поэтому этот метод будет эффективен в воспитании. Также здесь можно использовать словесные методы обучения (разъяснения, этические беседы). Большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, исторических деятелей, выдающихся ученых.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения. В воспитании нравственности в условиях инклюзивного образования наиболее применимы здесь воспитывающие ситуации. Учитель начальных классов должен в своей методической копилке собрать, как можно больше ситуаций, которые помогут в нравственном воспитании. Такие ситуации дети могут разыгрывать сами. И на своем же примере они поймут, как стоит поступать, а как нет.

3. Методы стимулирования поведения и деятельности. Каждому ребенку нужна мотивация. Но она должна опираться на его возможности.

Несмотря на то, что вышерассмотренные методы имеют свою специфику, все они направлены на то, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно.

Практика показывает, что в классе, в котором учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники имеют лучшие показатели в нравственном воспитании. В таких классах детям с начала обучения необходимо учиться слушать и слышать, помогать друг другу.

Но работа в направлении нравственного воспитания должна быть системной и непрерывной. Только в этом случае в сознании у обучающихся закрепятся необходимые знания.

Все вышесказанное можно отнести к педагогическому сопровождению. Но при инклюзивном образовании обязательно должно быть и психологическое.

Психологическое сопровождение подразумевает работу педагога-психолога со всеми обучающимися класса. Его задача – выявлять проблемные моменты, помогать учителю выстроить правильное направление работы.

Учитель начальных классов и педагог-психолог должны работать вместе. Задача педагога-психолога помогать учителю выстроить правильную траекторию воспитания, если такая необходима.

Выводы. Инклюзивное образование давно вошло в систему образования. Но несмотря на это, оно требует постоянного совершенствования. Сама инклюзия уже подразумевает воспитание нравственности. Поэтому два этих понятия так или иначе связаны. Воспитание младших школьников в условиях инклюзивного образования играет важную роль в формировании нравственности.

Резюме. В статье рассмотрена взаимосвязь инклюзивного образования и нравственного воспитания младших школьников. Рассмотрены два этих понятия, условия и методы психолого-педагогического сопровождения воспитания нравственности младших школьников в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нравственность, младшие

школьники, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. The article examines the relationship between inclusive education and moral education of primary school aged children. These two concepts are considered, the conditions and methods of psychological and pedagogical support for the moral education of primary school aged children in the conditions of inclusion are considered.

Key words: inclusive education, morality, of primary school aged children, psychological and pedagogical support.

Список литературы

1. Зарецкий В.К. Воспитательный потенциал инклюзии / В. К. Зарецкий // Инклюзивное образование. – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.

2. Казакова Л.А. Социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации инклюзивного образования в Российской Федерации / Л.А. Казакова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: материалы II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Аলেখина С.В. – М.: МГППУ, 2013. – С. 52-55.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, 2 изд. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1995. – 414 с.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр Академия, 2013. – 576 с.

5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Электронный ресурс: Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 159.94:316.354

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Касьянова Кристина Викторовна,
обучающаяся кафедры психологии
здоровья и нейропсихологии, ФГАОУ ВО
«Курский государственный медицинский
университет» Министерства
здравоохранения Российской Федерации*

Постановка проблемы. Высокая публикационная активность авторов в изучении профессионально-ориентированной волонтерской деятельности обуславливает актуальность исследования данного феномена. Отечественные исследователи рассматривают различные сферы: социально-психологические характеристики волонтеров, мотивацию, профессиональное становление и развитие с помощью данной деятельности.

Профессионально-ориентированная волонтерская деятельность «является способом получения профессионального опыта посредством осуществления социально значимой деятельности на добровольных началах».

Развитие и популяризация профессионально-ориентированного волонтерства направлена на повышение уровня социальной активности и является как задачей учебно-воспитательной работы в вузе, так и одним из путей решения социальных проблем.

Цель статьи является рассмотрение психического выгорания в профессионально-ориентированной волонтерской деятельности в современных научных публикациях.

Изложение основного материала. Профессионально-ориентированная волонтерская деятельность рассматривается как осмысленное понимание профессиональной деятельности, вариант повышения качества профессиональной подготовки, которая обеспечивает формирование личности для реализации компонентов профессиональной деятельности, а для специалистов является своеобразной формой удовлетворения внутренних потребностей, профессиональной социализации и самореализации. Специфичность данной деятельности заключается в эмоциональной напряженности, сложностью морального труда и высоким уровнем ответственности за благополучателей. Высокая эмпатичность волонтеров и ситуация постоянного эмоционального напряжения во взаимодействии с другими людьми приводит к риску психического выгорания.

Психическое выгорание по К. Маслач (2006) это ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающие в себя три взаимосвязанных измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Каждый компонент приводит к изменению качества волонтерской деятельности, поэтому присутствует необходимость своевременного определения референтных негативных факторов, способствующих развитию данной реакции, их особенностей и причин.

С использованием метода библиометрического анализа на базе электронной библиотеки Elibrary.ru осуществили анализ разработанности проблемы выгорания волонтеров. За десятилетний период было опубликовано 12 научных статей, что соответствует $(3,51e-5)$ % от 34219415 шт. имеющихся, что незначительно. Как видно из рисунка 1, наибольшее их количество приходится на тематическую рубрику «Психология» (9 статей). Пик публикационной активности наблюдался в 2018 г. и 2019 г. Ведущими трендами в этом массиве данных выступили исследования выгорания волонтеров, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, детьми-сиротами, онкобольными детьми. Из 12 статей, имеющихся по проблеме выгорания волонтеров, 4 статьи соответствуют запросу «выгорание волонтеров, работающих с детьми». Их распределение по тематике выглядит следующим образом: 3 статьи включены в рубрику «Психология» и одна – «Медицина и здравоохранение» и является равномерным: по одной публикации в 2013 г., в 2016 г., в 2018 г. и в 2019 г. Установлено, что 85,3 % волонтеров, оказывая помощь онкобольным детям, испытали психоэмоциональное напряжение, тревогу, страх, снижение настроения. При этом основным источником стресса

выступило взаимодействие с онкобольным ребенком и, в большей степени, с его семьей.

Объектом библиометрического анализа послужили публикационные работы по ключевым словам «burnout volunteers» на базах PubMed и scholar.google.ru с глубиной поиска от 2012- 2022 гг.

Целью библиометрического анализа было выявление динамики публикационной активности за период с 2012 по 2022 г., а также списка авторов, имеющих наибольшее число публикаций и направления работ, в которых изучалась данная проблематика.

Процедура анализа: в указанных параметрах поиска был установлен выбор всех доступных публикаций в рубрике «Психология», «Медицина» в период с 2012 по 2022 год.

Библиометрический анализ публикационной активности в электронном информационном пространстве PubMed, по ключевым словам, «burnout volunteers» за все время составило 285 статей, первая публикация была в 1984 году.

При изменении поискового запроса со стороны глубины поиска (10 лет, 2012-2022) было выявлено 178 статей. Наблюдается возрастающая динамика исследовательского интереса по данной тематике с 2016 года с пиком активности в 2021 году.

Библиометрический анализ публикационной активности в электронном информационном пространстве scholar.google.ru по ключевым словам «burnout of volunteers» глубина поиска 10 лет (2012-2022) выявил 22000 ссылок на публикации из них 1940 обзорных статей. Наблюдается возрастающая динамика исследовательского интереса по данной тематике с 2012 года.

Библиометрический анализ публикаций по проблеме выгорания волонтеров свидетельствует о возрастающих показателях публикационной активности авторов, так же и высокую актуальность данной проблематике.

Объектом проблемологического анализа послужили публикационные работы по ключевым словам «burnout volunteers» на базах PubMed и scholar.google.ru с глубиной поиска от 2012-2022 гг.

Целью проблемологического анализа было выявление динамики публикационной активности за период с 2012 по 2022 г., а также тематическое разделение по различным отраслям.

Процедура анализа: в указанных параметрах поиска был установлен выбор всех доступных публикаций в рубриках «Психология», «Медицина» в период с 2012 по 2022 год.

Данные проблемологического анализа свидетельствуют о том, что проблема более изучена в области социальной психологии, а также присутствует исследовательский интерес в области медицины, психологического консультирования, прикладной психологии.

Тематическое секторирование по проблеме психического выгорания волонтеров показало изучение с различных аспектов.

Результаты тематического секторирования: анализ исследовательской активности по объекту «burnout volunteers» в период с 2012-2022 гг. позволил выявить следующие тематические области: выгорание волонтеров в период COVID-19 (31%), выгорание волонтеров-медиков (работающих в центрах

паллиативной помощи – 19%, других медицинских учреждениях – 9%), мотивационные ресурсы и выгорание волонтеров (24%), личность волонтера и выгорания (11%), факторы выгорания волонтеров (3%), другие аспекты выгорания волонтеров (3%). Наиболее разработанные темы выгорание волонтеров в период COVID-19 в период 2020-2022 года, выгорание волонтеров-медиков (период 2012-2022).

С момента начала пандемии COVID-19 многие люди вышли за рамки служебного долга, чтобы помочь другим, подвергая себя опасности. Например, в Китае 42 000 работников здравоохранения предложили свои услуги в Ухане, эпицентре вспышки (Национальная комиссия здравоохранения Китайской Народной Республики, 2020 год). Кроме того, в Великобритании, всего через несколько часов после того, как Национальная служба здравоохранения направила запрос на четверть миллиона добровольцев, более 170 000 человек подписались на помощь (Всемирный экономический форум, 2020 год). Пандемия вызвала волну просоциальности.

Добровольцы-медики сыграли жизненно важную роль в усилиях по реагированию на пандемию COVID-19, оказывая медицинскую и психологическую помощь уязвимым группам населения. Повышенные требования, предъявляемые к ним во время предыдущих бедствий, были связаны с повышенным риском психологического стресса.

Недавние исследования COVID-19 подчеркивают риски для психологического благополучия среди медицинских работников, такие как длительное воздействие, продолжительный рабочий день, нехватка средств индивидуальной защиты, лечение коллег-медработников и дистанцирование от членов семьи.

Исследования показали, что добровольцы, которые только вступили в волонтерскую деятельность, более подвержены психическому выгоранию из-за неправильного распределения ресурсов в виду некачественной оценки собственных возможностей.

Выводы. Таким образом, высокую значимость имеют профилактические мероприятия психического выгорания у лиц, занимающихся профессионально-ориентированной волонтерской деятельностью, а сам феномен требует углубленного исследования особенностей, которые необходимы для выявления группы риска и оказания своевременной помощи.

Резюме. В статье рассмотрено психическое выгорание в профессионально-ориентированной волонтерской деятельности в контексте представленности в современных научных публикациях (на примере анализа электронной библиотеки Elibrary.ru).

Ключевые слова: психическое выгорание, профессионально ориентированная волонтерская деятельность.

Summary. The article considers mental burnout in professionally oriented volunteer activities in the context of representation in modern scientific publications (on the example of the analysis of the electronic library Elibrary.ru).

Key words: mental burnout, professionally oriented volunteer activity.

Квашнина Екатерина Павловна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. В подростковом возрасте происходит переломный этап развития личности, потребности и возможности в большинстве случаев не совпадают, поэтому важно своевременно оказать помощь ребенку в этом сложном жизненном периоде, помочь в решении возникающих сложных ситуаций. В этом возрасте особое внимание уделяется формированию конструктивно-деструктивных методов взаимодействия между людьми, происходит переосмысление существующих в его арсенале моделей поведения. Как правило, в процессе поиска причин дезадаптивных проявлений в поведении или отношениях подростка, осуществляется изучение неблагополучия семейной ситуации. Тенденция заключается в том, что сейчас наблюдается возрастание количества тревожных детей из неблагополучных семей, характеризующих неуверенностью, повышенной тревожностью и эмоциональной нестабильностью. Поэтому проблема детской тревожности в неблагополучных семьях очень актуальна.

Анализ исследований и публикаций. Основные положения по изучению особенностей неблагополучных семей и их проблем рассматривались в работах: И.С. Галишина, И.В. Макаренко, Л.В. Мардахаева, Л.Я. Олиференко, М.И. Рожкова, В.М. Целуйко. Проблеме тревожности особое внимание уделяется в трудах: В.Д. Небылицина, И.П. Павлова, В.В. Суворовой, Б.М. Теплова.

Целью статьи является теоретическое изучение влияния неблагополучной семьи на возникновение кризисных ситуаций в жизни подростков.

Изложение основного материала. Семейное неблагополучие, являющееся, кризисной ситуацией кратковременного или длительного воздействия, выступает фактором возникновения кризисных состояний в жизни

подростка. Оно обуславливает степень биографического стресса, угрожающего психическим перенапряжением в случае столкновения подростка с любыми фрустрирующими моментами. Данный факт предполагает существование типичных кризисных ситуаций, возникающих в жизни подростков, переживающих воздействие семейного неблагополучия.

Рассматривая неблагополучные семьи В.М. Целуйко определяет их как семьи, в которых нарушена структура, в которых обесцениваются или игнорируются основные функции семьи, имеющие явный или скрытый дефект воспитания [9, с. 24].

Л.Я. Олиференко под неблагополучной понимает семью, в которой наблюдается социальная неустроенность родителей и, как следствие этого, постоянный психологический надрыв, подкрепленный алкоголем, асоциальным поведением, отчуждением от окружающих [6, с. 86].

Обобщение исследований И.В. Макаренковой и других авторов позволило выделить три группы неблагополучных семей:

1) превентивные – семьи, в которых трудности проявляются незначительно; они находятся на начальной стадии развития неблагополучия. Эта группа семей не оказывает на подростков прямого десоциализирующего влияния, но, в большинстве случаев имеют низкий уровень педагогической культуры;

2) асоциальные – семьи, в которых социальные и иные противоречия обостряют взаимоотношения между членами семьи, а также окружением. Поведение членов таких семей ведет к постоянным конфликтам, кризисам. Аморально-асоциальные семьи также относятся к этой группе семей и отличается десоциализирующим влиянием, жизнью по принципу «цель оправдывает средства»; в данных семьях отсутствуют моральные нормы и ограничения;

3) семьи, потерявшие жизненную перспективу, инертные по отношению к своей судьбе и судьбе собственных детей. К ним относятся семьи алкоголиков, наркоманов, безработных; криминогенные, социально дезадаптивные [3, с. 21].

Одним из сложнейших периодов человеческого онтогенеза является подростковый период, когда не только происходит коренная трансформация ранее существовавших психологических систем, но и закладываются основы сознания, вырисовываются общепринятые нормы морали и социального поведения. В этот период развитие идет быстро, в поведении подростка преобладает личная нестабильность. Глубокая психологическая проблема, возникающая в подростковом возрасте, нередко приводит к критической черте, за которой кризис взросления может стать причиной проявления различных форм отклоняющегося поведения.

Необходимо отметить исследования Л.С. Выготского, в которых много раз отмечено, что процесс формирования психики ребенка определяется социальным состоянием развития, в котором понимается взаимоотношение ребенка с окружающей его социальной действительностью [2, с. 11].

В своей работе В.Н. Наумчик и М.А. Поздняков отмечают, что подростки из неблагополучных семей чаще остальных попадают в зону психолого-педагогического риска по многим причинам, например, в связи с нарушением психосоматического здоровья ребенка, а также в связи с его социальной

адаптацией в целом, формированием алкогольной и наркотической зависимостей [5, с. 104].

Неблагополучие семьи приводит к психической травме подростков, агрессии, к дисбалансу общения, к увеличению количества правонарушений, к педагогической запущенности.

Б.Д. Карвасарский считает, что неразрешенные внутренние конфликты являются следствием воздействия неблагополучных семей на подростков. В подростковом возрасте начинают возникать трудности в получении коммуникативных навыков, в регуляции личной психологической реакции на происходящие в жизни события, в реализации эмоций и познавательного потенциала. Подросток вырабатывает некорректные модели социального восприятия и эмоционального реагирования. Все это влечет за собой нарушение важных межличностных связей.

Семья способна стимулировать травму, утяжелять ее, затруднять ее преодоление. Она представляет собой модель реагирования на травму, через представление членов семьи о «правильном» приеме преодоления кризиса и форме поведения членов семьи в сложных ситуациях.

В своих трудах, М.И. Рожков отмечает, что подростки, воспитываемые в асоциальных семьях, часто чувствуют ненужность, тоску по лучшей семейной жизни. Длительное утомление нервной системы вызывает глубокий кризис. Поэтому в образовательном учреждении они отличаются заметной пассивностью, также часто у них проявляется безразличие к окружающим [8, с. 113].

По мнению В.Н. Морозовой формирование высокого уровня личностной тревожности у ребенка связано не с характером неблагоприятных семейных условий, а с принятым в семье способом их разрешения, эмоционального участия, а также с причастностью и ответственностью родителей и детей при преодолении жизненных коллизий [4, с. 115].

Семейное воспитание – является системой взаимоотношений родителей с детьми, ведущая роль в которой принадлежит родителям. Именно родителям необходимо знать, какие необходимо выстроить взаимоотношения с собственными детьми, чтобы это способствовало гармоничному развитию психики и личностных качеств, а какие необходимо исключить, для создания препятствий к трудновоспитуемости и деформации личности.

Выводы. Таким образом, следует отметить, что неблагополучие в семье – один из самых неблагоприятных факторов, который является причиной нарушения развития и поведения подростков, воспитывающихся в данных семьях. Кризисные ситуации, происходящие в семье, не проходят бесследно для ребенка. Подростки обладают своими особенностями переживания кризисных ситуаций и последствия переживания этих ситуаций часто трагичны. У подростков, не имеющих возможности получить адекватный опыт взаимодействия с людьми, не обладающих навыками конструктивных форм поведения в разных ситуациях, проявляются неуверенность, замкнутость, стеснение, робость, агрессивное поведение, тревога. Поэтому правильная ориентация на объективно благоприятные условия и пути их достижения являются одним из основных факторов устойчивости и благополучия семьи, и, следовательно, личности подростка.

Резюме. В статье раскрыта сущность термина «неблагополучная семья», а также выделены 3 группы неблагополучных семей, рассмотрены причины возникновения тревожности в подростковом возрасте, описаны взгляды отечественных ученых на раскрытие сущности влияния неблагополучной семьи на развитие кризисных состояний в жизни подростков.

Ключевые слова: подростки, кризисное состояние, тревожность, неблагополучная семья, тревожность, семейное воспитание.

Summary. The article reveals the essence of the term «dysfunctional family», and also identifies 3 groups of dysfunctional families, considers the causes of anxiety in adolescence, describes the views of domestic scientists on revealing the essence of the influence of a dysfunctional family on the development of crisis conditions in adolescents' lives.

Key words: teenagers, crisis state, anxiety, dysfunctional family, anxiety, family education.

Список литературы

1. Бардышевская М. К. Диагностика психического развития ребенка: учебное пособие для вузов / М. К. Бардышевская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 153 с.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 6. – С. 5-90.
3. Макаренкова И.В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы) / И.В. Макаренкова, А.В. Мисько. – М.: МГПУ, 2004. – 43 с.
4. Морозова В.Н. Социальное сопровождение как решение проблем неблагополучных семей в современных условиях / В.Н. Морозова, И.Н. Киселева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 5. – С. 114–119.
5. Наумчик В.Н. Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент / В.Н. Наумчик, М.А. Поздняков. – Мн.: Фелица, 2005. – 399 с.
6. Олиференко Л.Я. Социально - педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008 – 256 с.
7. Подольский А.И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебное пособие для среднего профессионального образования / А.И. Подольский, О.А. Идобаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 124 с.
8. Рожков М.И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
9. Целуйко В.М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Владос, 2006. – 287 с.

УДК 159.94:316.354

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кленова Анна Федоровна, обучающаяся, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет».

Научный руководитель: Шамардина М.В., кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»

Постановка проблемы. Во всем мире волонтерская деятельность давно получила широкое распространение и ее роль сегодня в социальном развитии общества высоко оценена на международном уровне. Правительство многих стран поддерживают ресурс добровольчества, финансируя проекты в реализации государственных программ по поддержке молодежи и пожилых людей, в решении общественных проблем.

По данным исследований, проведенных Ассоциацией волонтерских центров и Высшей школой экономики в 2020 году, в России выявлен значительный рост количества людей, вовлеченных в волонтерскую деятельность, начиная с 2014 года [1]. Драйверами роста популярности волонтерского движения в нашей стране за последние годы послужили как спортивные мероприятия мирового масштаба (Олимпиада (2014), Чемпионат мира по футболу (2018), как и пандемия COVID-19). Все это привело к тому, что волонтерская деятельность стала привлекательна как школьниками, так и зрелым людям, находящимся на пенсии. Еще одним важным фактором развития волонтерства является поддержка данной деятельности на федеральном уровне (президентские гранты, премии за волонтерскую деятельность, учет часов волонтерской деятельности при поступлении в ВУЗы и на работу, и т.п.) [3].

Целью статьи является рассмотрение подходов к изучению готовности к волонтерской деятельности.

Изложение основного материала. Широкое распространение и популяризация волонтерской деятельности в разных странах активизировало и научный интерес к данному социальному феномену со стороны различных специалистов. Исследование психологических характеристик волонтеров, и факторов, определяющих готовность к волонтерской деятельности, позволило бы лучше понять данный феномен, и полученные знания способствовали бы привлечению новых желающих стать волонтерами, а также составить программы для обучения и профилактики эмоционального выгорания добровольцев [4].

Как показал анализ имеющихся научных работ данный феномен остается недостаточно изучен, ведь подавляющее большинство отечественных публикаций, посвященных тематике волонтерства, принадлежит исследователям в сфере экономики, педагогики и социологии. Ряд эмпирических исследований психологического аспекта данного феномена проводились довольно давно, что позволяет нам выделить цель нашего

исследования – рассмотрение психологических характеристик личности, определяющих готовность к волонтерской деятельности.

Необходимо отметить, что в рамках проанализированных исследований волонтерской деятельности зачастую представлены старшеклассники и студенты. Данная выборка является очень однородной и зачастую содержит ограниченный разброс по возрасту и уровню образования. Такой подход, не позволяет достаточно полно раскрыть представления о феномене волонтерства, а выводы, получены на однородных группах волонтеров требуют дополнительных исследований в рамках актуальных событий сегодняшнего дня.

В целом подходы к изучению готовности к добровольчеству можно разделить на несколько направлений:

- изучение ценностно-смысловых факторов;
- выделение мотивационной составляющей волонтерской деятельности;
- выявление личностных особенностей волонтеров;
- описание эмоционально-волевой сферы добровольца.

Следует отметить тот факт, что многие отечественные исследователи психологических аспектов добровольческой деятельности отдают предпочтение изучению мотивации волонтерства и личностных особенностей волонтеров, обходя вниманием ценностно-смысловые и эмоционально-волевые детерминанты добровольчества. Е.Л. Корнеева в ходе анализа исследований показала, что большинство авторов выделяют две основные группы мотивационных факторов: внешние, такие как стремление снизить налоги, приобрести опыт работы, полезные знания и навыки, и внутренние – помочь людям, быть нужными и полезными для общества, самореализация и личностный рост [4].

Изучение структуры ценностно-смысловых ориентаций, обуславливающих готовность индивида к деятельности в сфере волонтерства является важной частью исследования, проведенного К.А. Палкиным, это позволило рассмотреть составляющие психологического портрета личности волонтера как индивида. Основными компонентами психологического портрета стали индивидуально-психологические характеристики – альтруистическая направленность, социальная экстраверсия и коммуникативная компетентность [7].

В этом контексте особый интерес представляет выявление особенностей в структуре иерархии человеческих ценностей у разновозрастных волонтеров и у лиц разного возраста, которые не занимаются добровольческой деятельностью, а также определение того, насколько различаются те или иные ценности в указанной структуре в зависимости от стажа добровольческой волонтерской деятельности. Это важно для понимания мотивации вовлечения людей разного возраста в волонтерскую деятельность.

В исследованиях А.А. Шагуровой личностных особенностей и эмоционально-волевой сферы волонтеров установлена взаимосвязь сформированности социально-психологической готовности человека к волонтерской деятельности с развитием таких качеств индивида, как инициативность, ответственность, эмпатичность, альтруизм, толерантность, осознание и контроль собственных эмоций, умение работать с разными эмоциональными состояниями, смелость в принятии решений,

коммуникабельность и направленность на взаимодействие при решении задач [8].

Теоретический анализ подходов к рассмотрению жизнестойкости позволил говорить о данном феномене как ключевой личностной переменной, опосредующей влияние на успешность в какой-либо деятельности, а также как возможности управлять изменениями и способности личности к совладанию с трудностями. Поэтому нам кажется важным включить жизнестойкость в структуру психологических характеристик личности волонтера, ведь жизнестойкость может выступать как система установок и воздействовать на ресурсы совладания через повышение самооффективности и может стать определяющим для готовности к волонтерской деятельности в любом возрасте [9].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты исследований можно предположить составляющие профиля личности волонтера: ценностно-смысловые ориентации, жизнестойкость, совпадающие стратегии поведения в стрессовых ситуациях и готовность к работе с людьми, находящимися в трудных жизненных ситуациях. Основными компонентами системы индивидуально-психологических характеристик выступают альтруистическая направленность, социальная экстраверсия и коммуникативная компетентность.

Резюме. В работе предложен системный анализ научных исследований, показаны авторские позиции по проблеме изучения готовности к волонтерской деятельности. Вопрос изучения индивидуально-типологических особенностей личности людей, которых принимают решение заниматься волонтерской деятельностью сегодня снова становится актуальной, потому авторы сделали попытку теоретического анализа подходов и рассмотрели аспекты готовности к волонтерской деятельности. На основе анализа литературных источников выделены ключевые личностные характеристики, психологические компоненты, которые имеют наибольшее значение при формировании готовности к волонтерской деятельности.

Ключевые слова: феномен волонтерства, психологические характеристики личности, жизнестойкость, готовность к волонтерской деятельности.

Summary. The paper proposes a systematic analysis of scientific research, shows the author's positions on the problem of studying readiness for volunteering. The issue of studying the individual typological characteristics of the personality of people who decide to engage in volunteer activities is again becoming relevant today, therefore the authors made an attempt at a theoretical analysis of approaches and considered aspects of readiness for volunteering. Based on the analysis of literary sources, key personal characteristics and psychological components are identified that are of the greatest importance in the formation of readiness for volunteering.

Key words: phenomenon of volunteering, psychological characteristics of a person, resilience, willingness to volunteer.

Список литературы

1. В России заметили рост числа волонтеров на фоне пандемии. Как россияне разных возрастов рискуют собой ради других // Электронное периодическое издание Lenta.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/brief/2020/12/25/volunteers/> (дата обращения: 24.10.2022).

2. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: автореферат диссертации / А. С. Азарова. – Хабаровск, 2008. – 20 с.

3. Алмазова О.В., Молчанов С.В., Поскребышева Н.Н. Представления о волонтерской деятельности у современной молодежи / О. В. Алмазова, С. В. Молчанов, Н. Н. Поскребышева // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4 (36). – С. 125-136.

4. Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности [Электронный ресурс] / Е. Л. Корнеева // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Korneeva.phtml> (дата обращения: 27.10.2022).

5. Левшина А.А. Смысложизненные стратегии активного социального поведения различных групп молодежи: автореферат диссертации / А. А. Левшина. – Ростов-на-Дону, 2011. – 23 с.

6. Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности / К. А. Палкин // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 3. – С. 52-62.

7. Четошникова Е.В. Социально-психологические характеристики волонтеров / Е. В. Чертошкина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72).

8. Шагурова А.А. Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности: автореферат диссертации / А. А. Шагурова. – М., 2013. – 26 с.

9. Шамардина М.В. Адаптационные возможности человека как фактор жизнестойкости личности / М. В. Шамардина // Социальные и психологические ресурсы службы тьюторов в системе адаптации и сопровождения студентов. Сборник статей научно-практической конференции (24 ноября 2014 г.). – Барнаул: Изд-во ООО «Алтай-Циклон», 2014. – С. 50-53.

УДК 373.31:159.923.2

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Климашевская Екатерина Владимировна, магистрант 3 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Глузман Неля Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский

федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Гуманизм характеризуется такими чертами, как содействие человеческому фактору в образовании, формирование уверенности в будущем подрастающего поколения и формирование их как личности с глубокими знаниями, навыками и привычками, со зрелыми патриотическими и общечеловеческими ценностями и педагогической поддержкой их.

Анализ исследований и публикаций. Концептуальная теория проблемы педагогической поддержки была разработана членом-корреспондентом Российской академии образования О.С. Газманом в 90-х годах прошлого века. О.С. Газман отмечает, что педагогическая поддержка – это целенаправленная творческая помощь учителя ученикам в решении их индивидуальных проблем. Он исходит из идеи педагогической теории о том, что здесь должно быть достигнуто воспитание детей с тем, чтобы можно было обеспечить гармонию в процессе социализации и индивидуализации между двумя индивидами [3].

Эту концепцию также разрабатывали ученики и коллеги О.С. Газмана – Т.В. Анохина, В. П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков и С.М. Юсфин и другие ученые.

В психолого-педагогической литературе есть ряд исследований, трудов по педагогической поддержке, ее сущности, характеру и особенностям. Но есть и разные мнения, идеи, которые не совместимы друг с другом. Например, И. С. Якиманская и другие исследователи обосновывают различия в организации педагогической поддержки в группе и на индивидуальном уровне. Они должны быть сгруппированы в педагогическую поддержку как часть решения общедидактических проблем, а индивидуальная форма – как педагогическая помощь конкретному ученику [10]. В.П. Бедерханова рассматривает педагогическую поддержку как «педагогическую деятельность, регулирующую процессы формирования личности человека» [2], С.А. Расчетина характеризует это «как своеобразное специфическое взаимодействие, ведущее к устранению проблем поведения» [8]. О. В. Токмакова показала, что педагогическая поддержка в процессе обучения младших школьников считается одним из основных средств их интеллектуального развития и потому имеет свои специфические особенности [9].

Т.В. Анохина оценивает педагогическую поддержку как «помощь людям, направленную на решение проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, образованием, жизнью и выбором профессии» [1].

Н.А. Глузман пишет: «Педагогическая поддержка заключается в первую очередь в укреплении уверенности в самооценке учащегося, в стимулировании его уверенности в себе, умений и способностей, в стремлении преодолеть трудности, в обеспечении личностно-ориентированной и развивающей стороны учебно-воспитательного процесса в деятельности учителей и педагогов» [4].

Целью статьи является оказание педагогической поддержки младшим школьникам в процессе школьного образования играет важную роль в формировании их личности. Педагогическая поддержка, основанная на гуманистических парадигмах, является одной из актуальных проблем с точки

зрения выявления потенциальных возможностей учащихся, организации их развития и предоставления педагогической поддержки.

Изложение основного материала. Практика и исследования показывают, что нехватка педагогической поддержки и пренебрежение детьми со стороны учителей и родителей приводит к сохранению нерешенных или даже к появлению более глубоких проблем, которые необходимо решить в процессе обучения. Своевременное вмешательство и поддержка всегда могут оказаться полезными.

Педагогическая поддержка является одним из основных положений гуманистической педагогики. Главная проблема заключается в том, чтобы уважать личность ребенка, вселять в него уверенность в своем будущем и дать ему правильное направление в развитии.

Педагогическая поддержка – это не просто обычная помощь. Оказание помощи здесь – это процесс, обусловленный рядом факторов. Эффективность этого процесса тесно связана с пониманием учителем того, когда, как, при каких обстоятельствах и какими методами это следует делать. Поэтому неправильно называть каждый элемент помощи ученику педагогической поддержкой.

Педагогическая поддержка – это такая помощь, которая тесно связана с педагогическим процессом. Педагогическая поддержка есть один из важнейших принципов формирования идентичности ученика, которая должна быть направлена на формирование идентичности личности и организована на этой основе.

Младшие школьники очень чувствительны к учителю, его требованиям и инструкциям. Эта чувствительность требует деликатного подхода в каждый момент. В итоге педагогическая поддержка может привести к становлению ряда качеств, которые очень важны для личности учащегося. Деятельность учителя важна здесь. Учитель должен помогать и поддерживать любую деятельность школьников, особенно в решении проблем учебной деятельности. Следует тщательно ознакомиться с методологией и технологией решения проблем педагогического обеспечения учебного процесса, осознать все тонкости его реализации на определенных этапах, в определенных объемах и формах, чтобы помочь ученикам сформировать и развить свою личность, воспитать необходимую гражданскую позицию, подготовить их тем самым к будущей жизни.

Оказание педагогической поддержки младшим школьникам можно представить следующим образом:

- 1) поддержка, помогающая учащимся усвоить программный материал в процессе обучения;
- 2) стимулирующая поддержка для устранения препятствий в психологии учащихся;
- 3) педагогическая поддержка формирования нравственных и духовных качеств у школьников;
- 4) педагогическое сопровождение для защиты от негативных последствий общественной жизни и формирования здорового образа жизни;
- 5) педагогическая поддержка учащихся, нуждающихся в социальной реабилитации и забота об их социализации;

6) педагогическая поддержка в осознании учащимися своих психических, нравственных и других качеств;

7) педагогическая поддержка неполных или находящихся в неблагоприятном положении семей, связанная с уходом за детьми в процессе обучения и воспитания;

8) педагогическая поддержка в уязвимом положении, а именно: депрессия, уход в себя, отчуждение от окружающих, слабая связь с коллективом и так далее;

9) индивидуальная и коллективная педагогическая поддержка формирования внутриклассовых и внутригрупповых межличностных отношений;

10) педагогическая поддержка нравственно психологического развития детей и прочее.

Педагогическая поддержка требует от учителя достаточных наблюдательных навыков. Во время педагогической поддержки учитель должен сначала выяснить, с какими проблемами ученик сталкивается, что ученик должен делать со своими личными проблемами, что ему нужно и так далее. Учитель должен быть в состоянии изучить потребности студента и определить способы сотрудничества с ним.

Педагогическая поддержка является одним из наиболее мощных и эффективных методов воздействия. Практика показывает, что педагогическая поддержка предоставляется не только учащимся, испытывающим трудности в процессе обучения или учебного процесса, но и обладающим высоким потенциалом, ориентированным на интеллектуальное развитие в системе воспитательных мероприятий, когда она оказывает воздействие практически на большинство учащихся и приводит к более полезным результатам. Однако нельзя ошибиться, заключив, что даже если детей не всегда нужно хвалить, это также есть педагогическая поддержка работы, которую все они должны выполнять, и это окажет положительное влияние на личность ребенка. Педагогическая поддержка заключается не в том, чтобы заботиться о ребенке или брать на себя то, что он или она должны делать, чтобы избавить его от трудностей. Педагогическая поддержка не отрицает требовательности. Здесь нужны и строгость, и поощрение.

Педагогическая поддержка является обязательным условием взаимодействия. Ее применение не ограничивается влиянием на учащегося. Напротив, этот процесс влияет также и на репутацию учителя, продвигая его вперед.

Педагогическая поддержка не является одноразовым процессом. Педагогическая поддержка является поэтапной, поскольку включает весь процесс обучения и воспитания. Согласно педагогическим исследованиям, сюда входят следующие этапы: 1) диагностический; 2) поисковый; 3) договорный; 4) рефлексивный (Т.В. Анохина и другие ученые). Кроме того, наличие заключительного этапа учебного процесса означает, что это задача создания условий для анализа и оценки результатов выполнения учебных заданий учащимися [1].

Педагогическая поддержка является, как видно, многогранным процессом. По словам Н.А. Глузман, «объект педагогической поддержки можно

рассматривать в нескольких ракурсах: 1) оказание педагогической поддержки всем детям (учащимся) независимо от возраста, пола и характерных особенностей; 2) оказание педагогической поддержки ребенку (учащемуся), который нуждается в поддержке, помощи и особом уходе; 3) оказание педагогической поддержки решению общих проблем в сфере образования и воспитания (например, во время работы по профессиональной ориентации, формирования нравственной культуры, разрешения определенных психолого-педагогических ситуаций и так далее) [4]. Педагогическая поддержка должна оказываться учащимся двумя способами. Первый из них применяется тогда, когда учащийся чувствует особую потребность в этой поддержке со стороны учителя, второй – это педагогическая поддержка потенциального развития интересов, способностей и умений учеников, их выявление и развитие. В первом случае учитель должен иметь возможность организовать поддержку таким образом, чтобы этот процесс стимулировал учащегося на выполнение задания, помогал бы решать определенную проблему, стоящую перед учеником, и помогал им в случае необходимости. Организация и оказание такой поддержки должно быть основано на методах, позволяющих учащимся уверенно подходить к учителю, чтобы они не чувствовали смущения, беспокойства, а, напротив, в психологическом отношении чувствовали себя в расслабленной, комфортной обстановке.

В последнем случае необходимость в педагогической поддержке простекает из желания учителя выявить и развить потенциал учеников, чтобы учитель увидел определенную «искру» в детях и признать тем самым необходимость поддержать ученика желанием «развить» их.

Педагогическая поддержка не означает защиту детей во всех случаях. Это не значит также быть опекуном детей. В случае педагогической поддержки в первую очередь следует ожидать развития детей. Поэтому, когда она организована должным образом, она увеличивает учебную производительность учеников, дети быстрее развиваются. «Это процесс, который следует вслед за процессом социализации, ускоряет развитие способностей и возможностей ученика. Укрепляются уверенность учащихся в себе, чувство собственного достоинства, самопожертвования, стремление к достижению целей. Одним из ключевых вопросов здесь является то, как учитель ориентируется в этом процессе или, точнее, какова его педагогическая тактика [4].

Педагогическая поддержка повышает интерес учащихся к процессу обучения и повышает их самооценку. Они не пасуют перед трудностями в учебном процессе и заинтересованы в обучении.

Одной из важнейших целей образовательного процесса является достижение саморазвития путем воздействия на личность ученика. Поскольку образование является целенаправленным процессом, главная цель должна заключаться в том, чтобы можно было не только создавать внешние воздействия, но и создавать внутренние мотивы у ребенка, чтобы на них могли влиять мотивация, саморазвитие, самомотивация. Здесь есть большая потребность в педагогической поддержке. Здесь педагогическая задача состоит в том, чтобы студенту была оказана поддержка для достижения высокого уровня развития. При этом необходимо создавать позитивные мотивы и развивать их, прежде всего самосовершенствование. Для учащихся важно иметь

соответствующие их возрасту и уровню развития знания и навыки. Педагогическое влияние и поддержка учащихся должны заключаться в том, что они хотят развиваться и достигнуть этого. Это также является основной целью педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка оказывается более эффективной и продуктивной, когда она охватывает многие области. Духовное и физическое здоровье учащихся, разнообразные навыки и способности, самоидентификация и самооценка должны быть в центре педагогической поддержки, и учитель должен иметь возможность оказывать педагогическую поддержку такому развитию. Такая поддержка может помочь детям приобрести жизненно важные навыки и в то же время побудить их стать более активными.

Педагогическая поддержка должна стимулировать развитие индивидуальности детей. Учитель тем самым укрепляет физическую подготовку каждого ученика, формирует его нравственность, стимулирует умственную, трудовую, коммуникативную деятельность и так далее. Учитель должен при этом формировать условия развития необходимых навыков.

Учет индивидуальных особенностей учеников повышает степень воздействия педагогической поддержки учителя, ее эффективность. Так, диагностическая информация о каждом ученике должна сформировать в учителя иметь некоторые идеи и информацию об этом ученике, чтобы учитель мог заранее предсказать, какие методы и формы могут быть использованы для педагогической поддержки с использованием этой информации. Великий педагог К.Д. Ушинский особо подчеркивал важность и необходимость обучения учащихся. Выдающийся педагог А.С. Макаренко также отмечал важность обучения и подчеркивал необходимость при этом изучения личности для оказания педагогической поддержки детям. А.С. Макаренко писал: «Педагог должен изучать ребенка не только в процессе отстранения от него, но и в совместной с ним работе, а также при оказании здесь самой необходимой помощи. Педагог должен рассматривать ребенка, которого он воспитал, не как объект, который необходимо изучать, а как объект, которого необходимо обучать» [5, с. 90].

Учебный процесс должен быть направлен на воспитание детей и на использование учебных материалов для их развития. В то же время им нужна педагогическая поддержка для того, чтобы знать, где, когда и каким образом формируются знания. Важно, чтобы учащиеся интенсивно учились, чтобы педагогическая поддержка не просто поддерживала их «на плаву». Практика показывает, что педагогическая поддержка может быть тогда лучше воплощена и воспринята, когда все воздействие производится с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика. На эффективность этого воздействия могут влиять его желания, интересы и возможность повлиять на его внутренний мир в целом. Понятно, что это может произойти, когда учитель знает индивидуальные особенности детей, все психологические особенности их личности, темперамент, характер, память, восприятие, способности и творческий потенциал. В связи с этим одним из ключевых моментов, который необходимо учитывать при педагогической поддержке, является учет индивидуального развития детей, в том числе учащихся.

Не только учет индивидуальных особенностей учащихся важен в процессе педагогической поддержки, но и развитие этих характеристик также имеет решающее значение. Результаты нашей исследовательской работы показывают, что педагогическая поддержка, оказанная без такого развития, будет незначительной.

Наблюдения показывают, что все еще существуют некоторые недостатки в работе учителей в направлении изучения индивидуальных особенностей детей и достижения их индивидуального развития. Они в основном состоят из следующих моментов:

1) отсутствие методов, которые могут обеспечить индивидуальные процессы развития детей или же, напротив, неэффективное использование существующих методов;

2) недоверие учителей к субъективному мнению детей и их личному опыту, и неспособность в итоге принимать это во внимание;

3) низкий уровень знаний учителей о технологиях педагогического обеспечения, формах и способах их применения;

4) препятствие в виде авторитарного педагогического стиля общения некоторых учителей, что мешает педагогической поддержке;

5) избегание части учеников обращения к учителям за педагогической поддержкой, помощью и содействием;

6) педагогическая деятельность, не ориентированная на личность ученика;

7) отсутствие инноваций в учебном процессе и недостаточный переход от традиционного обучения к новым методам обучения;

8) отсутствие работы парами и группами в процессе обучения и так далее.

В ходе исследования была обнаружена также проблема о том, что существуют определенные ограничения в традиционном процессе обучения для развития индивидуальных качеств студентов. При использовании современных методов обучения можно добиться более эффективных результатов при переходе от авторитарного обучения к демократическому учебному плану. С этого момента уроки, полученные с помощью «мозгового штурма», «кластера», «круглого стола», «диаграммы Венна», «интеллектуального аукциона» и десятков других новых методов обучения, становятся более продуктивными и параллельными ученикам, педагогическая поддержка как учителя, так и товарищей это будет возможной.

Влияние педагогической поддержки на формирование личности студента основано на некоторых психолого-педагогических условиях, которые в педагогическом процессе нельзя игнорировать. Это – организация педагогического процесса на принципах гуманизма, ожидание сотрудничества учителя и ученика, налаживание педагогического процесса по принципу сотрудничества «учитель – ученик», «ученик – ученик», «субъект – субъект» и учет личностных и психологических особенностей каждого учащегося. Учитель должен рассматривать развитие личности учащегося в качестве основной цели в организации и оказании педагогической поддержки, а также в педагогическом процессе, которым он руководит; это должно составлять основное содержание учебного процесса.

Оказание педагогической поддержки учащимся в процессе школьного образования играет важную роль в формировании их личности. Педагогическая поддержка, основанная на гуманистических парадигмах, является одной из актуальных проблем с точки зрения выявления потенциала студентов, их организации для развития этих возможностей и предоставления им педагогической поддержки. Школьники, особенно младшие, очень чувствительны к учителю, его требованиям и инструкциям. Эта чувствительность требует деликатного подхода ко всей их деятельности. Таким образом, педагогическая поддержка может также привести к качеству личности студента. Деятельность учителя здесь очень важна. Учитель должен помогать детям и поддерживать любую деятельность школьников, особенно связанную с проблемами учебы. Следует тщательно ознакомиться с методологией и технологиями решения проблем педагогического обеспечения в области гражданского образования, чтобы помочь ученикам развить свои личностные качества, подготовить их к будущему и осознать все тонкости реализации своих возможностей на определенных этапах, в определенном объеме и определенных формах.

Есть много факторов и причин, которые требуют педагогической поддержки. Их можно систематизировать в две группы: объективные и субъективные.

Объективные факторы:

1. Психологические и физиологические ограничения, присущие ученику, слабость его памяти и способности фокусировать внимание и так далее.

2. Отставание в учебе из-за пропусков занятий по какой-либо причине.

3. Несоответствие уровня педагогического обучения способностям ученика и его возможностям.

4. Трудность учебных заданий, несоответствие их возрасту учеников и уровню их подготовки.

5. Учащийся не может выполнять учебные задания из-за определенных проблем в семье и так далее.

Субъективные факторы:

1. Низкие педагогические навыки и профессионализм.

2. Неопытность молодых учителей, которые только начинают работать.

3. Преподаватель обладает авторитарным стилем общения, и это только отягощает общение с учениками.

4. Слабость учебного интереса ученика и пренебрежение им уроками (или конкретным одним или двумя предметами).

5. Родители не обращают внимания на учебу своего ребенка.

6. Учитель в классе работает только с детьми, которые хорошо учатся, не заботится об учениках, которые плохо учатся и которых считают недисциплинированными, пренебрегает ими;

7. Отсутствие эффективных методологий и технологий в учителях для решения важных личностных проблем;

8. Отсутствие предпринимательской инициативы, независимых идей, личного опыта и многого другого.

По-видимому, как объективные, так и субъективные факторы требуют широкой педагогической поддержки учеников со стороны учителя. Тщательное

изучение обеих ситуаций, выяснение реальных причин, их расследование и получение точной информации требуют большого уровня мастерства учителя. Основная проблема заключается в том, чтобы определить, на чем основана педагогическая поддержка, что определяет ее результат. Учитель должен точно определить, как это сделать, и начать конкретную деятельность. Обязательно, чтобы учителя были более внимательны и чувствительны, поскольку так можно быстрее устранить субъективные факторы, то есть факторы, которые зависят от участников процесса обучения, относительно факторов, составляющих объективную сторону дела.

Выводы. Наши наблюдения, анализ текущих исследований и текущей ситуации показывают, что педагогическая поддержка, оказываемая учителем, заключается в устранении любых препятствий на пути развития учеников, в создании для них комфортных, соответствующих психологических условий, в создании среды, в доверии к педагогам. Все это составляет основное содержание поддержки. В то же время необходимо обратить внимание на тот факт, что во всех случаях, когда оказывается педагогическая поддержка, задействованы гуманистический подход учителя к личности ребенка и гуманистическое направление во всех предпринимаемых шагах. Все это говорит о том, что педагогическая поддержка является одним из наиболее эффективных способов реализации принципа гуманизма в обучении и воспитании. Без этого трудно представить успех современного образования и воспитания.

Резюме. Педагогическая поддержка – один из наиболее эффективных педагогических инструментов формирования базовой культуры, которая способствует формированию многих положительных качеств у учащихся как основы их будущего развития. Ее правильная, научно мотивированная организация и реализация в жизни приводит к успешному развитию взаимоотношений учителей и учеников в школе в контексте эффективного педагогического сотрудничества, что оказывает существенное влияние на формирование личности учащегося. Педагогическая поддержка – это процесс, состоящий из комплексного педагогического воздействия на развитие личности учащегося и ее формирование. Этот процесс характеризуется индивидуальным подходом, гуманистическим отношением к учащимся и результативностью учеников, а также выражает уважение к его личности, идентичности, формирует уверенность ученика в себе, определяет степень доверия и внимания.

Ключевые слова: система образования, отношения «учитель – ученик», педагогические методы, педагогическая поддержка.

Summary. Pedagogical support is one of the most effective pedagogical tools for the formation of a basic culture that contributes to the formation of many positive qualities in students as the basis for their future development. Its correct, scientifically motivated organization and implementation in life leads to the successful development of relationships between teachers and students in the school in the context of effective pedagogical cooperation, which has a significant impact on the formation of the student's personality. Pedagogical support is a process consisting of a complex pedagogical impact on the development of the student's personality and its formation. This process is characterized by an individual approach, a humanistic attitude towards students and the effectiveness of students, and also expresses respect for his

personality, identity, forms the student's self-confidence, determines the degree of trust and attention.

Key words: education system, teacher-student relations, pedagogical methods, pedagogical support.

Список литературы

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. Новые ценности образования / Т. В. Анохина. – М.: Инноватор, 1996. – № 6. – 198 с.
2. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка процесса индивидуализации человека в образовании / В.П. Бедерханова // Психологические проблемы самореализации личности: сб. научн. тр. КубГУ. – Краснодар, 1998. – Вып. 3. – С. 68-71.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитар. педагогики к педагогике свободы: [Ст., воспоминания] / О. С. Газман; Науч.-практ. об-ние «Шк. Самоопределения». - М.: МИРОС, 2002. – 294 с.
4. Глузман Н.А. Теоретические аспекты проектирования процесса формирования социально-деловой компетентности будущих педагогов / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 97-102.
5. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х томах. / Редколлегия: Н.Д. Ярмаченко (председатель) и др. – К.: Радянська школа, 1985. – Т.3. – 592 с.
6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
7. Нескрябина О.Ф. Смысл и ценность человеческой индивидуальности / О. Ф. Нескрябина. – Красноярск: «Сибирь», 1995. – 137 с.
8. Расчетина С.А. Понимание детства на разных этапах становления социально-педагогической теории и практики / С.А. Расчетина // Детский сад от А до Я: научно-педагогический журнал для педагогов и родителей. – № 1. – 2008. – С. 54.
9. Токмакова О.В. Педагогическая поддержка интеллектуального развития младших подростков в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Токмакова. – Киров, 2003 – 204 с.
10. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

УДК 159.96

СЕЛФ-ХАРМ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

*Колесников Михаил Павлович,
обучающийся 11 класса, Муниципальное
общеобразовательное бюджетное
учреждение «Средняя
общеобразовательная школа № 6 г. Орла»*

Постановка проблемы. Самоповреждение, иногда используется англицизм *селфхарм* (от *self-harm*) – преднамеренное повреждение своего тела по внутренним причинам без суицидальных намерений [1]. К сожалению,

подростки начинают заниматься селф-хармом по разным причинам, поэтому лечение и предостережения для каждого должны быть разными.

Анализ исследований и публикаций. Исследователь Н. А. Польская одна из первых рассмотрела селфхарм, как феномен в своей работе «Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии», написанной в 2017 году [4].

Цель статьи выступает разбор причин и последствий селф-харма и донести информацию о них подросткам и взрослому поколению.

Изложение основного материала. Самоповреждение встречается как симптом многих психических расстройств. Наиболее частая форма самоповреждения – порезы кожи и расцарапывание кожи при помощи острых предметов. Другие формы самоповреждения включают в себя пережатие и удары по частям тела, обжигание кожи, препятствование заживлению ран, вырывание волос, употребление токсических веществ.

В большинстве случаев, осознанно или неосознанно для пациента, самоповреждение является ответом на сильную эмоциональную, психологическую боль. Из-за того, что внимание пациента переключается на чувство физической боли, эмоциональная боль притушается – могут временно ослабнуть чувство депрессии, чувство вины, ощущение тревоги, стресса, мучительные воспоминания. Этому также способствуют эндорфины – вещества, естественным образом выделяющиеся в организме при физической травме и способные уменьшать боль и улучшать эмоциональное состояние. Однако после затухания физической боли и прекращения действия эндорфинов эмоциональные страдания возвращаются, что влечет необходимость повторять самоповреждение вновь и вновь. Со временем самоповреждение часто превращается в привычку.

В некоторых случаях самоповреждение вызвано, наоборот, ощущением внутренней эмоциональной пустоты, потерянности, одиночества. В этом случае физическая боль помогает пациенту почувствовать, что он еще жив. Это состояние опустошенности может возникнуть как у здорового человека, так и быть вызвано психическим расстройством. Однако после прохождения физической боли от самоповреждения ощущение внутренней пустоты возвращается, что также ведет к необходимости новых самоповреждений.

Некоторые больные используют самоповреждения в качестве способа снятия агрессии.

Часто самоповреждения вызваны чувством вины, действительной или мнимой. В этом случае пациент наказывает себя, нанося самоповреждения. Люди так описывают свое состояние: «Мне необходимо было причинить себе вред, наказать себя за то, каким ужасным человеком я был, как мне казалось, и чтобы рассеять туман в голове. Как только я причинял себе вред, я снова чувствовал, что контролирую ситуацию, чувствовал спокойствие, как будто в моей голове была нажата кнопка перезагрузки». Подростки, совершая самоповреждения, нередко вырезают на коже слова, ассоциированные с чувством вины, такие как «тупой», «неудачник», «толстуха» и т. п.

Нами проведено анкетирование среди учащихся и студентов первокурсника. Социологическое исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 6 г. Орла» с учащимися 8, 9, 10, 11 классов и обучающимися 1, 2

курсов Мезенского педагогически колледжа и Орловского базового медицинского колледжа. Всего в исследование приняли участие 125 школьников и 50 студентов.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Первый этап заключался в проведении тестирования (каждому участнику опроса выдавался сам опросник с прилагаемой к нему инструкцией и бланк для ответов).

2. Вторым этапом была обработка полученных данных.

3. На третьем этапе делались выводы о том, как подростки просвещены в данное теме, так же была разработана памятка и классные часы.

Таблица 1. – Результаты опроса в (%).

Вопрос	да	нет
Знаете ли Вы, что такое селф-харм?	75,6	24,4
Занимается или занимался ли кто-то из Ваших знакомых селф-хармом?	46,3	53,7
Хотели бы Вы, чтобы в школе рассказывали больше о методах профилактики стресса?	85,4	14,6
Посещали ли Вас когда-либо мысли о самоповреждении?	39	61

На вопрос: «Как вы думаете, какие основные причины стресса у подростков?» (в %):

Успеваемость	53,7
Давление со стороны родителей	56,1
Обстановка друзей	73,2
Экзамены и контрольные	68,3
Буллинг	80,5
Давление со стороны учителей	53,7
Другое	26,8

Таким образом: исходя из собранных данных, можно сделать вывод, что опрошенные хорошо разбираются в этой теме, но большинство с этой проблемой не сталкивалось. Замечено, что самой распространенной причиной стресса для опрошенных является буллинг. По словам испытуемых, их родители плохо разбираются в данной теме, что в последствие может привести к усугублению селф-харма у подростка.

После чего было выявлено, что опрошенные считают, что данная очень важна и требует особого отношения к ней.

Чтобы просветить подростков и взрослое поколение по данной теме, мы решили провести классные часы среди обучающихся школы. Для этого подобрана специальная информация, чтобы максимально просто и доходчиво рассказать об этой проблеме. Затем мы ответили на все интересующее их вопросы, чтобы окончательно добиться понимания данной темы.

Мы убедились, что не все понимают, что такое селф-харм, особенно взрослые, оправдываясь тем, что в их время этого не было, либо тем, что это

пришло к нам из западных стран, но это абсолютно не так, и это мы объяснили на примерах, взятых из рассказанных историй самих взрослых и психологии.

Также, проводя классные часы, мы рассказали о методах борьбы со стрессом и самим селф-хармом, что по-нашему мнению, очень важно, потому что в нашей школе не практикуется проводить подобные мероприятия.

Для того, чтобы понять какие эмоции приводят к занятию селф-хармом, и какие эмоции испытывает человек во время самоповреждения, мы провели интервью с подростком, который был подвергнут этой проблеме.

На вопрос «Какие эмоции ты испытывала перед тем, как заниматься селф-хармом?», получен следующий ответ: «Основными эмоциями, побуждающими к селф-харму являются ненависть к себе, стыд, чувство вины и отчаяние, бывали даже случаи, когда это происходило из-за того, что я была слишком воодушевлена. Поводом могут послужить любые яркие эмоции, как негативные, так и положительные, так как из-за зависимости у меня не было возможности выражать чувства каким-либо другим путем».



Рис. 1 Классный час для учеников

Вопрос «Что ты ощущала после того как порежешься?», ответ: «После того, как я резалась, я чувствовала облегчение, но, конечно же, это лишь иллюзия освобождения от проблем. Это помогало подавить сильные эмоции, если я резалась из-за чувства вины, позволяло ощутить чувство наказанности, так как это было одной из основных причин селфхарма - наказать себя за неоправданные ожидания. Я ставила слишком высокие требования к себе»; «Взрослые часто не понимают, в чем суть данной проблемы. Мои родители не восприняли порезы как что-то серьезное, для них это было очередное выражение подросткового бунта, которое пройдет с возрастом».

Вопрос «Как они помогли тебе справиться с селф-хармом?», ответ: «Психологические проблемы для моих родителей – это потусторонний мир, поэтому кроме медикаментов и лечения психосоматических симптомов они не в силах что-то предоставить. Я привыкла справляться с такими проблемами самостоятельно, и отсутствие новых порезов привело их к решению о том, что проблем больше нет. Хотя это далеко не так».

Нами разработаны рекомендации по борьбе и профилактике селф-харма.

Отвлечение. Можно использовать тактику отвлечения внимания, например, выйти на прогулку или послушать музыку, чтобы помочь себе сопротивляться желанию причинить себе физический вред.

1. Звонок другу.
2. Счет до 1000.
3. Просмотр фильма или любимого сериала.

Ухаживайте за собой. Самоповреждение может быть реакцией на глубокую эмоциональную боль и печаль. Способ управлять этими эмоциями без порезов – это забота о себе.

1. Долго принимать ванну или душ.
2. Прослушивать расслабляющую музыку.
3. Свернуться калачиком в мягком одеяле.

Снимайте стресс. Некоторые люди причиняют себе физическое насилие в ответ на чувство стресса. Исследование показало, что 45 процентов подростков, которые причиняют себе вред, делают это, чтобы снять напряжение или стресс.

1. Занятия йогой в домашних условиях.
2. Выполнение глубоких дыхательных упражнений.
3. Медитация осознанности.

Выпускайте гнев. Некоторые люди режут себя, чтобы облегчить гнев. Людям, которые его испытывают, может помочь высвобождение гнева другим способом. Это могут быть:

1. Танцы под агрессивную музыку.
2. Лопание воздушных шаров или пузырчатой пленки.
3. Легкоатлетическая пробежка.

Выражайте свои чувства и эмоции. Иногда желание порезать себя может возникнуть, когда человек нуждается в эмоциональной разрядке. Он может почувствовать онемение или подавленность от множества различных эмоций, которые трудно выразить.

1. Написать о том, как он себя чувствует в дневнике.
2. Поговорить с доверенным другом, членом семьи или терапевтом.
3. Посмотреть грустный фильм и разрешить себе поплакать.

Общайтесь и делитесь своими эмоциями. Общение с другими людьми и домашними животными может помочь человеку почувствовать себя менее изолированным. Некоторые люди, которые наносят себе самоповреждения, делают это, потому что чувствуют себя непонятыми или социально отвергнутыми.

1. Обмен сообщениями или звонок другу, или члену семьи.
2. Игра с домашним животным или предложение присмотреть за животным соседа.

3. Составление социальных планов, чтобы с нетерпением ждать встреч в течение недели.

4. Присоединение к местным компаниям по интересам.

Замените ощущения. Пытаясь избежать порезов, человек может сосредоточиться на ощущениях селф-харма. Это может затруднить желание сопротивляться самоповреждению.

Способ обойти это – найти ощущения, которые похожи на порезы, но менее вредные. Вот некоторые способы заменить порезы:

1. Растереть кубик льда по коже.
2. Принять холодный душ.
3. Сделать рисунок на коже красным фломастером.
4. Мягко щелкать резинкой по коже.

Выводы. Селф-харм – это проблема современного мира, которую нужно решать углубленным исследованием и проведением профилактических бесед на которых будут оглашены рекомендации. Самоповреждение в большей мере распространено среди подростков, поэтому им следует уделить особое внимание. Также нужно просвещать родителей и учителей, чтобы они не смогли усугубить положение.

Резюме. В статье рассмотрена осведомленность подростков в теме «селф-харм». Причины возникновения желания вредить себе, благодаря проведенному интервью. И описаны рекомендации, которые могут помочь справиться с селф-хармом, либо стать средством профилактики стресса.

Ключевые слова: селф-харм, самоповреждение, аутоагрессия, эндорфин, интервью, рекомендации.

Summary. The article examines the awareness of adolescents in the topic of «self-harm». The reasons for the desire to harm yourself, thanks to the interview. And recommendations are described that can help to cope with self-harm, or become a means of preventing stress.

Key words: self-harm, self-harm, autoaggression, endorphin, interview, recommendations.

Список литературы

1. Ванченко А. Взять под контроль: что такое селфхарм и почему люди причиняют себе боль / А. Ванченко. – Электронный доступ: <https://www.forbes.ru/forbeslife/448757-vzat-pod-kontrol-cto-takoe-selfharm-i-pocemu-ludi-pricinaut-sebe-bol>.

2. Лаувенг А. Завтра я всегда бывала львом / А. Лаувенг. – Самара: ИД «Бахрах-М», 2009. – 288

3. Мэрили Стронг. Ярко-красный крик. Самоповреждение и язык боли [электронный ресурс]. — URL: <http://self-injury.at.ua/publ/2-1-0-6>.

4. Польская Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии. Автореферат дисс...д. псих. н. / Н. А. Польская. – М., 2017.

Колесников Родион Кириллович, обучающийся 1 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Сорвачева Ирина Дмитриевна, старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Студенты составляют определенную социальную группу с такими общими характеристиками, как возраст, условия обучения и жизни. При поступлении в вуз, каждый из этих молодых людей оказывается в новых социальных и психофизиологических условиях, что является стрессом. Стресс и информационный профицит, становится предпосылками к появлению пограничного состояния психики.

Анализ исследований и публикаций. Фундаментальные исследования проводились по данной тематике в различных направлениях: проблемы студенческого питания в различные годы И.П. Барченко, С.И. Загайского, Ю. Ашмянскас, В.Г. Цуцкова; влияние негативных факторов на состояние здоровья студенческой молодежи В.В. Захарченко, И.Н. Мороз; факторы вероятной успешной адаптации к условиям обучения в вузе доказаны в трудах Т.Г. Малковой и С.В. Емельяненко.

Цель статьи рассмотреть понятие «пограничное состояние психики» и влияние его на жизнь студенческой молодежи.

Изложение основного материала. Термин «пограничные состояния психики» был введен Р. Найтом в 1953 году [2, с. 206]. Этим термином называются расстройства, которые колеблются на границе между условной нормой и выделенными патологическими изменениями. При благоприятных условиях студенты могут успешно учиться и справляться с жизнью. При возникновении иных возможна декомпенсация, охватывающая все основные сферы.

В психологии не сформировано понятие психической нормы [1]. Все пограничные состояния аномальны, они связаны с нарушением какой-либо существенной стороны психической саморегуляции. В тоже время интеллект человека в основном сохраняется, но нарушаются отдельные регуляционные механизмы, можно выделить следующие особенности:

1. Постоянная смена настроения, повышенная нервно-психическая истощаемость, слабость нервной системы.

2. Ригидность нервно психических процессов, нежелание общаться с людьми, противопоставление окружающей социальной среде.

3. Возбудимость, импульсивность, обидчивость, жестокость, склонность к конфликтам.

4. Слабохарактерность, интеллектуальная ограниченность, нескритичность.

Во второй половине 1950 года врачи обратили более детальное внимание к данной проблеме – пограничным состояниям психики. Эту границу очень трудно найти, поэтому выделяют 3 термина-определения:

– психоз/пограничное состояние психики/норма;

– психоз (патологическое психическое расстройство);

– пограничное состояние психики (отдельная группа патологических проявлений, имеющих свое начало, динамику и исход);

– норма.

Первые попытки разобраться в данном вопросе видны в работах психиатров Франции 19 века. Это Моро де Тур («Душевные болезни» (фр. «Du Nacheich et de l'Aliénation Mentale», 1845), который изучал отдельный класс людей – интеллектуальных метисов, совмещающий в себя с одной стороны болезнь, с другой – здоровье. Можно выделить французского психиатра Трепа и его работу «О светлом помешательстве», о помешательстве при ясном сознании, где он описывает целую галерею «пограничных состояний», тем самым дает начало – «малой психиатрии».

В начале 20 века врачи начинают задумываться о классификации и описании подобных случаев. В. Н. Корсаков в своих работах по судебной экспертизе описывал подобные состояния, а В. М. Бехтерев публикует книгу, которая является первой в мире, посвященную психопатии.

Здоровье студентов высшей школы вызывает все больше и больше беспокойства, и обращает на себя внимание медицины. Напряженный темп жизни и учебы выставляет повышенные требования к компенсаторным механизмам психики, сбой которых приводит к возникновению стресса, психологическим и социальным конфликтам и, что сегодня особенно актуально, употреблению психоактивных веществ.

Учеба в вузе повышает риск психической патологии в этом возрасте, что, вызвано, во-первых, биологическим возрастом студентов, во-вторых большим уровнем стресса, что, помогает создать тепличные условия для быстрого проявления до этих пор «спящего» болезненного процесса.

Перейдя в вуз, студент сталкивается с непривычной для него обстановкой, кардинально отличающейся от предыдущей. Все эти изменения происходят на фоне изменившихся не в лучшую сторону бытовых условий. Чем быстрее студент сможет адаптироваться к новой жизни, тем меньше будет страдать его здоровье. Большой объем информации, новые формы обучения, контроль знаний для студентов являются непривычными, что также негативно сказывается на психологическом состоянии. Все вышесказанное может привести к срыву защитных компенсаторных реакций организма, повышение заболеваемости. Е. Д. Красик с соавторами провели анализ заболеваемости

студентов в различных многопрофильных вузах, и выявили, что распространение пограничных состояний на технических, медико-биологических, физико-математических и гуманитарных факультетах составило пропорцию 1:1.5:2:6 [3, с. 67]. Авторы различных изданий, в том числе В.А. Курашов, считают, что наивысший риск возникновения заболеваний приходится на младшие курсы, что связано с трудностями адаптации к новым профессиональным бытовым условиям. К 4-6 курсам уровень данной патологии снижается. Причем в более половины случаев заболевание возникало во время экзаменационной сессии, так как это пик умственной нагрузки и стресса. Отчисление из вуза по поводу пограничных состояний, чаще всего наблюдается у студентов 1 курса.

Данные пограничные заболевания, возникающие в ходе вузовского обучения, то есть аффективные нарушения не глубокого, не психотического уровня изучаются крайне мало и недостаточно знакомы практикующим врачам. По некоторым эпидемиологическим данным, аффективные расстройства у студентов отмечаются у 20-30% опрошенных, а суицидальные мысли в юношеском возрасте встречаются в 2 раза чаще, чем среди всего населения. Стертые депрессивные расстройства чаще всего носят атипичных и «маскированных» характер и поэтому плохо распознаются (В. Н. Судаков; В. Д. Семке, Б. С. Положий). Часто опознавание болезненного состояния как психотического расстройства отсутствует и у больных, и у их окружения. Один из симптомов пограничного состояния – упрощенные механизмы защиты (отрицание, отказ от реальности).

Выводы: Исходя из выше сказанного определенно, что для предотвращения возникновения пограничных состояний студентов следует придерживаться правил: регулярная физкультура, соответствие режима дня и организации труда гигиеническим требованиям, психологический комфорт в вузе и дома, правильное питание.

Резюме. Данная статья посвящена раскрытию темы «пограничные состояния психики» и истории изучения этой проблемы. Один из важных вопросов, проходящий красной линией в статье – это поиск причины возникновения данного феномена в современном мире. «Пограничные состояния» нельзя назвать патологией, но и нормой, тоже уже не назовешь. Почему же именно студенты подвержены попасть в ряды людей с пограничным состоянием? Ответы на эти вопросы вы сможете найти в этой статье.

Ключевые слова: пограничное состояние, патология, норма, современные студенты, психоз, трудности адаптации.

Summary. This article is devoted to the disclosure of the topic «borderline states of the psyche» and the history of the study of this problem. One of the important issues that runs through the red line in the article is the search for the cause of this phenomenon in the modern world. «Borderline conditions» cannot be called a pathology, but you can't call it a norm either. Why exactly are students prone to fall into the ranks of people with a borderline condition? You can find answers to these questions in this article.

Key words: borderline condition, pathology, norm, modern students, psychosis, adaptation difficulties.

Список литературы

1. Варламова Д., Зайниев А. С ума сойти! Путеводитель по психическим расстройствам для жителя большого города / Д. Варламова, А. Зайниев. – Альпина Паблишер. – 2016. – 328 с.
2. Каннабих Ю. В. История психиатрии / Ю. В. Каннабих. – М.: Юрайт, 2022. – 384 с.
3. Красик Е.Д., Петров М.И., Шеметова Л.Я. Пограничные нервно-психические расстройства у подростков, обучающихся в ПТУ / Е. Д. Красик, М. И. Петров, Л. Я. Шеметова // Актуальные проблемы пограничной психиатрии. – М.: – Витебск, 1989-Ч. II. – С. 66–68.

УДК 37.011.31

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Коркишко Виктория Владимировна, магистрант 3 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Давкуш Наталья Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Компетенция – это комплекс целенаправленных действий, необходимых сотруднику для успешного выполнения той или иной работы. Другими словами, с точки зрения оценки персонала, это не профессия, не область человеческой осведомленности в чем-либо, а нужный набор качеств.

Анализ исследований и публикаций. В свою очередь И.А. Зимняя и Ю.П. Татур пишут, что существует необходимость различать компетенции и такие личностные качества человека, как: выносливость, честность, доброту и т.д. Они считают, что компетенции подкрепляются личными качествами человека (работоспособностью, увлеченностью, оптимизмом, креативностью и т.д.), что говорит о многомерном характере формирования компетенции.

Целью статьи является рассмотреть основные подходы к пониманию профессиональной компетенции учителя, провести анализ сущности понятия «компетентность»

Изложение основного материала. Компетентность может быть выражена в правильном оценивании сложившейся ситуации, принятии адекватного решения, что позволяет достигать поставленную цель. Компетентность подразумевает не только обширный объем знаний и опыта, но и их актуализация

в процессе профессиональной деятельности.

Другими словами, компетенция – это устойчивая способность к деятельности, где последняя состоит из пяти компонентов:

- понимание смысла выполняемых задач и решаемых задач;
- достижение и обладание опытом в какой-либо определенной области;
- способность выбирать средства и способы действия;
- ответственность за достижение результатов;
- умение учиться на ошибках.

Разграничивая понятия – «компетенция» и «компетентность», И.А. Зимняя делает акцент на практической направленности компетенции, что она представляет собой соединительный мост между знаниями и действиями, а компетентность означает практическую направленность образования.

Т. Ю. Байденко, Г. Э. Белицкая, В. Н. Дружинин, Н. В. Яковлева называют эти требования, как базовые навыки, надпрофессиональные, базисные квалификации и ключевые компетенции, к ним они относят: коммуникативные навыки и способности, творчество, креативное мышление, умение работать в команде, самостоятельную работу, самооценку и самосознание.

поскольку развитие современного образования запрашивает формирование у обучающихся самостоятельности в познавательной деятельности. Так, понятие «учебно-познавательная компетенция» становится одним из направлений системы непрерывного образования и становится актуальным на сегодняшний день.

Компетенции бывают трех видов (Рисунок 1).



Рис. 1 Виды компетенций

Ключевые компетенции – качества и свойства личности профессионала, позволяющие выполнять поставленные перед сотрудником задачи в соответствии с основной функцией организации.

В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель,

учитель)» педагог в соответствии с общепедагогической функцией должен обладать следующими компетенциями (Рисунок 2).

Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.
Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей
Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде
Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, провинившихся выходящими способностями; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
Владеть ИКТ-компетенциями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)
Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона

Рис. 2 Необходимые компетенции педагога в соответствии с общепедагогической функцией

В соответствии с воспитательной деятельностью педагог должен обладать следующими компетенциями (Рисунок 3).

Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей
Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их
Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников
Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность
Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу
Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях
Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися
Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.
Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач

Рис. 3. Необходимые компетенции педагога в соответствии с воспитательной деятельностью

В соответствии с развивающей деятельностью педагог должен обладать следующими компетенциями (Рисунок 4).

Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья
Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий
Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ
Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)
Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося
Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся
Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся
Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик
Формировать детско-взрослые сообщества
Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей

Рис. 4 Необходимые компетенции педагога в соответствии с развивающей деятельностью

Профессионализм педагога – это результат творческой деятельности личности, которая способна продуктивно, грамотно решать образовательные и воспитательные задачи.

Можно выделить следующие элементы педагогической компетенции: специальная и профессиональная компетенция в области преподаваемого предмета; методическая компетенция в области способов формирования знаний и умений обучающихся; социально-психологическая компетенция в сфере общения; дифференциально-психологическая компетенция в области мотивов, способностей, направленности обучающихся.

Таким образом, педагог должен иметь все необходимые компетенции и при этом совершать целенаправленные действия, направленные на следующее: ориентация в современных педагогических и психологических подходах к социальному воспитанию;

технологические компетенции (умение реализовывать относительно эффективные системы педагогических действий);

умение отобрать и внести в воспитательный процесс содержание, адекватное социальным тенденциям, личностным устремлениям школьников и собственным индивидуальным интересам.

Деятельность педагога на сегодняшний день нацелена на решение не только педагогических задач, но также различных методических и управленческих задач обучения.

На основании обозначенных необходимых умений, задач и функций профессионального педагога можно выделить основные профессиональные компетенции, которые предполагают комплекс определенных действий.

Для определения основных профессиональных компетенций учителя необходимо ориентироваться на функции учителя: аналитическая функция, прогностическая функция, организационно-координирующая функция, коммуникативная функция.

Выводы. Таким образом, учитель обладает развитыми профессиональными компетенциями, если он выполняет набор необходимых действий, представленных выше. Для определения уровня развития профессиональных компетенций учителя необходимо определить, какие из действий им выполняются и на каком уровне. Профессиональные компетенции классного руководителя являются развитыми, если он выполняет все вышеперечисленные действия на высоком уровне.

Резюме. В статье представлены основные подходы к пониманию профессиональной компетенции учителя, проводится анализ сущности понятия «компетентность», а также представлены необходимые компетенции педагога в соответствии с общепедагогической, воспитательной и развивающей деятельностью.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессионализм, оценка, персонал, учитель.

Summary. The article presents the main approaches to understanding the professional competence of a teacher, analyzes the essence of the concept of «competence», and also presents the necessary competencies of a teacher in accordance with general pedagogical, educational and developmental activities.

Key words: competence, competency, professionalism, assessment, personnel, teacher.

Список литературы

1. Абдуллина Л.Б. Профессиональная компетентность учителя в условиях модернизации образования / Л.Б. Абдуллина // В сборнике: Образование в пространстве школы и вуза: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов VI Международной заочной научно-практической конференции. – 2021. – С. 14-17.

2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф; Министерство общ. и проф. образования РФ. Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск: КГУ, 2019. – 309 с.

3. Ахмерова, Н.М. Профессиональная компетентность педагога высшей школы как основа эффективного и качественного образования / Ф.Н.Зиятдинова, Р.Р. Сафина // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 44-53.

УДК 37.015.3-055.52

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Криворогова Анна Александровна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Социально-экономические и культурно-образовательные процессы, которые происходят в стране, формируют новые отношения между семьей и школой. Родители все чаще становятся субъектами образовательного пространства, заказчиками «образовательных услуг», принимают активное участие в определении основных приоритетов обучения и воспитания подрастающей личности. Согласование воспитательного влияния, совместной деятельности семьи и школы как ведущих институтов социализации личности и преодоления свойственных современной социуму недостатков детерминирует потребность в педагогически и психологически грамотных родителях, способных к реализации задач образования и воспитания.

Значимость привлечения родителей к образовательному процессу, партнерскому взаимодействию семьи и школы на современном этапе образовательных преобразований актуализирована в ряде нормативно-правовых документов, среди которых: Постановление Правительства Российской Федерации от 10.12.1999 № 1379 «Об утверждении Примерного положения о попечительском совете общеобразовательного учреждения», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. №373), Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).

Анализ исследований и публикаций. Сущность проблемы формирования психолого-педагогической культуры родителей раскрыта в научных работах Л. К. Адамовой, Т. Ф. Алексеенко, Е. В. Антиповой, С. А. Бадмаева, Е. В. Бондарской, Л. Е. Васильевой, И. В. Гребенникова, Л. В. Канишевской, А. Т. Кокоевой, М. С. Ляшенко, О. С. Нестеровой,

С. М. Щербаковой.

Целью статьи является теоретический анализ проблемы формирования психолого-педагогической культуры родителей.

Изложение основного материала. Роль родителей в формировании личности ребенка сложно переоценить и в разное время учеными уделялось много внимания данной проблеме. Рассмотрим ретроспективный аспект исследования вопроса психолого-педагогической культуры родителей в трудах отечественных исследователей.

Одним из первых, кто высоко оценил роль семьи в человеческой жизни, был И. Г. Песталоцци. По мнению великого педагога-гуманиста, родители должны предпринимать первые шаги в воспитании ребенка с рождения, но для этого требуются «образование» и «навыки» [1, с. 114].

Отечественный педагог К. Д. Ушинский уделял особое внимание уровню педагогического образования родителей, подчеркивая, что родители должны знать: «... что такое образование, его требования и трудности» [9, с. 14].

Немаловажный вклад в развитие проблемы формирования психолого-педагогической культуры родителей внес А. С. Макаренко, который призвал к обязательным краткосрочным курсам для родителей по основам семейной педагогики, изучению и распространению положительного опыта семейного образования [10, с. 12].

Особый научный интерес в рамках рассматриваемой проблемы представляют исследования И. В. Гребенникова, в которых раскрывается смысл педагогической культуры, под которой автор понимает совокупность педагогической подготовленности и определенных особенностей, качеств отцов и матерей, которые отражают степень их зрелости как воспитателей и проявляются в процессе семейного воспитания [3, с. 4].

На основании вышеизложенного можно утверждать о необходимости целостного объединения всех обозначенных элементов для соединения их в целостную систему повышения педагогической культуры родителей.

В своих научных исследованиях В. Я. Титаренко рассматривает педагогическую культуру родителей как «...совокупность специфических механизмов и средств, владение которыми делает семью способной организовать воспитательный процесс и руководить им в соответствии с определенными требованиями...» [9, с. 5-6].

Употребляя термин «психолого-педагогическая культура родителей» С. М. Щербакова акцентирует внимание на его психологической основе. Автор указывает, что каждый из родителей должен понимать те мотивы, которые составляют основу поступка ребенка, так как в случае его неадекватного обоснования родители могут использовать недопустимые способы наказания, нанося тем самым непоправимый вред детской психике. С позиции С. М. Щербаковой родители должны быть психологически грамотными, чтобы противостоять информации, полученной от некомпетентных людей, ошибочным установкам, мифам и ошибкам по поводу закономерностей психического развития ребенка [12, с. 34].

Таким образом, психологическая и педагогическая культура рассматриваются нами как единая комплексная система культурной компетентности родителей в отношении воспитания несовершеннолетних.

Исследование сущности феномена «психолого-педагогическая культура» предусматривает выделение теоретико-методологических основ его становления и дальнейшей трансформации.

Педагогическая культура является компонентом общей культуры личности. Научные наработки современных исследователей позволяют сделать вывод о том, что выделение феномена «педагогическая культура» обусловлено спецификой педагогического воспитания, ориентированного на развитие личности, способной в будущем отображать, обогащать транслировать культурное наследие общества.

В педагогической литературе впервые понятие «педагогическая культура» раскрыто в трудах В. А. Сухомлинского, который трактовал его как особую способность воспитателя быть заботливым к детям, владеть не только психолого-педагогическими знаниями и умениями, но и «богатством источников ощущений» [10].

А. Т. Кокоева рассматривает педагогическую культуру родителей как «...интегративное личностное образование, которое выражается в аксиологической направленности на полноценное воспитание и развитие детей, их способности к педагогической рефлексии, самоанализу, самоконтролю, регуляции собственного поведения по отношению к детям, умении творчески применять современные психолого-педагогические технологии во взаимодействии с детьми...» [5, с. 71].

В научных исследованиях Е. В. Бондаревской психолого-педагогическая культура рассматривается как динамическая система общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личностных достижений людей, которые занимаются воспитанием и обучением [2, с. 37-38].

Психолого-педагогическая культура интерпретируется С. А. Бадмаевым как уровень педагогической подготовки родителей, который дает им возможность превратить семейное воспитание в целенаправленный, успешный процесс, который полноценно решает задания развития и воспитания ребенка в единстве со школой [6].

С позиции М. С. Ляшенко психолого-педагогическая культура будущих специалистов рассматривается как значимое в социальном плане новообразование, которое характеризуется сформированностью психолого-педагогического сознания, овладением определенной суммой психолого-педагогических знаний, позволяющих целенаправленно осуществлять целеполагание, планирование, исполнение, контроль, анализ, коррекцию и прогнозирование профессиональной деятельности, состоящее из аксиологического, когнитивного, профессионально-образовательного, технологического, коммуникативного, регулятивного компонентов [6, с. 448].

В современных исследованиях психолого-педагогическая культура рассматривается на разных уровнях:

1) научно-педагогическом: выступает составляющей частью общечеловеческой и национальной культуры и охватывает сферу педагогических ценностей, которые содержат научные теории, педагогическую сознательность и мышление;

2) социально-педагогическом: функционирует как способ педагогизации

окружающей действительности;

3) профессионально-педагогическом: рассматривается как сфера профессиональной деятельности, которая охватывает требования общества на том или ином этапе его развития, закономерности культурной и профессиональной идентификации педагога [1, 4].

К социально-педагогическим условиям формирования психолого-педагогической культуры родителей относятся: наличие системы взаимодействия школы и семьи, доверительные отношения с обучающимися и их родителями, создание системы форм и методов деятельности специалистов по формированию и развитию психолого-педагогической культуры родителей (участие в проведении родительских собраний, педсоветов, собраний родительских комитетов и методических объединений классных руководителей, школы, лектории для родителей, привлечение родителей к работе с детьми и др.) [4, 11].

Выводы. Таким образом, под психолого-педагогической культурой родителей в контексте исследования понимается личностное образование, которое выражается в ценностно-целевой направленности на полноценное воспитание и развитие детей, способности к рефлексии, самоконтролю, регуляции своего поведения, творческом владении психолого-педагогическими технологиями, гуманистическим стилем взаимодействия с детьми. В современных исследованиях психолого-педагогическая культура рассматривается на разных уровнях (научно-педагогическом, социально-педагогическом, профессионально-педагогическом) и формируется под влиянием целого комплекса социально-педагогических условий.

Резюме. В статье раскрывается сущность феномена «психолого-педагогическая культура родителей», обоснована актуальность целенаправленного формирования психолого-педагогической культуры у родителей. Определены условия формирования психолого-педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: педагогическая культура, психолого-педагогическая культура, родители, условия.

Summary. The article reveals the essence of the phenomenon of "psychological and pedagogical culture of parents", substantiates the relevance of the purposeful formation of psychological and pedagogical culture among parents. The conditions for the formation of the psychological and pedagogical culture of parents are determined.

Key words: pedagogical culture, psychological and pedagogical culture, parents, conditions.

Список литературы

1. Бодалев А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2003. – С. 113–119.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
3. Гребенников И. В. Повышение педагогической культуры родителей как основа совершенствования семейного воспитания школьников: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. / И. В. Гребенников // Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. – М.:

[б. и.], 1971. – 22 с.

4. Грицай Л. А. Развитие родительской культуры в традициях отечественной педагогики XII–XX веков: парадигмальный подход. дис. ... д-ра. пед. наук / Л. А. Грицай. – Москва, 2015. – 481 с.

5. Кокоева А. Т. Формирование педагогической культуры родителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Т. Кокоева. – Владикавказ. – 2003. – 170 с.

6. Ляшенко М. С. Психолого-педагогическая культура у студентов в вузе с позиций системного подхода / М. С. Ляшенко // Молодой ученый. – 2012. – № 5 (40). – С. 448–451. – URL: <https://moluch.ru/archive/40/4853/> (дата обращения: 01.11.2022).

7. Рошчевская Е. В. Психологический климат семьи как фактор сохранения психологического здоровья ребенка / Е. В. Рошчевская // Материалы международной научно-практической конференции 20–21 января 2011 года. – Пенза – Витебск – Москва: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – С. 90–95

8. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания: Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский; сост. О. В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

9. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 351 с.

10. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / Сост. П. А. Лебедев. – М. – 1998. – 50 с.

11. Чечет В. В. Педагогика семьи: пособие / В. В. Чечет. – Минск: БГПУ, 2015. – 176 с.

12. Щербакова С. Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей / С. Н. Щербакова. – М., 2008. – 123 с.

УДК 159.923.33-053.6

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА В ОБЩЕСТВЕ

Криклия Полина Константиновна, обучающаяся 11 класса, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кольчугинская школа № 1 имени Аврамова Георгия Николаевича» Симферопольский район Республики Крым. Научный руководитель: Михайлова Ульяна Владимировна, учитель английского языка 1 квалификационной категории, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кольчугинская школа № 1 имени Аврамова Георгия Николаевича» Симферопольский район Республики Крым

Постановка проблемы. В современном мире умение коммуницировать является неотъемлемой составляющей общей компетенции человека. Умение

ориентироваться в резко меняющихся обстоятельствах, адекватно реагировать на коммуникативную задачу, грамотно выстраивать пути ее решения. Сегодня центр внимания – ученик, его личность. Поэтому он должен не только отлично знать предмет, но и эффективно владеть разнообразными формами коммуникации и успешно применять их.

Анализ исследований и публикаций. Исследованию проблемы развития коммуникативной компетенции в подростковом возрасте уделяли внимание в своих научных работах такие ученые, как: Г. Андреева, Л. Петровская, Е. Руденский и др. Развитию формирования коммуникативной компетенции в подростковом возрасте посвящены научные разработки Г. Артемьевой, Б. Ломова, Г. Уиддоусон, С. Знамянской, С. Еникевой, И. Кравченко и др. Особенности общения учащихся в процессе воспитания личности коммуникативных умений и навыков представлены в научно-методических исследованиях, авторами которых являются А. Гольдштейн, Т. Гончаренко, Д. Джонсон, В. Хомик, К. Фопель и др. В этих трудах особое внимание уделяется на интерактивные игры, упражнения, тренинговые задания, которые, по утверждению исследователей являются наиболее эффективными в процессе формирования коммуникативных умений и навыков личности. Для решения воспитательной задачи педагога (создание условий для формирования коммуникативных навыков у старших подростков) мы проанализировали возрастные особенности, исследуемые Э. Эриксоном, С.Ю. Головина, И.С. Кон.

Научными исследованиями Л. И. Божович, Л.С. Выготского, Т. Драгуновой, В. Мухиной доведено что основным периодом для формирования коммуникативной компетенции является подростковый возраст, для которого свойственны усиление потребностей в общении, расширение социальных контактов, желание к самоутверждению, активное участие в жизни общества.

Цель статьи – рассмотрение коммуникативной компетенции как средства адаптации подростка в обществе.

Изложение основного материала. Возрастные особенности – специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в ходе изменения возрастных стадий развития [5]. Э. Эриксон считает, что центральный психологический процесс в юношеском самосознании – формирование личностной идентичности, чувства индивидуального самотождества, преемственности и единства [7].

Взаимоотношения со сверстниками

Общение представляет особую самостоятельную ценность, имеет огромную значимость в жизни подростка. Время на общение увеличивается – 3-4 часа в будни, 7-9 часов в выходные и праздничные дни. Расширяется география и социальное пространство: среди ближайших друзей старшеклассников учащиеся из других школ, студенты, военнослужащие, работающие люди.

Так же следует упомянуть о появлении феномена, получившего название «ожидание общения» – открытость подростка для общения и поиск новых контактов. Но при всем этом также существует высокая избирательность в дружеских предпочтениях и максимальная требовательность к партнеру.

Стремление к общению обуславливается желанием поделиться собственными переживаниями. Переживания собеседника часто не представляют интереса. Отсюда – взаимная напряженность в отношениях, неудовлетворенность ими. Коммуникативную компетенцию трактуют как умение общаться, быстро и четко устанавливать деловые и дружеские контакты с людьми. Также это хорошая осведомленность в области коммуникаций (общения) и умение применить знания на практике. Проще говоря, это такой же социально необходимый навык, как, к примеру, умение ориентироваться в пространстве. С этим качеством нельзя родиться, оно может быть только приобретено в процессе жизни.

В определенный момент каждому из нас приходится проходить социальную адаптацию – процесс овладения системой знаний, норм, ценностей, установок и правил поведения, которая поддерживается конкретным обществом, социальной общностью или группой. Это постоянный процесс вступления индивида в общество, процесс адаптации индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса. Социальная адаптация является обязательной предпосылкой и результатом успешной социализации ребенка, которая происходит в трех основных областях: деятельность, общение и сознание [1].

Это происходит уже тогда, когда ребенок идет в детский сад. Он учится выстраивать общение с окружающими. Тогда проходит период формирования первичных навыков общения. Соответственно, уже в подростковые годы происходит внедрение компетенции в выработанную коммуникативную основу. Именно это и отличает один уровень общения от другого.

Вернемся к адаптации. Подросток, входя в новое для него общество, не всегда может легко наладить контакт с окружающими. Этому может послужить ряд причин:

- недостаточное участие в социальных отношениях;
- эмоциональная неустойчивость;
- робость;
- осторожность;
- зависимость от общественного мнения;
- плохой самоконтроль.

Возникновение психологических и коммуникативных барьеров существенно мешает общению как отдельных индивидов, так и целых социальных слоев. В дальнейшем это перерастает в банальное неумение разговаривать с людьми, что, на самом деле, является серьезной проблемой.

Именно поэтому развитие коммуникативной компетенции у ребенка жизненно необходимо. Этот процесс может быть сформирован благодаря различным социальным институтам. Во-первых, это семья, в которой родители передают основные понятия норм и правил жизни своим детям. Учебное заведение также играет важную роль, поскольку в нем формируются первые знания с целью дальнейшей профессионализации личности.

Чтобы владеть навыком компетентного общения, подростку необходимо научиться соблюдать следующие правила:

1. Открытость. Включает в себя преодоление личностных барьеров для более четкого понимания информации [3].

2. Конкретность. Желательно исключение двусмысленных и размытых формулировок. Сначала мы четко формулируем и обдумываем мысль, и только после этого произносим.

3. Контроль невербальных сигналов. То есть, наши жесты, мимика, поза, интонация. Недостаточно контролировать только свою речь и содержание сообщения. Необходимо следить еще и за «внешним сопровождением». Оно должно являться не более, чем вспомогательным элементом.

4. Умение давать социально- психологический прогноз ситуации, в которой предстоит общаться.

Активное и конструктивное слушание, а также обратную связь сюда относим по умолчанию, так как это составляющие самого базового общения. А компетентное общение – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями [3].

Не бояться – это то действие, с которого нужно начать. Не бояться «подавать себя» в процессе общения, выражать свое мнение, учиться аргументировать и защищать свою точку зрения. Не бояться дружить, заводить новые знакомства. Ведь дружба- тоже среда для компетентной коммуникации, а может даже ее результат.

Выводы. Следовательно, обобщая вышесказанные точки зрения на явление коммуникативной компетентности, можно заключить, что коммуникативная компетенция выступает как интегральное качество личности, выполняющее функцию адаптации и адекватного функционирования личности в социуме, включает в себя установки, стереотипы, позиции общения, роли, ценности и т.п. личности, рефлексивный инструмент, творческий потенциал личности.

Резюме. В статье рассматривается коммуникативная компетенция как средство адаптации подростка в обществе. Коммуникативная компетенция определяется как интегральное качество личности, выполняющее функцию адаптации и адекватного функционирования личности в социуме, включает в себя установки, стереотипы, позиции общения, роли, ценности и т.п. личности, рефлексивный инструмент, творческий потенциал личности.

Ключевые слова: психология, подростки, социальная адаптация

Summary. The article deals with communicative competence as a means of adaptation of a teenager in society. Communicative competence is defined as an integral quality of a person that performs the function of adaptation and adequate functioning of a person in society, includes attitudes, stereotypes, communication positions, roles, values, etc. personality, reflecting tool, creative potential of personality.

Key words: psychology, teenagers, social adaptation

Список литературы

1. Педагогика: учебник и практикум для СПО // под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 246 с.

2. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.П.Авдулова. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 394с.

3. Общая педагогика: учебное пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2017. – 104с.

УДК 316.66:001.1

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Кузинулина Алина Сергеевна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Современность предъявляет все больше требований к развитию социальных отношений и включенности личности в различные виды общественной деятельности, в связи с чем, развитие социальной активности является одной из ведущих проблем ряда социальных и гуманитарных наук. Развитие социальной активности, как инструмента адаптации к жизни в обществе, содействует динамичному процессу становления личности, осознанию собственной индивидуальности, формированию мировоззрения, и установок на осознанное построение жизни. Именно этим обусловлена необходимость комплексного изучения социальной активности как одной из научных категорий.

Анализ исследований и публикаций. Исследованию «социальной активности» как одной из научных категорий были посвящены работы: Н. Н. Белякович, С. Л. Комаровой, В. И. Кремьянского, О. В. Мичиной, В. С. Мухиной, А. В. Петровского, Л. И. Родиной, В. Л. Хайкина.

Целью статьи является анализ понятия «социальная активность» как одной из ведущих научных категорий.

Изложение основного материала. В настоящее время, несмотря на широкое распространение термина «социальная активность» и его изучения психологической, педагогической, социологической, философской науками, единой трактовки не было представлено. Однако, во многих исследованиях понятие «социальная активность» имеет прямую взаимосвязь с понятием социума, в которой личность, выступая субъектом, познает и преобразует социальную реальность и личностную индивидуальность.

Развитие социальной активности, как выделила Ю. В. Каграполова, способствует успешной социализации личности, а также формированию устойчивых взглядов на участие в жизни общества [5].

В рассмотрении понятия «социальная активность» необходимо отталкиваться от понимания исходных терминов, таких как «активность» и «активность личности».

Исторически, принято считать, что свою актуальность понятие «активность» приобрело в 30-е годы XIX века, во время которого его употребление относилось исключительно к коммерческим характеристикам, но уже в 1863 г., В. И. Даль дал толкование «активности» как характеристике человека, со значением «деятельный», «живой», без наличия коммерческой аббревиатуры. Данная трактовка выступала своеобразным критерием активности человека, интенсивность деятельности которого, превосходила средний уровень [4].

В различных областях знания это понятие имеет свое толкование и свои отличительные особенности, в связи с чем, в социологии рассматривается общественная активность (общество выступает единицей), в педагогике – активное обучение, в психологии – активность личности, в социальной педагогике – социальная активность личности [1].

Описывая активность личности, В. Л. Хайкин, указывает что «...это особый вид деятельности или особая деятельность личности, отличающаяся интенсификацией своих характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств как инициативность и ситуативность...» [11].

В социальной педагогике и психологии развитие социальной активности личности является одной из основных задач воспитания. Основным подходом к определению термина «социальная активность» – это деятельностный подход, которого придерживается большинство научных исследователей.

В процессе изучения данной тематики, В. И. Кремянский классифицировал «социальную активность», как один из типов активности, утверждая, что «...социальная активность есть ничто иное, как высшая ступень организации материи, в которой человек выступает действующей силой, наделенной сознанием и вобравший в себя весь предшествующий опыт...» [6].

Также, схожей является трактовка, представленная в Российской педагогической энциклопедии, в которой под «социальной активностью» понимается «...деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении...» [2].

При анализе социальной активности, Н. Н. Белякович придерживается мнения, что данный феномен является «...способностью личности как субъекта к совместному деятельному отношению с объективной действительностью...» [3].

Социальная активность, как трактует В. С. Мухина, «...это готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целенаправленную творческую социальную деятельность, преобразующую объективную действительность и саму

личности...» [8].

По определению С. Л. Комаровой «...социальная активность – это системное образование, которое характеризуется проявлением интенсивности освоения совокупности предоставляемых обществом потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности и участия личности в развитии общества...» [7].

Также, А. В. Петровский, рассматривает социальную активность, как «...активную жизненную позицию человека, выражающуюся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела...» [9].

Основными сущностными характеристиками «социальной активности» как научной категории, по мнению Е. М. Харлановой, являются:

1) социально-положительная направленность (просоциальность) – стремление к качественным изменениям активной личности и социума. (следование социальным нормам и нравственным идеалам, законопослушность);

2) вовлеченность в активное социальное взаимодействие – личность не отделяет себя от своего социума, а осознает необходимость выстраивания способов взаимодействия с ним, для самореализации (социально продуктивная деятельность, активное познание и коммуникации);

3) самомотивирование активной личности – ориентированность личности на внутренние побудители, сформированные осознанием «потребностей будущего» [12].

В результате проведения исследований «социальной активности» как отдельной научной категории, Л. И. Родиной и О. В. Мичиной, были выделены уровни ее проявления: инертный, репродуктивный, продуктивный.

1) инертный – низкий уровень; главным критерием активности является получению личной выгоды; участие в общественно-значимой деятельности не направлено на личностный и общественный рост;

2) репродуктивный – средний уровень; главными мотивами являются чувство долга и ответственности; личность осознает собственное участие в общественно-значимой деятельности, как способа включения в жизнь коллектива;

3) продуктивный – высокий уровень; стремление к личностному росту, самосовершенствованию себя и своего социума; вклад в общественно-значимую деятельность рассматривается как вклад в личностное и профессиональное становление [10].

Необходимо отметить, что «социальная активность», рассматривается как основа любой деятельности личности. Социальная активность является не только процессом взаимодействия субъекта с окружающим его социумом, но и сама выступает как сознательная деятельность, направленная на участие личности в общественно-значимых процессах и на качественные изменения социальных условий.

Выводы. Проанализировав понятие «социальной активности» как научной категории, можно прийти к выводу, что социальная активность – это сознательная деятельность личности, направленная на активное участие в социальных процессах, позволяющая изменять окружающие социальные

условия, что способствует успешной социализации личности, а также формированию ею устойчивых взглядов к участию в жизни общества. Уровень развития и проявления социальной активности напрямую связан с уровнем благополучию жизни современного общества.

Резюме. В статье раскрывается понятие социальной активности как одной из научных категорий, анализируются основные определения социальной активности, существенные характеристики, а также уровни проявления социальной активности.

Ключевые слова: социальная активность, активность личности, характеристика социальной активности, уровни проявления социальной активности.

Summary. The article reveals the concept of social activity as one of the scientific categories, analyzes the main definitions of social activity, essential characteristics, as well as the levels of manifestation of social activity.

Key words: social activity, personality activity, characteristics of social activity, levels of manifestation of social activity.

Список литературы

1. Баркунова О.В. К вопросу о развитии социальной активности школьников во внеурочной деятельности / О. В. Баркунова, Н. В. Сорокин, М. Е. Фролова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018.
2. Березин С. В. Технология формирования социальных навыков: методическое пособие для психологов и социальных педагогов / С. В. Березин, К. С. Лисецкий. – Самара: ИТУ, 2011.
3. Белякович Н. Н. Социальная активность личности / Н. Н. Белякович. – Минск, 2003.
4. Даль В. И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: ОлмаМедиаГрупп, 2015.
5. Каргаполова Ю. В. Теоретический анализ основных подходов к определению понятия «социальная активность» / Ю. В. Каргаполова. – М.: Молодой ученый, 2014. – № 21.
6. Кремянский В. И. К анализу понятия активность материальных систем / В. И. Кремянский // *Вопросы философии*. – М., 2000.
7. Комарова С. Л. Оптимизация отношений субъектов политической деятельности: автореферат к дис. канд. псих. наук / С. Л. Комарова. – М., 2002.
8. Мухина В. С. Механизмы формирования ориентации и социальной активности личности / В. С. Мухина. – М., 2015. – 137 с.
9. Порядин Д. Н. Активная жизненная позиция / Д. Н. Порядин. – М.: Молодой ученый, 2015. – №12.2. – 54-55 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/92/20344/>
10. Родина Л. И. Развитие социальной активности подростков / Л. И. Родина, О. В. Мичина // *Партнерство через образование (совместный российско-американский журнал)*. – М., 2010. – 20 с.
11. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 448 с.
12. Харланова Е. М. Социальная активность студентов: сущность понятия / Е. М. Харланова // *Теория и практика общественного развития*. – М., 2011.

Куленкова Елизавета Андреевна, магистрант 1 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».
Научный руководитель: Колосова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На современном этапе вопросы развития творческого мышления детей в младшем школьном возрасте представляют особый интерес для исследователей, педагогов-психологов и учителей. Это обусловлено наличием большого числа различных факторов, определяющих природу и проявление качеств творческого мышления, их развитие в условиях образовательной организации.

Анализ исследований и публикаций. Развитию творческого мышления в младшем школьном возрасте были посвящены работы отечественных ученых В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой, И.Я. Лернера, Д. Б. Богдавленской, Я.А. Пономарева, А.М. Матюшкина, З.И. Калмыковой, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, О.К. Тихомирова. Среди зарубежных ученых можно отметить Е.П. Торренса, Дж. Гилфорда, Ф. Гальтона, Ч. Пирсона и Эдварда де Боно. На современном этапе наиболее подробно данная проблема раскрыта в исследованиях Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Е.К. Лютовой, Н.И. Чернецкой, Н.В. Дубровской, Д.В. Лубовским.

Цель статьи – проанализировать способы развития творческого мышления детей в младшем школьном возрасте.

Изложение основного материала. Творческое мышление представляет важный феномен, выделяющий человека из мира животных. Творческое осмысление действительности является одним из способов активного познания мира, и именно оно делает возможным прогресс, как отдельного индивида, так и всего человечества.

Р.С. Немов дает следующее определение: «творческое мышление – вид мышления, связанный с созданием и открытием чего-либо нового» [6, с. 102]

В.Н. Дружинин под творческим мышлением понимает мышление, связанное с преобразованием знаний. В это понятие он включает воображение, фантазию и порождение гипотез [3, с. 119].

В исследованиях Я.А. Пономарева суть творческого мышления сводится к интеллектуальной активности и сензитивности к побочным продуктам своей деятельности [7, с. 92].

И.Я. Лернер особую роль в творческом мышлении отводил индивидуальности. Так, ученый говорил, что учащиеся в процессе творчества создают что-то, действительно, новое, что отражает их индивидуальный подход и особое мышление [5, с. 22].

Е.П. Торренс, Дж. Гилфорд, Ф. Гальтон, Ч. Пирсон и Эдвард де Боно связывали понятия «творческое мышление» и «креативность», а креативность рассматривали как мышление, связанное с созданием, формированием или открытием чего-то нового, не изведенного ранее [1, с. 74].

Л.Б. Ермолаева-Томина, рассматривая творческое мышление младших школьников, утверждает, что оно имеет свою отличительную особенность – наличие в творческом процессе механизмов эмоционального и интеллектуального предвосхищения. Автор отводит определяющую роль предвосхищению в творческом мыслительном процессе [4, с. 118-119].

Теоретический анализ позволил выделить наиболее эффективные способы развития творческого мышления детей в младшем школьном возрасте. К таким способам можно отнести использование в образовательном процессе творческих упражнений и заданий, активное привлечение обучающихся к их коллективному выполнению.

Учеными (В.В. Давыдовым, Т.В. Драгуновой) были выделены наиболее эффективные сферы развития творческого мышления младших школьников – искусство и художественная деятельность. Учитывая возрастную специфику младшего школьного возраста, ученые использовали уроки, на которых можно было применить разнообразные игровые ситуации. Например, на уроки к учащимся могут прийти герои любимых сказок и мультфильмов, которые будут помогать им выполнять различные задания. Также, для развития мотивационной сферы младшего школьника, герои вместе с учащимися могут отправиться в путешествие в страну Знаний, Здоровья, Первоклассника и т.д. [2, с. 90-92].

Решение творческих задач качественно влияет на развитие творческого мышления, так как требует от младших школьников поисковой активности и самостоятельности мышления. Так, например, Дж. Гилфордом была предложена игра-задача, суть которой сводилась к поиску как можно большего количества оригинальных применений хорошо знакомого предмета (например, кружка, яблоко, мел и т.д.). Такая игра пользуется популярностью в современной системе образования и в полной мере способствует развитию творческого мышления младших школьников [1, с. 91].

Интересным способом, направленным на развитие творческого мышления, является интеллектуальная разминка (задания на выдвижение гипотез и нахождение закономерностей). Учитель заранее в тарелку с водой опускает разноцветные конфетты. Дети касаются ватной палочкой поверхности воды и бумажки расплываются к краю тарелки. Педагог задает младшим школьникам вопрос: почему это происходит? Когда практические действия возникают на

основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления, появляется новое соотношение умственной и практической деятельности.

Также можно привести в пример задание с использованием магнитной доски. Суть его сводится к тому, что на доске в беспорядке размещены магнитные буквы. Младшим школьникам необходимо ответить на вопросы: почему буквы не падают с доски? Будут ли они держаться, если их приложить к другой поверхности (например, к парте)? Какие слова получатся из такого набора букв? Данные вопросы приводят детей к выдвижению гипотез и размышлению.

Еще одним интересным заданием является «Картинка». Каждому ребенку предлагается десять карточек, на которых изображены различные фигуры. При этом есть фигуры простые: круг, треугольник, квадрат, а есть сложные, такие как: облака, капли, кляксы. Задание заключается в том, чтобы дорисовать фигуру, преобразовав ее в красивую и оригинальную картинку. В ходе выполнения задания у младших школьников развивается способность к невербальной разработке деталей, оригинальность, воображение и образное мышление.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема развития творческого мышления детей в младшем школьном возрасте уверенно продолжает занимать ведущую роль в научных исследованиях и практике. Одним из эффективных способов развития творческого мышления младших школьников по праву признано использование в образовательном процессе творческих упражнений и заданий, активное привлечение обучающихся к их коллективному выполнению.

Резюме. В статье рассмотрено понятие «творческое мышление», исследованы способы развития творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: творческое мышление, младшие школьники.

Summary. The article considers the concept of «creative thinking», examines the ways of developing creative thinking of younger schoolchildren

Key words: creative thinking, junior schoolchildren.

Список литературы

1. Гилфорд Дж. Природа умственного развития человека / Дж. Гилфорд. – М.: Прогресс, 1967. – 306 с.
2. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 368 с.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности / Л.Б. Ермолаева-Томина // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – С. 117-130.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

*Ларичев Кирилл Николаевич, обучающийся
1 курса направления подготовки 44.03.01
Педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Сорвачева Ирина
Дмитриевна, старший преподаватель
кафедры начального, дошкольного и
психолого-педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Привычным пониманием инклюзии для педагога является совместное обучение разных детей. Проблема совместности в обучении – сложный вопрос. Нуждаемся ли мы в совместности, в открытости? Инклюзивная культура образования состоит, прежде всего, из отношений между участниками образовательной среды, учениками, учителями и родителями. Инклюзия, в самом широком понимании, предполагает, что у каждого ребенка есть потенциал быть принятым в пространство школы и общества. Дети с ОВЗ и ЗПР были в наших массовых школах всегда. Агрессия в отношении детей с ограниченными возможностями, которые пришли в общеобразовательный класс, исходит и от одноклассников, и, увы, от их родственников, иногда и от самих педагогов.

Мы все разные и у каждого есть право на индивидуальные отличия, есть право проявлять свою самобытность. Важные и прогрессивные сдвиги произошли в определении ценностных основ системы обучения в контексте определения инклюзивного образования как обеспечения равного доступа для всех обучающихся с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей детей. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование – это динамически развивающийся процесс». Не факты, не событие, не отчетный показатель, а процесс развития и изменения политики, культуры и практики образования на основе принципов инклюзии.

Анализ исследований и публикаций. Тема инклюзивного образования является одной из самых обсуждаемых в современном обществе и образовании. Вопросы инклюзивной культуры (характеристика, компоненты) разрабатывали В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова. Основные направления и задачи реабилитации инвалидов изучали Н.А. Борисова, Т.В. Гудина. Инклюзивная культура в различных контекстах теории и практики рассмотрена Н. А. Борисовой, О.А. Денисовой, О.А. Лехановой.

Цель статьи раскрыть особенности формирования инклюзивной культуры в воспитательно-образовательном процессе.

Изложение основного материала. Под инклюзивным образованием обучающихся с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования понимается включение лиц с особенностями психофизического развития в общий (совместный) целенаправленный процесс обучения и воспитания, осуществляемый в разных формах (моделях) на основе создания специальных условий и проведения необходимой коррекционной педагогической работы с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с особенностями психофизического развития. В основе инклюзивного образования основную роль имеет идеология, которая направлена на исключение любой формы дискриминации детей, обеспечение одинакового отношения ко всем людям и создание необходимых условий для детей с особыми образовательными потребностями [1, с. 61]. С процессом инклюзии (включения) личности в общество связаны вопросы природного, социального и индивидуального взаимодействия; актуализации социокультурного, интеллектуального, нравственного развития личности и культуры. Культура – это то, что усваивается большой группой людей, и то, что передается от поколения к поколению: идеи, установки, поведение, традиции.

Инклюзивная культура является показателем культуры общества. Особенность инвалидности – это не свойство человека или характеристика его поведения, а зачастую «ярлык» общественного происхождения. Его могут «приклеить» человеку образовательная или социальная система, социальная группа, в которой данное состояние принято считать отклонением от нормы. Поменяв образовательное учреждение, перейдя в другую социальную группу, человек может «снять» с себя этот ярлык или «сменить» тот, который в наименьшей степени будет ограничивать его возможности, желания и потребности.

В большинстве случаев изменение положения человека в обществе, его статуса зависит от окружающих, от доминирующих в обществе представлений о том, что можно, а что нельзя и как должно быть. Наиболее зависимыми в этом плане являются лица с особенностями психофизического развития в силу выраженных нарушений в интеллектуальном, сенсорном, двигательном, коммуникативном, социальном, эмоциональном и другом развитии. Уровень их образованности и становление как личности напрямую зависит от отношения к ним общества, сверстников, близких людей, активной позиции самого индивидуума с особенностями развития, а также приобретенным социальным опытом, который может подвергаться коррекции самим субъектом.

Приоритеты ребенка и его права в сфере образования рассматриваются во всем мире на различных уровнях. Постепенно во всех странах признаны обучаемыми все дети с особенностями психофизического развития. Они обучаются и получают необходимую коррекционно-педагогическую помощь в благоприятной воспитательно-образовательной среде с учетом их социальных, интеллектуальных, двигательных, сенсорных и других возможностей способствующей их личностному росту. Особенно важно в образовательном процессе – не потерять ребенка с особенностями психофизиологического развития. Основной задачей воспитания ребенка с особенностями в развитии,

как отмечал Л.С. Выготский является его интеграция в общество [3, с. 128]. Смыслообразующим в образовательном процессе является преодоление «фактора одиночества» у этих детей. Изоляция может возникнуть как внутри детского, так и в детско-взрослом коллективах. В случае, когда в детской среде «особая» личность не воспринимается, возникают обособленность одного ребенка или нескольких детей внутри коллектива – бедность контактов, дефицит общения. В окружении значимых взрослых (родителей, родственников, педагогов и др.) по ряду причин (недостаток знаний, отсутствие опыта, наличие страха, личностных убеждений, стереотипов) ребенок и/или его особенности могут отвергаться, не восприниматься адекватно. Такие ситуации вызывают у детей с особенностями психофизического развития разрыв межличностных связей, боязнь установления социальных контактов, то есть «социальное отторжение», которое проявляется в поведении. Одиночество переживается и на эмоциональном уровне. Появляется чувство полной погруженности в себя, покинутости, обреченности, пустоты.

Анализируя психолого-педагогические исследования формирования инклюзивной культуры на поликультурной основе сотрудниками лаборатории специального образования – Национального института было проведено анкетирование, цель которого – выявление факторов, способствующих включению обучающихся с особенностями психофизиологического развития в образовательный процесс. Отмечается, что дети данной категории воспринимаются как обычные члены общества т.е. как «обычные» дети. Совместное обучение, по мнению анкетированных, будет способствовать лучшей социализации первых и нравственному воспитанию вторых. Руководители учреждений общего среднего образования указывают на необходимость проведения предварительной преемственной (подготовительной) работы (просветительской, обучающей, информационной) с педагогами, учащимися и их родителями, направленной на признание права всех детей на получение образования, независимо от их психофизического состояния [2]. Акцентируется внимание на формировании основных качеств у обучающихся в образовательной среде – эмоциональной устойчивости, эмпатии и толерантности.

У педагогов учреждений общего среднего образования было выявлено наличие искаженного восприятия совместного обучения. Приведем их высказывания: «совместное обучение отрицательно сказывается на успехах обычных детей»; «личностные приращения, полученные в процессе обучения, не являются учебными результатами»; «любой ученик должен быть как все»; «в процессе обучения не нужно решать коррекционные задачи». В то же время педагоги полагают, что инклюзивная форма образования «позитивно влияет на социальную компетенцию и правосознание детей». Почти половина респондентов отмечает в качестве существенных факторов, препятствующих совместному обучению нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития, «недостаточную компетентность педагогов в вопросах проведения совместных уроков», а также «негативное отношение к детям с особенностями развития со стороны других учеников и их родителей».

Определено, что у детей с нарушениями в развитии желание обучаться в общеобразовательных школах возникает из-за потребности жить с родителями, иметь друзей по дому, обучаться в таком же учреждении образования, как и другие дети. Установлены субъективные трудности у детей с особенностями психофизического развития в учебной деятельности и межличностных отношениях.

Приведем некоторые результаты анкетирования:

- учиться интересно, но трудно – 57,1 %;
- проблемы в межличностных отношениях – игнорирование – 67,8 %;
- неоправданные насмешки – 56,5 %;
- нежелание совместно играть – 59,6 % [4, с. 6].

Формирование позитивных эмоций у обучающихся в совместном образовательном процессе является важным условием развития ученика как личности. При отсутствии положительной эмоциогенной среды образовательный процесс не может быть признан эффективным. Зачастую лица с особенностями психофизического развития считают себя мало привлекательными в силу отсутствия выдающихся способностей, наличия видимых физических проблем, возможных недостатков характера и др. Им не хватает общения, которое часто осложнено речевыми нарушениями, сниженной познавательной активностью. Проявление данных особенностей в отношении принятия себя часто сопровождается специфическими отрицательными аффектами, среди которых – чувства злости, печали, ощущение глубокого несчастья. Нередко они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других только неприятностей, а от будущего – лишь худшего. Поэтому в образовательных организациях приоритетным направлением коррекционно-педагогической работы должны быть социализация детей с особенностями психофизического развития. Только максимальная их включенность в разнообразные виды деятельности, положительное эмоциональное восприятие ребенка другими и им самого себя создают условия для хорошего самочувствия, уверенности, проявления старания в учебной деятельности и межличностных отношениях.

Выводы: Формирование инклюзивной культуры в свете требований современного образования определяет следующие требования: создание положительной эмоциогенной среды; улучшение качества жизни обучающихся с особенностями психофизического развития, укрепление их здоровья; формирование жизненных компетенций; реализация субъектно-субъектного взаимодействия; проведение коррекционно-педагогической работы на уроке; осуществление воспитательно-обучающей роли педагога.

Резюме. В данной статье рассмотрены аспекты инклюзивной культуры, а также раскрыты особенности формирования инклюзивной культуры в воспитательно-образовательном процессе.

Ключевые слова: инклюзивная культура, воспитательно-образовательный процесс, психофизическое развитие, обучающийся, особенности.

Summary. This article examines the aspects of inclusive culture, and reveals the features of the formation of inclusive culture in the educational process.

Key words: inclusive culture, educational process, psychophysical development, student, features.

Список литературы

1. Белекова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии / Л.Ю. Белекова // Интеграция образования. – 2011. – №1. – С. 59 – 64.
2. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева; под ред. Т.Л. Лещинской. – Минск, НИО, 2005. – 260 с.
3. Уфимцев Л.П. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.П. Уфимцев, О.Л. Беляева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 2. – С. 126-130.
4. Хруль О.С. Состояние инклюзивной культуры и принципы ее развития (на примере лиц с особенностями психофизического развития) / О.С. Хруль // Педагогическая наука и образование. – № 3 (28). – 2019. – С. 1-30.

УДК 159.942.5-053.6

ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ

Лебедева Ксения Константиновна, обучающаяся 10 психолого-педагогического класса, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 2 имени Героев Евпаторийского десанта»;
Головня Сергей Александрович, обучающийся 10 психолого-педагогического класса, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 2 имени Героев Евпаторийского десанта».
Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Подростковый возраст – это стадия человеческого развития, представляющая собой переходный этап между детством и взрослостью. Этот возраст считается одним из критических переходных периодов в жизненном цикле, для него характерен быстрый рост и изменения [3].

Целью статьи является рассмотрение влияния интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние подростков.

Изложение основного материала. Одним из видов деятельности в подростковом возрасте является обучение. В школе дети проводят большую часть своего времени (около 29 часов в неделю). В современном мире существенно выросла нагрузка на обучающихся. Результаты медицинских исследований показали, что число больных детей растет от младших к старшим классам, как и увеличивается количество школьников с хроническими заболеваниями. Часто это связывают с большой нагрузкой на нервную систему учащихся.

Значительное увеличение объема информации об окружающем мире, использование новых технологий в учебном процессе способствует увеличению объема учебного материала. В этом случае происходит снижение двигательной активности. Успешное усвоение школьниками учебного материала формируется благодаря различным факторам. Важнейший из них представлен влиянием эмоций. Если школьник получает положительные эмоции от процесса обучения, то он будет стремиться к успеху в усвоении материала, проявляя заинтересованность. У таких детей преподаваемая информация более быстро и легко сохраняется в памяти. Помимо этого, они стремятся узнать больше по интересующей теме, проявляя активность в самообучении.

Современная практика показывает, что выросло число детей с проблемами в нервной системе. Большая часть учащихся указывает на тяжесть обучения. Их активность начинает снижаться уже к середине учебного года. Ученые сделали вывод, что интеллектуальная нагрузка оказывает воздействие на эмоциональное состояние подростка. Это было определено с помощью различных методов исследования эмоциональной напряженности, эксперимента, анализа результатов и наблюдения за подростками.

Интеллектуальная нагрузка рассматривается в качестве потребности, при удовлетворении которой происходит закрепление определенной программы. После этого человек получает положительные эмоции. Если программа не была успешной, то вероятность ее проявления в следующий раз уменьшается [2].

В случае успеха в качестве медиаторов выступает норадреналин, дофамин, опиоидные пептиды. Они способны вызывать мощные позитивные эмоции. В случае неудачи активизируются нейроны, которые выделяют медиаторы негативных эмоций. В учебном процессе, как правило, большое значение имеет медиатор дофамин. Он выделяется в связи с новизной информации.

В процессе интенсивной умственной работы головному мозгу необходимо обрабатывать большие объемы информации. Раздражители, с которыми осуществляется взаимодействие, могут быть абсолютно разными, поступают внезапно, а часто и противоречиво. Мозг должен принять огромное количество импульсов. Часто это происходит в условиях ограниченного времени. Нервные импульсы распределены неравномерно, в результате чего некоторые участки стимулируются более интенсивно. Чрезмерная стимуляция определенных участков ведет к тому, что после сильного напряжения возникает головная боль.

Еще одно проявление чрезмерной интеллектуальной нагрузки представлено общей слабостью. Часто она связана с недостатком физических нагрузок или с нарушением режима питания. В качестве причин головной боли

также выступает эмоциональное напряжение. В процессе выделения адреналина и серотонина происходит мобилизация ресурсов организма, что делает интеллектуальную работу более эффективной. Эти же медиаторы запускают механизм стресса, который ведет к истощению. Как правило, из-за стресса после долгой интеллектуальной нагрузки нарушается кровообращение в головном мозге. Это может вызвать у обучающихся головокружение.

Умственное перенапряжение связано с невозможностью нормального функционирования мышления, включая некоторую заторможенность мыслительных реакций. Данный тип усталости важно отличать от физической и эмоциональной. Для профилактики последних достаточно хорошо выспаться или побыть в спокойном состоянии. В этом случае не предусмотрено определенного способа релаксации, все индивидуально. Для одного человека будет достаточно просто вкусно поесть, для другого помогут занятия спортом.

Профилактика интеллектуальной усталости может быть представлена режимом сердца и легких, которые никогда не устают. Он состоит в чередовании нагрузки и расслабления. Подобное систематическое чередование функционирования с отдыхом дает возможность этим органам работать без сбоев.

Существует несколько способов, которые уменьшают негативное влияние интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние подростка:

- 1) постепенное увеличение интеллектуальной нагрузки;
- 2) постоянное решение задач, нагрузка для мышления;
- 3) отдых, от которого подросток получает удовольствие;
- 4) смена деятельности;
- 5) расслабление мышечных тканей [1].

Выводы. Для исключения негативного влияния нагрузок на эмоциональную сферу подростку может потребоваться дневной сон, прогулки на свежем воздухе, прослушивание расслабляющей музыки в лежачем положении, медитации и релаксация, принятие ванны с маслами и литравами, аутогенные тренировки.

Родители и педагоги должны наблюдать за подростками, чтобы они не доводили себя до полного истощения. Во время больших интеллектуальных нагрузок важно часто отдыхать и заниматься любимыми делами. В этом случае они будут проще переноситься и могут даже приносить позитивные эмоции.

Резюме. В данной статье рассмотрены особенности влияния интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние подростков.

Ключевые слова: интеллектуальная нагрузка, эмоциональное состояние, подростковый возраст.

Summary. This article discusses the features of the influence of intellectual load on the emotional state of adolescents.

Key words: intellectual load, emotional state, adolescence.

Список литературы

1. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. Высш. пед. Учеб. Заведений. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003, – 368 с.
2. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. – М., 2005.

3. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; Ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005, – 384 с.

УДК 371.13:373.3

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Лобынцева Ольга Михайловна, магистрант 3 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».
Научный руководитель: Глузман Неля Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. В современный период перед системой высшего образования Российской Федерации, находящейся на этапе ключевых трансформации в связи с заменой Болонской системы, неотложной является проблема такой организации образовательного процесса в высших учебных заведениях, ведущей доминантой которого является ориентированность на профессиональную подготовку компетентных, способных к эффективной работе, профессионально-мобильных и конкурентоспособных на рынке труда будущих специалистов, в частности будущих учителей начальных классов, с высоким уровнем развития профессионализма.

Анализ исследований и публикаций. Ученые и практики (Н.А. Глузман [1; 2], Л.А. Десятиркова, Е.Н. Егорова, Т.В. Зыкова, Е.В. Коротаяева, Т.А. Макарова, А.В. Масленникова, В.А. Романов [3; 4], Ю.А. Смолина, В.А. Тургель, О.Г. Шипилова и др.) вынуждены искать и разрабатывать принципиально новые подходы и методы обучения младших школьников. Методисты начальной школы (О.В. Алексеева, З.И. Бажан, А.В. Белошестая, С.А. Зайцева, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, А.М. Пышкало, И.Б. Румянцев, Л.И. Шилова и др.) отмечают, что одним из перспективных, эффективных, а порой и единственно правильным путем усовершенствования подготовки будущих педагогов к активной профессиональной деятельности, вооружение их необходимыми компетенциями является подготовка их к реализации в будущей профессиональной деятельности методов и форм интерактивного обучения.

Цель статьи – охарактеризовать методику реализации педагогических условий по формированию готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики.

Изложение основного материала. Основываясь на рассмотрении педагогических условий Е.М. Хрыковым [5, с. 40-48], нами определены педагогические условия, которые способствуют формированию готовности будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения на уроках математики и соответствуют компонентам этой готовности, а именно:

1) повышение уровня методической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов по интерактивным технологиям обучения;

2) предоставление методических рекомендаций по проведению урока математики в начальной школе с использованием интерактивных технологий;

3) развитие исследовательских умений студентов во внеучебной деятельности, в частности деятельности студенческого математического кружка;

4) усиление содержания педагогической практики задачами, которыми предусматривается использование интерактивных технологий на уроках математики, создание студентами портфолио интерактивных уроков.

Важным для нашего исследования является определение уровня сформированности у студентов умений и навыков по применению интерактивных технологий на уроках математики в начальной школе. В связи с этим были выбраны следующие акценты:

– участие студентов в работе по формированию готовности к применению интерактивных технологий на уроках в начальной школе (посещение лекций, подготовка творческой работы, участие в круглых столах и математическом кружке и т.п.);

– отношение студентов к задаче применения интерактивных технологий;

– эффективность (качество, уровень мастерства) проведенных студентами мероприятий.

Согласно первому педагогическому условию повышение уровня методической подготовки студентов – будущих преподавателей начальных классов по применению интерактивных технологий обучения в течение 2021-2022 гг. нами осуществлялась методическая подготовка студентов к применению интерактивных технологий обучения, в частности на уроках математики.

Проводилась лекция о сущности, принципах, содержании интерактивных и информационно-коммуникационных технологий обучения, способности организовать работу на занятиях с применением интерактивных технологий обучения, учитывая особенности формирования именно данного вида готовности у будущих учителей начальной школы.

Организован круглый стол по теме «Применение интерактивных технологий в обучении математике в начальных классах». В начале работы круглого стола каждый участник выбирал карточку с геометрической фигурой трех цветов: оранжевый, зеленый, синий – квадрат, круг, треугольник, ромб, трапеция.

Цель круглого стола: дать определение и классифицировать интерактивные технологии обучения на примере предмета «Математика» научить применять некоторые из них на практике, формировать толерантное отношение к участникам занятия.

Обеспечение круглого стола: мультимедийная презентация, карточки с геометрическими фигурами (квадрат, круг, треугольник, ромб, трапеция) трех цветов (оранжевый, зеленый, синий), дидактический материал – карточки с алгоритмами проведения интерактивных технологий «Мозговой штурм», «Аквариум», «круг идей».

План круглого стола:

1. Определение интерактивных технологий

2. Классификация интерактивных технологий

3. Построение урока с применением интерактивных технологий на примере занятия по математике

4. Практическая часть по использованию технологии «Ажурная пила»

5. Подведение итогов. Рефлексия.

Как видно из приведенного фрагмента, модератор организовал работу таким образом, чтобы не показывать готовых теоретических знаний, а побуждал участников круглого стола их приобретать. Работа в группах была организована по технологии «Ажурная пила».

Как показало анкетирование респондентов, проведенное в конце круглого стола, 90% участников нашли для себя что-то новое для организации преподавания предмета в начальной школе. Во время рефлексии студенты делились своими «открытиями», что при правильной организации занятия с использованием интерактивных технологий обучения является интересным, повышается мотивация к изучению предмета. Все участники согласились с мнением о том, что организация занятия с использованием интерактивных технологий требует подготовки, знаний алгоритмов проведения интерактивных технологий, но результат того стоит.

Овладение всеми студентами знаниями о сущности, принципы, содержание интерактивных технологий обучения, умениями организовать работу на занятиях по своему предмету с применением интерактивных технологий соответствует мотивационно-целевому компоненту готовности и позволило повысить данный уровень их готовности.

Второе педагогическое условие предусматривало разработку методических рекомендаций с целью усиления когнитивного компонента готовности и систематизацию знаний студентов об интерактивных технологиях, о рефлексии, о строении урока математики с применением интерактивных технологий обучения.

Для студентов – будущих учителей начальной школы – разработаны методические рекомендации для будущих учителей начальной школы по применению интерактивных технологий обучения на уроках математики в начальной школе.

Полагаем, что будущему учителю полезны советы по работе с интерактивными технологиями обучения на уроках математики. Усвоение психолого-педагогических и методических знаний, выработки умений и навыков работы с интерактивными технологиями предлагаем осуществить

путем внедрения первоначального варианта разработанных нами «Методических рекомендаций и практических советов для студентов по применению интерактивных технологий на уроках математики».

Их цель – сформировать профессионально компетентного учителя начальной школы, способного работать с интерактивными технологиями на уроках математики. Перед собой мы ставили задачу:

- сформировать у будущих учителей умение применять интерактивные технологии обучения;

- обучить студентов основным организационным формам, психологическим и дидактическим методам и практической работе с интерактивными технологиями обучения;

- классифицировать интерактивные технологии по классам обучения, разработать алгоритмы действий студента при использовании интерактивных технологий.

Предложенные методические рекомендации состоят из двух частей и приложений. В первой части «Теоретические основы применения интерактивных технологий на уроках математики» описана сущность и принципы интерактивного обучения; алгоритмы проведения технологий, которые целесообразно применить в начальной школе; приведена структура интерактивного урока математики; акцентировано внимание на подготовке учителя к работе с интерактивными технологиями, а также проанализированы проблемы, которые возникают во время проведения интерактивных уроков.

Во второй – практической – части приведены разработки уроков математики с применением интерактивных технологий для 1-4 классов начальной школы.

Таким образом, внедрение предложенных методических рекомендаций для студентов не только улучшает подготовку будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения, но и закладывает основы для их последующей самостоятельной разработки конспектов уроков математики с использованием этих технологий и проведения внеурочных занятий. Такие педагогические условия предоставили возможность повысить не только когнитивный, но и операционный компоненты готовности.

Третье педагогическое условие – развитие исследовательских умений студентов в процессе внеучебной деятельности, в частности внедрение проведения студенческого математического кружка. Данное педагогическое условие явилось объединением рефлексивного и операционного компонентов готовности, оно включило в себя расширение сферы математической подготовки в различных формах внеучебной работы, в частности студенческого математического кружка.

Внеаудиторная работа студентов, обогащенная деятельностью научного студенческого общества, в частности математического кружка. Профильная тема кружка – исследование истории математики и современное развитие математической науки, математическая наука в жизни человека, интерактивные технологии обучения на уроках математики.

Основными задачами научного кружка являются:

- формирование интереса у студентов университета к изучению математических дисциплин;

- нахождение сфер применения математики в других науках и подтверждение взаимосвязи математики с окружающим миром;

- осмысление роли математики и математических дисциплин в жизни человека;

- привлечение студентов университета к участию в исследовательских и творческих проектах, которые часто требуют художественных, конструкторских навыков, умений пользоваться компьютерными программами;

- формирование у студентов педагогических специальностей навыков применения интерактивных технологий обучения с использованием новейших компьютерных технологий.

Студенты активно создают презентации о развитии математической науки; учебные презентации к занятиям по математике с использованием графических редакторов и мультимедийных программ для студентов колледжа разрабатывают интерактивные уроки математики в начальной школе (творческие работы).

Обработано много материала, работа кружка заинтересовала студентов, что побуждает их к размышлениям, поиску новой информации.

Благодаря указанным педагогическим условиям состоялась ориентация дисциплин цикла профессионально-ориентированной подготовки, научно-исследовательской, самостоятельной работы студентов на применение интерактивных технологий обучения на уроках математики.

Это позволило повысить операционный компонент готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики.

Четвертое педагогическое условие касалось дополнения уроков практики задачами, которые предусматривают использование интерактивных технологий на уроках математики, создание студентами портфолио интерактивных уроков. Указанное педагогическое условие объединяет все компоненты готовности: мотивационно-целевой, когнитивный, операционный и рефлексивный.

По нашему мнению, от содержания, форм и методов педагогической практики в значительной мере зависит эффективность подготовки студентов к применению интерактивных технологий обучения на уроках математики и дальнейшая адаптация будущих учителей начальных классов к проведению такой работы во время профессиональной деятельности.

Ознакомившись с помощью методических рекомендаций по теоретическим основам применения интерактивных технологий обучения на уроках математики, студенты активно создают разработки уроков и в течение педагогической практики проводят такие уроки, творчески применяют полученные знания.

При проведении пробных уроков с применением интерактивных технологий обучения перед студентами ставилась задача:

- 1) подготовка дидактического материала (в частности, карточки с заданиями для индивидуальной и групповой работы, средства наглядности для проведения уроков такого типа) или создание мультимедийной презентации к уроку;

- 2) использование различных интерактивных технологий обучения (в частности, обязательными являются объяснение нового материала с помощью

беседы, создание проблемных ситуаций) и применения их на разных этапах уроков;

3) написание отчета по окончании педагогической практики (творческую работу, связанную с применением интерактивных технологий обучения). К примеру, «Интерактивные технологии на уроке математики при изучении определенной темы» и т.п.

Темы творческих работ студенты выбирают самостоятельно в зависимости от того, какие из этапов или элементов работы с такими интерактивными технологиями во время педагогической практики им понравились больше, но обязательным в таком отчете является приведение фрагмента урока с применением вышеуказанных технологий.

Выполнение студентами поставленных задач педагогической практики позволяет им овладевать творческими умениями по организации обучения с помощью интерактивных технологий и развивать эти умения.

Студенты учатся сочетать на уроке математики традиционные формы и методы обучения с интерактивными, насыщать процесс изучения математики учениками начальной школы модернизированными технологиями, гармонично сочетать различные формы работы на уроке (индивидуальную, в малых и больших группах, фронтальную), вырабатывают умение обучать (определять цель, задачи, методы, средства их обучения), осуществлять индивидуализацию и дифференциацию на уроках, рефлексировать и корректировать свою деятельность, учитывать индивидуальные особенности и личностные качества учеников, общаться с ними, создавать атмосферу психологического комфорта и доброжелательности на уроке.

После педагогической практики проводилось анкетирование студентов по вопросам целесообразности, качества методических рекомендаций и организации проведения практики.

Рассмотрение, практической апробация методических рекомендаций и соответствующая организация педагогической практики студентов показали целесообразность их внедрения в процесс подготовки будущих учителей начальной школы, поскольку по результатам проведенного анкетирования, опросов значительно улучшилась готовность будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения на уроках математики.

Использование вышеупомянутых педагогических условий позволило развить способность студентов анализировать свою деятельность, что положительно повлияло на развитие рефлексивной составляющей готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики.

В связи с изложенным считаем, что одной из важных педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения – овладение будущими учителями начальной школы системой знаний об интерактивном обучении, структурой интерактивного урока математики и алгоритмов применения различных технологий на всех этапах урока математики в зависимости от темы и цели урока.

Студент будет готов к применению интерактивных технологий обучения при условии соблюдения всех описанных выше педагогических условий, работе всех ее структурных элементов.

Выводы. Итак, были сформированы мотивационно-целевой, когнитивный, операционный, рефлексивный компоненты готовности, и как результат, готовность будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Таким образом, нами были внедрены педагогические условия подготовки будущего учителя начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики.

Резюме. В статье описана методика реализации педагогических условий по формированию готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики.

Ключевые слова: интерактивные технологии, учителя начальной школы, урок математики, младший школьник.

Summary. The article describes a methodology for the implementation of pedagogical conditions for the formation of the readiness of future elementary school teachers to use interactive technologies in mathematics lessons.

Key words: interactive technologies, elementary school teachers, math lesson, junior schoolchild.

Список литературы

1. Глузман Н.А. Формирование навыков XXI века как условие обеспечения качества профессиональной подготовки педагога / Н.А. Глузман // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Тула, 2021. – С. 21-27.
2. Глузман Н.А., Стрелец Н.К. Развивающий компонент содержания математического образования учителя начальной школы / Н.А. Глузман, Н.К. Стрелец // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы. Материалы II международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 483-490.
3. Романов В.А. Научные подходы к проектированию технологических моделей подготовки учителей в гуманитарных вузах / В.А. Романов // Учитель. Преподаватель. Тренер материалы VI Международной научно-практической конференции. – 2010. – С. 155-159.
4. Романов В.А. Самообразование выпускника вуза как процесс педагогического сопровождения его профессиональной подготовки / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 239-242.
5. Хрыков Е.М. Педагогические условия как составляющая научных знаний / Е. М. Хрыков // Путь образования. – 2011. – № 2. – С. 11-15.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ломакина Ксения Васильевна, магистрант
2 года обучения направления подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*
*Научный руководитель: Безносюк
Екатерина Владимировна, кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Одной из наиболее важных психолого-педагогических проблем современности является подробное изучение вопроса психолого-педагогического сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Особая актуальность изучения данной проблематики обусловлена увеличением количества требований, предъявляемых образовательной системой по отношению к развитию личности обучающегося в младшем школьном возрасте. Развитие личности младших школьников происходит через становление эмоционального интеллекта. Деятельность педагога-психолога по сопровождению процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста напрямую влияет на личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, поэтому является достаточно актуальной проблемой.

Анализ исследований и публикаций. В отечественной науке различные аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста исследованы в работах И. Н. Андреевой, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. С. Иванова, Н. В. Казариновой, Г. Г. Кравцова, В. Н. Куницыной, А. Н. Леонтьева, А. П. Лобанова, Д. В. Люсина, В. М. Погорьши, Е. Е. Сапогова, Л. Д. Столяренко, А. Б. Холмогорова, Е. Л. Яковлева.

Цель статьи заключается в изучении сущности психолого-педагогического сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала исследования. Согласно исследованиям, проведенным Г. Г. Горсковой эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и

управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [5, с. 37].

Согласно позиции, О. А. Коваль, эмоциональный интеллект определяет «эмоционально-познавательную способность, которая состоит из эмоциональной чувствительности, осознанности и способности справляться с эмоциями. Эти способности позволяют человеку контролировать чувство здравого смысла, внутренней гармонии и высокое качество личной жизни» [1, с. 64].

По мнению Д. В. Люсина эмоциональный интеллект, как «психологическое образование, которое формируется в течение всей жизни человека под влиянием ряда факторов, которые и обуславливают его уровень и индивидуальные особенности», а также «...как интерес к внутреннему миру других людей (и к собственному), склонность к психологическому анализу поведения...» [2, с. 85].

Таким образом, под термином «эмоциональный интеллект» понимается гибкий навык, включающий в себя совокупность способностей, позволяющих выявлять широкий спектр эмоций окружающих людей, управлять своими эмоциями, а также успешно выполнять разнообразную деятельность, связанную с решением практических задач и установлением коммуникации.

Наиболее сензитивным для формирования эмоционального интеллекта является младший школьный возраст. Поскольку именно в данный возрастной период ребенок очень восприимчив к новой информации, знаниям, а также умениям и навыкам, поскольку происходит изменение его привычной среды на новую – учебную, развиваются и совершенствуются высшие психические процессы.

По мнению П. С. Гуревича под младшим школьным возрастом понимается тот возрастной период, когда ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция обучающегося и умение учиться [5, с. 17].

Младший школьный возраст является важным этапом развития, который сопровождается становлением и совершенствованием всех психических процессов и функций. Можно выделить следующие особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников: концентрация на учебе; нестабильность эмоционального фона и настроения; активность, проявляющаяся при общении, обучении и игре; непосредственность и откровенность выражения своих переживаний; слабое осознание своих и чужих эмоций и чувств. Уровень развития эмоционального интеллекта в данном возрастном периоде определяет успешность ребенка в дальнейшем, степень развития его коммуникативных компетенций, профессиональных и личностных навыков.

О. О. Гонина выделяет следующие особенности развития эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте:

- 1) легкая эмоциональная отзывчивость на события;
- 2) непосредственность и откровенность эмоций;
- 3) переживание чувства страха в учебном процессе;
- 4) склонность к резкой смене эмоционального состояния;
- 5) яркость эмоционального реагирования на игры, общение и учебу;

б) незрелость определения своих и чужих эмоций, чувств [4, с. 62].

Таким образом, выявив качественные особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, можно сделать вывод о том, что данная категория является особо уязвимой и особенно нуждается в качественном психолого-педагогическом сопровождении.

В. А. Сластенин считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [2, с. 17].

Исходя из мнения Э. М. Александровской под психолого-педагогическим сопровождением принято понимать особый вид помощи индивиду, особую технологию, предназначенную для оказания помощи на любом этапе развития человека, заключающуюся в предупреждении возникновения проблем, помощи в решении уже возникших проблем в условиях образовательного процесса. Конечной целью психологического сопровождения является содействие полноценному развитию и саморазвитию личности, ее самоопределению и самоактуализации, предполагающим максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов [4, с. 81].

А. Н. Горбатюк определяет психолого-педагогическое сопровождение «как систему профессиональной деятельности преподавателя, направляемую на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития индивида в ситуации учебного взаимодействия».

По мнению М. Р. Битяновой психологическое сопровождение является особой моделью организации психологической службы в учреждениях образования, выступает в качестве отражения системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике. М. Р. Битянова выделяет свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивает его деятельностную направленность и отмечает, что данная конкретная система возникла из практики и ориентирована на практику [1, с. 20].

Специфика психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта ребенка младшего школьного возраста в образовательном учреждении включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы. Целью программы психолого-педагогического сопровождения является создание в рамках образовательного учреждения условий для максимального личностного развития и обучения каждого ребенка [4, с. 52].

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям, обеспечивающим создание необходимых условий для эффективного развития эмоционального интеллекта:

1) групповые занятия, семинары и тренинги с педагогами и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте и его компонентах, а также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей;

2) консультирование всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитателей, родителей;

3) разработка и реализация программы по развитию эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Как отмечает Е. И. Изотова, очень важно, чтобы в процессе психолого-педагогического сопровождения «...ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно:

– умением признавать свои чувства и принимать их такими, какие они есть;

– умением контролировать свои чувства;

– способностью сознательно влиять на свои эмоции;

– способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;

– умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;

– способностью определять и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сострадать ему...» [5, с. 60].

Все выше перечисленные направления работы по психолого-педагогическому сопровождению процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста должны качественно и в полном объеме проводиться с детьми данного возрастного периода.

Выводы. Таким образом, эмоциональный интеллект – это гибкий навык, включающий в себя совокупность способностей, позволяющих выявлять широкий спектр эмоций окружающих людей, управлять своими эмоциями, а также успешно выполнять разнообразную деятельность, связанную с решением практических задач и установлением коммуникации. Младший школьный возраст является наиболее сензитивным для развития эмоционального интеллекта. Одним из наиболее эффективных направлений деятельности выступает психолого-педагогическое сопровождение данного процесса, которое реализуется в процессе образования посредством проведения групповых занятий, семинаров и тренингов с педагогами и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте и его компонентах, а также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей; консультирования всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитателей, родителей; разработки и реализации программы по развитию эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Резюме. В данной статье представлены определения термина «эмоциональный интеллект», описаны особенности развития эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте, проанализировано понятие «психолого-педагогическое сопровождение», определены направления психолого-педагогического сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, развитие эмоционального интеллекта, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта.

Summary. This article presents the definitions of the term "emotional intelligence", describes the features of the development of emotional intelligence in

primary school age, analyzes the concept of "psychological and pedagogical support", defines the directions of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence in children of primary school age.

Key words: emotional intelligence, primary school age, development of emotional intelligence, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence.

Список литературы

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: «Академия», 2002. – 208 с.
2. Алешина А. В. Эмоциональный интеллект для достижения успеха / А. В. Алешина. – Санкт-Петербург: «Речь», 2012. – 336 с.
3. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Санкт-Петербург: «Речь», 2018. – 288 с.
4. Белоконь О. В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / О. В. Белоконь. – Москва: «Сфера», 2009. – 157 с.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М.: «Сфера», 2018. – 272 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Э. П. Ильин. – Санкт-Петербург: «Питер», 2011. – 752 с.

УДК 372.83

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ЖИЗНЕННЫЙ ОРИЕНТИР ПОДРОСТКА В ОБЩЕСТВЕ

*Лубковская Кристина Николаевна,
обучающаяся 11 класса, Муниципальное
бюджетное общеобразовательное
учреждение «Кольчугинская школа № 1
имени Авраамова Георгия Николаевича»
Симферопольский район Республики Крым.
Научный руководитель: Домарева
Анастасия Андреевна, учитель истории и
обществознания, Муниципальное
бюджетное общеобразовательное
учреждение «Кольчугинская школа № 1
имени Авраамова Георгия Николаевича»
Симферопольский район Республики Крым*

Постановка проблемы. Трудности, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших для наук, занимающихся исследованием человека и общества. Это вызвано, прежде всего, тем, что ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятой личности, так и для любой социальной группы, нации и всего человечества в целом.

Целью работы рассмотрение ценностного единства общества как отражения ценностного сознания личности в подростковом и юношеском возрасте как наиболее синтезирующие к развитию духовной сферы.

Анализ исследований и публикаций. Культура задает систему ценностных представлений, регулирующих социальное и нравственное поведение человека, служит базой для постановки и решения познавательных, практических и личностных задач. Присвоение культурного опыта происходит не спонтанно, а требует специально организованной деятельности. М. Бахтин отмечал, что культурные ценности есть самоценность, и «живое сознание» должно приспособиться к ним, утвердить их для себя. Только в таком случае «живое сознание» становится культурным, а культурное становится частью живого [3]. Ряд авторов подчеркивают значимость переживания для принятия ценностей [4].

Э. Дюркгейм утверждал, что степень организованности общества может быть определена из-за уровня «консенсуса ценностей» внутри этого сообщества. Общие ценности определяют стабильность регуляции межличностных отношений и структурируют желания и потребности членов группы. Быстрые нормативные изменения в обществе ведут к разрушению всеобщего «чувства ценностей» и нарушению привычного хода жизни, тем самым создавая индивидуальные формы дезориентации. Внезапное и широкомасштабное разрушение образа жизни приводит к возникновению дисбаланса в обществе и нарушению существующих систем социальной стратификации (Д. Локвуд). С точки зрения Э. Дюркгейма, подобные явления возможны в ситуации идеологической, институциональной и экономической нестабильности, в результате чего снижается уровень «консенсуса ценностей», нарушается общественное согласие по принципу справедливого распределения, развивается «деинституционализация» [5].

Изложение основного материала. Ценность – это нечто важное, значимое или полезное для человека или общества. Ценностные ориентации – важнейший компонент сознания личности, существенно влияющий на восприятие окружающей среды, отношение к обществу, социальной группе, на представления человека о самом себе. Как элемент структуры личности они отражают ее внутреннюю готовность к действиям по удовлетворению потребностей и целей, дают направление ее поведению во всех сферах деятельности.

Ценностная ориентация включает в себя три компонента: когнитивный, или смысловой, в котором сосредоточен социальный опыт личности. На его основе осуществляется научное познание действительности, способствующее становлению ценностного отношения; эмоциональный, который предполагает переживание индивидом своего отношения к данным ценностям и определяет личностный смысл этого отношения; поведенческий, который базируется на результатах взаимодействия первых двух компонентов.

Благодаря познанию действительности и ее ценностному переживанию субъектом формируется готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с продуманным планом.

Ценностные ориентации являются результатом внутреннего и внешнего взаимодействия в процессе развития личности, субъективным отражением объективного мира в сознании конкретного индивида.

Будучи осознанными, ценности играют огромную роль для определения направленности индивида, его ориентации в социальной среде. Как известно, существуют материальные и духовные ценности. Материальные выступают в качестве ресурса, необходимого для удовлетворения потребностей общества, а духовные представляют собой более сложное понятие, включающее в себя идеалы и убеждения, которые управляют человеком и направляют его на истинный путь. Для того, чтобы понять механизмы и особенности формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте, следует для начала выяснить всю сложность этого жизненного периода.

Дело в том, что подростковый возраст – это самый эмоционально напряженный период в жизни, который может быть невероятно важным в формировании «будущего себя». В это время его эмоции выходят на первый план, а так как подростки сталкиваются с этим впервые, они только учатся с этим справляться. Сознательные подростки находятся в постоянном поиске себя, каждый день, работая над собой, пытаются становиться лучше, каждый день задаваясь вопросами будущего: Кто я? Какая я? Что мне делать со своей жизнью? Как мне взаимодействовать с другими людьми? Как мне взаимодействовать с окружающим миром? К ответам на все эти вопросы можно прийти, руководствуясь именно духовными ценностями. Именно в духовных ценностях отражается мышление человека, его отношение к себе, к другим людям, к окружающему миру. Вообще их подразделяют на мировоззренческие, нравственные, эстетические и религиозные. Мировоззренческие выражают основы человеческого бытия, определяют отношение к человеку, представление о его месте в мире. В этот ряд ценностей входят гуманизм, индивидуальность, творчество, свобода. Эти ценности лежат на границе со следующим типом – моральными ценностями, регулирующими отношения между людьми с позиции противостояния сущего и должного.

Нравственные ценности – это этические идеалы, это есть четкое представление о добре и зле, о дружбе, о чести, совести, справедливости, альтруизме и т.п. Можно сказать, что это совокупность правильных индивидуальных нравственных совершенств, формирующих личность подростка. К сожалению, в современном мире такие ценности перестают быть чем-то важным. Происходит их модернизация, что вызывает конкретные изменения в обществе, в результате которых человек ставит материальные ценности выше духовных, из-за чего пропадает четкое представление о целях человеческой жизни, выражается направленность на эгоизм и индивидуализм. Поэтому особенно сейчас подростку нужно понимать и знать о степени важности всех нравственных ценностей.

Формирование эстетических ценностей играет в жизни подростка особую роль. Данные ценности – это представление о том, что каждый человек считает ценным, это образец того, как человек воспринимает действительность, и что немаловажно, эти ценности передают чувства. По этим причинам можно испытывать любовь, гнев, дискомфорт, мотивацию или печаль. Эти эмоции могут быть как положительными, так и отрицательными. И то, как человек на

них реагирует определяют его сформированные эстетические ценности. Подростки реагируют на многие, порой даже простые вещи отрицательно, с негативом и злостью, поэтому важно, чтобы они научились ко всем вещам относиться спокойно, справедливо и размеренно.

Религиозные ценности представляют собой веру в сверхъестественное. Главными религиозно - нравственными ценностями выступают: любовь, милосердие, сострадание, умение прощать обиды и страдания, нанесенные врагами и самих врагов, любить грешников и ненавидеть грех, любить ближнего и т. п. В социальном контексте религиозно окрашенными ценностями выступают патриотизм, способность умереть за Родину, трудолюбие, помощь (духовная и материальная) нуждающимся, гражданственность. В современном обществе такие ценности также не являются важными. Зачастую подростки, попадающие под влияние других, сходятся на едином мнении. Нельзя сказать, что оно неправильно, но у каждого оно должно быть свое.

Выводы. Таким образом, духовные ценности – это действительно очень важный жизненный ориентир подростка. Сейчас духовные ценности не так актуализированы, поэтому подростку очень важно понять и определить всю сущность ценностей, которые должны быть у него сформированы. От того, какие ценности будут сформированы у подростков, что для них окажется значимым, от того, насколько они будут готовы к новому типу социальных отношений, зависят путь и перспективы развития общества.

Резюме. В статье рассматриваются духовные ценностные ориентации как результат внутреннего и внешнего взаимодействия в процессе развития личности как жизненный ориентир подростка в обществе

Ключевые слова: подростковый возраст, духовные ценности, общество

Summary. The article considers spiritual value orientations as a result of internal and external interaction in the process of personality development as a life orientation of a teenager in society

Key words: adolescence, spiritual values, society

Список литературы

1. Абульхапова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлнской, М. И. Воловиковой // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1997. – С. 7-37.
2. Андреева Г.М., Дубовская Е.М., Хелкама К., Стефаненко Т.Г., Тихомандицкая О.А. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте / Г.М. Андреева // Социальное познание: проблемы и перспективы Избранные психологические труды. – М.: Изд-во МПСИ: Воронеж: МОД ЭК, 1999. – С. 384-394;
3. Буровихина И.А. Субъективная картина жизненного пути современных подростков / И. А. Буровихина // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2011. – №4. – С. 148-160.
4. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. Тренинг навыков обращения с агрессией в классе / С. В. Кривцова. – М.: Генеза, 1997.
5. Ольшанский Д.В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002.

6. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20-33.

7. Собкин В.С., Писарский П.С. Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросс-культурное сопоставление / В. С. Собкин, П. С. Писарский // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника: сборник статей. Труды по социологии образования. – М., 1993. – Т. 1. Вып. 2. – С. 6-64

8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия. 1994.

УДК 371.14

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

Луданавичюте Анастасия Юрьевна, магистрант 3 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Глузман Неля Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Система образования как во всем мире, так и в отдельно взятой стране стремительно развивается и потому требует к себе постоянного внимания. В этом отношении важным является проблема повышения квалификации учителей общеобразовательной школы, улучшение качества их компетенций, которые они приобретают как в процессе обучения в вузе, так и на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Это особенно важно для Республики Крым, находящийся в переходном состоянии, когда идет трансформация старых управленческих структур во всем обществе, в том числе и в системе образования. В данной статье на основе проведенного в ряде крымских школ исследования мы выясним пути формирования квалификации учителя общеобразовательной школы.

Анализ исследований и публикаций. Учеными проведен ряд исследований в направлении формирования профессиональных компетенций специалистов разных отраслей в связи с острой потребностью квалифицированных кадров, способных к творческому труду и профессиональному развитию. В педагогике подтверждением этого являются труды А.С. Бойко, Л.М. Булдыгиной, Н.Н. Буровой, Н.А. Глузман,

Н.В. Горбуновой, Н.В. Давкуш, Г.Р. Шпиталевской [1, 2], В.А. Романова [3], Л.М. Шимановской-Дианич, М.А. Щукиной и др.

Цель статьи – на основе проведенного в ряде общеобразовательных школ Республики Крым выявить пути повышения квалификации учителя общеобразовательной школы.

Изложение основного материала. Анкета «Пути повышения квалификации учителя» была роздана 139 учителям в общеобразовательных школах Республики Крым. Учителям была предложена анкета с 39 вопросами по вышеуказанной тематике.

Опросник «Пути повышения квалификации учителя» охватил 39 вопросов по 5 основным темам: «Демографические показатели», «С точки зрения деятельности министерства», «С точки зрения деятельности школы», «С точки зрения учителей» и «Другие факторы».

Проведенные статистические операции. Как видно из таблицы 1, в исследовании участвовали 39 (28,0%) мужчины и 100 (72,0%) женщины. Из участников 26 (18,9%) работают в начальной школе, 79 (56,8%) – в средней школе и 34 (24,3%) – в старшей школе. Из них 11 (8,0%) в возрасте 20–30 лет, 57 (41,0%) – в возрасте 31–40 лет, а 71 (51,0%) – в возрасте 41 год и старше. 109 (78,1%) находятся в браке и 30 (21,9%) – одинокие. Из них 77 (55,7%) имеют образование ступени бакалавриата, 56 (40,6%) – магистров, 6 (3,7%) являются кандидатами наук.

Таблица 1. – Демографические показатели учителей

Демографические показатели	группы	f	%
Пол	муж.	39	28,0
	жен.	100	72,0
Место работы	Начальная	26	18,9
	Средняя	79	56,8
	Высшая	34	24,3
Возраст	20–30 лет	11	8,0
	31–40 лет	57	41,0
	41 год и старше	71	51,0
Семейное положение	В браке	109	78,1
	одинокие	30	21,9
Образование	Бакалавр	77	55,7
	Магистр	56	40,6
	Канд. наук	6	3,7
Итого		139	100,0

Ротация учителей (смена работы на определенные периоды) является фактором, повышающим их профессиональную компетентность. Система карьерных возможностей повышает компетентность учителей. Группа в возрасте от 31 до 40 лет была более единодушной, чем любая другая группа.

Вначале рассмотрим блок вопросов, связанных с проблемами, решение которых зависит от верхнего уровня управления – министерства и его

подразделений. Было определено, что расширение демократии, прав и возможностей учителей, ротация, возможности повысить квалификацию, повышение заработной платы, контроль над качеством работы учителей, применение современных систем оценивания и мониторинга, поощрение, взыскания влияют на специализацию учителей. Правильно налаженная система управления учебным процессом, возможности продвижения по карьерной лестнице также повышают компетентность учителей. Таблица получилась объемная, потому мы обошлись лишь ее иллюстрацией.

Эти результаты показывают, что проблема повышения квалификации учителей достаточно актуальна во многих отношениях.

Следующий блок вопросов был связан с фактором школьного уровня управления учебным процессом.

С точки зрения деятельности школы повысить специализацию учителей могут следующие факторы (табл. 2).

Согласно полученным данным, существует значительная разница в ответах в зависимости от возраста учителей. В группе учителей 31–40 лет больше совпадений, чем в остальных группах.

Несмотря на то, что больше консенсуса в вопросе: «правильно налаженная система сотрудничества может повысить специализацию учителей», по другим вопросам есть также и расхождения.

Учителя в целом раздел «С точки зрения деятельности школы» оценивают единодушно. Это означает, что все пункты в таблице считаются для учителей важными.

С точки зрения деятельности школы система сотрудничества, участие учителей в принятии решений, разработке планов и программ учителей, общественные мероприятия, организованные школами для учителей, понимание руководства директора школы, меры по охране труда, увеличение учебной нагрузки способствует росту профессиональной квалификации учителей.

Согласно полученным данным, при изучении мнений учителей по теме «С точки зрения учителей» существует значительная разница в зависимости от возраста учителей. В группе учителей 31–40 лет больше согласия по поставленным вопросам, чем в остальных группах. Участие учителей в общественных организациях, любовь учителей к своей профессии, обучение в магистратуре усиливает специализацию учителя.

Все пункты в списке «С точки зрения учителей» со стороны учителей считаются нужными. Это уровень подготовки учащихся, взаимоотношения между коллегами, между учителями и руководством школы, чтение книг, любовь к профессии, знание профессиональных технологий, участие в различных семинарах и тренингах, в исследованиях и научно-практических проектах, поездки за рубеж и проч.

Согласно полученным данным, изучение мнения учителей по теме «Другие факторы» было установлено, что регион, в котором расположена школа, может влиять на развитие компетентности учителей. Активное участие родителей в жизни школы, уровень образования родителей может оказать положительное влияние на профессионализм учителей. Большое количество учеников в классе отрицательно влияет на профессиональные навыки учителей.

В этом вопросе существует значительная разница в зависимости от возраста учителей. В группе учителей 31–40 лет больше согласных, чем в остальных группах. В целом результаты показывают, что все пункты в таблице «Другие факторы» учителями считаются нужными.

Таблица 2. – Пути повышения качества компетенций учителя: управленческий аспект

Пункты	школа		категорически не согласен		Затрудняюсь ответить		категорически согласен		итог
			не согласен	согласен	согласен	не согласен			
Система сотрудничества	20–30 лет	%	4,7	2,3	18,6	67,4	7,0	100,0	
	31–40 лет	%	0,9	5,9	11,8	66,5	14,9	100,0	
	41 год и выше	%	3,6	2,9	8,7	70,5	14,2	100,0	
	Итого	%	2,6	4,1	10,8	68,6	13,9	100,0	
Участие учителей в принятии решений	20–30 лет	%	0,0	11,6	32,6	51,2	4,7	100,0	
	31–40 лет	%	0,5	8,6	15,4	62,4	13,1	100,0	
	41 год и выше	%	2,2	14,5	17,5	53,5	12,4	100,0	
	Итого	%	1,3	11,9	17,8	57,0	12,1	100,0	
Разработка планов и программ учителей	20–30 лет	%	4,7	16,3	27,9	41,9	9,3	100,0	
	31–40 лет	%	2,3	11,3	12,7	60,2	13,6	100,0	
	41 год и выше	%	3,6	12,0	14,2	61,5	8,7	100,0	
	Итого	%	3,2	12,1	14,7	59,4	10,8	100,0	
Общественные мероприятия, организованные школами для учителей	20–30 лет	%	2,3	20,9	25,6	39,5	11,6	100,0	
	31–40 лет	%	2,7	14,9	12,7	53,8	15,8	100,0	
	41 год и выше	%	2,9	16,4	21,8	50,2	8,7	100,0	
	Итого	%	2,8	16,1	18,4	50,8	11,9	100,0	
Понимание руководства директора школы	20–30 лет	%	4,7	7,0	14,0	62,8	11,6	100,0	
	31–40 лет	%	0,9	9,5	13,1	52,5	24,0	100,0	
	41 год и выше	%	4,0	9,8	12,0	58,5	15,6	100,0	
	Итого	%	2,8	9,5	12,6	56,4	18,7	100,0	
Меры по охране труда	20–30 лет	%	2,3	23,3	27,9	41,9	4,7	100,0	
	31–40 лет	%	1,8	10,0	18,6	56,6	13,1	100,0	
	41 год и выше	%	2,9	15,3	20,	52,4	8,7	100,0	
	Итого	%	2,4	13,7	20,4	53,2	10,2	100,0	

Выводы. Согласно исследованию, проведенному в Республике Крым, учителя общеобразовательных школ проявили высокий уровень участия по всем пунктам анкеты. Это исследование позволит совершенствовать работу по улучшению качества квалификации учителей и в целом качества образования. Выявлены ряд направлений, имеющих непосредственное влияние на становление профессиональных компетенций учителей. Среди них следует отметить использование возможностей личностного развития, а также объективные факторы, связанные с системой образования в целом, уровнем жизни, регионом, общим уровнем культуры детей и родителей, готовности школы постоянно работать над повышением уровня компетенций учителей.

Резюме. Постоянно меняющиеся условия современной эпохи требуют, чтобы концепция обучения обновлялась и адаптировалась к этим изменениям. Однако в процессе этих изменений не учитывается статус учителя, хотя наиболее важным фактором в образовательном процессе являются учителя. Преподавание – это не просто профессия для передачи информации. Наиболее важным фактором, формирующим человека, а, следовательно, и общество, является учитель, опыт, знания и навыки которого недостаточно используются в процессе изменений и развития. В данной статье были исследованы и оценены подходы учителей к повышению профессиональных компетенций в обучении.

Ключевые слова: система школьного образования, квалификация учителя, компетенции, управленческий подход.

Summary. The ever-changing conditions of the modern age require that the concept of learning be updated and adapted to these changes. However, the status of the teacher is not taken into account in the process of these changes, although the most important factor in the educational process is teachers. Teaching is not just a profession for conveying information. The most important factor shaping a person, and, consequently, society, is a teacher, whose experience, knowledge and skills are not used enough in the process of change and development. In this article, teachers' approaches to improving professional competencies in teaching were investigated and evaluated.

Key words: school education system, teacher qualification, competencies, managerial approach.

Список литературы

1. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Методические основы формирования имиджа педагога в параметрах результативно-целевой доминанты компетентностного подхода / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога. Сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Симферополь, 2022. – С. 3-9.

2. Глузман Н.А., Давкуш Н.В., Шпиталевская Г.Р., Горбунова Н.В. Модернизация профессиональной подготовки преподавателей как стратегия формирования их профессионализма / Н.А. Глузман, Н.В. Давкуш, Г.Р. Шпиталевская, Н.В. Горбунова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 78.

3. Романов В.А. Выбор модели, отражающей деятельность педагога и его подготовку в вузе / В.А. Романов // Реализация компетентностного подхода в

системе профессионального образования педагога. Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 93-99.

УДК 316.473

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Луц Юлия Витальевна, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Переход к подростковому возрасту зачастую отмечается появлением у ребенка девиантного поведения и трудновоспитуемости из-за смены сфер интересов, а в сам возрастной период ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение, где понимание подростком себя и других людей является важной частью процесса формирования его представлений о мире, самопознания и социализации. Именно благодаря феномену социальной перцепции подросток регулирует свое поведение и отношение к чему-либо в различных ситуациях взаимодействия с социумом: как позитивных, так и негативных. Изучение социальной перцепции в подростковом возрасте создает предпосылки для выработки научных рекомендаций по формированию социальных навыков, развитию межличностного восприятия, идентификации социальных явлений подростками для их более успешной социализации.

Анализ исследований и публикаций. В связи с социально-педагогической и психолого-педагогической значимостью, изучение социальной перцепции выступает одной из тем исследовательских трудов: Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, Т. В. Драгуновой, Я. Л. Коломинского, А. Н. Леонтьева, Н. Н. Обозова, Л. А. Петровской. Социальную перцепцию в подростковом возрасте изучали такие авторы, как: А. А. Бодалев, И. А. Коновалов, А. А. Реан.

Целью статьи является анализ особенностей социальной перцепции в подростковом возрасте.

Изложение основного материала. Подростковым возрастом, согласно периодизации психического развития, Д. Б. Эльконина, принято считать возраст

с 11-12 до 17 лет [9, с. 302].

Во время подросткового возраста происходит активное формирование когнитивной сферы и, в том числе, социального интеллекта. Социальным интеллектом в этом случае будет являться глобальная способность человека, сложившаяся на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, выработанных в процессе социализации и обуславливающих готовность к адекватному социальному восприятию, взаимодействию, принятию решений. В рамках социального интеллекта осуществляется познание других людей через восприятие, то есть перцепцию [8, с. 227].

Термин «социальная перцепция» в психологии (или «социальное восприятие») введен Дж. Брунером в 1947 году в ходе разработки нового взгляда на восприятие в целом. Изначально под социальной перцепцией понималась социальная детерминация перцептивных процессов (процессов восприятия). Позднее исследователи в области социальной психологии, в частности, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн придали понятию другой смысл, с которым термин закрепился в социально-психологической литературе [1, с. 91].

По мнению В. Г. Крысько, социальная перцепция – это «сложный процесс восприятия внешних признаков других людей, последующего соотнесения полученных результатов с их действительными личностными характеристиками, интерпретации и прогнозирования на этой основе возможных поступков и поведения». В процессе социальной перцепции всегда присутствует оценка другого человека и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане, результатом чего является построение собственной стратегии деятельности [6, с. 313].

Со своей точки зрения И. В. Андреева раскрывает понятие следующим образом: «Социальная перцепция – процесс восприятия социальных объектов, под которыми подразумеваются другие люди, социальные группы, большие социальные общности» [1, с. 50].

Также Е. А. Елкина пишет, что понятие «социальная перцепция» включает: процесс восприятия наблюдаемого поведения, интерпретацию воспринимаемых причин поведения и ожидаемых последствий, эмоциональную оценку, построение стратегии собственного поведения [4, с. 146].

Таким образом, обобщая трактования разных авторов, можно говорить о том, что социальная перцепция – это процесс восприятия человеком социальных объектов, оценка их поведения и формирование на основании полученных данных своего.

Если говорить о социальном восприятии в подростковом возрасте, то можно отметить следующие особенности:

- 1) предпочтение в интерпретации физических данных;
- 2) влияние опыта общения с другими людьми на качество социального восприятия;
- 3) стереотипность;
- 4) быстрое развитие самопознания через рефлексю.

Исследуя личность подростка и общение, А. А. Бодалев выявил, что в представлении подростков анатомические особенности, черты лица,

особенности строения тела больше характеризуют человека, чем его одежда или прическа. В основном, подросток фокусирует внимание на волосах, росте, глазах, лице. При этом не все признаки выделяются одинаково часто. Относительно характеристик лица, то из всех его признаков (цвет, форма, черты, веснушки, родинки, морщины, оценка эстетической привлекательности), чаще всего отличаются цвет и форма. В отличие от взрослого, подросток недооценивает такие экспрессивные черты, как мимика, жестикация, специфика языка и речи. Он очень редко включает их в портретную характеристику другого человека [2, с. 172].

Согласно исследовательским трудам М. И. Лисиной, Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина, ведущей деятельностью в подростковом возрасте является установление интимно-личных отношений со сверстниками, то есть интимно-личностное общение. Н. А. Суханова указывает на ряд его специфических особенностей, которые сопряжены с некоторыми трудностями, вызванными кризисами этого возрастного периода и с личностными особенностями подростков. Помимо того, что неэффективный процесс коммуникации может менять поведение подростка в худшую сторону, он также искажает его социальную перцепцию [7, с. 263].

Рассматривая межличностное восприятие, А. А. Кузина пишет, что на социальную перцепцию оказывают влияние усвоенные подростками так называемые социальные стереотипы: половозрастные, этнические, стереотипы межличностного общения, гендерные, возрастные и стереотипы внешности. Под социальным стереотипом в этом случае понимается устойчивый образ или представление о каких-либо явлениях или людях, возникающие по причине ограниченности информации об объекте восприятия. Для человека, усвоившего стереотипы своей социальной группы, они выполняют функцию упрощения и сокращения процесса восприятия другого человека [5, с. 147].

В это же время М. В. Григоривич главной особенностью личности подростков выделяет быстрое развитие самопознания путем рефлексии. Рефлексия, как механизм социальной перцепции, дает возможность подростку представить, как он воспринимается партнером по общению. Также, чем качественнее воспитание и образование, получаемые подростком в детстве, тем богаче его рефлексия и социальная компетентность [3, с. 93].

Таким образом, формирование и развитие социального восприятия у подростков объясняется не только созреванием психических функций и развитием интеллекта, но и накоплением опыта взаимодействия, ростом самосознания, усвоением социальных норм, ценностей, эталонов и стереотипов поведения через общение с другими людьми во время социализации.

Выводы. Социальная перцепция в подростковом возрасте – это процесс восприятия подростком социальных объектов, а также их оценка, на базе чего формируется линия его собственного социального поведения и поступков. К особенностям социальной перцепции подростков относятся предпочтение в интерпретации физических данных, влияние опыта общения с другими людьми на качество социального восприятия, стереотипность, быстрое развитие самопознания через рефлексю.

Резюме. Статья посвящена анализу особенностей социальной перцепции в подростковом возрасте. Рассмотрено понятие «социальной перцепции» в

психолого-педагогической и социально-психологической литературе. Проанализированы основные особенности социальной перцепции у подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, восприятие, социальная перцепция, социальное восприятие, перцепция, подростки.

Summary. The article is dedicated to the analysis of the features of social perception in adolescence. The term of social perception in social and psychological literature is considered. The main features of social perception in teenagers are analyzed.

Key words: adolescence, perceiving, social perception, social perceiving, perception, teenagers.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. Учебно-методическое пособие. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 290 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Издательский дом «Энциклопедист-Максимум», 2015. – 240 с.
3. Григорович М.В. Личностная рефлексия как фактор развития личности подростка / М. В. Григорович // Молодой ученый. – 2011. – № 6(29). – С. 92-94.
4. Елкина Е.А. Формирование у студентов умений и навыков социальной перцепции / Е. А. Елкина // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Педагогические науки, 2006. – С. 89-97.
5. Кузина А.А. Особенности стереотипов социального восприятия в юношеском возрасте / А. А. Кузина // Развитие личности: психолого-педагогические проблемы: сборник научных трудов. – Тамбов: Общество с ограниченной ответственностью «Принт-Сервис», 2019. – С. 146-149.
6. Крысько В. Г. Социальная психология: учебник для вузов / В. Г. Крысько. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 684 с.
7. Суханова Н. А. Особенности процесса коммуникации подростков с девиантным стереотипом поведения / Н. А. Суханова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №6. – С. 259-265.
8. Шимановская Я. В. Социально-психологическое развитие и формирование личности у подростков / Я. В. Шимановская // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2019. – С. 226-238.
9. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

УДК: 159.964.21

ФАКТОРЫ, СТАДИИ, СИМПТОМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

*Мальшев Султан Рустемович,
магистрант 2 года обучения направления
подготовки 44.04.02 Психолого-
педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский*

*федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

Научный руководитель: Фадеева Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Педагогическая деятельность в образовательных учреждениях часто вызывает ухудшение психического здоровья, выражением которого становится стресс, превышающий умственные возможности человека. Следствием этой проблемы является постепенное изменение эмоционального фона: нарушение сна, появление чувства неуверенности и беспомощности. Довольно часто состояние повышенной напряженности приводит к подавленному настроению, апатии и ощущению постоянной усталости. Развитию СЭВ предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах.

Целью статьи является рассмотрение факторов, стадий, симптомы эмоционального выгорания педагогов.

Изложение основного материала. В зарубежных исследованиях пишут о трех группах причин, играющих значительную роль в эмоциональном выгорании: личностные, ролевые и организационные. В отечественном подходе нет единой классификации факторов. Ранее традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов.

Отечественный исследователь данного вопроса В. Е. Орел [4], обобщив исследования в зарубежной психологии представил эти факторы двумя группами: индивидуальные (в предыдущей классификации им соответствуют личностные) и организационные (соответственно ролевые и организационные) [4, с. 93]. По сути, такая классификация расширила состав первой группы и избавила от «искусственного», по нашему мнению, разделения факторов, относящимся к социальным, внешне обусловленным причинам (если рассматривать ролевую характеристику человека, то она может быть только в социуме, профессиональной группе, организации).

Наиболее детальное представление о факторах «выгорания» дает классификация В.В. Бойко, которая включает две группы: внутренние и внешние факторы [1, с. 44]. При этом внутренние факторы соответствуют индивидуальным, а внешние – организационным.

Наиболее подвержены синдрому выгорания молодые, малоопытные работники, завышающие ожидания от профессиональной деятельности. Более старшие по возрасту и опытные сотрудники способны изменить свои ожидания, чтобы они соответствовали реальной ситуации.

Особое значение имеет процесс выявления симптомов СЭВ. Педагог постоянно ощущает чувство усталости, неспособность восстанавливать свои силы после трудового дня. Более того, меняется отношение к окружающим людям, в первую очередь к обучающимся и коллегам, которые могут достаточно остро реагировать на ваше состояние. Если считать симптомы незначительными или само собой разумеющимися, то они непременно начнут свою разрушительную работу [6, с. 290]. Часто устранить их просто отдыхом – каникулами или летним отпуском – не получается. Необходимо разобраться в причинах, вызывающих сгорание, и устранить их.

Синдром профессионального (эмоционального) выгорания развивается в несколько стадий [3, с. 74]. Существует 3 основные точки отсчета развития синдрома:

1-я стадия – «Напряженность» – на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов, говоря бытовым языком, провалы в памяти (например, внесена ли нужная запись в документацию, задан ли планируемый вопрос, получен ли ответ). Обычно мы к этому относимся легко, называя такие явления «девичьей памятью», «склерозом» [3, с. 75]. Срок формирования данной стадии – от 3-х до 5 лет.

На 2-й стадии – «Резистенции» наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении: возвращаясь домой, все чаще хочется сказать: «Не лезьте ко мне, оставьте в покое!», появляется некоторая отстраненность в отношении с коллегами, неделя длится нескончаемо, нарастает апатия к концу недели, появляются устойчивые соматические симптомы (головные боли по вечерам, «мертвый сон» без сновидений); повышается раздражительность (человек заводится с пол-оборота). Время формирования данной стадии в среднем от 5 до 15 лет [3, с. 76].

3-я стадия «Истощение» – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, оупение, ощущение постоянного отсутствия сил. Человек стремится к уединению. На этой стадии ему гораздо приятнее общаться с животными, чем с людьми. Стадия может формироваться от 10 до 20 лет. Следует подчеркнуть, что феномен эмоционального выгорания тесно связан со стрессом и несет вероятность того, что подверженный данному синдрому специалист окажется истощенным не только психически, но и физически. Работа для него станет бременем, которое он не в состоянии нести. Прогнозируются разного рода психосоматические отклонения (заболевания внутренних органов и систем) [3, с. 78].

Как отмечают отечественные исследователи О. В. Хухлаева и О. А. Семиздралова [5; 6], все многообразие симптомов выгорания не проявляется одновременно у одного человека, а составляют индивидуальные варианты, поскольку реакция выгорания проявляется у каждого по-разному

Выводы. Таким образом, выгорание наступает тогда, когда требования (внутренние и внешние) постоянно преобладают над ресурсами (внутренними и внешними). У педагога нарушается состояние равновесия и, сдерживаясь, он не решает проблем, а «загоняет себя в клетку», эмоционально не уравновешивает и срывается. Неравновесные состояния возникают в особых условиях жизнедеятельности и часто обуславливают возникновение пограничных и

патологических нарушений. Явление эмоционального выгорания представляет собой довольно неоднозначный и многогранный феномен. Возможно, именно поэтому на сегодняшний день в научном сообществе нет единого мнения и взгляда на эту проблему. Многие ученые и авторы концепций могут придерживаться совершенно противоположных точек зрения по этому вопросу.

Резюме. В данной статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных организаций. Выделяются факторы, способствующие развитию данного явления, представлен системный разбор по стадиям развития и описаны основные симптомы.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагогическая деятельность, стресс, симптоматика.

Summary. This article deals with the problem of emotional burnout of teachers of educational organizations. The factors contributing to the development of this phenomenon are identified, a systematic analysis by stages of development is presented, and the main symptoms are described.

Key words: emotional burnout, pedagogical activity, stress, symptoms.

Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1996. – 210 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд., перераб. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб: Питер, 2010. – 336 с
3. Воробьева М.А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: Монография / М. А. Воробьева. – Екатеринбург, 2012. – 274 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Служба кадров. – 2001. – № 8. – С. 90-99.
5. Семиздралова О.А. Психологическое здоровье педагога и пути его сохранения / О. А. Семиздралова // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 130-135.
6. Хухлаева О.В. Основные направления профилактики эмоционального выгорания педагогов / О. В. Хухлаева // Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 278-282.

УДК: 37.013.42

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Мамбедалиева Эвелина Салим кызы, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На сегодняшний день многими авторами рассмотрена деятельность социального педагога, но недостаточно уделено внимание ее направлениям. Социальный педагог – это специалист, работающий в разных направлениях, и одним из основных является социально-педагогическое консультирование, которое представляет собой квалифицированную помощь, охватывающую всех участников учебно-воспитательного процесса, в ходе которой социальный педагог помогает решить конфликт социального взаимодействия, трудности в установлении взаимодействия между родителями и детьми, проблемы в выработке социальных норм жизнедеятельности. Из-за чего повышается необходимость в социально-педагогическом консультировании, что обуславливает актуальность выбранной темы для исследования.

Анализ исследований и публикаций. Социально-педагогическое консультирование как направления деятельности социального педагога было рассмотрено в работах таких авторов как: Т. И. Андреева, Ю. В. Василькова, Е. М. Вахромов, М. А. Галагузова, Л. Г. Гусякова, И. В. Дубровина, Г. И. Колесникова, Р. А. Кочюнас, А. В. Мудрик, Д. И. Москалевой, Л. В. Мардахаев, Г. В. Овчарова, А. А. Осипова, В. И. Столяров, С. М. Сапожников, Е. И. Холостова, Г. А. Цукерман.

Целью статьи является изучение сущности социально-педагогического консультирования как направления деятельности социального педагога.

Изложение основного материала. В социально-педагогической литературе представлены различные формулировки понятия «консультирование» и «социально-педагогическое консультирование». Но у каждого автора, рассматривающего данные понятия, есть схожие признаки.

Американские исследователи Дж. Джери и Д. Джери рассматривают понятие консультирование как «...процесс наставления человека на такой жизненной стадии, когда возникает необходимость в переоценке или в принятии решения относительно себя и своего течения жизни...» [3, с. 400].

Согласно отечественному автору Г. С. Абрамовой, консультирование трактуется «...как оказание помощи клиенту в выявлении и постановке проблемы, анализ, в ходе которого даются рекомендации по их решению и содействие, при необходимости, в выполнении принятых решений и полученных рекомендаций...» [2, с. 18].

Следовательно, анализируя понятия данных авторов можно сделать вывод о том, что консультирование – это оказание помощи клиенту в постановке и принятии решения для его проблемы. Оно является одним из видов социально-

педагогической деятельности. Поэтому важно проанализировать сущность определения социально-педагогического консультирования.

Социально-педагогическое консультирование рассматривается Ю. Е. Алешинной как «...одна из форм оказания человеку социально-психологической помощи...». Так как у ряда авторов социально-педагогическое консультирование по характеру оказания помощи наиболее близко к психотерапии, но также Ю. Е. Алешина уделяет внимание тому, что «...социально-педагогическое консультирование – это трудоемкий и сложный вариант оказания помощи в который входит и психологическая...» [1, с. 196-201].

По мнению Д. И. Москалевой, социально-педагогическое консультирование толкуется как «...квалифицированная помощь лицам, испытывающим различные проблемы, с целью их социализации, восстановления и оптимизации их социальных функций, выработки социальных норм жизнедеятельности и общения...» [5, с. 45].

Е. И. Холостова, анализируя понятие социально-педагогическое консультирование, делает вывод о том, что это «... квалифицированный совет, помощь лицам, испытывающим различные проблемы, с целью их социализации, восстановления и оптимизации их социальных функций, выработки социальных норм общения...» [8, с. 462].

Таким образом, социально-педагогическое консультирование – это помощь человеку, который испытывает различные проблемы, для успешной социализации и выработки социальных норм общения, полноценного выполнения своих социальных функций.

После рассмотрения понятия социально-педагогического консультирования важно рассмотреть цели социально-педагогического консультирования, которые близки по своему значению в трактовке различных авторов. К ним относятся такие цели как развитие умения [7, с. 83]:

- 1) преодоления сложностей при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями;
- 3) самостоятельно принимать важные решения;
- 4) начинать и поддерживать межличностные отношения;
- 5) нахождения и повышения потенциала личности;
- 6) способствования изменения поведения, для повышения продуктивности и удовлетворенности жизнью клиентом.

Наряду с целями, необходимо уделить внимание и видам социально-педагогического консультирования. Так, В. С. Торохтий обращает внимание на то, что социально-педагогическое консультирование является одной из форм социально-педагогической деятельности [6, с. 400].

В исследованиях В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой специалисту, осуществляющему социально-педагогическую деятельность, необходимо профессионально уметь оказывать следующие виды помощи [4, с. 32-33]:

- 1) социально-информационную помощь, которая направлена на просвещение клиента информацией о помощи и поддержки, а также деятельности социально-педагогических служб и ряда услуг, которые они оказывают;
- 2) социально-правовую помощь, ориентирована на соблюдение прав

человека взрослого, ребенка, помощь в реализации правовых гарантий различных категорий детей;

3) социально-реабилитационную помощь, направленную на оказание реабилитационных услуг в центрах, комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния здоровья, нуждающихся в ней детей, взрослых;

4) социально-психологическую помощь, адресована на создание подходящего микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, устранение затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личном самоопределении;

5) социально-педагогическую помощь, нацеленную на формирование требуемых условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях ребенка с родителями, сверстниками, учителями, предупреждение конфликтных ситуаций, которые способствуют появлению детской беспризорности и безнадзорности.

Данные виды социально-педагогической помощи могут реализовываться в виде консультаций разных форм: заочных, очных, стационарных, комплексных. При этом социально-педагогическая помощь может оказываться опосредованно, непосредственно, кратковременно, продолжительно в соответствии с профилем запроса и проблемы. Так, Ю. Е. Алешина рассмотрела формы социально-педагогического консультирования, к которым относятся [1, с.199-200]:

1) заочная форма, оказывается через переписку или телефонный разговор. К учреждениям, использующим заочные формы оказания помощи, относятся информационные службы и телефоны доверия, в том числе специализированные информационно-консультативные службы;

2) очная форма предоставления услуг предусматривают кратковременное общение социального педагога с ребенком;

3) комплексная форма поддержки ребенка предусматривает его взаимодействие с несколькими специалистами, которые изучают различные аспекты (социальные, правовые, психологические и др.) проблемы ребенка, периодически собирают ПМПК для его разрешения.

Согласно данной классификации можно сделать вывод о то, что в зависимости от времени и проблем ребенка, взрослого, социальный педагог подбирает наиболее подходящую форму работы с клиентом.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическое консультирование – это деятельность социального педагога, которая имеет свои цели и задачи такие как: оказание помощи личности для успешного выполнения своих социальных функций, самостоятельного устранения социальных проблем, налаживание межличностных отношений, нахождение и повышение потенциала личности. Данные цели и задачи социально-педагогического консультирования могут осуществляться в следующих видах помощи: социально-информационной помощи, социально-правовой помощи, социально-реабилитационной помощи, социально-педагогической помощи и социально-психологической помощи. Они осуществляются в виде заочных, очных и комплексных форм социально-педагогического консультирования. Из этого следует то, что социально-

педагогическое консультирование является неотъемлемой частью социально-педагогической деятельности, так как социальный педагог выступает посредником и стимулятором ресурсных возможностей клиента.

Резюме. В данной статье рассматривается такая разновидность профессиональной деятельности социального педагога, как социально-педагогическое консультирование. Главное внимание в работе уделено сущности понятия «консультирование», «социально-педагогическое консультирование». Изучены цели, задачи, основные виды и формы социально-педагогического консультирования, применяемые социальным педагогом в образовательных организациях.

Ключевые слова: консультирование, социально-педагогическое консультирование, виды социально-педагогической помощи, формы социально-педагогического консультирования.

Summary: This article discusses such a type of professional activity of a social pedagogue as socio-pedagogical counseling. The main attention is paid to the essence of the concept of «counseling», «socio-pedagogical counseling». The goals, objectives, main types and forms of socio-pedagogical counseling used by a social pedagogue in educational organizations are studied.

Key words: counseling, social and pedagogical counseling, types of socio-pedagogical assistance, forms of socio-pedagogical counseling.

Список литературы

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование: учебное пособие / Ю. Е. Алешина. – М.: Класс, 2003. – 208 с.
2. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование. Теория и опыт: учебное пособие / Г. С. Абрамова. – М.: Издательство: Академия, 2001. – 240 с.
3. Джери Д. А., Джери Д. А. Большой толковый социологический словарь / Д. А. Джери, Д. А. Джери. – М.: АСТ, Вече, 2005. – 528 с.
4. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Строкова Т. А. Педагогический словарь.: учебное пособие/ В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова. – М.: Академия, 2008. – 343с.
5. Москалева Д. И. Социально-педагогическое консультирование как форма социально-педагогической деятельности / Д. И. Москалева // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности. – С. 45-47 с.
6. Торохтий В. С. Социальная работа с семьей. Психолого-педагогическое обеспечение: учеб. пособие / В. С. Торохтий. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 488 с.
7. Фирсов М. В. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособие / М. В. Фирсов, Б. Ю. Шапиро. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
8. Холостова Е. И. Социальная работа: учебное пособие / Е. И. Холостова. – 7-е изд. – М.: Издательско торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010. – 800 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ ДЕПРЕССИВНЫХ РЕАКЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПАНДЕМИИ COVID-19

Маткова Алина Владимировна, обучающаяся кафедры клинической психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет».

Сажина Софья Алексеевна, обучающаяся кафедры клинической психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет».

Научный руководитель: Кузьмина Анна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, обучающаяся кафедры клинической психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»

Постановка проблемы. Пандемия новой коронавирусной инфекции изменила жизнь многих людей за довольно короткий срок. Новая ситуация стала кризисной: самоизоляция, ограничительные профилактические меры, масочный режим и другие «санитарные ритуалы», дистанцирование, изменение режима работы учебных и развлекательных заведений. К новому укладу жизни пришлось экстренно адаптироваться, но общество оказалось не готово к таким изменениям.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы психологических особенностей в период пандемии изучали такие отечественные ученые как А. Б. Холмогорова, С. Н. Ениколопов, Е. И. Расказова, Т. О. Гордеева, Е. И. Первичко, В. И. Екимова

Среди зарубежных исследователей выделяют Е. А. Бауэр, В. Zhong, Y. Huang, L. E. Smith, S. Wessely, S. K. Brooks, R. K. Webster.

Целью статьи является рассмотрение особенностей формирования когнитивных искажений, способствующих развитию депрессивных реакций в контексте пандемии COVID-19.

Изложение основного материала. В такой тяжелой ситуации не менее актуальным становится вопрос об искажении восприятия мира – когнитивных ошибках. В русле когнитивной теории разные варианты тревоги (как например тревоги в связи с неопределенностью будущего во время пандемии) могут быть сведены к представлениям о когнитивном диссонансе, возникающем в результате неполного осознания и использования индивидуумом дезадаптивных когнитивных стратегий. Искажения суждений меняют отношение человека к ситуации и чаще всего направляют мышление в негативную сторону. Особенности дисфункциональных когнитивных стратегий были изучены в работах как зарубежных (А. Бек, Дж. Бек, А. Эллис, А. Фриман), так и отечественных психологов (В. И. Екимова, М. И. Розенова, А. В. Литвинова,

А. В. Котенева, А. С. Чертовикова, В. М. Ялгонский, А. Л. Церковский, А. Е. Бобров). Данная тема не теряет своей актуальности и в настоящий момент несмотря на то, что ситуация стала более контролируемой. В представленной работе нами будет рассмотрено развитие депрессивных реакций и формирование когнитивных ошибок во время пандемии коронавируса.

Депрессия – болезнь нашего времени. Так называют ее современные исследователи. Среди тех, кто изучает данное расстройство более подробно можно выделить А. Б. Холмогорову, В. Э. Медведева, М. А. Падун, Е. В. Храмова, С. В. Некрасову, Н. Г. Гаранян, Н. В. Тарабрину среди отечественных психологов и А. Бека, Дж. Бек, А. Эллиса, J. Peterka-Bonetta, A. Schaffer, E. Zhang среди зарубежных ученых. Ряд факторов текущей жизни – возрастание ее стоимости, стремительные изменения социальной и физической среды, дезинтеграция традиционных семейных структур – повышают требования к человеческим возможностям справляться со стрессом и увеличивают риск развития аффективного расстройства [4].

В условиях пандемии этот риск стал особенно велик, ведь людям пришлось перестраиваться под новые условия жизни. Так, было проделано лонгитюдное исследование и выделено 3 периода времени [2]: до принятия официальных мер борьбы с пандемией (220 человек), период ограничения передвижений, режим самоизоляции (495 человек) и период ослабления и постепенной отмены ограничений (193 человека). Так, выраженность депрессии растет с появлением вируса в городе, с появлением заболевших среди знакомых, с увеличением страхов заболеть и умереть, страхов смерти других. Выраженность депрессии также связана с наличием различных соматических заболеваний (или подозрений в их наличии) и соотносением себя к группе риска по заражению инфекцией. Рост депрессивной симптоматики, отмечаемый на протяжении всего исследования, связан с различными страхами и опосредован неконструктивными когнитивными стратегиями.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии постулируется тесная взаимосвязь когнитивной и аффективной сфер личности. Когнитивные искажения способствуют трудностям адаптации, нарушениям регуляции эмоции и значительно снижают качество жизни человека, затрагивают любую сферу жизнедеятельности человека и касаются любых качеств: физических, психологических, профессиональных [5].

Таким образом, можно выдвинуть гипотезу о том, что в период пандемии COVID-19 может наблюдаться следующее: чем больше человека дезадаптирует неопределенность, тем выше будет риск развития когнитивных искажений и сильнее проявление депрессивных реакций.

Чтобы проверить данную гипотезу, нами было проведено эмпирическое исследование. В нашем исследовании приняли участие 27 человек возрастом от 18 до 33 лет, среди них 17 мужчин и 10 женщин. 9 человек имеют высшее образование, 9 – неоконченное высшее, 5 – среднее специальное и 4 – среднее общее. 20 респондентов проживают в Алтайском крае, 7 – в другой области. Сам опрос проходил на онлайн-платформе с использованием Google-форм. Были использованы следующие методики: опросник когнитивных ошибок (ОКО), шкала безнадежности Бека, шкала депрессии Бека. Для статистического анализа

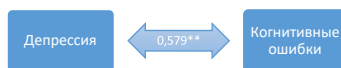
проведен сравнительный анализ и корреляционный анализ по коэффициенту Спирмена.

Средний показатель по сумме по шкале депрессии Бека оказался $11,7 \pm 8,835$, что соответствует легкой депрессии (субдепрессии). Это может быть связано с тем, что «пик» пандемии и неопределенности, когда многие не представляли свое будущее, уже прошел. По результатам ОКО среднее значение $75,19 \pm 25,172$. Следовательно, респонденты сталкивались с проявлением искажений мышления не так часто.

Интересным являются различия по полу. Среднее значение по шкале депрессии Бека у женщин – $15,30 \pm 11,275$, а у мужчин – $9,59 \pm 6,52$. Это объясняется тем, что женщины обычно сильнее подвержены депрессивным реакциям, что подтверждено мировой статистикой ВОЗ [8]. По опроснику когнитивных ошибок также более высокие значения были получены среди женского пола ($86,5 \pm 23,936$), тогда как среднее среди мужчин оказалось равно $68,53 \pm 24,089$.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что женщины сильнее подвержены влиянию кризисной ситуации, такой как пандемия COVID-19.

В результате корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь депрессивной симптоматики и проявлений когнитивных искажений (при $p > 0,01$) (рис.1). Это объясняется следующим образом: любая чрезвычайная ситуация не только нарушает привычный ход жизни общества, но и в той или иной степени оказывает влияние на мышление человека. Оно становится негативным, дихотимическим; пропадает желание деятельности, появляются когнитивные искажения, способствующие возникновению депрессивных реакций.



** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Рис 1. «Корреляционный анализ значений по опросникам «Шкала депрессии Бека» и «ОКО»

По данным углубленного корреляционного анализа депрессия больше всего взаимодействует с когнитивной ошибкой «Выученная беспомощность». Так, в исследовании М. Селигмана, лиц, подтвержденных депрессивным эпизодам и людей с выученной беспомощностью, объединяет убеждение в безрезультатности их действий, часто это сопровождается убежденностью в собственной несостоятельности, человек воспринимает себя жертвой обстоятельств, которые оказались слишком сильны [7]. Выученная беспомощность считается звеном возникновения депрессивной симптоматики. Кроме этого, очень близкими по значению оказались шкалы «Максимализм», «Преувеличение опасности», «Персонализация». Это подтверждается в

исследовании Храмова, который анализировал последствия пандемии на психическое здоровье в разных странах. Он пишет о том, что в период пандемии COVID-19 особенно актуальными являлись иррациональные убеждения о своем будущем, катастрофизация, преувеличение опасности и гипернормативность, что внесло вклад в развитие депрессивных реакций [6]. В целом единственная когнитивная ошибка, с которой отсутствует корреляция – «Чтение мыслей» (рис.2).



Рис 2. «Корреляционный анализ значений по опросникам «Шкала депрессии Бека» и «ОКО»

Выводы. Резюмируя выше сказанное, можно сделать вывод о том, что в период пандемии COVID-19 люди столкнулись с изменением привычного уклада жизни, что привело к формированию дезадаптивных когнитивных стратегий, которые в свою очередь повысили риск развития депрессивных реакций. Это подтверждается в проведенном эмпирическом исследовании. В результате корреляционного анализа была отображена взаимосвязь депрессивной симптоматики и проявлений дисфункционального мышления (коэффициент 0,579 при $p > 0,01$). Наиболее высокие значения корреляции были получены по шкалам «Депрессия» и «Выученная беспомощность» (коэффициент 0,591 $p > 0,01$), что обусловлено тем, что в период пандемии COVID-19 люди чаще всего сталкиваются с неопределенностью своего будущего, своего и здоровья близких. У них образуется стойкое ощущение, что их действия не имеют смысла и ни на что не влияют. Поэтому когнитивные искажения являются одним из механизмов развития депрессии в период неопределенной ситуации в мире. Искажения суждений меняют отношение человека к ситуации и чаще всего направляют мышление в негативное русло, что в свою очередь усиливает шанс развития депрессии. Поэтому возникает необходимость выработки стратегий совладания с ситуацией. Многие в такое время нуждаются в оказании квалифицированной психотерапевтической помощи. Задачей специалиста является нормализация психоэмоционального состояния клиента, изменение когнитивных стратегий, и, как следствие, адаптация человека к жизни в изменившемся мире.

Резюме. Анализируются часто встречающиеся когнитивные искажения у молодежи в контексте пандемии коронавирусной инфекции. Обсуждаются дезадаптивные когнитивные стратегии, способствующие развитию депрессивных реакций. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором отражена положительная корреляция между дисфункциональным мышлением и депрессивной симптоматикой, а также депрессия чаще всего коррелирует с когнитивной ошибкой «Выученная беспомощность».

Ключевые слова: когнитивные искажения, дисфункциональное мышление, депрессивная симптоматика, неопределенность, пандемия, коронавирус.

Summary. Frequently occurring cognitive distortions among young people in the context of the coronavirus pandemic are analyzed. Disadaptive cognitive strategies contributing to the development of depressive reactions are discussed. The results of an empirical study are presented, which reflect a positive correlation between dysfunctional thinking and depressive symptoms, as well as depression most often correlates with the cognitive error «Learned helplessness».

Key words: cognitive distortions, dysfunctional thinking, depressive symptoms, uncertainty, pandemic, coronavirus.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Собр. соч. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М.: 1983.
2. Ениколопов С.Н., Медведева Т.И., Бойко О.М., Олейчик И.В. Депрессивная симптоматика и суицидальные идеи во время COVID-19 / С. Н. Ениколопов, Т. И. Медведева, О. М. Бойко, И. В. Олейчик // Зейгарниковские чтения. Диагностика и психологическая помощь в современной клинической психологии: проблема научных и этических оснований: Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 18-19 ноября 2020 г. / Под ред. А. Б. Холмогоровой, О. Д. Пуговкиной, Н. В. Зверевой, И. Ф. Роциной, О. В. Рычковой, Н. А. Сирота. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 866 с.
3. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
4. Клиническая психология: в 4 т.: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. А.Б. Холмогоровой. Т. 2. Частная патопсихология / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, М. С. Родионова, Н. В. Тарабрина – М.: Издательский центр Академия, 2012. – 432 с
5. Холмогорова А.Б. Работа с убеждениями: основные принципы (по А. Беку) / А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4.
6. Храмов Е.В., Иванов В.С. Современные зарубежные исследования депрессивных расстройств в период пандемии COVID-19 / Е. В. Храмов, В. С. Иванов // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. – № 1. – С. 39-47.
7. Циринг Д.А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов / Д. А. Циринг // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 329. – С.214-218.

8. Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates. Geneva: World Health Organization. 2017.

УДК 316.483-053.5

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Машишина Валерия Вадимовна,
обучающаяся 4 курса направления
подготовки 44.03.02 Психолого-
педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*
*Научный руководитель: Колосова
Наталья Николаевна, кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Одной из серьезных психолого-педагогических проблем является проблема конфликтного поведения. Уже в первом классе, между детьми возникает множество конфликтов, которые являются результатом развития межличностных отношений. Важнейшая задача взрослого – распознать эти опасные тенденции и вовремя помочь ребенку преодолеть их, так как закрепление конфликтных форм общения может негативно повлиять на дальнейшее развитие личности, стать причиной дезинтеграции в социуме, предопределить девиантный характер поведения.

Анализ исследований и публикаций. Теоретические подходы к анализу межличностных конфликтов рассмотрены отечественными учеными К.А. Абульхановой-Славской, А.Я. Анцуповым, Н.В. Гришиной, Н.И. Леоновым, В.С. Мерлиным, А.И. Шипиловым и др. Различные аспекты конфликтного поведения младших школьников нашли отражение в исследованиях М.А. Безбородовой, В.Н. Покусаева, З.Ш. Магомедовой и др.

Целью статьи является анализ причин и особенностей конфликтного поведения детей в младшем школьном возрасте.

Изложение основного материала. Понятие «конфликт» происходит от латинского слова *conflictus*, что переводится как столкновение. По определению А.А. Рояка, конфликт – это «форма социального взаимодействия между двумя или более субъектами, возникающий из-за несовпадения желаний, интересов, ценностей или восприятия» [3, с. 42].

В период младшего школьного возраста ребенок активно усваивает общественный опыт человечества, привыкает к новым требованиям,

встречающимся в школьной жизни, к новой системе взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, приобретает опыт произвольного общения. По данным М.С. Неймарк, одной из возможных причин возникновения конфликтов в этом возрасте является неадекватный уровень притязаний в познавательной и межличностной сфере, что ведет к завышенным притязаниям ребенка занимать определенное место во взаимоотношениях со сверстниками [2, с. 38].

Л.С. Славина отмечает, что у младшего школьника имеются тенденции к острым аффективным состояниям, а конфликтность проявляется только как воздействие на ситуацию и возникшее в ней переживание и не является чертой характера [4, с. 231]. У младших школьников существует «коммуникативная неуклюжесть», когда они не могут договориться друг с другом, не умеют правильно выражать свои эмоции, чувства и мысли, – это тоже может быть одной из причин возникновения конфликтов. Малоразвитые коммуникативные навыки и низкий уровень самоконтроля, может привести к конфликтной ситуации.

По мнению Г.Л. Воронина, межличностные конфликты в младшем школьном возрасте кардинально отличаются от конфликтов в средней школе. Влияют на это возрастные особенности обучающихся, а именно недолговечность и кратковременность эмоциональных переживаний, потребность в защите со стороны взрослых: «...возникает бурная реакция на любые неприятные ситуации, будь то замечания или требования, или неудовлетворенность своим положением в обществе» [1, с. 6]. Дети эмоционально реагируют на все аспекты своей деятельности как учебной, так и внеучебной.

В качестве других факторов, определяющих специфику конфликтов в младшем школьном возрасте, исследователи называют:

- сформированность произвольного внимания, проявление ориентации на активное участие в других видах деятельности (кроме учебной);
- доминирование мотива на успех, активное освоение моральных норм и правил поведения;
- импульсивность, кратковременность реакций;
- эмоциональная впечатлительность, потребность интенсивного внешнего снятия напряжения при ослабленной волевой регуляции [5].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что конфликтное поведение младших школьников выражается только в конкретной ситуации и не является чертой характера. В качестве основных причин конфликтного поведения младших школьников выступают возрастные особенности и субъективная предрасположенность к конфликтам.

Резюме. Статья посвящена анализу конфликтного поведения детей младшего школьного возраста. Рассмотрено понятие «конфликт». Представлены причины и факторы, способствующие развитию конфликтов младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, конфликтное поведение, конфликт.

Summary. The article is devoted to the analysis of conflict behavior of children of primary school age. The concept of «conflict» is considered. The reasons and

factors contributing to the development of conflicts of younger schoolchildren are presented.

Key words: primary school age, conflict behavior, conflict.

Список литературы

1. Воронин Г.Л. Конфликт в школе / Г.Л. Воронин // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 94-98.
2. Неймарк М.З. Некоторые проблемы личности школьника / М. С. Неймарк. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
3. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 117 с.
4. Славина Л.С. Трудные дети: избр. психологические тр. / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.; Воронеж: изд-во Московского психолого-социальный ин-та, 2006 (Воронеж: ИПФ Воронеж). – 492 с.
5. Яковлева Т.А. Дополнительное образование по физической культуре и спорту как фактор превенции конфликтного поведения у младших школьников / Т.А. Яковлева, М.А. Кувырталова // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 4 (20). – С. 37-40.

УДК 159.9.07

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

*Наливко Екатерина Сергеевна,
обучающаяся 2 года обучения направления
подготовки 1-23 01 04 Психолог.
Преподаватель психологии, Белорусский
государственный экономический
университет.*

*Научный руководитель Мисюк Марина
Николаевна, кандидат медицинских наук,
доцент кафедры экономической
социологии и психологии
предпринимательской деятельности,
Белорусский государственный
экономический университет*

Постановка проблемы. На современном этапе развития психологии, исследование эмоционального выгорания остается одной из интереснейших и одновременно недостаточно изученных проблем. Стоит отметить, что не каждая личность может приспособиться, хорошо выполняя свою профессиональную деятельность и роль в социуме, именно по этой причине возрастает вероятность развития кризисных состояний организма. Изучение характерных социально – психологических явлений на данный момент является одной из приоритетных задач таких предметов как медицинская психология, психология труда, психология личности, и другие. К числу таких особенностей можно отнести и «эмоциональное выгорание». В любой профессии, где присутствует постоянное

общение с другими людьми, чаще проявляются негативные признаки профессионального изменения личности. Среди таких признаков можно отметить общие для всех видов профессий: появление профессионального фильтра, восприятие окружающих людей не как уникальных личностей и индивидуальностей, а скорее лишь как участников специфических, сугубо профессиональных отношений, деформация механизмов социальной перцепции.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы, которые касаются особенностей эмоционального выгорания и взаимного влияния профессиональной деятельности, на протяжении многих десятилетий привлекали внимание представителей различных отраслей науки, в том числе психологов: Б.Г.Ананьева, Е.А. Климова, А.И. Папкина, К.К. Платонова, А.М. Столяренко, В.В. Бойко и др.

Целью статьи является эмпирическое изучение особенностей формирования синдрома эмоционального выгорания у студентов второго курса.

Изложение основного материала. Термин «эмоциональное выгорание» впервые был упомянут в работах американского психиатра Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году для того, чтобы давать характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в постоянном контакте с людьми в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Под эмоциональным выгоранием принято понимать отрицательное явление, которое приводит к эмоциональному истощению организма человека. К эмоциональному выгоранию наиболее склонны специалисты, у которых профессиональная деятельность связана с общением [8].

В.В. Бойко под эмоциональным выгоранием подразумевает, разработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на некоторые психотравмирующие воздействия [2].

В настоящий промежуток времени психологи-исследователи смогли найти единую точку зрения на сущность и структуру психического выгорания. Рассматривая современные понятия, можно выделить некоторые из них. Под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющиеся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основных составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [1].

Психологически эмоциональное выгорание начинает проявляться в нарушении сферы отношений: происходит постепенное развитие негативных установок в отношении себя, работы, тех, с кем приходится взаимодействовать [4]. Контакты с близкими людьми становятся обезличенными, редкими и формальными. Эмоциональное выгорание проявляется постепенно: уменьшается чувство личной успешности, недовольство собой, развивается безразличие и апатия.

Эмоциональное выгорание, в свою очередь, является одним из аспектов стресса, по причине того, что оно определяется и исследуется в основном как модель реакций, в ответ на хронические рабочие стрессоры. Реакция выгорания

проявляется в результате требований, включающих стрессоры, зачастую, межличностного характера.

Н. В. Гришина рассматривает выгорание как некоторое состояние человека, которое является следствием любых профессиональных стрессов, адекватный анализ которого нуждается в экзистенциальном уровне описания. Следует отметить, что развитие выгорания не может ограничиваться только профессиональной сферой, оно проявляется в разнообразных ситуациях жизни человека [5].

Психическое выгорание рассматривается как профессиональный кризис личности, который можно объяснить, как процесс, при котором происходит изменение целей профессиональной деятельности. Такое понимание несколько поменяло его основные компоненты: эмоциональное истощение, цинизм, профессиональную эффективность.

У личностей, которые поражены синдромом эмоционального выгорания, выявляется сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции.

Из этого следует, что для синдрома эмоционального выгорания характерны выраженные симптомы нарушения, как в социальной, так в психической и соматической сферах.

В. В. Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов, предпосылок, провоцирующих эмоциональное выгорание. Рассматривая внешние факторы, можно выделить содержание работы, социально-психологические условия деятельности, а также уровни материальной среды [2].

К внутренним факторам, порождающим эмоциональное выгорание относят следующие факторы:

1. Склонность к эмоциональной ригидности;
2. Интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности;
3. Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности;
4. Нравственные дефекты и дезориентация личности.

Многие исследования показывают отрицательную взаимосвязь между самооценкой и компонентами выгорания. Конечно, неадекватная самооценка отчасти предрасполагает к выгоранию, но сама она скорее может быть только отражением факторов окружающей среды или даже отражением воздействия выгорания на личность.

Еще одним исследованием является выявление взаимосвязей между выгоранием и такими особенностями личности, как тревожность, эмоциональная чувствительность и др. Было выявлено наличие положительной связи между выгоранием, агрессивностью и тревожностью, а также наличие отрицательной связи – выгорания и чувства групповой сплоченности [6].

Некоторая группа организационных факторов, куда включаются любые условия материальной среды, содержание работы и условий деятельности, является наиболее важной в области изучения выгорания. Результаты многих работ выделяют доминирующую роль именно этих факторов в возникновении выгорания.

Развитие синдрома эмоционального выгорания связано с наличием напряженной психоэмоциональной деятельности: интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, интенсивное восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений [7].

Другой фактор развития эмоционального выгорания – дестабилизирующая организация деятельности и неблагоприятная психологическая атмосфера. Это нечеткая организация и планирование труда, недостаточность необходимых средств, длительная работа, имеющая трудноопределимое содержание, наличие конфликтных ситуаций, как между коллегами, так и между руководителями.

Следует обратить внимание на еще один немаловажный фактор, детерминирующий синдром эмоционального выгорания – наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения.

Наиболее тесные корреляции обнаружены между выгоранием и удовлетворенностью трудом. Данный параметр имеет положительные корреляции со всеми тремя компонентами выгорания: эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией персональных достижений [4].

Многочисленные исследования факторов, влияющих на выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления. Исследователи не могут окончательно прийти к общему мнению, что является основной причиной эмоционального выгорания – личностные черты или же факторы рабочей среды. Решение данных проблем особо важно, прежде всего, для разработки мер по предупреждению выгорания.

Экспериментальное исследование проводилось на базе УО «Белорусский государственный экономический университет», среди студентов вторых курсов факультета международных бизнес-коммуникаций и института социально-гуманитарного образования. В исследовании приняло участие 42 студента, в возрасте 18-19 лет.

Для определения уровня эмоционального выгорания была выбрана следующая методика: диагностика уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко. Данная методика позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистентности», «истощения». Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома выгорания, можно дать достаточно объемную и содержательную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтных ситуациях и построить план работы с эмоциональным выгоранием.

Методика состоит из 84 суждений, на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая наличие или отсутствие у себя названных качеств. Каждая фаза стресса, диагностируется на основе четырех, характерных для нее симптомов. Для фазы «напряжение» — это переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку» и тревога. Фаза «резистентность» характеризуется неадекватным избиранием эмоционального реагирования, эмоционально-нравственным дезориентированием, расширением сферы экономики эмоций и редукцией профессиональных обязанностей. Для фазы «истощение» соответственно

эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личная отстраненность (деперсонализация) и психосоматические и психовегетативные нарушения. Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов обследуемого.

Ниже приведены количественные показатели распределения у испытуемых по фазам сформированности фаз симптома эмоционального выгорания. Результаты первичных данных представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Количественные показатели распределения испытуемых по фазам сформированности симптома эмоционального выгорания (количество человек, %)

Симптом выгорания	Фаза сформированности	Количество испытуемых, %
Напряжение	Не сформировалась	35,7%
	В стадии формирования	33,3%
	Сформировалась	31%
Резистентность	Не сформировалась	9,5%
	В стадии формирования	12%
	Сформировалась	78,5%
Истощение	Не сформировалась	9,5%
	В стадии формирования	52,4%
	Сформировалась	38,1%

Из таблицы 1 мы видим, что у большинства (78,5%) студентов сформирована фаза резистентности. Это говорит о наличии у данных испытуемых развитых психологических защит, механизмов сопротивления, так как при осознании наличия тревожного напряжения, человек стремится избегать действия эмоциональных факторов с помощью ограничения эмоционального реагирования: неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, расширение сферы экономики эмоций и редукции профессиональных обязанностей.

Фаза напряжения у большинства (35,7%) не сформирована, что показывает отсутствие напряжения, которое служит предвестником развития и запускающим механизмом формирования синдрома эмоционального выгорания. Отсутствие тревожных симптомов: переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувства безысходности, тревоги и депрессии.

В стадии формирования у большинства (52,4%) находится фаза истощения, которая характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления.

По итогам полученных данных можно сделать вывод, что у студентов формируется синдром эмоционального выгорания. Данные результаты являются показателем того, что эмоциональное выгорание может проявляться не только у работающих людей, но и у студентов, которые только начинают свою деятельность. Остро стоит вопрос о формировании рекомендаций для предотвращения эмоционального выгорания, ведь именно нынешние студенты,

через пару лет будут работать и будут полностью погружены в свою деятельность. Начинать свою карьеру уже имея эмоциональное выгорание не поможет эффективно ее строить, а скорее напротив, может помешать в профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, развитие синдрома эмоционального выгорания связано как с внешними факторами окружающей среды и организацией деятельности, так и с особенностями личности человека, подверженного действию внешних факторов. Синдром эмоционального выгорания в наибольшей степени характерен для медицинских работников, и других групп, чья деятельность непосредственно связана с контактированием с социумом, длительным эмоциональным напряжением, но в том числе характерно и для студентов.

Резюме. Статья посвящена анализу проблемы возникновения эмоционального выгорания у студентов экономического профиля. Представлены факторы формирования и развития синдрома эмоционального выгорания. Проведено исследование по выявлению уровня эмоционального выгорания у студентов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, напряжение, резистенция, истощение, деперсонализация, профессиональная деятельность, студенты.

Summary. The article is devoted to the analysis of the problem of the occurrence of emotional burnout among students of an economic profile. The factors of formation and development of burnout syndrome are presented. A study was conducted to identify the level of emotional burnout among students.

Key words: emotional burnout, tension, resistance, exhaustion, depersonalization, professional activity, students.

Список литературы

1. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания / М. В. Барабанова // Вестник МГУ. Серия 14; «Психология». – М.: Изд-во МГУ, 2011. – №1. – 54 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидательная и разрушающая сила эмоции. Методики для изучения эмоций / В.В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 473 с.
3. Винокур В.А., Рыбина О.В. Синдром профессионального выгорания у медицинских работников: психологические характеристики и методические аспекты диагностики / В. А. Винокур, О. В. Рыбина // Психодиагностика и психокоррекция / Руководство для врачей и психологов. – СПб.: Питер, 2008. – Гл. 7. – С. 205-235.
4. Коновальчук А.Н. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности учителей: монография / А.Н. Коновальчук; Волжский гос. инженерно-пед. ун-т. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 182 с.
5. Лозинская Е.И. Синдром перегорания и особенности его формирования у врачей психиатров: автореф. дис. канд. мед. наук: 14.00.18 / Е.И. Лозинская. – Спб., 2007. – 25 с.
6. Маришук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Маришук, В.И. Евдокимова. – Спб.; Сентябрь, 2001. – 259 с.
7. Решетова Т.В. Личность, семья, болезнь / Т.В. Решетова. – М., Комитета по здравоохранению правительства Санкт-Петербурга, 2007. – 276 с.

8. Сидоров П.И. Синдром эмоционального выгорания: учеб. пособие для студентов / П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова; Северный гос. мед. ун-т. – Архангельск: СГМУ, 2007. – 175 с.

УДК 37.013

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И СЕМЬИ В ТРУДАХ ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ- КЛАССИКОВ

*Николаева Вера Викторовна, магистрант
3 года обучения направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Глузман Неля
Анатольевна, доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. На протяжении всех этапов развития человеческого общества первичным социальным институтом для подрастающего поколения была и остается семья. Воспитательная деятельность семьи создает небольшую, но важную воспитательную область, в которой осуществляется формирование и развитие личности ребенка. Очевидно, что эффективность и успешность семейного воспитания зависит от уровня психолого-педагогической культуры и воспитанности самих родителей, от их педагогических знаний, умений и способностей. В связи с этим воспитание подрастающего поколения невозможно без тесного взаимодействия учреждения образования и семьи.

Государство рассматривает семью как важнейший институт общества, его основу и опору, а родителей как равноправных участников образовательного процесса. Свидетельством тому является ряд принятых документов, которые закрепляют и гарантируют права и условия защиты семьи как социального института. В их числе: Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Семейный кодекс Российской Федерации, Указ Президента Российской Федерации от 14.05.1996 г. № 712 «Об Основных направлениях государственной семейной политики» и другие.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы взаимоотношения школы и семьи, учителя и родителей учащихся всегда находились в центре внимания известных педагогов, психологов прошлого и настоящего (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский). Так, фундаментальные труды педагогов,

мыслителей XIX в. П.Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского составили важнейшие вехи педагогического обновления теории и практики воспитания в семье и школе. Из отечественных педагогов определением концептуальных подходов в воспитании детей и учащейся молодежи занимался В.В. Четвериков. В.Н. Гуров вел исследования в области деятельностных взаимоотношений между семьей и школой, в своих работах раскрыл вопрос теории и методики социальной работы с семьей. Е.Д. Осиповым и М.П. Осиповой была раскрыта сущность педагогического взаимодействия с семьей, его структура, типы, функции, особенности конструирования как процесса, а также обоснованы основные направления взаимодействия классного руководителя с семьей. Поиском рациональных методов, форм и средств педагогического взаимодействия учреждения образования и семьи, учителя и родителей занимались Н.К. Катович, Е.И. Сермяжко [3].

Современный учитель начальных классов, обучающий и воспитывающий младших школьников, наряду с родителями, становится примером для ребенка, поэтому от его умения взаимодействовать с родителями ученика во многом зависит эффективность формирования личности учащегося [4].

Целью статьи является историко-педагогический анализ «педагогическое взаимодействие» учителя и семьи.

Изложение основного материала. С целью раскрытия сущности понятия «педагогическое взаимодействие» учителя и семьи, предоставляется целесообразным рассмотреть проблему взаимодействия в трудах великих педагогов: классиков.

Впервые вопрос о сотрудничестве семьи и школы в отечественной педагогике подняли Н.Ф. Бунаков, С.А. Рачинский и Л.Н. Толстой. Взаимодействие школы с семьей Лев Николаевич видел в нравственном развитии и самосовершенствовании самих родителей. «Как ни странно это кажется, воспитание самого себя есть самое могущественное орудие воздействия родителей на детей». Именно Л.Н. Толстой ставит во главу угла педагогику ребенка с его любовью, свободой и развитием, что, соответственно, меняет характер отношения семьи и образования». Особое значение придавал религиозному обучению и считал, что религиозное понимание должно стать началом воспитания детей [7, с. 62].

Продолжает вопрос о взаимоотношениях семьи и школы С.А. Рачинский. Как и Л.Н. Толстой, он обращает внимание на религиозное познание и понимание Закона Божьего, считая, что многие проблемы и трудности воспитания следует искать в «... отсутствии у народа духовной пищи, умственной и художественной» [8, с. 88].

С.А. Рачинский создает «особые школы для девочек». Он считал, что девочка, в будущем – мать семейства, должна владеть многими навыками, чтобы суметь их передать своим детям до того, как они пойдут в школу. Поскольку здесь требуются особые знания, то и программа для девочек другая, в отличие от мальчиков. Таким образом, С.А. Рачинский хотел пробудить в сознании крестьян любовь и уважение к образованию, воспитывая и обучая их в церковном духе.

Идею народной трудовой школы развивает в своей профессиональной деятельности известный русский педагог Н.Ф. Бунаков. Совершенствуя свою

работу, он стремится к полной гласности, «сочувственному» отношению родителей и местного сообщества к школе, что давало активно взаимодействовать с окружающей социокультурной средой. Родители были активными участниками школьного дела и учебного процесса: посещали школу, помогали учителям советами, замечаниями и «...вообще за помощь, которой придаем огромное значение», знакомились с ее работой по ежегодным отчетам. В отчетах указывались сведения о количестве учащихся, о том, сколько средств потрачено на их содержание и характеристика методов и содержания обучения детей в школе [2, с. 40]. Николай Федорович настаивал на том, что родители имеют законное право требовать отчета от школы, так как ей они доверяют своих детей.

Н.Ф. Бунаков постоянно проводил разъяснительные беседы среди крестьянских семей, объясняя для чего нужно образование их детям: «... человек неграмотный, не причастный к книжной мудрости, поневоле будет оставаться позади других, путаться, ошибаться, теряться и попадать в беду». Особенно большое внимание обращал на воспитание и обучение девочек, считая, что «для распространения образования в народе – прежде всего нужны грамотные и сколько-нибудь развитые умственно матери» [2, с. 99].

Кроме пропаганды школьного дела среди местного населения, Николай Федорович оказывал нуждающимся детям постоянную материальную помощь и в свободное от учебы время посещал дома учащихся, знакомился с их жилищно-бытовыми условиями.

Чешский педагог Я.А. Коменский, так обосновывает необходимость взаимодействия семьи и школы в вопросах воспитания детей: «...при разнообразии людей и их занятий редко встречаются такие родители, которые могли бы сами воспитывать своих детей или, по роду своей деятельности, обладали бы необходимым для этого досугом. Поэтому давно уже практикуется порядок, при котором дети многих семей вверяются для обучения специальным лицам, обладающим знаниями и серьезностью характера...» [6].

Важный вклад в процесс воспитания подрастающего поколения и культурно-образовательного воздействия школы на семью внес К.Д. Ушинский. Его статья «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868 г.) стала этапом в деле подготовки рабочих кадров, а также указала путь профилактической работы школьного педагога с беспризорными детьми против различного рода преступлений. «Неужели же общество должно заботиться только о пресечении, а не о предупреждении преступлений? А какое же лучшее средство предупреждения, как не нравственно проведенное детство и хорошо выученное ремесло?» [10].

К.Д. Ушинский считал, что родители должны постоянно читать педагогическую литературу, а также получать знания через общение с учителями. Педагог подчеркивал большое значение материнской домашней школы; указал на необходимость подготовки матери к воспитанию, настаивал на теоретической подготовке родителей к воспитанию детей. Рассматривая семью как основную и доминирующую среду в воспитании личности ребенка, К.Д. Ушинский обращал особое внимание на уровень педагогической образованности родителей, подчеркивая, что родители должны знать, что такое воспитание, его требования и его трудности. Решение этих проблем педагог

видел в широком распространении действительно научной педагогической литературы, которая прививала «здоровые и умные педагогические понятия» как наставникам-учителям, так и родителям [10].

Конкретизируя задачи школы и семьи в формировании личности ребенка, педагог подчеркивал, что школа и семья должны помогать друг другу в изучении природы маленького человека. Ведущим фактором во взаимодействии семьи и школы К.Д. Ушинский считал влияние на ребенка в каждой отдельной семье или помощь в установлении с ним доверительных отношений через школьного учителя [80]. Отметим, что идеи К.Д. Ушинского нашли свое отражение в педагогических трудах П.Ф. Лесгафта, М.И. Пирогова, Д.И. Писарева и других представителей педагогической мысли XIX ст.

Идею доверия, единства и гармонии учреждения образования и семьи учащегося продолжает в своих работах известный русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев. «Это доверие выражается в том, что школа должна быть «домом учащихся и предоставляется им для их потребностей не только в будни, но и в праздники...». Большое значение он отдавал родительским комитетам и их влиянию на процесс школьных дел. «Родители вместе с учителями вправе решать такие вопросы, как количество задаваемых на дом уроков, объем чтения учащимся и др.» [5, с. 25].

Вопрос опыта взаимодействия семьи и школы в истории отечественной педагогики XIX века в своей статье исследует Л.В. Барина. Она приводит в пример гимназию К.И. Мая, где был очень тесный контакт родителей и учителей. Также автор описывает интересный опыт обсуждения вопросов эстетического и нравственного воспитания на родительских собраниях в Стоюнинской женской гимназии. Родители на этих собраниях выступали активными участниками обсуждений определенных проблем. Уникальностью взаимодействия семьи и гимназии являлось то, что в ней были установлены отношения взаимной доброты и искренности, общности интересов, терпения, взаимного доверия, правды и взаимной помощи [1].

Особый вклад в развитие взаимоотношений семьи и школы внесли советские педагоги. Так В.А. Сухомлинский создает «Школу радости», где особое внимание уделяет подготовке родителей к воспитанию и развитию учащихся. Он считал, что воспитание подрастающего поколения станет успешным только в том случае, если школа будет поддерживать связь с семьей и вовлекать ее в совместную деятельность. В.А. Сухомлинским был выделен и обоснован принцип непрерывности и единства семейного и общественного воспитания, основанный на отношении доверия и сотрудничества между учителями и родителями. Опираясь на многовековой опыт народного воспитания, педагог рассматривал семейную педагогику как кропотливую работу, мастерство и творчество, а основными условиями успешного действия института отцовства определял благоприятный семейный микроклимат; нравственную ответственность родителей за детей; совместную трудовую деятельность членов семьи; разумную организацию жизни и бытового устройства; согласованность действия семьи и школы [9].

В своих трудах павлышский учитель приводит примеры из собственного опыта работы в «Школе радости». Он говорит о том, насколько важно знать и понимать семью, ценности той семьи, в которой живет и воспитывается ребенок.

Великий педагог понимал, что важной и главной задачей воспитателя является вернуть детство тем детям, которые лишены его. А семья, согласно В.А. Сухомлинскому, – это подлинная школа воспитания сердечности, душевности и отзывчивости [9, с. 125].

Выводы. Из всего выше сказанного, из приведенных примеров известных деятелей и ученых, становится ясно, что они видели в семье огромную силу, важнейшую психолого-педагогическую воспитательную среду взросления и образованности ребенка. Детский сад, приюты, школы – это всего лишь суррогаты семьи. Польза их определяется тем, насколько они приближены, включены и взаимодействуют с самой семьей. Все эти идеи, теоретические основы, практическая деятельность педагогов и ученых наложили определенный отпечаток на развитие и ход событий следующего периода, эпохи индустриального общества в области становления и взаимодействия школы и семьи. Они очень сильно повлияли на межличностное взаимодействие в семье и на воспитательный процесс школы.

Резюме. Статья посвящена историко-педагогическому анализу проблемы понятия «педагогическое взаимодействие» учителя и семьи в трудах великих педагогов-классиков. Великие ученые видели в семье огромную силу, важнейшую психолого-педагогическую воспитательную среду взросления и образованности ребенка. Их идеи в области становления и взаимодействия школы и семьи наложили определенный отпечаток на развитие воспитательного процесса в школе.

Ключевые слова: ученые-классики педагогики, педагоги, учитель, педагогическое взаимодействие, взаимодействие школы и семьи.

Summary. The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the problem of the concept of "pedagogical interaction" between the teacher and the family in the works of the great classical teachers. Great scientists saw in the family a huge force, the most important psychological and pedagogical educational environment for growing up and educating a child. Their ideas in the field of formation and interaction between the school and the family left a certain imprint on the development of the educational process at school.

Key words: scientists-classics of pedagogy, teachers, teacher, pedagogical interaction, interaction between school and family.

Список литературы

1. Барина Л.В. Опыт взаимодействия семьи и школы в истории отечественной педагогики XIX века / Л. В. Барина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2014/Istoria/2_160403.doc.htm.
2. Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Ф.Н. Бунаков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1983. – 412 с.
3. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. Взаимодействие семьи и образовательной организации: психолого-педагогический аспект: монография / Н.А. Глузман, Е.В. Безносюк. – Симферополь: 2022. – 274 с.
4. Глузман Н.А., Горбунова Н.В., Безносюк Е.В., Шпиталевская Г.Р. Культурно-этические векторы профессиональной компетентности педагога: монография / Н.А. Глузман и др. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2021. – 320 с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

6. Коменский Я.А. Избр. пед. соч., Т. 1 / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955 – С. 161-376.

7. Кросби Э. Л.Н. Толстой как школьный учитель. Издание второе / Э. Кросби. – М.: И.Н. Кушнерев и Ко, 1998. – 79 с.

8. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. / В. А. Сухомлинский. – Киев: «Радянська школа», 1973. – 145 с.

10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин, Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т.3. – 692 с.

УДК 37.01:159.9

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ

Пигорева Милена Сергеевна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.02.01 «Преподавание в начальных классах», ГБПОУ «Педагогический колледж № 1 имени Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга».

Научный руководитель: Раскалинос Валерия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель, ГБПОУ «Педагогический колледж № 1 имени Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга»

Постановка проблемы. Современные школьники растут в эпоху постоянных изменений и открытий, и то, что действовало ранее, сегодня может оказаться малоэффективным, потому педагогу важно идти в ногу со временем и непрерывно постигать педагогическую науку. Анализируя содержание и качество образовательных достижений школьников, ведущие эксперты отмечают необходимость формирования образовательных результатов, позволяющих современному выпускнику школы стать успешным в жизни и в профессиональной деятельности. Способность школьника ориентироваться в потоке информации, находить правильные решения для возникающих проблем и ситуаций становится важнейшей характеристикой, которую многие исследователи трактуют как функциональную грамотность. Отвечая на данный социальный заказ ФГОС НОО определяет группу метапредметных результатов как один из результатов образовательного взаимодействия.

Анализ исследований и публикаций. До недавнего времени понятию «функциональная грамотность» в российском образовании уделялось недостаточное внимание, и лишь в 2015 году международная программа ЮНЕСКО «Образование для всех» определила ее глобальное значение для каждого человека в каждом государстве. Проблематика формирования

функциональной грамотности у обучающихся в последние годы стала предметом исследований многих российских и зарубежных ученых. Э. Г. Азимов, А. В. Антонова, А. С. Балуева, Н. Ф. Виноградова, В. А. Ермоленко, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, А. А. Леонтьев, Л. М. Никитина, Л. М. Перминова, Т. И. Шамова, А. Н. Щукин отмечают различные трудности, связанные с организацией и содержанием процесса формирования функциональной грамотности обучающихся. Однако комплексно для обучающихся в начальной школе этот вопрос все еще недостаточно исследован.

Целью статьи определено описание содержания и основных характеристики понятия «функциональная грамотность».

Изложение основного материала. Известно, что в настоящее время Россия занимает 34 место по уровню грамотности населения среди стран мира. Причиной невысокого рейтинга являются низкие результаты обучающихся практически по всем областям функциональной грамотности, выявленных в исследовании PISA, то есть недостаточно сформированной способности у обучающихся использовать имеющиеся предметные знания и умения при решении задач, приближенных к реальным ситуациям, а также невысокий уровень владения такими умениями, как поиск новых или альтернативных способов решения задач, проведения исследований или групповых проектов. Главная причина возникшей проблемы лежит в устоявшейся тенденции строить процесс начального обучения преимущественно на воспроизведении заученного, но часто не осмысленного материала. Анализ средств обучения для обучающихся начальных классов показывает, что, как правило, около 70% заданий являются репродуктивными, т. е. предполагающими воссоздающие действия – запомнить и воспроизвести предложенный учебный материал [4, с. 3-7]. В связи с этим происходит падение интереса к обучению, снижение уровня мотивации. Кроме того, младший школьник оказывается в «тисках» инструкций, образцов, без права на свое мнение и выбор, а однотипность заданий, в которых, как правило, нет возможности высказать свое мнение, приводит к утрате творческого мышления и потере уникальности обучающихся. Таким образом, у обучающихся появляется стремление к «знанию ради знания», когда все обучение сводится к необходимости получения отметки и сдачи экзаменов. В результате информация бесцельно заучивается и забывается, и выпускники оказываются совершенно не способны использовать ее в реальном мире. Этот факт не мог быть проигнорирован на государственном уровне. Проблема развития функциональной грамотности обучающихся в России актуализировалась в 2018 году благодаря Указу президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», согласно которому «в 2024 году необходимо обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [11]. В Госпрограмме Российской Федерации «Развитие образования» зафиксировано требование сохранения лидирующих позиций Российской Федерации в международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и

естественнонаучного образования (TIMSS); повышение позиций Российской Федерации в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA).

Так как PISA – международное исследование, то оно определяет перемены, происходящие в системах образования разных странах, оценивает эффективность нововведений в сфере образования, выявляются проблемные точки в сфере школьного образования страны в целом. В России национальным центром проведения исследования PISA является ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». Федеральным координатором в вопросе формирования функциональной грамотности назначен Институт стратегий и развития образования Российской академии образования.

Термин «грамотность», введенный в 1957 г. ЮНЕСКО, первоначально трактовался как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем» [12, с. 7]. Иными словами, грамотность – это определенный уровень владения навыками чтения и письма.

Одновременно были введены понятия «минимальной грамотности» и «функциональной грамотности». Первое характеризует способность читать и писать простые тексты, второе – способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом, т. е. это тот уровень грамотности, который делает возможным полноценную деятельность индивида в социальном окружении [7, с. 18-20].

На современном этапе значение этого термина стало пониматься чрезмерно широко. Так, например, исходя из определения ЮНЕСКО, С.А. Тангян конкретизирует отдельные аспекты и предлагает считать функциональной грамотностью, «повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений, в частности, умения читать и писать, необходимого для полноправного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [10, с.15].

Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин включают в содержание понятия функциональная грамотность «знания, умения, навыки, которые дадут возможность человеку адаптироваться во внешней среде и функционировать в ней» [1, с. 342].

По мнению С.Г. Вершловского и М.Г. Матюшкиной функциональная грамотность – это «способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью». А в соответствии с мнением В.В. Мацкевича и С.А. Крупника функциональная грамотность – это «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [9, с. 79-81].

Одно из наиболее распространенных определений функциональной грамотности дал советский и российский лингвист, психолог А.А. Леонтьев: «Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [8, с. 35].

Н.Ф. Виноградова представляет функциональную грамотность младшего школьника совокупностью определенных показателей. В качестве основных автор выделяет «готовность успешно взаимодействовать с постоянно изменяющимся окружающим миром; возможность решать нестандартные задачи, как учебные, так и жизненные; способность строить социальные отношения в соответствии с нормами и правилами; сформированность рефлексивных умений» [3, с. 16-17].

Согласно Р. Н. Бунееву, конечным результатом обучения должно быть развитие функционально грамотной личности, которая «способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности...» [2, с. 35].

Анализируя различные подходы к определению понятия «функциональная грамотность», Г.С. Ковалева одной из основных ее составляющих выделяет «умение человека использовать знания, умения и компетенции при решении различных задач». По мнению автора, функциональная грамотность, прежде всего, «проявляется в решении нетиповых проблемных задач, которые выходят за пределы учебных ситуаций». Таким образом, с целью оценки уровня функциональной грамотности учителю целесообразно предлагать обучающимся нетипичные задания, связанные с реальными жизненными ситуациями [5, с. 32-35].

В данной работе функциональная грамотность рассматривается как способность использовать постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, а под функционально грамотной личностью подразумевается человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами.

Функциональная грамотность связана с готовностью добывать, применять и оценивать знания и умения, а также осуществлять саморазвитие. Основным признаком функционально грамотной личности, по мнению Н.Ф. Виноградовой, является «самостоятельность человека, познающего и умеющего жить среди людей, обладающего определенными качествами, которые авторы именуют общеучебными умениями или ключевыми компетенциями» [4, с. 4].

Ключевые компетенции – это «свойства и качества, необходимые любому человеку вне зависимости от выбранной им профессиональной сферы деятельности, наиболее общие способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результата в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества», отмечают А.М. Кондакова и А. А. Кузнецова [6, с. 28]. Авторы также отмечают, что «общеучебные умения (ключевые компетенции) развиваются в ходе обучения всем предметам на уровне, доступном учащимся соответствующей возрастной группы, и подразделяются на четыре вида:

– организационные умения – компетенции личностного самосовершенствования или регулятивные действия;

– интеллектуальные умения – учебно познавательные, информационные, ценностно смысловые компетенции или познавательные универсальные действия;

– оценочные умения – ценностно смысловые компетенции или личностные действия;

– коммуникативные умения – общекультурные, коммуникативные, социально трудовые компетенции или коммуникативные действия» [6, с. 28].

В настоящее время исследователи единодушны во мнении, что формирование функциональной грамотности человека не может закончиться одновременно с окончанием школы, так как в условиях информационного общества данный процесс будет продолжаться всю жизнь в связи с постоянно происходящими изменениями в различных сферах деятельности, и человек будет поставлен перед необходимостью освоения новых норм и правил жизнедеятельности.

Выводы. Из вышесказанного следует, что: сущность функциональной грамотности состоит в способности личности самостоятельно учиться и применять все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения жизненных задач; составляющими функциональной грамотности являются умения определенного типа, основанные на прочных знаниях. Задачей современной школы должно стать формирование человека, совершенствующего себя, способного самостоятельно принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути реализации. Именно эти способности и включает в себя понятие функциональной грамотности, формировать которую необходимо начинать уже в начальной школе, в рамках каждого предмета и внеурочной деятельности, что и определило актуальность выбранной темы.

Резюме. Основной задачей современной школы должно стать формирование человека, совершенствующего себя, способного самостоятельно принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути реализации. Именно эти способности и включает в себя понятие функциональной грамотности, формировать которую необходимо начинать уже в начальной школе. Так, в статье представлены особенности возникновения понятия и его понимание на разных этапах исторического развития общества, содержание и характеристики понятия, по мнению великих научных деятелей.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, функционально грамотная личность, ключевые компетенции.

Summary. The main task of a modern school should be the formation of a person who improves himself, is able to make decisions independently, be responsible for these decisions, and find ways to implement them. It is these abilities that include the concept of functional literacy, which must be formed already in elementary school. Thus, the article presents the features of the emergence of the concept and its understanding at different stages of the historical development of society, the content and characteristics of the concept, according to great scientific figures.

Key words: literacy, functional literacy, functionally literate personality, key competencies.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин // – М.: Изд-во: ИКАР, 2018 – 448 с.
2. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности / Р. Н. Бунеев [и др.]; под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Образовательная программа «Школа 2100», Педагогика здравого смысла, 2019. – 35 с.
3. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
4. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы / Н.Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2017. – № 3. – С. 3–7.
5. Ковалева Г.С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности / Г. С. Ковалева // Вестник образования России. – 2019. – №16. – С. 32 – 36.
6. Кондакова А.М., Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2014. – 39 с.
7. Кудрявцев В. Почему они не читают? / В. Кудрявцев // Обруч. Образование: ребенок и ученик. – 2015. – № 2. – С. 18-20.
8. Леонтьев А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. / под науч. Ред. А.А. Леонтьева. // Начальная школа Плюс: до и после. – 2020. – №4. – С. 3-4.
9. Стрельникова Л.Н. Модель формирования функциональной грамотности младших школьников / Л.Н. Стрельникова, В. В. Журавлева // Ставропольский край, 2021. – С. 79-81.
10. Танган С.А. «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. – переиздан в 2017. – № 1. – С. 3-17.
11. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 20.02.2022).
12. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие. Петербургский вектор введения ФГОС ООО. / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; – СПб.: Издательство КАРО, 2019. – 160 с.

УДК 37.014.12

ПРОБЛЕМА ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Полинская Ева Алексеевна, обучающаяся 3
курса направления подготовки 44.03.02
Психолого-педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский*

федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На данный момент, одной из актуальных задач образования является формирование правосознания у обучающихся, что подразумевает правовое образование и правовое воспитание. Таким образом, для достижения данной задачи требуется рассмотреть и изучить все компоненты данного процесса, а, именно, правовое воспитание и правовое образование: термины, задачи и признаки.

Анализ исследований и публикации. В ходе анализа психолого-педагогической литературы, были рассмотрены работы авторов, чьи труды направлены на изучение проблем правового образования и правового воспитания: Е.А. Певцова, А.М. Столяренко, А.А. Кваша и т.д.

Цель статьи: изучить проблему современного правового образования и воспитания в современных условиях. Так же, обозначить взаимосвязь процессов правового образования и правового воспитания.

Изложение основного материала. Одним из условий формирования высокого уровня правовой культуры общества является правовое воспитание – целеустремленное и систематическое воздействие на сознание и культуру поведения членов общества, осуществляемое с целью выработки у них чувства уважения к праву и привычки соблюдения права на основе личного убеждения.

Правовое воспитание представляет собой целенаправленное, организованное и систематическое воздействие на личность, формирующее правосознание, правовые установки, навыки и привычки активного правомерного поведения, правовую культуру [1].

А.А.Кваша определяет правовое воспитание через его составные элементы: «правовое воспитание состоит в передаче, накоплении и усвоении знаний принципов и норм права, а также в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности». «Отсюда, – продолжает автор, – необходимость в осознанном усвоении основных, нужных положений законодательства, выработке чувства глубокого уважения к праву. Полученные знания должны превратиться в личное убеждение, в прочную установку строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон. Правовое воспитание можно определить, как систему мер, направленных на формирование правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры» [2].

Можно отметить следующие признаки правового воспитания гражданина:

1. Уважение к закону и законности, отношение к ним как к группе высших общественных ценностей; нормам жизни, утверждающим и защищающим высшие человеческие нравственные ценности; благу, вне которого невозможно культурным путем реализовать себя, свои жизненные планы; одному из достоверных способов решения возникающих проблем; надежной силе, призванной и способной отстаивать права и свободы, оберегать от преступных посягательств;

2. Наличие правомерных целей, планов, намерений в жизни, деятельности при полной неприемлемости противоправных поступков;

3. Потребность, желание, привычки, постоянные правовые мотивы, постоянно вести себя примерно;

4. Систематическое стремление к выбору исключительно правомерных методов и средств удовлетворения своих потребностей, достижения целей, решения проблем;

5. Непреклонная устойчивость к криминогенным соблазнам;

6. Стремление к содействию правоохранительным органам в устранении факторов и условий совершения преступлений;

7. Активность в участии и поддержании правопорядка на работе, по месту учебы или жительства [3].

Правовое воспитание неразрывно связано и реализуется через правовое образование – непосредственное получение знаний.

Способствовать становлению гуманистически ориентированной личности, обладающей чувством личного достоинства, осознающей высокую значимость свободы и демократии, граждански активной и уважающей свои права и свободы, а также права и свободы других людей, способный защищать эти права, владеющей юридическими знаниями, необходимые интеграции в окружающий мир и успешной реализации жизненных планов - такие ключевые принципы правового образования личности.

«Правовое воспитание – это целенаправленная деятельность по передаче правовой культуры, правового опыта, правовых эталонов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому» [4].

Целью правового обучения является формирование теоретической основы правового сознания и правовой культуры, обеспечения необходимого уровня систематизации знаний о праве, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления, формирование научного правового мировоззрения [5].

Получение правового воспитания и обучения – это процесс, реализация которого возможна, по нашему мнению, только в определенный период жизни человека. При недостатке воспитания в конкретном временном промежутке, дальнейшее его получение становится затруднительным, и это обосновано возрастными особенностями, когда все психические процессы становятся менее восприимчивы к внешнему воздействию в форме воспитания. Целью правового воспитания, говоря в общем, является совершенствование правовой культуры и правосознания граждан. Основной задачей правового воспитания является привитие индивиду осознанного стремления к правомерному поведению. Конкретные цели правового воспитания можно выразить следующим: правовое информирование, правовое обучение, а также вовлечение личности в

деятельность государства – т.е. фактически применение полученных знаний на практике.

Из всего описанного видится, что обучение и воспитание – две стороны единого процесса образования. Обучение подразумевает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает и тому, кто обучается разговаривать на одном языке, благодаря усвоению объективных значений элементов культуры. Воспитание подразумевает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, индивидуального значения того, что усваивается в ходе образования. В то же время, любое усвоение ценностей и культуры общества невозможно без обучения

Выводы. Таким образом, цель правового воспитания и обучения заключаются в том, чтобы сформировать гражданина как социально-активную, правовую личность, способную с наибольшим эффектом участвовать в создании правового государства.

Резюме. В статье рассматривается понятие правового воспитания и образования как одно из составляющих общей концепции образования и воспитания в современной педагогике. Сформулирована задача правового воспитания и образования, и выявлена важность совокупности этих понятий.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая культура, правовое обучение, правосознание, педагогика, формы и методы образования, общество, личность, гражданин.

Summary. The article considers the concept of legal education as one of the components of the general concept of education and upbringing in modern pedagogy. The article formulates a task of legal education and identifies importance of a combination of legal education and legal education.

Key words: education, legal education, legal training, legal awareness, pedagogy, forms and methods of education, society, the individual, the citizen.

Список литературы

1. Науменкова К.В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков. СПб.: Питер, 2009.
2. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию / Е. А. Певцова // Журнал российского права. – 2004. – № 3.
3. Столяренко А.М. Юридическая педагогика: курс лекций / А. М. Столяренко. – М.: Тандем; Экмос, 2000. – С. 7.
4. Шафировая В.М. Основы права и государства: учеб. пособие / Под общ. ред. В.М. Шафировой; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2000. – С. 98.
5. Яковлев Н.М. Методика и техника урока в школе / Н.М. Яковлев, А.М. Сохор. – М., 1985. – С. 94.

УДК 316.46-053.5

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Полушин Даниил Викторович,
обучающийся 4 курса направления
подготовки 44.03.02 Психолого-
педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического
образования, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В современном обществе, когда происходят изменения во всех сферах жизни общества необходимо развивать лидерские качества уже в школьное время. Так как общество всегда следует за каким-либо лидером, который умеет нестандартно мыслить, действовать быстро в различных ситуациях, брать ответственность на себя. Именно такие люди являются двигателем прогресса.

Поэтому тема развития лидерских качеств старшеклассников в общеобразовательной организации становится все более актуальной в современном мире, так как от этого во многом зависит формирование их личности и активной жизненной позиции. Требования, предъявляемые обществом к подрастающему поколению, подразумевают наличие лидерских качеств, так как от этого зависит эффективное руководство промышленными, общественными предприятиями, социальными учреждениями. Это является одной из государственных задач на ближайшую перспективу. Серьезные изменения наступили и в образовательных организациях, поэтому к ее выпускникам предъявляются особенно высокие требования: инициативность, настойчивость, вера в себя и успех общего дела. Необходимо уметь организовать себя и свою работу, преодолеть препятствия внутреннего и внешнего характера на пути повышения ее эффективности.

В возрасте 15-17 лет также формируются и ценностные ориентиры, определенные взгляды на мир. Старшеклассники часто активно уже участвуют в различных социальных конкурсах, организациях, проявляют и развивают свои творческие, интеллектуальные способности.

Анализ исследований и публикаций. Р.Л. Кричевский, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский, Е.А. Яблокова работали над вопросом лидерства, разрабатывая методологические и теоретические основы данного

феномена. Проблему личностной стороны лидерства затронули Э.Б. Воронова, А.Г. Ковалев, Э. Богардус и др. Особенно много работ опубликовано по проблеме лидерства в группе и особенности лидерства в организации как отечественными исследователями (Н.С. Жеребова, Б.И. Кретов, Е.С. Кузьмин, А.Л. Уманский), так и зарубежными (К. Барретт, Ф. Гибсон, Р. Стогдилл, Ф. Фидлер). Если говорить о лидерстве в образовании, то эта проблема чаще всего рассматривалась с точки зрения психологии и социальной педагогики (В.Ф. Ануфриева, А.И. Давлетова, Н.В. Савина Г.В. Старкова, А.В. Зорина).

Целью статьи является анализ проблемы развития лидерских качеств у старшеклассников.

Изложение основного материала. В каждом ребенке заложены определенные, свойственные только ему черты, способности, которые необходимо развивать в совместной работе родителей и педагогов. Каждый ребенок старается проявлять свои лидерские качества, показывать себя. Учителю необходимо найти подход к каждому ученику, составить программу развития способностей и лидерских качеств школьника.

И.А. Руднева и А.В. Салагина в своей статье описали определение лидера. Исходя из анализа статьи можно сказать, что лидер, по мнению ученых, – это член группы, который принимает решения, берет на себя ответственность, обладает авторитетом в группе, может регулировать взаимоотношения в группе [5, с. 142].

Несмотря на то, что все лидеры уверенные и решительные люди, обладающие авторитетом, не все они поступают одинаково.

Лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы.

Стоит отметить, что в различных направлениях деятельности будут и отличаться необходимые лидерские качества.

Е.В. Кудряшевой было выделено следующее определение понятию лидерство – это явление, которое основано на потребностях общества при организации какого-либо дела, для того чтобы организовать различные жизненные вопросы и потребности [4, с. 79].

Если же проанализировать теории лидерства, то можно сделать вывод, что ученые не пришли к единой концепции. Например, теория характерных черт лидера утверждает, что лидерами люди рождаются.

Также стоит обозначить что под лидерскими качествами мы понимаем сочетание знаний, умений, способностей человека, которые могут помочь ему для организации людей вокруг себя, вести за собой, управлять ими. Нельзя назвать только одно какое-то качество, благодаря которому можно стать лидером, считается, что это определенная совокупность различных качеств. Благодаря обладанию набору личных, социальных, психологических характеристик личности можно стать лидером.

Ученые выделяют, что на лидерство влияют более семидесяти качеств человека, но, чтобы развить их все в одном человеке не представляется возможным и поэтому нужно выбирать те качества, которые ближе к вам и вы способны их развить [2, с. 36].

Формировать и развивать лидерские качества нужно не только в ходе учебной деятельности, а также и во внеурочное время.

Внеурочной деятельностью является работа учителей с учениками в образовательном учреждении, которая различается целями и задачами обучения, а также формами обучения. В нее могут входить кружки, секции, поездки, состязания, исследования.

Как пишет Е.И. Тихомирова, «учебную деятельность по форме организации можно разделить на: урочную, включающую учебные занятия в соответствии с учебным планом, проводимые в классно-урочной форме; внеурочную – учебные занятия, которые организуются в рамках учебного плана по предметным областям, а также по программам формирования и развития универсальных учебных действий, формирования ИКТ-компетенций, учебно-исследовательской и проектной деятельности и т. д.» [7, с. 81].

При этом «внеучебная деятельность может называться внеурочной деятельностью и осуществляться по следующим направлениям развития: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общинтеллектуальное и общекультурное согласно ФГОС» [7, с. 85].

В ходе создания рабочей программы по внеурочной деятельности для старшеклассников учитель должен значительную часть времени отвести на такие занятия, как экскурсии, походы и т.д. Во время каникул учитель может также занять учеников в лагере внутри школы или вне школы, которые создаются на базе дополнительного образования.

Если внеурочная деятельность будет организована правильно, то она содействует развитию личностных качеств, развитию способностей, умений и навыков школьников. Внеурочная деятельность старшеклассников в основном направлена на развитие лидерских качеств.

Но для того, чтобы развивать лидерские качества нужно использовать эффективные методы и приемы работы со старшеклассниками. Самыми часто используемыми методами являются: практический, наглядный, проблемный, исследовательский, объяснительно-иллюстративный.

Рассмотрим самые популярные. Под методом эвристического обучения понимается проведение исследований, олимпиады, игры для тренировки мышления, защита проектов и т.д. Под проблемным методом понимается создание проблемной ситуации, в ходе которой старшеклассники находят выход и тем самым идет развитие мышления.

Именно от формы обучения зависит результат и познавательный интерес учеников к образовательному процессу. В связи с этим внеурочная деятельность играет большую роль в образовательном процессе.

В современных условиях на внеурочной деятельности лежит большая ответственность и надежда на то, что она способна воспитать активных, творческих, интеллектуальных личностей. Так как в ходе внеурочной работы развиваются такие качества как инициативность, саморазвитие, ответственность, активность, целеустремленность, смелость и т.д. [6, с. 68]

Внеурочная работа включает любые формы работы, которые оказывают содействие развитию, социализации школьников, а также получению знаний. То есть, это элемент образовательной деятельности, который входит в число видов использования свободного времени школьников.

В ходе проведения внеурочных занятий создаются подходящие условия для того, чтобы развиваться в обществе одноклассников, участвовать в школьной и общественной жизни, проявлять активность и самостоятельность. На уроках ученики не могут реализовать все свои потребности, показать свои способности, так как там имеется ограничение по способам обучения и по времени. Во внеурочной деятельности ученики более активнее вступают во взаимоотношения с одноклассниками, учителями, другими людьми.

Внеурочная деятельность направлена на закрепление полученных знаний в ходе практической деятельности. Старшеклассники учатся самостоятельно организовывать свою деятельность в ходе учебной деятельности, досуга или отдыха, то есть проявляют свои творческие и креативные способности.

При развитии лидерских способностей старшеклассников часто используются различные тренинги, беседы, конкурсы, социальные проекты, акции и т.д. То есть там, где они могут проявить себя, взять на себя ответственность.

Наиболее важными формами развития лидерских качеств современных подростков стали проектная деятельность и волонтерство.

В ходе выполнения социальных проектов ученики в дальнейшем смогут использовать полученный опыт превратить исследовательскую деятельность в эффективный инструмент развития мышления, может помочь в выборе будущей профессии, развивать творческие способности, умения и навыки. Также будет отличным подспорьем успеха, когда старшекласснику удастся увлечь в свою практическую деятельность над исследованием сверстников, взрослых [3, с. 5].

Как отмечают О.А. Кривошеина и А.В. Денисова, «волонтерство или добровольческая деятельность – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи. Основным мотивом в деятельности волонтеров становится желание ощутить собственную значимость и полезность обществу. Область деятельности современных волонтеров: помощь в организации и проведении общественных акций, распространение информации, участие в образовательных программах» [1, с. 8].

По справедливому утверждению Е.В. Комарова, «добровольчество для самих волонтеров предоставляет возможность развития необходимых личностных качеств и реализацию таких потребностей, как: быть нужным; в общении и уважении; развитии лидерских способностей; способе поделиться своим опытом; защите своих прав и интересов; потребности в самореализации» [2, с. 103].

Проанализировав литературу, можно выделить следующие уровни развития лидерских качеств старшеклассников:

- 1) получение знаний о том, что такое лидерские способности, лидерском потенциале;
- 2) понимание возможностей лидерских качеств на общество;
- 3) получение опыта применения лидерских качеств в ходе различных социально-полезных проектах и т.д.

Выводы. В современном мире развитие лидерских качеств является важной проблемой. Если старшеклассник будет обладать лидерскими качествами, то в дальнейшей жизни он сможет занять более высокое место в обществе и реализовать себя в профессиональной сфере. В ходе внеурочной

деятельности создаются самые подходящие условия для развития лидерских качеств.

Резюме. В данной статье рассматриваются проблемы развития лидерских качеств. Автором рассмотрены эффективные методы и формы обучения старшеклассников в ходе внеурочной деятельности. В ходе внеурочной работы развиваются такие качества как инициативность, саморазвитие, ответственность, активность, целеустремленность, смелость и т.д. Выделено, что для развития лидерских качеств важно использовать проектную деятельность и волонтерство. Также автором выделены уровни развития лидерских качеств старшеклассников.

Ключевые слова: лидерские качества, старшеклассники, внеурочная деятельность, волонтерство, тренинг, проект.

Summary. This article discusses the problems of leadership development. The author considers effective methods and forms of teaching high school students during extracurricular activities. In the course of extracurricular work, such qualities as initiative, self-development, responsibility, activity, purposefulness, courage, etc. are developed. It is highlighted that it is important to use project activities and volunteering to develop leadership skills. The author also highlighted the levels of leadership development of high school students.

Key words: leadership qualities, high school students, extracurricular activities, volunteering, training, project.

Список литературы

1. Волонтерство и добровольчество в современной школе. Районная экспериментальная площадка / Составители: О. А. Кривошеина, А. В. Денисова. – СПб.: ППЦ «Здоровье», 2014. – 27 с
2. Комарова Е.В. Лидерство: учебное пособие для студентов вузов / Е.В. Комарова, Н.И. Редина, С.А. Шмелева. – Днепропетровск: ДГФА, 2008. – 286 с.
3. Кравченко Н.В. Развитие компетенций межличностного взаимодействия подростков в процессе организации командной работы / Н. В. Кравченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 10. – С. 1-19.
4. Кудряшова Е.В. Лидер и лидерство. Исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли / Е. В. Кудряшова. – Архангельск: Издательство Поморского международного педагогического университета, 2012. – 256 с.
5. Руднева И.А. Проблема развития лидерских качеств старших подростков / И.А. Руднева, А.В. Салагина // Молодой ученый. – 2020. – № 10 (300). – С. 142-144.
6. Серов А.Г. Развитие лидерских качеств подростков на основе ситуационного подхода / А. Г. Серов // Карельский научный журнал. – 2015. – № 1(10). – С.67–69.
7. Тихомирова Е.И. Самореализация школьников в коллективе: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е. И. Тихомирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Попова Софья Руслановна, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Одной из основных социально-педагогических проблем, в настоящий момент является проблемы социально-педагогической поддержки подростков, которая была бы направлена на обеспечение условий для положительной социализации подрастающего поколения. В последнее время резко возросло число социально запущенных подростков, которые помимо отставания в учебной деятельности, оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, профессионально не ориентированы, у них не сформированы полезные навыки и умения, сужена сфера интересов. В результате отчужденности от семьи и школы, их социализация происходит в основном под влиянием асоциальных, деструктивных подростковых групп, принятие групповых норм и ценностей, которых приводят к деформации ценностных ориентаций и приобретению асоциальных установок. Таким образом, создание благоприятных условий для социализации подростков приобретает особое значение.

Анализ исследований и публикаций. В связи с социальной-педагогической значимостью, недостаточной теоретико-методической разработанностью изучение особенностей социально-педагогической поддержке в процессе социализации подростков выступает актуальной темой исследовательских трудов: Н. Ф. Голованова, Р. А. Литвак, Л. Я. Олифренко, Н. А. Соколовой, Л. И. Точиевой, А. Л. Уманского, Е. П. Шигаевой, А. И. Юдиной.

Цель статьи является анализ особенностей социально-педагогической поддержки подростков в процессе социализации.

Изложение основного материала. В современной системе образования усиливается внимание к социализации личности, проблеме взаимодействия ребенка и взрослого. Вопросами социализации занимается ряд наук, таких как: философия, социология, этика, а также педагогика и психология. Социализация является чрезвычайно важным процессом не только для отдельной личности, но

и для общества в целом. В ходе нее человек приобретает те знания, которые необходимы ему для жизни в обществе.

Итак, А. И. Юдина отмечала, что социализация – это процесс взаимодействия человека и социальной среды. Человек не просто усваивает социальный опыт, а преобразует его в свои ценности, установки, ориентации. Родившись, ребенок сразу попадает в мир социальных отношений – мир отношений между людьми, в которых каждый играет не одну, а множество ролей, осваивая эти роли, человек социализируется, становится личностью. При этом должно происходить социальное самоопределение – выбор своей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагающей их включенность в эту систему на основе сформировавшихся интересов и потребностей [10, с. 38].

По мнению Н. Ф. Голованова социализация – это процесс интеграции человека с социальной системой, проникновения в социальную среду путем овладения его социальными нормами, принципами и ценностями, знаниями и навыками, которые позволяют ему эффективно функционировать в обществе.

К институтам социализации относятся политические, экономические и социальные институты, в том числе семья, детские сады, школы, неформальные группы и официальные организации. Эффективность социализации зависит от морального, культурного и экономического состояния социальных институтов: семьи, школы [2, с. 231].

Понятие социально-педагогическая поддержка применяется как в социальной работе, так и практике образования. Слово поддержка образовано от слова «поддержать», которое трактуется в словаре русского языка С. И. Ожегов как «оказание помощи, содействие в чем-либо, выступить в защиту кого-либо, выразить согласие, сохранить существование».

Н. А. Соколова утверждает, что социально-педагогическая поддержка базируется на гуманистических идеях, в которых основную роль играют понятия «помощь», «забота». В нашей стране в связи с развитием социальной работы понятие «социально-педагогическая поддержка» приобретает все более научное значение, и имеет весьма широкий смысл употребления [6, с. 158].

Н. В. Абрамовских определила, что социально-педагогическую поддержку можно рассматривать как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества в осуществлении процесса социальной адаптации и социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов при условии принятия интересов и норм общества для участия в его дальнейшем активном преобразовании в деятельности субъекта [1, с. 85].

В социально-педагогической работе Л. Я. Олифренко выделила следующие виды поддержки.

1. Социально-педагогическая поддержки предполагает: оказание помощи ребенку в установлении дружеских контактов, освоение способов бесконфликтного взаимодействия, договорных отношений, принятие норм и правил жизнедеятельности коллектива и законов общества, развитие интеллектуальных, эстетических, этических способностей, развитие качеств и черт характера, необходимых для полноценной жизнедеятельности, в процессе организации коллективной трудовой и творческой деятельности;

2. Психологическая поддержка характеризуется как совокупность способов и мер, которые направлены на: оказание помощи в психологической стабилизации личности, избавление от комплексов, развитие психологической защищенности, поддержание положительных эмоций, оптимистического взгляда на мир, развитие психологической устойчивости личности, развитие творческой активности личности, способности понять и раскрыть себя [5, с. 112]

Как считает Р. А. Литвак, подростку необходима помощь в процессе социализации, заключающаяся в помощи в преодолении трудностей, изменении образа жизни, стиля и характера досуга. Социально-педагогическое сопровождение предполагает поиск скрытых ресурсов и потенциала подростка для успешной социализации. Сопровождение расширяет границы социального опыта подростка и повышает его адаптивные возможности, таким образом, способствуя процессу успешной социализации [5, с. 98].

Одним из видов социально-педагогической деятельности является социально-педагогическая поддержка, которая направлена на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты прав на полноценное развитие и образование.

В структуре социально-педагогической поддержке можно выделить три основных компонента: действия, направленные на защиту ребенка; действия, способствующие их социализации; оказание помощи, способствующей решению индивидуальных проблем конкретного ребенка.

Социально-педагогическая поддержка представляет совокупность различных форм социально-педагогической деятельности, направленной на активизацию жизненных сил человека в тот или иной период его жизни, удовлетворение потребностей человека в социальной помощи, моральной поддержке, воспитании и образовании. Это особый вид социально-педагогической деятельности, которая направлена на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие.

Выводы. Таким образом, к особенностям социально-педагогической поддержке в процессе социализации подростков можно отнести формирование навыков социального взаимодействия и положительного представления о себе у обучающихся, освоении ими широкого спектра социальных ролей и образование положительных социальных связей, наличие положительных жизненных планов и способности реализовать себя в социуме. В структуре социально-педагогической поддержке выделили три основных компонента: действия, направленные на защиту ребенка; действия, способствующие их социализации; оказание помощи, способствующей решению индивидуальных проблем конкретного ребенка.

Резюме. Статья посвящена особенностям социально-педагогической поддержке подростков в процессе социализации. Рассмотрено понятие процесс социализации подростков и социально-педагогическая поддержка. Представлены компоненты и принципы сопровождения процесса социализации подростков. Изучены основные характеристики социально-педагогического сопровождения социализации подростков.

Ключевые слова: сопровождение, подростки, социализация подростков, сопровождение процесса социализации подростков, особенности социально-педагогической поддержки в процессе социализации подростков.

Summary. The article is devoted to the peculiarities of socio-pedagogical support of adolescents in the process of socialization. The concept of the process of socialization of adolescents and socio-pedagogical support is considered. The components and principles of supporting the process of socialization of adolescents are presented. The main characteristics of the socio-pedagogical support of the socialization of adolescents are studied.

Key words: support, teenagers, socialization of adolescents, support of the process of socialization of adolescents, features of socio-pedagogical support in the process of socialization of adolescents.

Список литературы

1. Абрамовских Н.В. Профессиональная подготовка социальных педагогов: теория и практика: монография / Федеральное агентство по образованию, Междунар. акад. наук пед. образования, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Шадринский гос. пед. ин-т». – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 279 с.

2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. 10...е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

4. Назаров И.Н. Психолого-педагогическое сопровождение педагогически запущенных учащихся, детей и подростков группы риска / И. Н. Назаров // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2015. – № 4. – С. 215-221.

5. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – М.: Нар. Образование. – 2002. – 110 с.

6. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: монография / Н. А. Соколова. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та. – 2007. – 306 с.

7. Точиева Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска развития кризисных ситуаций / Л. И. Точиева // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 8. – С. 117-122.

8. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства / А. Л. Уманский. – Кострома: КГУ. – 2004. – 290 с.

9. Шигаева Е.П. Педагогическое сопровождение социализации подростка в деятельности загородного лагеря отдыха / Е. П. Шигаева // Молодой ученый. – 2010. – № 5 (16). – Т. 2. – С. 195-198.

10. Юдина А.И. Педагогическое сопровождение социализации подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию / А. И. Юдина // Вестник КазГУКИ. – 2012. – №3. – С. 37-41.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Рудаков Сергей Юрьевич, обучающийся,
Санкт-Петербургский политехнический
университет имени Петра Великого.*

*Научный руководитель: Тимофеева Анна
Анатольевна, кандидат экономических
наук, доцент, Санкт-Петербургский
политехнический университет имени
Петра Великого*

Постановка проблемы. С развитием сферы услуг в современном мире все более актуальным становится изучение потребительского поведения в определенных условиях. Для развития предприятий, их руководство должно понимать основные моменты потребительского поведения: по какой причине потребитель покупает тот или иной товар, где именно он его покупает и др. Как для маркетологов компаний, так и для самих потребителей важно знать, что влияет на их выбор того или иного продукта или услуги, то есть психологию потребительского поведения. Такой способ продвижения, как реклама, остается актуальным, но важно знать и другие механизмы, воздействующие на потребителя. Изучению потребительского поведения с экономической точки зрения посвящено много исследований, но та область науки, которая исследует поведение потребителей с точки зрения их психологии, почти не исследована.

Анализ исследований и публикаций. В наше время есть много трудов, посвященных изучению потребительского поведения. Стоит отметить, что потребительское поведение находится на стыке нескольких наук, включающих достижения маркетинга, экономики, социологии, философии и психологии. Важным трудом в области потребительского поведения является теория мотивации Зигмунда Фрейда, основная идея которой заключается в том, что потребители не осознают психологических механизмов, которые, тем не менее, влияют на их поведение и выбор того или иного товара. Авторы труда «Поведение потребителей» Дж. Энджел, Р. Блэкуэлл и П. Миниард считают, что все сферы жизни общества связаны потреблением товаров и услуг, поэтому очень важно изучать то, почему люди тратят деньги на эти товары и услуги и что влияет на их выбор. Нельзя не упомянуть классификацию типов темперамента Гиппократов, так как от типа темперамента зависит очень многое в поведении потребителя и взаимодействии с ним.

Цель статьи заключается в рассмотрении потребительского поведения с точки зрения разных наук, выявлении его особенностей, факторов, влияющих на потребительское поведение, а также изучении классификации потребителей и особенностей поведения каждого типа.

Изложение основного материала. Исследования в области потребительского поведения начали проводиться еще в 1920-х годах. П. Лазарсфельд с его коллегами исследовали рынок повседневного спроса, проводя опросы потребителей [5]. Изучение поведения потребителя, как

отдельного направления науки, началось в бизнес-школах и колледжах США в 1950-х годах.

В настоящее время потребительское поведение является объектом исследования в рамках не какой-либо одной дисциплины, а является междисциплинарным объектом, объединяющим в себя маркетинговые, психологические, экономические и социологические знания [4].

С экономической точки зрения, потребительское поведение – это такое поведение потребителя в условиях рынка, в результате которого потребитель удовлетворяет свои потребности, приобретая различные товары или услуги. Самым главным в этом процессе является решение покупателя о приобретении блага для удовлетворения потребностей.

Что касается психологии потребительского поведения, то в ней изучаются именно психологические качества покупателей, сам процесс принятия решения о выборе товара [1]. В общем психология потребительского поведения изучает поведение потребителей, как процесс, на который воздействуют психологические черты человека и общества в целом, а также другие факторы, включающие ожидания потребителей, их вкусы и предпочтения.

Какие же факторы влияют на поведение потребителей? Согласно психологии потребительского поведения, на конечный выбор покупателя влияет несколько факторов: личные побуждения индивида, стремление к удовлетворению потребностей и желание их исполнить [1]. Стоит отметить, что сейчас также активно развивается реклама, которая, естественно, влияет на выбор потребителей. В рекламе используются эмоциональные инструменты, которые побуждают потребителей сделать выбор в пользу продукта той или иной компании.

К. Юнг выдвинул личностную теорию, согласно которой существует 4 экстравертных типа личности и 4 интровертных типа личности. Но такая теория дает нам только две большие группы; такое разделение, как считал К. Юнг, носит общий характер. Основываясь на этом опыте, К. Юнг выдвинул основные психологические функции, включающие мышление, чувство, ощущение и интуицию [7]. Рассмотрим типы потребителей на основе теории К. Юнга:

Мыслительный тип потребителя использует логику при выборе товаров, анализирует рекламу. То есть для таких людей наиболее полезным будет узнать, как можно больше информации о товаре или услуге, а не эмоциональное воздействие с помощью, например, рекламных роликов. На конечный выбор покупателя о покупке блага в этом случае влияет его качество и польза, которую принесет товар после его использования.

Отличие от мыслительного типа, чувствующий тип потребителя воспринимает всю информацию, в первую очередь, эмоционально. В данном случае на выбор потребителя могут повлиять, например, рекламные ролики с акцентом на эмоциональные выгоды для человека.

Ощущающий тип потребителя, естественно, делает выбор, опираясь на свои ощущения. Отличную роль в выборе того или иного продукта для данного типа сыграют различные дегустации, пробники с парфюмерией, приятный запах от хлебобулочных изделий и другое.

Интуитивный тип потребителя в выборе использует свою интуицию и предчувствия.

Чтобы понимать поведение потребителя, то есть как он будет действовать в определенных ситуациях, маркетологи компаний должны учитывать психологические особенности покупателей. Согласно классификации типов темперамента Гиппократ, среди покупателей товаров и услуг могут быть сангвиники, холерики, флегматики, меланхолики [4]. В современном мире все больше растет потребность в индивидуальном подходе к каждому покупателю, в учетывании его психологических особенностей. Рассмотрим типы потребителей с точки зрения классификации типов темперамента Гиппократ:

Активных и общительных сангвиников легко заинтересовать креативной рекламой, которая вызывает положительные эмоции [3]. С данным психологическим типом клиентов в продажах важно не медлить, так как их внимание может быстро переключиться на что-то другое. Доброжелательным сангвиникам важно чувствовать себя значимыми, поэтому им будет приятно услышать, что им рады. Иногда покупатели с данным типом темперамента могут купить какой-то товар просто из-за хорошего настроения [2].

Стремительные и резкие холерики часто хотят быть лучше других, по этой причине они падки на различные новинки на рынке, на эксклюзивные и престижные товары. Потребители с данным типом темперамента, как правило, смотрят на вещи в целом, а не уделяют внимание деталям, поэтому, чтобы заинтересовать их в покупке товара или услуги, необходимо рассказать им о выгоде данного товара, его преимуществе перед другими, о конечном результате использования [3].

Что касается спокойных и сдержанных флегматиков, то они основательно подходят к покупкам. Перед тем, как сделать финальный выбор о покупке того или иного блага, им необходимо задать множество вопросов консультанту, узнать все важные подробности о данном товаре, прочитать отзывы в Интернете и сравнить цены в разных магазинах [4]. Чтобы покупатель сделал выбор в пользу вашего товара, необходимо сделать акцент на том, что товар проверенный, надежный и безопасный.

Для чувствительных и задумчивых меланхоликов характерна повышенная чувствительность к различным раздражителям, поэтому от таких покупателей нельзя скрывать никаких деталей о продукте [4]. Покупатели-меланхолики – не самые расположенные к общению люди, поэтому стоит расположить клиента к себе, вызвав доверие. Не стоит предлагать таким покупателям пойти на риск и торопить их в выборе, потому что это заставит их нервничать.

Выводы. Таким образом, со знаниями психологических особенностей поведения потребителей и с применением типологии темпераментов, можно упростить работу маркетологов компаний. Деятельность этих специалистов станет гораздо эффективней, если они будут знать, например, какие типы темпераментов встречаются чаще среди их целевой аудитории. Как выяснилось, для разных покупателей в принятии финального решения играют роль различные факторы. Важную роль в маркетинге играет проблема выявления различных психологических механизмов, с помощью которых можно воздействовать на потребительское поведение и регулировать его. Основная задача специалистов по рекламе и продвижению заключается в том, чтобы выявить эти механизмы и методы в зависимости от целевой аудитории.

Резюме. С развитием сферы услуг в современном мире все более актуальным становится изучение потребительского поведения в определенных условиях. В данной статье рассматривается потребительское поведение, как объект междисциплинарных исследований, то есть с точки зрения разных наук, его особенности, а также факторы, влияющие на потребительское поведение. Также была рассмотрена классификация потребителей и особенностей поведения каждого типа в зависимости от типа темперамента в соответствии с классификацией темпераментов Гиппократ, а также на основе теории Карла Юнга. Зная преобладающий тип потребителей по типу темперамента среди целевой аудитории компании, можно умело воздействовать на поведение клиентов, используя различные методы.

Ключевые слова: потребительское поведение, психология поведения потребителей, потребитель, классификация потребителей, выбор товаров и услуг.

Summary. With the development of the service sector in the modern world, the study of consumer behavior in certain conditions is becoming increasingly relevant. This article examines consumer behavior as an object of interdisciplinary research, that is, from the point of view of different sciences, its features, as well as factors affecting consumer behavior. The classification of consumers and behavioral characteristics of each type depending on the type of temperament was also considered in accordance with the Hippocratic temperament classification, as well as on the basis of Carl Jung's theory. Knowing the prevailing type of consumers by type of temperament among the target audience of the company, you can skillfully influence the behavior of customers using various methods.

Keywords: consumer behavior, psychology of consumer behavior, consumer, classification of consumers, choice of goods and services.

Список литературы

1. Асланов Д.И., Борзенко О.В. Психологические особенности потребительского поведения в молодежной среде / Д. И. Асланов, О. В. Борзенко // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2019. – №. 1. – С. 8-11.
2. Жемайтук И.Е. Роль темперамента в работе менеджера по рекламе / И. Е. Жемайтук // Вестник магистратуры. – 2018. – №. 12-1 (87). – С. 30-31.
3. Кошманова С.В. Психологические основы рекламы в маркетинге / С. В. Кошманова // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. – 2009. – №. 3. – С. 394-397.
4. Кривцова М.А., Авраменко А.В., Клименко А.А. Темперамент личности и его свойства / М. А. Кривцова, А. В. Авраменко, А. А. Клименко // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – №. 5 (5). – С. 105-111.
5. Покуль В. О. Поведение потребителей как объект междисциплинарных исследований: обзор научных взглядов и концепций // Южнороссийский журнал социальных наук. – 2018. – №. 1. – С. 117-126.
6. Студопедия – История изучения потребительского поведения // <https://studopedia.ru/> [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/32mH9H> (дата обращения: 24.11.2022).
7. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М.: Университетская книга, АСТ, 1996. – 168 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ**

*Самединова Эмине Эльдаровна,
магистрант 2 года обучения направления
подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Шпиталевская
Галина Романовна, кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Развитие речи – одна из главных задач начальной школы. Речь представляет собой основу умственной деятельности, является средством коммуникации. Человек на протяжении всей жизни совершенствует собственную речь при помощи богатства нашего языка. В настоящее время актуальность проблемы развития речи младшего школьника обуславливается многими факторами. Современные исследования показывают, что 30-40 % обучающихся приходят в первый класс школы неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно развита речевая деятельность. Следовательно, процесс развития речи наиболее эффективен и актуален в период обучения в начальной школе, на уроках русского языка и литературного чтения, родного языка и литературного чтения на родном языке, а также уроках внеклассного чтения. Каждый предмет играет важную роль, но именно уроки внеклассного чтения позволяют младшему школьнику открыть новые грани в речи, более глубоко и осознанно погрузиться в литературный мир. Учитель в свою очередь своим мастерством направляет ученика, совершенствует его речь и обогащает ее. Так, в учебной программе стандарта обучения говорится о том, что при проведении внеклассных занятий предполагается работа над речевыми навыками младших школьников, а именно работа с книгами и над текстами, развитие связной речи обучающихся. Так как речь – это важный инструмент взаимоотношений друг с другом».

Анализ исследований и публикаций. О необходимости развивать речь младших школьников говорили такие педагоги как: Т.П. Григорьева, О.А. Дорожкина, В.Н. Дронова, Т.А. Ладыженская, А.Р. Лурия. При этом каждый из авторов старался более подробно рассмотреть все возможные педагогические аспекты развития речи младших школьников, так как развитая речь – важная составляющая жизни человека и общества.

Цель статьи – изучить педагогические аспекты методического сопровождения развития речи младших школьников на уроках внеклассного чтения.

Изложение основного материала. Развитие речи у младших школьников происходит под влиянием множества факторов, поэтому важно создать такие условия для речевой деятельности детей, чтобы они могли общаться и свободно выражать свои мысли. В начальной школе наиболее приемлемы уроки внеклассного чтения. Каждый ученик под грамотным руководством учителя обогащает речь, не замечая, преодолевает речевые недочеты, овладевает произносительными нормами и средствами речи [1, с. 289].

У обучающихся начальной школы на первых порах ограничен словарный запас, для их речи характерны однообразные синтаксические конструкции. Речь ограничена однотипными короткими предложениями со слабо выраженной связью между ними, поэтому перед педагогом начальных классов на уроках внеклассного чтения стоит очень серьезная задача научить детей чувствовать слово, строить предложения, понимать тему, идею и структуру текста [3, с. 139].

Важно, чтобы учитель уделял внимание обучению живому слову, так как это деятельность чаще всего недооценивается. Недочеты речи застарелают, исправить их впоследствии уже оказывается очень сложно.

Речь – это вид общения, который необходим каждому человеку для совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, в некоторых случаях служит предметом искусства. Речь подразделяют на внутреннюю и внешнюю.

Под внутренней речью мы понимаем речь мысленную, как бы разговор с самим собой. Для нее характерна отрывочность, отсутствие четких грамматических форм.

Речь для других – это внешняя речь. Она рассчитана на восприятие, чтобы собеседник понял излагаемый материал говорящего. Внешняя речь делится на диалог и монолог [2, с. 259].

Речь младшего школьника – это отражение его общей культуры. Поэтому речь в начальной школе должна отвечать определенным требованиям, а именно:

- правильность – это полное соблюдение современных норм литературного языка (грамматики, пунктуации и т.д.), базовое качество хорошей речи;

- ясность – доступность речи для понимания другими;

- чистота – отсутствие в речи жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов;

- точность – значение каждого употребленного слова, словосочетания в речи соотносено со смысловой и предметной сторонами речи;

- богатство – в речи отсутствует однообразие и повторение одних и тех же слов, и конструкций;

- выразительность – речь убедительна, но при этом сжато выражены мысли и чувства при помощи интонации.

В начальной школе на уроках внеклассного чтения у младших школьников формируют речевые умения и навыки, то есть речевую деятельность при помощи обучения чтению, письму, речи устной и письменной. Принято выделять четыре основных вида речевой деятельности в рамках внеклассного чтения: чтение; аудирование; устная речь; письменная речь.

У речевой деятельности, как у любой другой, есть свои механизмы. В школе обучающийся овладевает богатством языка. Возникает потребность высказаться, эту сторону речевой деятельности принято называть мотивацией речи. Она возникает у младших школьников при наличии эмоций, которые связаны с яркими впечатлениями, интересом к той или иной книге или учебнику. Следовательно, потребность общения – первое и главное условие речевого развития. Однако общение возможно только при условии применения различных оборотов речи. То есть обучающимся необходимо дать образцы речи, создать для них речевую среду. Это второе немаловажное условие для успешного речевого развития на уроках внеклассного чтения. Речевая среда младшего школьника зависит от богатства и многообразия его речи. Речь для ученика начальной школы – это способ общаться с окружающими его людьми, познать действительность. На богатство его речи влияет жизненный опыт, происходит ли в жизни ребенка обогащение различными представлениями и понятиями. Другими словами, развивая речь, младший школьник нуждается в фактическом материале. Это третье условие развития речи младшего школьника на уроках внеклассного чтения.

Для обучающегося залогом успешного обучения и развития является хорошая речь. Сначала язык усваивался ребенком стихийно, в процессе общения, что является недостаточным, примитивным и не всегда правильным. Так как многое усвоено стихийно, главные аспекты языка находятся в ведении школы [4, с. 126].

Во-первых, в процессе усвоения литературного языка, который подчинен норме, «правильный», в отличие от нелитературного, просторечия и жаргонов. Задача школы научить литературному языку во всех его вариантах: художественном, научном и разговорном. Объем материала в рамках обычного урока литературного чтения велик, однако внеклассное чтение призвано восполнить пробелы, углубить знания. Данная планомерная работа при четкой дозировке материала способствует качественному формированию речи.

Во-вторых, обучающиеся овладевают чтением и письмом, то есть жизненно необходимыми речевыми навыками.

В-третьих, важно довести речевые умения обучающихся до такого минимума, ниже которого не должен остаться ни один ученик. Данная сфера работы в школе способствует совершенствованию речи обучающихся, повышению культуры речи.

Речь – это сложное и дифференцированное явление, включающее в себя: фонетику, лексику, морфологию, синтаксис, орфографию и пунктуацию. Развитие речи на уроках внеклассного чтения происходит неразрывно с изучением разделов литературного чтения. Речь – очень широкая сфера деятельности начальной школы в жизни младшего школьника [5, с. 67].

Выводы. Развивать речь младших школьников на уроках внеклассного чтения – значит систематически проводить работу над ее содержанием, научить вдумчиво подходить к слову, построению собственных мыслей. Достижение хорошего уровня речевой компетенции у обучающегося возможно только при правильно организованной работе педагога. Грамотное использование методов и форм проведения, знание особенностей всех аспектов формирования речи, залог успеха в развитии речи младшего школьника.

Резюме. В данной статье рассмотрены педагогические аспекты методического сопровождения развития речи младших школьников на уроках внеклассного чтения.

Ключевые слова: речь, развитие речи, младший школьник, внеклассное чтение.

Summary. In this article, the pedagogical aspects of methodological support for the development of speech of younger schoolchildren in extracurricular reading lessons were considered.

Key words: speech, speech development, junior high school student, extracurricular reading.

Список литературы

1. Григорьева Т.П. Развитие речи младших школьников / Т. П. Григорьева // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – с. 289-292.
2. Дорожкина О.А., Дронова В.Н. Социально-педагогические аспекты формирования диалогической компетенции младших школьников / О. А. Дорожкина, В. Н. Дронова // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 1. – С. 259-264
3. Дронова В.Н. Особенности речевой деятельности ребенка, поступающего в первый класс / В. Н. Дронова // Гаудеамус. – Тамбов, 2002. – № 2 (2). – С. 138-148.
4. Ладьженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладьженская. – М.: Просвещение, 2005. – 256 с.
5. Рапацевич Е.С. Современный педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – М: 2001. – 179 с.

УДК 37.013.77:172.15

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КРЫМА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Самойлова Анна Андреевна, обучающаяся
4 курса направления подготовки 44.03.01
Педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Глузман Неля
Анатольевна, доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Патриотизм является нравственной основой жизнеспособности Российской Федерации и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству. В современных условиях, когда происходят глубокие изменения в жизни как Республики Крым, так и Российской Федерации в целом, одним из центральных направлений работы с подрастающим поколением является патриотическое воспитание.

Актуальность патриотического воспитания детей младшего школьного возраста, проживающих в Республике Крым, нашла свое отражение в содержании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В нем указывается, что портрет выпускника начальной школы включает в себя такие личностные характеристики, как любовь к своему народу, краю и Родине; уважение и принятие ценности семьи и общества; любознательность, активность и заинтересованность в познании мира и т. д. Освоение учащимися основной образовательной программы начального общего образования должно иметь и личностные результаты, отражающие уровень сформированности основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю отечества, осознания своей этнической и национальной принадлежности в контексте принятия ценностей многонационального российского общества.

Составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся является внеурочная деятельность. Несмотря на ее потенциал в развитии младшего школьника, в частности в патриотическом воспитании, ее возможности используются не в полной мере, отчасти это объясняется тем, что недостаточно разработано содержание внеурочной деятельности по патриотическому воспитанию.

Анализ исследований и публикаций показал, что проблеме патриотического воспитания младших школьников посвящено много трудов. Данной теме уделили достаточно большое внимание Л.Ю. Абдуллова, Л.М. Героева, Н.А. Глузман, В.В. Пионтковский, И.Г. Рябова, В.Л. Техти, Ф.П. Черноусова и др.

Целью статьи является изучение особенностей патриотического воспитания младших школьников Крыма во внеурочной деятельности.

Изложение основного материала. Патриотическое чувство долга перед своей Родиной и Отечеством является одним из важнейших качеств человека. В словаре С.И. Ожегова слово «патриот» связывается с Великой Французской революцией, что означало: «человек любящий свое отечество, преданный своему народу и готовый на жертвы по имя интересов своей Родины». Патриотизм в этом же словаре трактуется как «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [4, с. 296].

Несколько иная интерпретация понятия «патриот» в словаре В.И. Даля. Автор дает следующее определение: «Патриот – любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник» [3, с. 56].

Воспитание патриотизма Л.М. Героева рассматривает, как «процесс создания ценностных оснований образов для перехода во «внутренний план» личности и преобразования их в некоторую ориентировочную основу

поведения» [1, с. 50-59].

Патриотическое воспитание, по утверждению В.В. Пионтковского, «выступает основополагающим социальным фактором укрепления российской государственности, консолидации российского общества, обеспечения национальной безопасности, достижения российской гражданской идентичности населением страны, что определяет стратегию инновационного развития России». Идеалы, ценности и смыслы российского патриотизма составляют основу разработки современных моделей и механизмов формирования у современных поколений граждан России опыта служения Отечеству и, прежде всего, готовности к его защите [5, с. 89].

В системе патриотического воспитания младших школьников В.Л. Техти выделяет следующие направления:

– духовно-нравственное. Постепенное осознание высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни;

– гражданско-патриотическое воспитание. Идея формирования гражданственности и причастности ребенка к основным событиям, происходящим в стране, а также формирование идеи гражданского долга;

– социально-патриотическое. Духовно-нравственные и культурно-исторические аспекты, изучение опыта прошлого и истории, как своей страны, так и всеобщей истории;

– историко-краеведческое – это ряд мероприятий, направленных на познание истории, культуры и традиций своей страны, а также ее особые отличительные черты от других государств;

– военно-патриотическое. Данное направление патриотического воспитания направлено на постепенное формирование у молодого поколения чувства долга и идеи необходимости защиты своего Отечества в случае необходимости от любого посягательства, что может быть проиллюстрировано изучением русской военной истории и военных традиций;

– героическое. Героические примеры, как красочная форма формирования патриотического чувства гордости за свою страну и стремление подражать героическому примеру;

– спортивно-патриотическое. Данное направление посвящено формированию морально-волевых качеств у молодого поколения [7, с. 186-191].

При формировании чувства патриотизма, как утверждают Л.Ю. Абдуллова и И.Г. Рябова, следует учитывать не только теоретический аспект, но и психологические, педагогические, когнитивно-интеллектуальные, эмоционально-чувственные и деятельностные компоненты [6].

Авторы убеждены в том, что данные компоненты в своей совокупности определяют «основу патриотического воспитания, главную платформу патриотического воспитания составляют знания патриотического характера», на основе которых вырабатываются патриотические взгляды и убеждения. Убеждения являются проявлением моральных знаний и чувств человека, т.е. психологические компоненты сознания, как стимул поведения человека [6, с. 202-206].

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени

учащихся. Она понимается учеными-методистами преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Целью патриотического воспитания во внеурочной деятельности, по мнению Ф.П. Черноусовой, является «углубление и расширение знаний о России, формирование практических навыков и мировоззренческих убеждений, развитие чувства патриотизма» [8, с. 57]. Автор конкретизирует эту цель в системе следующих задач:

- формирование самосознания, ответственности, мужества, честности, общественной инициативности и активности, готовности работать на благо своего народа и Родины, защищать Россию и преподносить ее международный авторитет;

- воспитание уважения к законам государства, Конституции, символам России;

- знание и использование государственного языка, забота о подъеме ее престижа;

- уважение к памяти предков, к родителям, членам семьи, своей родословной;

- почитание традиций, обычаев, обрядов и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему как представителя и наследника;

- воспитание дисциплинированности, трудолюбия, заботливости, чувства заботливого хозяина своей земли, ее природы и окружающей среды;

- формирование гуманности, толерантного отношения к культуре других народов.

По словам Н. А. Глузман, «новые реалии современности, интеграция Республики Крым в систему образования Российской Федерации требуют создания иной системы образования, которому присущие, с одной стороны, особенности национального педагогического наследия, а из другой – соответствие законодательно-нормативным критериям и требованиям Российской Федерации. В условиях высокого динамизма развития науки и образования, стремительного обновления системы знаний, на первый план выступают задачи пересмотра содержания и форм обучения» [2, с. 39-43].

Выводы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что работу по патриотическому воспитанию младших школьников нужно начинать с первого класса. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, чтобы достичь хороших результатов в становлении и развитии высоко нравственной личности школьника, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, необходимо создавать творческую среду и совершенствовать свои знания в области современных педагогических технологий, творчески подходить к проведению внеурочных мероприятий. Патриотические чувства играют в жизни младшего школьника мотивационную роль, которая является одним из самых сильных двигателей гражданского патриотизма. Отсюда следует, что патриотические чувства младших школьников Крыма проявляются

во влечении его к своей семье, родному городу (селу), Республике Крым и России в целом.

Резюме. В статье анализируются психолого-педагогические особенности патриотического воспитания младших школьников Крыма во внеурочной деятельности. Обосновывается актуальность проблемы патриотического воспитания младших школьников, раскрываются основные теоретические аспекты рассматриваемой проблемы. Указывается, что в патриотических чувствах отражается отношение личности к людям, к своему государству, к ее прошлому, настоящему и будущему.

Ключевые слова. Патриотизм, патриотическое воспитание, внеурочная деятельность, начальная школа, младший школьник.

Summary. The article analyzes the psychological and pedagogical features of patriotic education of younger schoolchildren in extracurricular activities. The relevance of the problem of patriotic education of younger schoolchildren is substantiated, the main theoretical aspects of the problem under consideration are revealed. It is indicated that patriotic feelings reflect the attitude of an individual to people, to his state, to his past, present and future.

Key words. Patriotism, patriotic education, extracurricular activities, elementary school, junior high school student.

Список литературы

1. Героева Л.М. Специфика социально-культурной деятельности по формированию патриотического самосознания младших школьников в новой исторической ситуации / Л.М. Героева // Научные исследования: вопросы педагогики, филологии, психологии, философии, истории, юриспруденции, экономики, экологии: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27 декабря 2013 года / АНО содействия развитию соврем. отечеств. науки Изд. дом «Науч. обозрение»; редкол.: М.В. Васильева (пред.). – М.: Автономная некоммерческая организация содействия развитию современной отечественной науки Издательский Дом «Научное обозрение», 2013. – С. 50–59.

2. Глузман Н.А. Использование педагогического наследия как основы становления профессионализма будущего учителя Республики Крым / Н.А. Глузман // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 1. – С. 39–43.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т. 3 – М.: Русский язык, 2016. – 1782 с.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1376 с.

5. Пионтковский В.В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях регионального образования: дис. д-ра пед. наук / В. В. Пионтковский. – Якутск, 2016. – 346 с.

6. Рябова И.Г. Становление патриотизма как интегративного качества личности младшего школьника в условиях реализации национально-регионального компонента образования / И.Г. Рябова, Л.Ю. Абдуллова //

Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2018. – № 1. – С. 202–206.

7. Тихти В.Л. Патриотизм как нравственная основа жизнедеятельности гражданского общества / В.Л. Тихти // Инновации в образовании. – 2018. – № 1. – С. 186–191.

8. Черноусова Ф.П. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании: учебное пособие / Ф.П. Черноусова. – М.: Центр педагогического образования, 2012. – 112 с.

УДК 343.97-053.6

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Сейтаблаев Тимур Серверович, обучающийся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На данный момент одной из актуальных и социально значимых задач, стоящих перед обществом, является делинквентное поведение несовершеннолетних. Даже для развитых стран мира характерен рост преступности подрастающего поколения. Причин такого явления много, среди основных из которых нестабильность социальной и политической обстановке в стране, влекущая за собой неуверенность молодежи в своем будущем, отсутствие социального контроля к несовершеннолетним со стороны взрослых в процессе воспитания и образования, распады семей. Совершение противоправных действий несовершеннолетними, не влекущими за собой уголовную ответственность, обозначается термином «делинквентное поведение», пришедшим из западной науки в 70-х годах двадцатого столетия. Зачастую делинквентное поведение несовершеннолетних приобретает криминальный характер. Для решения данной проблемы необходимо определить причины, признаки и факторы противоправного поведения подростков.

Анализ исследований и публикаций. Изучением проблематики противоправного поведения подростков занимались такие исследователи как: С. А. Алексеев, Б. Н. Алмазов, А. А. Бакаев, И. П. Башкатов, Е. В. Васке,

Н. И. Ветров, Д. В. Колесов, В. Н. Кудрявцев, В. И. Курбатова, Е. В. Макушкин, И. Н. Щелин и др. Исследованиям природы, сущности противоправного поведения посвящены работы П. К. Блажко, М. С. Богдановой, В. М. Ведяхина, А. Ф. Галузина, Е. В. Грызуновой, С. Н. Кожевникова, Н. С. Малеина, И. С. Самощенко, И. В. Сениной.

Целью статьи является изучение делинквентного поведения как социально-педагогической проблемы.

Изложение основного материала. Согласно ст. 87 Уголовного кодекса Российской Федерации, несовершеннолетними правонарушителями признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет. Несовершеннолетний возраст рассматривается в качестве обстоятельства, смягчающего ответственность. В отношении несовершеннолетних не предусмотрено применение некоторых видов наказания, в частности - исключительной меры, а максимальный срок лишения свободы составляет 10 лет [7].

Согласно Федеральному закону от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» антиобщественные действия – действия несовершеннолетнего, выражающиеся в систематическом употреблении наркотических средств, психотропных и (или) одурманивающих веществ, алкогольной и спиртосодержащей продукции, занятии проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством, а также иные действия, нарушающие права и законные интересы других лиц [2, ст. 1]. Далее рассмотрим понятие делинквентного поведения.

Понятие «делинквентность» было введено в науку в 1950–х г.г. А. Коэн, который разработал теорию делинквентных субкультур. Альберт Коэн считал, что аномия ведет к фрустрации и необходимости поиска новых форм поведения. В готовом виде эти формы уже имеются в делинквентной субкультуре, ориентированной на успех. Однако в этой субкультуре совсем иные, чем в «большом» обществе, критерии успеха – мелкие кражи, агрессивность, вандализм в ней являются нормальными средствами достижения самоуважения и уважения со стороны других.

Первые работы о делинквенции относятся к XIX веку и принадлежат Э. Дюркгейму, который в теории аномии уделил особое внимание противоправному, противозаконному поведению и определил его как отклоняющееся от нормы антиобщественное поведение индивида, воплощенное в его поступках, наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.

М. И. Еникеев в своих исследованиях отмечает: «Делинквентность – синдром патохарактерологической реакции подростка, проявляющийся в систематическом совершении им или ими мелких правонарушений, не достигающих степени преступлений» [2, с. 182].

В большом толковом словаре терминов психиатрии под редакцией В. А. Жмурова делинквентное поведение раскрывается как: «мелкие, уголовно не наказуемые правонарушения подростков с патохарактерологическими реакциями и развитиями. Ее основными причинами являются индивидуальная патология и патогенные семейные паттерны» [3, с. 143].

Исследуя данный социально-педагогический феномен Е. В. Змановская указывает, что делинквентное поведение характеризуется совершением человеком поступков, несоответствующих установленным в определенном обществе и в определенное время нормам, угрожающих благосостоянию других людей и уголовно преследуемых в крайних своих проявлениях.

В современном мире все более актуализируется задача обеспечения социальной стабильности и сохранения положительных черт социального бытия. Существенным препятствием для ее решения является феномен отклоняющегося поведения. По словам Я. И. Гилянского, делинквентное поведение «всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или его группах ценностям, правилам (нормам) и стереотипам поведения, ожиданиям, установкам. Это может быть не только нарушение формальных (правовых) или неформальных (мораль, обычаи, традиции, мода) норм, но и делинквентный образ жизни, делинквентный стиль поведения, не соответствующий принятым в данном обществе, среде, группе» [1, с. 33]. Т. А. Фалькович данный период характеризует как один из самых трудных детских возрастов, когда личность находится в стадии формирования ее важнейших черт и качеств, когда происходит своеобразный переход от детства к взрослости, пронизывающий все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности. В своей совокупности эти состояния образуют сложные психологические комплексы, проявляющиеся в поведении, внешних и внутренних реакциях: тревожности, психических расстройствах, агрессии, являющейся источником отклонений. Высокая активность организма на фоне недостаточной сформированных защитных сил сочетается с низким самоконтролем и нервно-психической неустойчивостью, ведущих к дисгармоничному развитию [8, с. 178].

Проблема делинквентного поведения, является центральной для исследования большинства социальных наук, поскольку общественный порядок играет важную роль в развитии как государства в целом, так и каждого гражданина в отдельности. В отношении противоправного поведения используются различные подходы и понятийный аппарат. В психологической литературе его чаще обозначают как делинквентное поведение. Понятие происходит от латинского *delinquens* – «проступок, провинность». Под этим термином понимается противоправное поведение личности – действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях. Личность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная личность (делинквент), а сами действия – делинквентами. В целом делинквентное поведение непосредственно направленно против существующих норм государственной жизни, четко выраженных в правилах (законах) общества.

Существуют различные интерпретации делинквентного поведения. Так, в терминологическом ювенологическом словаре указано, что делинквентное поведение – одна из форм девиантного поведения, включающая действия и

поступки человека, нарушающие юридические нормы и носящие противоправный характер.

Выводы. Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что делинквентное поведение является социально–педагогической проблемой так как, это противоправное поведение, которое приводит к тому, что личность нарушает общественный порядок, установленные законы и правила. При этом он не только вредит самому себе и своей личности, но и обществу в целом. Высокий уровень делинквентности приводит к тому, что общество имеет деструктивную направленность, которая сказывается отрицательно на формировании подрастающего поколения.

Резюме. В статье раскрывается делинквентное поведение среди подростков и поиск путей снижения роста отклоняющегося поведения среди молодежи.

Ключевые слова: делинквентное поведение, нарушение.

Summary. The article reveals delinquent behavior among adolescents and the search for ways to reduce the growth of deviant behavior among young people.

Key words: delinquent behavior, violation.

Список литературы

1. Гилянский Я. И Девиантность, преступность и социальный контроль в «новом мире». Сборник статей / Я. И. Гилянский. – СПб.: Издательский Дом «Алеф-Пресс», 2021. – 352 с.
2. Еникеев М. И. Энциклопедия: Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М.: ПРИОР, 2002. – 560 с.
3. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М.: Джангар, 2012. – 864 с.
4. Иванов В. Д. Влияние делинквентного поведения на подростка / В. Д. Иванов // Преступность и профилактика делинквентного поведения. – Ростов н/Д, 2016. – 413 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2016 – 608 с.
6. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // Собр. законодательства РФ. 28.06.1999. – № 26 – ст. 317.
7. Уголовный кодекс Российской Федерации: текст с изм. и доп. на 1 апреля 2022 г. – М.: ПРОСПЕКТ, 2021. – 784 с.
8. Фалькович Т. А. Подростки XXI века Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях: 8-11 классы / Т.А. Фалькович и др. – М.: ВАКО, 2018. – 256 с.

**ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

*Скурихина Марина Николаевна,
магистрант 2 года обучения направления
подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Шпиталевская
Галина Романовна, кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. На современном этапе развития человечества остро встает потребность в творческих людях, которые способны жить в постоянно развивающемся обществе. Поэтому, перед образованием стоит задача – развитие и воспитание творческого человека. Подходящим периодом для развития рассматриваемого процесса считается период младшего школьного возраста. Актуальный подход образования состоит в том, чтобы у каждого ребенка была возможность в ходе обучения показать свои способности и проявить себя творчески. Важно акцентировать внимание на младшем школьном возрасте, именно в этом периоде закладывается база для дальнейшей общеобразовательной и творческой деятельности.

В младшем школьном возрасте происходят коренные изменения не только в жизни ребенка, но и в психическом развитии (от непроизвольности – к произвольности). Поступая в школу, ребенок сменяет игровой вид деятельности на учебную. Также в этот период начинают закладываться творческие способности младших школьников.

Творческое развитие ребенка происходит через различные виды деятельности, которые должны иметь творческий характер. Творческая деятельность побуждает обучающихся начальной школы познавать и искать решения в непредвиденных ситуациях.

Среди цикла дисциплин начальной школы «Литературное чтение» обладает широкими возможностями в творческом развитии младших школьников. Данный процесс неразрывно связан с восприятием, осмыслением художественного текста.

Художественная литература является сильнейшим средством воздействия на личность. В произведениях заложен огромный воспитательный и развивающий потенциал: творческое развитие, умственное развитие, а также

приобщение к культурному наследию человечества. Благодаря возрастным особенностям периода младшего школьного возраста, дети глубоко и полно воспринимает произведения.

Анализ исследований и публикаций. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить педагогов и психологов, занимающихся проблемой творческого развития детей младшего школьного возраста: Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, И.Ф. Харламов, В.Д. Шадриков, Г.И. Щукина.

Цель статьи – рассмотреть приемы, способствующие развитию творческих способностей младших школьников в процессе обучения литературному чтению.

Изложение основного материала. Творчество – источник самореализации человека. Творческий человек умеет анализировать проблемы, а также устанавливать системные связи, выявлять противоречия и находить пути решения сложных задач. Главной отличительной чертой творчества является целенаправленность. Само творчество невозможно без репродуктивной деятельности, поскольку мышление невозможно без памяти. Психологами творчество рассматривается как процесс созидательного преобразователя [2, с. 21].

Творчество – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности, способность человека из доставляемого действительностью материала созидать новую реальность, удовлетворяемую многообразными общественными потребностями.

Период младшего школьного возраста – это активный этап развития ребенка в нескольких областях, большая перестройка психики и этап развития личности, что благоприятно для развития творческих способностей.

В школе ведущей деятельностью становится учебная. Но помимо знаний, младший школьник приобретает определенный статус, а также полностью меняется уклад его жизни, ценности и интересы. Для расширения познавательной деятельности младшему школьнику необходимо эмоциональное восприятие окружающего мира. В силу возраста, младший школьник обладает сильной эмпатией, поэтому очень легко вызвать эмоциональную реакцию: образы, которые возникают после чтения книги, очень яркие. Дети запоминают новое, яркое и неожиданное [1, с. 21].

Творчество становится катализатором для более активного развития психических функций (память, мышление, внимание, восприятие). А от этих функций и зависят успехи ребенка в обучении. В ходе творчества ребенок всесторонне развивается, прививаются моральные и нравственные нормы. Занимаясь творчеством, дети воплощают в произведении свое понимание жизненных ценностей и свои личностные качества.

Дети любят заниматься творчеством. Они с радостью поют и танцуют, лепят и рисуют, сочиняют сказки и мастерят. Это наполняет жизнь ребенка, делает детей счастливее. Дети занимаются творчеством независимо от личностных комплексов. А взрослые часто самокритично оценивают свои способности и боятся их проявлять. Все дети индивидуальны и очень важно вовремя распознать их способности, развивать их как можно раньше.

Проблема развития творческих способностей в младшей школе является одной из основных, она является «вечной» проблемой педагогов, которая не перестает быть актуальной и по сей день [5, с. 160].

Воспитательное значение в жизни ребенка играет абсолютно все, что его окружает, начиная с интерьера помещения и до развлечений. Все это либо привлекает младших школьников, либо отталкивает. Главная задача взрослых – привлечь детей в активную деятельность по созиданию и сохранению красоты. «Только тогда красота, в созидании которой ребенок принимает участие, по-настоящему видна ему, становится чувственно осязаемой, делает его ревностным защитником ее и пропагандистом» [5, с. 124].

Курс литературного чтения в младшей школе предполагает вовлечение всех детей в творчество. Каждый ребенок индивидуален и проявить себя в творчестве может по-разному: как писатель, художник-иллюстратор, актер, чтец, критик. Творческая деятельность предполагает наличие у детей литературно-творческих умений и навыков. Необходима специальная система упражнений и заданий, которая бы способствовала формированию и развитию умения выполнять творческие задания.

Выделяют три группы приемов и методов, которые нацелены на активизацию и развитие творческих способностей на уроках литературного чтения:

1. Словесное развертывание образов произведения.
2. Театральная творческая деятельность.
3. Изобразительная творческая деятельность.

Словесное развертывание образов произведения на уроках литературного чтения. Во время работы с художественным текстом основным методом является творческое чтение, суть которого – в желании сделать чтение актом совместного творчества с автором текста. Обратной стороной данного метода является развитие способности к творческому самовыражению в ходе интерпретации прочитанного при выполнении творческих работ с текстом.

Цель метода – активизация художественного восприятия в процессе изучения произведения. Образы, которые будут созданы фантазией во время работы с произведениями, и станут результатом творческой активности читателя, они будут стимулировать словесное творчество. Это могут быть высказывания о прочитанном, примеры из жизни, которые схожи с произведением, придумывание продолжения истории или рисунок.

Творческое чтение – это «фундамент» в формировании высокого художественного вкуса. Методические приемы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения: выразительное чтение; комментированное чтение; творческие задания; постановка на уроке учебной проблемы.

Развитие выразительного чтения необходимо для более глубокого понимания произведения, эпизода, оно способствует развитию творческого чтения. Главным средством является интонация. Детям можно предлагать следующие задания: передай в тексте радость, возмущение, печаль или прочитай предложение с разной интонацией. Это задание очень нравится детям, они с радостью его выполняют.

Сочинение сказок – один из самых лучших и эффективных приемов для развития творческих способностей детей.

Например, решить «сказочную проблему», минимально изменяя сюжет:

- Как сделать так, чтобы лиса не съела колобка?
- Что нужно сделать, чтобы теремок остался целым?
- Как сделать так, чтобы волк не встретил красную шапочку?

Или прием «Выворачивания сказки наизнанку»:

– Составь сказку, используя сказочные слова и выражения этой сказки, когда колобок встретил мышку.

Самый сложный прием – это сочинение сказки самостоятельно. Ребенку нужно придумать и героев, и сюжет.

Представим использование приема «Мозаика». Класс делится на группы, каждой группе предлагается задать вопросы по заданному отрывку текста.

С первых уроков чтения применяем много стихотворного материала: загадки, стихи о буквах, рифмовки, подборки стихотворных диалогов, разной степени сложности, чистоговорки. В младшем школьном возрасте дети проявляют большой интерес к стихосложению. Но прежде, чем самому начать рифмовать, надо уметь читать стихи, наблюдать за их построением, художественными особенностями, научиться видеть изобразительные средства (сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения), помогающие понять чувства и переживания. При помощи специальных упражнений учащиеся учатся рифмовать слова, складывать рифмованные строчки.

Это такие упражнения: закончи фразу; придумай рифму к слову (лучик – ...); игра «Слоговой аукцион» – выигрывает тот, кто назовет слово последним (ла- игла, скала...); «Конкурс одной строки» – дана первая строка стихотворения, придумываем окончание и определяем самый удачный вариант.

Театральная творческая деятельность на уроках литературного чтения. Игра-драматизация – такой прием позволяет на максимум задействовать творческие способности детей, повышать их интерес к художественному слову. Благодаря этому приему дети создают неповторимый образ героя и этим самым проявляют творчество, ведь каждый ребенок по-своему выражает замысел автора.

Работа с иллюстрациями. Как правило начинают работать в младшей школе именно с анализа картин, книжных иллюстраций. Такой прием развивает воображение и эстетический вкус у детей. Креативная игра-драматизация способствует приобретению детьми навыков активного и творческого коллективного сотрудничества. С помощью такой игры у детей появляется простор для творчества и самовыражения. Например, изобрази девочку, которая потеряла куклу и не может ее найти, она спрашивает у детей «Кто-нибудь видел мою куклу?» Инсценирование произведения. Дети изображают героев с помощью интонации, мимика, позы, жестов [4, с. 18].

Изобразительно-творческая деятельность на уроках литературного чтения.

Визуализация в творчестве заключается в использовании следующих техник: нарисуйте фрагмент произведения, понравившийся больше всего; иллюстрация определенного момента, героя, события и т.д.; изображение настроения, которое хотел передать автор, создание иллюстраций для диафильма; различные аппликации, моделирование, создание макета книги, просмотр и подробный анализ иллюстрации художника, разработка плана анализа картины. В ходе работы с произведениями используем иллюстрации,

основанные на изученных нами произведениях. На иллюстрациях есть свободные окошки для проведения ассоциации [3, с. 8].

С помощью цвета детям проще передать их отношение к героям и событию. Вот как создается самодельная книга. Иллюстрацией одного из эпизодов является эмоциональная реакция детей, отражающая их понимание содержания текста и личное отношение к произведению.

Литературное чтение оказывает большое влияние на детей, ведь произведения одновременно воспитывают и развивают. Происходит активное творческое развитие, умственное развитие, а также приобщение к культурному наследию человечества. Благодаря возрастным особенностям периода младшего школьного возраста, дети глубоко и полно воспринимают произведения, что оказывает большое воздействие на их развитие.

Выводы. Таким образом, среди цикла дисциплин начальной школы «Литературное чтение» обладает широкими возможностями в творческом развитии младших школьников. Данный процесс неразрывно связан с восприятием, осмыслением художественного текста. Использование на уроках литературного чтения следующих приемов: словесное развертывание образов произведения, театральная творческая деятельность, изобразительная творческая деятельность – активизирует и развивает творческие способности обучающихся.

Резюме. Статья посвящена приемам развития творческих способностей на уроках литературного чтения. Проанализированы различные приемы и их эффективность. Представлен педагогический опыт применения приемов для развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения.

Ключевые слова. Творчество, творческие способности, речь.

Summary. The article is devoted to the methods of development of creative abilities at the lessons of literary reading. Analyzed programs that talk about techniques and their effectiveness. The pedagogical experience of applying techniques for developing the creative abilities of younger schoolchildren in the lessons of literary reading is presented.

Key words. Creativity, creativity, speech.

Список литературы

1. Винокур Т.Г. Монологическая речь / Т.Г. Винокур // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 510.
2. Ерофеева Т.Н. Описание педагогического опыта по формированию навыков выразительности чтения у младших школьников посредством упражнений развивающего характера / Т.Н. Ерофеева // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 845.
3. Зимняя И.А. Основы теории речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 650 с.
4. Изотова Н.В. Диалог и монолог как формы речи: сравнительная характеристика / Н.В. Изотова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – № 1 – С. 60-66.
5. Мотков О.И. Развитие творчества у детей / О.И. Мотков // Дополнительное образование. – 2008. – №4 – С. 9-13.

УДК 373.2

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Слободяник Алена Анатольевна, магистрант 3 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Глузман Неля Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Введение федерального государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта «Педагог», внедрение новых образовательных технологий обучения и воспитания требуют от педагогов дошкольного образования постоянного профессионального и личностного роста, все это обеспечило повышенный интерес к профессиональной рефлексии педагога на рубеже 20-21 века. Разделяем мнение А.В. Хуторского, что традиционная система образования не нуждается в осознании учебной деятельности ни педагогом, ни обучающимся. Вместо рефлексивных видов деятельности используется набор готовых средств для организации процесса усвоения и производится закрепление и обобщение изученного. Применение рефлексии в учебном процессе помогает воспитанникам понять способы своего учения, механизмы познания и мышления, позволяет зафиксировать полученные результаты, определить пути коррекции и дальнейшую цель учебной деятельности, что влияет на улучшение личных образовательных результатов.

Анализ исследований и публикаций. Важно отметить, что необходимость формирования рефлексии у старших дошкольников доказывают теоретико-экспериментальные исследования В.В. Давыдова, А.З. Зака, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина. Авторы характеризуют рефлексии в образовательной деятельности ребенка как: направленность на собственные познавательные процессы, проявляющиеся «в умении выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности»; «генеральную линию» психического развития детей в условиях обучения, способствующей развитию рефлексивности (способности ребенка не только решать задания определенного класса, но и осознавать способы своих действий, их основания, возможности

применения, критически относиться к процессу и полученным результатам). Современные научные исследования (О.В. Браницкая, А.Л. Венгер, В.Б. Легин, И.Г. Липатникова, А.В. Хуторский и др.) подтверждают доступность и эффективность формирования у дошкольников рефлексивного отношения к обучению.

Безусловно, сформировать рефлексию у дошкольников сможет только педагог, владеющий системой знаний о рефлексии и опыт применения этих знаний в собственной профессиональной деятельности. Феномен профессиональной педагогической рефлексии фундаментально исследован в научных работах А.А. Бизяевой, В.П. Бездухова, Ю.В. Кулюткина, И.В. Муштавинской, М.М. Марусинец, В.А. Метаевой, Т.В. Разиной и др.

Целью статьи является раскрытие особенностей содержания и структуры профессиональной рефлексии педагога дошкольного образовательного учреждения.

Изложение основного материала. Прежде всего отметим, что феномен «профессиональная педагогическая рефлексия» связан с понятием «профессиональная рефлексия». Последняя в педагогической литературе рассматривается как: системообразующий элемент профессиональной деятельности, влияющий на повышение уровня профессионализма любых специалистов; соотнесение возможностей своего «Я» с требованиями профессии, способствующей стимулированию и развитию профессиональных качеств специалиста; средство, помогающее личности сформулировать ожидаемые результаты, спроектировать дальнейшую деятельность, определить индивидуальный профессиональный путь.

В связи с вышесказанным, в данной статье, по определению М. М. Карнелович, под профессиональной рефлексивностью педагога мы понимаем интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные компоненты личности педагога, определяющие саморазвитие профессиональной деятельности [3].

С позиции деятельностного подхода педагогическая рефлексия истолковывается А.А. Бизяевой [1] как процесс мнимого (предварительного или ретроспективного) анализа профессиональной проблемы педагогом, в результате чего происходит личностная окраска осознания сущности проблемы и возникают новые пути ее решения [1, с. 62].

Автор определяет двухуровневую концептуальную модель педагогической рефлексии: первый уровень – операциональный, компонентами которого являются конструктивные, мотивационные и прогностические аспекты практической деятельности педагога; второй уровень – личностный, характеризующийся профессионально-личностной субъектной направленностью на ребенка и личным включением в рефлексивную ситуацию. Как отмечает А.А. Бизяева именно личностная позиция педагога регулирует и направляет его операциональную стратегию действий для решения педагогических проблем и определяет уровень проявления профессиональной саморефлексии педагога [1, с. 126]

На фоне понимания феномена педагогической рефлексии Ю.М. Кулюткин выделяет такие понятия, как рефлексивное управление и рефлексивные процессы. Подчеркнем, что общей стратегией, «сверхудачей» педагога в

педагогическом взаимодействии с ребенком является привлечение его к активной и самостоятельной работе, инициирующей переход воспитанника в позицию субъекта обучения и дает возможность открывать для себя новую информацию, овладевать новыми способами решения задач, приобретать убеждения и практический опыт. Субъектная позиция дошкольника, способного управлять своей деятельностью, изменяет и деятельность педагога. Последняя приобретает характер метода деятельности, которая направлена на руководство деятельностью детей. Такое своеобразное «управление процессами управления» деятельностью обучающихся называют рефлексивным управлением. Заметим, что педагог в этой ситуации должен знать, какие представления об изучаемом объекте имеет дошкольник, понимать его точку зрения, имитировать размышления и предусматривать возможные трудности ребенка. Такое отражение педагогом «внутренней картины мира» ребенка называют рефлексивными процессами. Как отмечает Ю.М. Кулюткин, педагог должен не только рефлексивно отражать, да и целенаправленно углублять, преобразовывать и развивать «внутреннюю картину мира» ребенка. Такие преобразования могут осуществляться только при активной деятельности самих детей в процессе управления, основанной на педагогической рефлексии [6, с. 15-17].

Ученые Г.С. Костюк, С.Д. Максименко и др. также доказывают необходимость применения педагогом рефлексии при проектировании учебно-воспитательного процесса, непосредственного практического взаимодействия с детьми, самоанализа и самооценки собственной деятельности [4, с. 19-22].

Н.В. Кузьмина рассматривает педагогическую рефлексию с аутопсихологической компетентностью воспитателя и специалиста дошкольного образования в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [6].

Таким образом, педагогическая рефлексия толкуется как универсальный механизм осознания, анализа и апробации инновационных образовательных технологий, что влияет на выбор и использование наиболее эффективных из них и способствует достижению высоких личных результатов в образовательном процессе.

Близким к пониманию сущности понятия педагогической рефлексии являются научные взгляды О.А. Шиян, А.Н. Якшиной, С.А. Задаева, Т.Н. Леван, исследующих профессиональную рефлексию педагогов дошкольного образования. С позиции субъектно-деятельностного подхода авторы педагогическую рефлексию понимают, как интегральное личностное образование, характеризующиеся совокупностью способностей, способов и стратегий, которые являются средством в решении профессионально-педагогических задач через их осознание, осмысление и переосмысление, способность использования инновационных подходов к их решению, которые сложились в результате внутренней активности субъекта и адекватные природе педагогической деятельности.

Опираясь на результаты анализа психолого-педагогических исследований профессиональной рефлексии педагога дошкольного образования, авторы обосновывают целесообразность выделения пяти составляющих в структуре рефлексии: аксиологической, когнитивной, эмоционально-оценочной,

операционно-технологической и личностной. Выделение аксиологической составляющей связано с тем, что ядром личности является ценностно-мотивационная сфера, определяющая стремления и побуждения человека, направленность его деятельности. Когнитивная составляющая профессиональной рефлексии предполагает самопознание педагогом дошкольного образования себя как профессионала, осознание собственного стиля деятельности, педагогических способностей, взаимодействия с детьми и т.д. Это требует от специалиста осведомленности о содержании педагогической рефлексии и средствах ее реализации. Особенности самооценки воспитателем себя как специалиста, умение адекватно оценить педагогическую ситуацию в образовательном процессе выражает эмоционально-ценностную составляющую профессиональной рефлексии.

Важным компонентом, с точки зрения ученых, является операционно-технологическая составляющая педагогической рефлексии, которая ориентирована на самоорганизацию, саморегуляцию и самоконтроль педагога дошкольного образования. Значительной составляющей профессиональной рефлексии воспитателя является личностный компонент, выражающийся через рефлексивность, как свойство педагога, что приводит активизацию всех человеческих ресурсов к саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию.

Среди комплекса профессионально-педагогических качеств личности важное место принадлежит педагогической рефлексии, которую А.К. Маркова характеризует как способность педагога учитывать представления детей о себе в разных педагогических ситуациях, отдавать себе отчет в представлениях воспитанников о том, как педагог понимает их деятельность. Исследовательница также считает, что повышению результативности педагогического труда способствует систематическое развитие педагогом здоровой рефлексии [7, с. 24].

С позиции акмеологического подхода А.С. Анисимов, А.А. Коростель, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина и др. педагогическую рефлексию рассматривают в контексте исследования такого интегрального понятия как профессионализм педагога. С позиции авторов ключевыми сторонами профессионализма педагога являются:

- 1) эффективное выполнение разных видов педагогической деятельности (учебной, развивающей, воспитательной, коррекционной, диагностической);
- 2) гуманистически ориентированное педагогическое общение со всеми участниками образовательного процесса;
- 3) зрелость личности педагога, которая характеризуется комплексом профессионально важных качеств, необходимых для результативной педагогической деятельности.

Каждая из этих сторон профессионализма является основой его профессиональной компетентности. Так, сформированность педагога как субъекта видов педагогической деятельности является основанием предметной, методической, инновационной, диагностической и исследовательской видов компетентности. Сформированность педагога как субъекта педагогического общения укрепляет его коммуникативную, перцептивную и управленческую компетентность. Зрелость личности педагога повышает его личностно-

индивидуальную компетентность, одним из аспектов которой выступает педагогическая рефлексия как педагогическое самосознание, то есть направленность сознания педагога к самому себе [2].

Выводы. Таким образом, анализ феномена «педагогическая рефлексия» в современной педагогической науке позволяет сделать следующие выводы:

1) основные достижения исследования проблем педагогической рефлексии являются закономерным продолжением основательных исследований рефлексии в философской и психологической науке;

2) педагогическая рефлексия рассматривается как самостоятельное явление с позиции деятельностного, субъектно-деятельностного подходов и в составе профессиональной компетентности педагога с позиции акмеологического и компетентностного подходов;

3) педагогическая рефлексия понимается как процесс и вид деятельности, универсальный механизм осознания и апробации инновационных образовательных технологий (деятельностный подход); интегрированное личностное образование, совокупность способностей, способов и стратегий личности, единство трех сфер (познание, действия и переживания), фактор педагогического творчества (субъектно-деятельностный подход); составляющая профессиональной компетентности, профессионально-значимое свойство, профессионально-педагогическое качество педагога (компетентностный подход); как педагогическое самосознание (акмеологический подход);

4) в структуре педагогической рефлексии исследователи выделяют компоненты: аксиологический, когнитивный, эмоционально-оценочный, операционно-технологический и личностный компоненты; личностный, интеллектуальный, деятельностный и межличностный; рефлексия педагогом деятельности воспитанников (обучающихся), собственной педагогической деятельности и педагогического взаимодействия; рефлексия ребенком своей деятельности; деятельности воспитателя и педагогического взаимодействия и уровни: операциональный, компонентами которого являются конструктивные, мотивационные и прогностические аспекты деятельности педагога и личностный, характеризующийся профессионально-личностной субъектной направленностью и личным включением педагога в рефлексивную учебную ситуацию.

Резюме. В статье осуществлен общенаучный анализ сущности явления рефлексии как метасистемного психического процесса, этапа и механизма мышления человека, его самопознания и самодетерминации, саморегуляции и саморазвития человека, а также определены специфические особенности педагогической рефлексии воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, воспитатель дошкольного учреждения, субъектно-деятельностный подход.

Summary. The article carried out a general scientific analysis of the essence of the phenomenon of reflection as a metasystem mental process, the stage and mechanism of human thinking, its self-knowledge and self-determination, self-regulation and self-development of a person, and also determined the specific features of pedagogical reflection of a teacher of a preschool educational institution.

Key words: pedagogical reflection, preschool teacher, subject-activity approach.

Список литературы

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Глузман Н.А. Педагогическая рефлексология как теоретическая основа нейрпедагогике / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 19–22.
3. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие / М. М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии / Г.С. Костюк. – М., 1969. – С. 118-152.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1995. – 32 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Гуманизация как предмет педагогической рефлексии / Ю.Н. Кулюткин // Учитель и новые ориентиры образования – Санкт Петербург, 1997. – С. 3–7.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

УДК 37.013.77:504

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Смаилова Мерьем Марленовна,
обучающаяся 4 курса направления
подготовки 44.03.01 Педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*
*Научный руководитель: Габеркорн Ирина
Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального, дошкольного
и психолого-педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В современном обществе остро стоит проблема формирования экологического воспитания молодого поколения. Мир охватил глобальный экологический кризис и людям необходимо перестроить свои взаимоотношения с природой. Но чтобы успешно охранять землю, воздух, наши водоемы, леса, животный и растительный мир от исчезновения, надо знать природу, понимать ее ценность.

И одних только знаний недостаточно, чтобы защитить нашу природную среду. Поэтому так важно с детских лет учить детей думать, понимать суть законов природы, овладевать умениями по защите природной среды. Вот почему процесс экологического воспитания и формирования экологического мировоззрения у младших школьников – одна из главных задач современности.

Анализ исследований и публикаций. Важность проблемы экологического мировоззрения отражена в Указе Президента РФ от 04.02.94 № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» (1997). В пункте 34 «Основных положений стратегии устойчивого развития России» прописано, что главной целью образования должно стать воспитание новой личности, ориентированной на систему экологических ценностей, а не на ценности общества потребления. Только общество, состоящее из людей с новым мировоззрением, будет способно развиваться устойчиво. Поэтому необходимо создать механизм перехода к устойчивому развитию, основываясь на изменениях мировоззрения до глобального понимания идеи ноосферогенеза как общечеловеческой и подлинно российской.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования являются основой для создания системы экологического воспитания младших школьников и формирования экологического мировоззрения детей младшего школьного возраста. Целевые ориентиры ФГОС НОО направлены на развитие начальных знаний о себе, природном и социальном мире, элементарных представлений об объектах и явлениях живой природы, естествознания.

Весомый вклад в историю природоохранного воспитания учащихся внесли А. Дистервег, А. Любен, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И.Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, и др., убедительно показав роль природы как фактора формирования личности человека.

Психолого-педагогическим проблемам формирования мировоззрения в процессе изучения мира природы посвящены работы – А.А. Бодалева, А.В. Олескина, А.Я. Герда, В.А. Ясвина, Д.С. Ермакова, Е.Р. Карташевой, М.В. Гусева, Н.Н. Марфенина, Н.Н. Моисеева С.Д. Дерябо, Ю.В. Олейникова, Ю.М. Плюснина.

Цель статьи является раскрытие психолого-педагогических особенностей формирования экологического мировоззрения младших школьников.

Изложение основного материала. Экологическое мировоззрение является продуктом экологического образования и воспитания, направленного на понимание того, что личное благополучие, здоровье и само существование человечества находятся в прямой зависимости от экологического состояния окружающей его среды. Младший школьный возраст – самоценный этап в развитии экологического мировоззрения личности. И.В. Цветкова указывает, что именно сейчас осуществляется качественный скачок, определяющий дальнейшее развитие экологического мировоззрения человека, результатом которого является формирование у младшего школьника осознанного отношения к природе, выделение себя из окружающего пространства, преодоление своего мироощущения расстояния от «я - природа» до «я и природа», раскрывается эмоционально-ценностное отношение к окружающему;

к формированию прочной наглядно-образной картины окружающего мира приводит интенсивность накопления личного опыта по взаимодействию с ним, выступающий основой формирования экологической культуры; процесс формирования основ нравственно-экологической позиции личности завершается до характерных проявлений ее во взаимодействии ребенка с окружающими».

Младший школьник на предметно-деятельностной и эмоционально-чувственной основе осваивает окружающий мир. Наглядно-образная картина мира, сформированная в этот период, выступает главным показателем развития экологического мировоззрения ребенка в подростковом возрасте. Поэтому значение отдается прямому взаимодействию учащегося с представителями животного и растительного сообщества, опыту общения с природой, взаимодействию с окружающим миром.

И.В. Цветкова определяет ведущую закономерность процесса формирования экологического мировоззрения младших школьников – это постепенное преодоление учащимся мифологического мироощущения, дифференциация окружающего мира и личности как самостоятельных объектов и переход к осознанному взаимодействию с природой. Хочется отметить, что на протяжении всего возрастного периода нагрузка эмоционально-чувственного восприятия не снижается: переходит от «метода» взаимодействия с окружающим в мотивационную сферу. Если для учащегося первого класса самоцелью выступает восхищение красотой, то у третьеклассника – мотив экологических действий (полить, защитить и др.) – восхищение красотой растения [3, с. 10].

Наблюдение за окружающей природой и природными явлениями всегда вызывают у детей бурю эмоциональных чувств и мыслей, которые дети выражают в процессе речевого общения со сверстниками и взрослыми. Поэтому очень важно использовать природное окружение для развития и формирования речи воспитанников и в первую очередь для обогащения словарного запаса и формирования грамматического строя речи.

Учитывая тот факт, что у детей, имеющих трудные нарушения речи, скуден словарный запас, который в основном состоит из существительных и глаголов, задача учителя заключается в том, чтобы пополнять и активизировать словарь на основе углубления знаний детей в ближайшем природном окружении. Развивать умение использовать в речи наиболее употребляемые предлоги, союзы, местоимения, наречия, имена прилагательные.

В младшем школьном возрасте у ребенка формируется новое качество психики – ценностная ориентация, поэтому на первый план в работе по формированию экологической культуры выходит задача формирования у детей основ экологического сознания, системы ценностей в деятельности и поведении, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей природе, собственному здоровью и здоровью окружающих, следование доступным для ребенка экологическим правилам, а именно: бережно относиться к растениям и животным, не загрязнять места отдыха, т.е. культурно вести себя в природной среде [1, с. 145].

Формирование экологического мировоззрения осуществляется в неразрывной связи с умственным как часть мировоззрения, общего познания

мира; с трудовым, помогающим реализовать экологические убеждения детей в действительности; с эстетическим, развивающим чувство красоты природы и стимулирующим природоохранную деятельность учащихся; с нравственным, формирующим чувство ответственности по отношению к природе и людям. Основными показателями экологической воспитанности является понимание школьниками современных экологических проблем, сознание ответственности за сохранение природы, активная природоохранная деятельность, развитое чувство любви к природе, умение видеть красоту, любоваться и наслаждаться ею [4, с. 15].

Действенными средствами формирования экологического мировоззрения обучающихся, как отмечает Н.И. Корякина являются: тренинговые упражнения, ярким примером которых являются экологические сказки. Ученикам предлагают вспомнить в своей жизни какие-то факты или события, связанные с природой (ассоциации могут быть как положительные, так и отрицательные), которые поразили их настолько, что остались в памяти. Примерно через 10 мин. Раздумий можно начинать слушать «экологические сказки». Для помощи обучающимся можно предложить бумагу, карандаши или фломастеры. Занятия-тренинги, которые желательнее проводить на открытом воздухе, в живописном природном уголке. Это дает возможность ученикам глубже почувствовать свою связь с живой природой. Особое значение при проведении таких занятий приобретает работа по ощущениям, ученики после соответствующей задачи обмениваются своим чувственным опытом пребывания в природе [2, с.106]. Успешность формирования экологического мировоззрения во многом определяется заинтересованным участием всех субъектов образовательной деятельности (детей, родителей, педагогов) в организации экологической направленности личности младшего школьника.

Выводы. Таким образом, формирование экологического мировоззрения характеризуется следующими психолого-педагогическими особенностями: постепенное преодоление учащимся мифологического мироощущения, дифференциация окружающего мира и личности как самостоятельных объектов и переход к осознанному взаимодействию с природой, формируется ценностная ориентация, осуществляется в неразрывной связи с умственным, трудовым, эстетическим, нравственным мировоззрением.

Резюме. В статье раскрыты психолого-педагогические особенности формирования экологического мировоззрения у младших школьников.

Ключевые слова: экологическое мировоззрение, окружающий мир, экологические действия, экологическая воспитанность.

Summary. The article reveals the psychological and pedagogical features of the formation of an ecological worldview in younger schoolchildren.

Key words: ecological worldview, the surrounding world, ecological actions, ecological education.

Список литературы

1. Зибзеева В.А. Развитие элементарных естественно-научных представлений и экологической культуры детей / В. А. Зибзеева. – М: ТЦ Сфера, 2009.
2. Корякина Н. И. Образование для устойчивого развития: особенности и пути становления / Н.И. Корякина // Экологическое образование для

устойчивого развития в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Международной научно-практической конференции (11-12 октября 2011 г.) / Под ред. Е.А. Гриневой. – Ульяновск: УлГПУ, 2011 – С. 106-113

3. Цветкова И.В. Теоретические и методические основы экологического воспитания младших школьников во внеурочное время: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.06 / И. В. Цветкова. – М., 1999. – 38 с.

4. Чечет В.В. Непрерывное воспитание детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Концепция: Программа на 2006-2010 гг. / В. В. Чечет. – Электронный доступ: <https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>.

УДК 378:004

АНАЛИЗ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

*Смирнова Елена Сергеевна, магистрант 1
года обучения факультета начального
образования, ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государственный
университет»*

Постановка проблемы. Изучение учащимися младших классов школьной программы – это процесс, и ошибки в этом процессе являются важным индикатором понимания учащимися учебного материала. Именно ошибки учащихся дают понять учителю, что конкретно не понимает школьник. От учителя требуется понимание содержания и причины каждой из этих ошибок.

Для решения актуальной методической задач по выявлению способов и приемов предупреждения ошибок учащихся каждому педагогу необходимо систематически изучать ошибки. Умение обнаруживать источник типичной ошибки, и определение этапа, на котором ошибка возникает, позволяют исправлять, а также искоренять ошибку из дальнейших работ школьников. Обнаружение источника ошибки подсказывает педагогу, на что необходимо обратить внимание, как грамотно и методически точно построить учебный процесс, избегая возможности допущения учениками такого рода ошибок.

Анализ исследований и публикаций. В определении понимания принято восходить к Вильгельму Дильтею, который рассматривал понимание как раскрытие того смысла и значения, который вкладывал в свое сообщение пишущий или говорящий. Но на самом деле подходов к пониманию достаточно много, что показал В.В. Знаков. Значительный вклад в разработку теоретических и прикладных вопросов внесли Д.А. Леонтьев, В.В. Знаков, В.Д. Шадриков.

Цель статьи – установления взаимосвязи между знанием учителем типичных ошибок учеников и фактором повышения качества образования.

Изложение основного материала. Для детального научного описания понимания немаловажно обратиться к самому термину, раскрывающему нам содержание рассматриваемого процесса. Для этого обратимся к трудам составителей толковых словарей.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля является настоящей сокровищницей живого русского языка. Его содержанием является лексика письменной и устной речи девятнадцатого века, в которую входит также и терминология. Так что же русский народ подразумевал под словом «понимать»? В. Даль пишет следующее: «Понимать, понять, что, постигать умом, познавать, разуметь, уразумевать, обнять смыслом, разумом; находить в чем смысл, толк, видеть причину и последствия» [2].

Также можно обратиться к толковому словарю Д.Н. Ушакова. В нем автор определяет «понимание» как «Способность, умение проникнуть в смысл чего-нибудь, усвоить, сознать его; состояние сознания, которому ясен, открыт, известен смысл чего-нибудь» [3].

Изучив определения из словарей, можно прийти к выводу, что понимание – это выяснение личностного смысла, восприятие субъектом того, как он может что-то применить с пользой для себя. Понимание зависит от ума понимающего, от его способности понимать. Понимание является характеристикой субъекта понимания. Понимание связано с мотивацией субъекта понимания и выяснением возможностей использовать понятие в своей жизнедеятельности [44].

Процесс понимания рассматривается в трех концептуальных моделях, которые непосредственно взаимосвязаны и отражают филогенез развития человечества и онтогенез развития личности. Рассмотрим каждую из них.

Базовая концепция понимания, в первую очередь, связана с установлением личностного смысла понимаемого, перспективу использования того, что понимается для удовлетворения потребностей субъекта познания или использования в деятельности, связанной с удовлетворением его потребности.

Значимой чертой концептуальной модели понимания в науке является то, что ученый дает объяснение полученному факту прежде всего себе, исходя из имеющихся у него знаний. В этом плане объяснение всегда субъективно, и это определяет серьезные трудности для понимания открытых законов другими. Они должны пройти путь, который проделал ученый, и удостовериться, что он нигде не совершил ошибку.

В обобщенном виде понимание определяется включением новых знаний в содержание психики. Процесс понимания реализуется в деятельности и через деятельность, устанавливающей личностный смысл предметов окружающего мира, служащих информационной основой деятельности, и результата деятельности, связанного с целью и мотивами субъекта деятельности.

концептуальная модель понимания содержания школьного образования определяется следующими факторами:

1. Дошкольник ко времени поступления в школу имеет собственную модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель.

2. В процессе понимания содержания школьного образования сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: потеря личностного смысла и переход его в значение (что связано с социальной сущностью жизни человека, с научной интерпретацией культурно-исторического развития человечества) и индивидуальная, субъективная картина мира, свойственная растущему ребенку. Учащийся осваивает новые знания на основе своей модели мира.

Вышесказанное показывает огромную сложность задачи, стоящей перед учащимися и связанной с пониманием содержания образования. При отсутствии понимания учение преобразуется в зубрежку со всеми негативными последствиями.

Важную роль в понимании учебного предмета играют ошибки. При методической работе с ошибками обычно акцентируют внимание на двух ключевых понятиях: сущность ошибки – правило или требования, которые нарушены либо не соблюдены, а также причина возникновения ошибки – личностное состояние интеллектуальной сферы ученика или ситуации его деятельности.

Причину возникновения ошибки можно назвать побудителем, подталкивающим к осуществлению ошибочных действий или выбору неверного ответа. Однако причина ошибки, чаще всего, внешне никак не проявляется. Цель педагога выяснить, что явилось побудителем ошибочных действий. Это даст возможность грамотно организовать работу по предупреждению разнообразного рода ошибок.

Располагая представлением о сущности понимания, мы можем разъяснить предпосылки непонимания. Таких причин мы можем выделить три: отсутствие связи между житейскими и научными понятиями (Л.С. Выготский); наличие своей (индивидуальной) модели мира у ребенка, поступающего в школу, и своей системы языка, интерпретирующей данную модель; двойное отчуждение личностного смысла учебного текста и переход его в значение. Первое отчуждение происходит при передаче знания от лица, получившее это знание, другим людям. Второе отчуждение – в следствии содержательного обобщения при написании текстов учеников [1].

Человек, порождающий слово, выражающее индивидуальную мысль, отталкивается от содержания своего внутреннего мира, из своих мотивов и жизненных целей. И слушающий (читающий) учащийся должен осознать мысль того, кто написал текст. Это всегда задача, иногда весьма сложная, которая обусловлена временем и индивидуальным мировосприятием. С данных позиций понимания есть разрешение задачи. И если тот, кто, открывая закон, решал задачу познания, то тот, кто пробует понять открытые законы, решает задачу понимания, сформулированную автором закона. Слушающий (читающий) должен раскрыть содержание слова, то содержание, которое вложил в него субъект, породивший слово. В этом и заключается проблема понимания речи и текста.

В педагогической деятельности учитель обязан принимать во внимание следующие причины понимания: осознание личной значимости; установление функциональной значимости; подведение понимаемого под понятие.

В общем виде можно отметить, что педагог должен понимать учащегося как субъекта учебной деятельности. И тут на первый план выступает диагностика понимания, которая тесно связана с критериями, по которым преподаватель может судить о понимании школьником учебного материала. Сделать это можно только посредством выявления понимаемого для успешности деятельности, возможности достижения личностно-значимых целей. Понимание должно относиться ко всем компонентам учебной деятельности: информационной основе – по какой причине именно эти признаки

необходимо учитывать в деятельности; компонентам принятия решения – по какой причине именно эти решения позволяют достичь цели; исполнительным компонентам – по какой причине эти действия являются эффективными. Каждый педагог обязан стремиться понять, что порождает непонимание в каждом конкретном случае. Понимание в деятельности и через деятельность является узловым вопросом в педагогике.

С целью установления взаимосвязи между знанием учителем типичных ошибок учеников и фактором повышения качества образования был предложен следующий план работы:

Для выявления типичных ошибок учеников, было составлено два плана стандартизированных бесед с учителем, которые были направлены на:

1. Изучение типичных ошибок, о которых учитель узнал во время получения педагогического образования;
2. Изучение типичных ошибок, с которыми учитель столкнулся в своей педагогической деятельности.

Также был составлен план беседы с учениками для выявления осознания ими своих ошибок в учебной деятельности.

План беседы с учителем о типичных ошибках, о которых он узнал в университете:

1. На какие типичные ошибки обращали Ваше внимание в педагогическом вузе?
2. Что было Вам рекомендовано для использования в Вашей педагогической деятельности с учетом знаний типичных ошибок?
3. Что из этих рекомендаций Вы использовали или не использовали и почему?

План беседы с учителем о типичных ошибках, о которых он узнал во время своей педагогической деятельности:

1. На каких предметах учащиеся чаще всего совершают ошибки?
2. Какие ошибки совершают Ваши ученики на каждом из учебных предметов?
3. Как Вы думаете, каковы могут быть причины данных ошибок?
4. Как Вы используете знания о типичных ошибках в своей педагогической деятельности?

План беседы с учениками для выявления осознания ими своих ошибок в учебной деятельности:

1. Какие отметки ты получаешь на уроках?
2. Как тебе кажется, за что тебе снижают оценки?
3. Какие ошибки ты допускаешь чаще всего?
4. Как ты думаешь, почему ты допускаешь эти ошибки?
5. Как ты думаешь, что надо сделать, чтобы не допускать ошибок?

Различия в ответах учителей возникают при вопросе о причинах ошибок.

Учитель первого класса называет несколько причин ошибок:

Ошибаются те дети, для которых русский язык не родной;

Сложности в процессе обучения возникают у ребят с проблемами здоровья;

У всех детей разный тип восприятия, не всегда достаточно объяснить новый материал только одним методом;

Ошибки на литературе возникают из-за малого читательского опыта;
Недостаточно опыта педагогической деятельности.

Учитель второго класса также называет эти же причины и добавляет к ним причину смены школы и учебного материала.

Другие причины ошибок называет педагог третьего класса. Она называет такие причины как:

плохой словарный запас;

непонимание прочитанного;

невнимательности или неорганизованность ученика;

отсутствия должного внимания родителей, из-за которого у ребенка страдает вся база, которую должны заложить ему в семье еще до школы.

Из выше написанного видно, что учителя первого и второго классов называют схожие причины ошибок. Это может быть обусловлено тем, что оба педагога окончили вуз и имеют одинаковый стаж работы. То есть у них схожий опыт педагогической деятельности.

Иные ответы называет педагог, который окончил педагогическое училище и имеет большой опыт работы. Он полагает, что причина всех ошибок кроется именно в ребенке и его семье. Учитель не принимает во внимание другие факторы появления ошибок.

Все это позволяет сделать вывод о том, что молодые специалисты гораздо шире смотрят на причины появления типичных ошибок, в отличие от опытного специалиста.

Всего в беседе на выявление осознания учащимися своих ошибок в учебной деятельности приняло участие 25 человек. Из всех учеников только 11 человек учится только на положительные оценки.

Самыми распространенными ошибками младшие школьники называют: орфографические и пунктуационные ошибки, замена математических действий в примерах и задачах.

Из всех учебных предметов трудности вызывают только русский язык и математика, на других предметах обычно проблем не возникает. Одной из главных причин появления ошибок, по мнению самих учащихся, является невнимательность. Другими частыми причинами ошибок являются: нехватка времени на выполнение заданий и незнание правил.

Для улучшения результатов учебной деятельности и способов избежания ошибок младшие школьники предлагают быть внимательнее на уроках, учить правила, заниматься дополнительно и много читать.

По ответам учеников можно сделать выводы о том, что ученики не проводят рефлексии по своим собственным ошибкам. Они не формируют умение определять область своего незнания, умение объяснять причины своих ошибок, а также умение строить и реализовать путь выхода из затруднительной ситуации. Именно поэтому можно говорить о том, что учащиеся не овладевают основными компетенциями. Следовательно, у детей не формируется умение учиться.

Учителя и учащиеся не сходятся в единых причинах ошибок. Лишь один педагог отмечает невнимательность учеников как одной из главных причин ошибок.

Исходя из ответов учеников, можно предположить, что преподаватели не проводят работу над ошибками. Главной причиной ошибок, по мнению младших школьников, является невнимательность, они не замечают свои ошибки, причины их происхождения остаются также невыясненными. Таким образом, можно предположить, что у учащихся не формируется рефлексия своих ошибок, что приводит к их повторению.

В данных случаях, причины типичных ошибок учащихся не сходятся с причинами, на которых акцентирует и останавливает свое внимание учитель. Именно это не помогает ему установить, что не понимают учащиеся, что ими плохо усвоено. Это не дает возможность педагогу своевременно ликвидировать пробелы в знаниях учеников и внести соответствующие коррективы в дальнейшее преподавание с целью предупреждения повторения аналогичных ошибок.

Выводы. Для осуществления целенаправленных мер по исправлению и предупреждению ошибок каждому учителю необходимо систематически изучать ошибки учащихся, выявлять наиболее устойчивые и типичные из них, и также вести учет распространенных и индивидуальных ошибок учащихся. Знание педагогом типичных ошибок учеников, а также причин их возникновения и форм проявления дает ему возможность предвидеть и предупреждать их появление.

Резюме. В статье рассматриваются определение понимания и концептуальные модели понимания. Автором предпринята попытка обозначения важности анализа ошибок учащихся, что позволит в дальнейшем работать с их устранением и недопуском в образовательной деятельности.

Ключевые слова: понимание, концептуальная модель понимания, ошибка.

Summary. The article deals with the definition of understanding and conceptual models of understanding. The author has attempted to outline the importance of analyzing students' errors, which will further work with their elimination and non-acceptance in educational activities.

Key words: understanding, the conceptual model of understanding, mistake.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Санкт-Петербург: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1881. – Том 2. И-О. – 776 с.
3. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.
4. Шадриков В.Д. Понимание: концептуальные модели / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. – 209 с.

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ: ОБЪЕМ И ПЕРЕКЛЮЧАЕМОСТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Смирнова Мария Сергеевна, магистрант 1 года обучения факультета начального образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Постановка проблемы. Дети, которые только начинают учиться в школе, обычно и часто страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания. Развивать и совершенствовать внимание так же важно, как и учить чтению, письму и счету. Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, которые получаются при внимательном восприятии, отличаются отчетливостью и ясностью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают безошибочно и быстрее, движения выполняются с аккуратностью и четкостью.

На данный момент выявлена тенденция к росту числа детей, которые потеряли интерес к учебе. Снижается их интеллектуальный уровень и концентрация внимания. Не умение концентрировать внимание проявляется как чрезмерная подвижность и отвлекаемость внимания, так как оно произвольно перемещается с одного объекта на другой, не задерживается ни на одном из них. В результате расстройство концентрации внимания приводит к потере интереса ребенка к однообразным и повторяющимся действиям на уроке, а также к нежеланию детей учиться в целом.

Одним из главных психических процессов, которые влияют на успешность обучения младших школьников, является внимание. Очень много трудностей в обучении связаны с неумением или неспособностью того или иного ребенка сосредоточиться на воспринимаемой информации или задании, которое он выполняет. Исследования отечественных и зарубежных ученых показали важную роль и значение внимания и отдельных его свойств на развитие общего интеллекта ребенка.

Анализ исследований и публикаций. Проблема изучения различных аспектов феномена внимания остается одной из важных проблем в области психологических наук, в целом, и педагогической психологии, в частности, несмотря на наличие массива исследований в данной области. Проблемой развития свойств внимания у младшего школьника занимались такие известные исследователи как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин, О. Ю. Ермолаев, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн и другие.

Цель статьи – рассмотрение психологических особенностей и развитие внимания и его отдельных свойств и с помощью методик определить уровень объема и переключаемости у младших школьников.

Изложение основного материала. Внимание – это сосредоточенность сознания на определенном объекте при одновременном отключении от всего остального [5].

Выделяют три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное.

Непроизвольным вниманием называют сосредоточение сознания на объекте в силу каких-то его особенностей. Каждый раздражитель, который меняет силу своего действия, привлекает внимание. Новизна раздражителя в процессе познания яркой эмоциональный тон (мелодичные звуки, приятные запахи или насыщенные цвета), вызывают непроизвольное сосредоточение внимания.

Произвольное внимание возникает, когда человек ставит перед собой цель деятельности, выполнение которой требует сосредоточенности. Произвольное внимание требует волевого усилия, которое переживается как напряжение, мобилизация сил на решение поставленной задачи. Волевое усиление необходимо для сосредоточения на объекте деятельности, чтобы не отвлечься и не ошибиться в своих действиях. Причиной возникновения произвольного внимания к любому объекту является постановка цели деятельности, сама практическая деятельность, за выполнение которой человек несет ответственность [3].

Вниманию присущ ряд свойств, среди которых важнейшими являются: объем, устойчивость, переключаемость, распределение, концентрация, отвлекаемость. Рассмотрим некоторые из них.

Объем внимания – это то количество объектов, которое может воспринять человек одновременно за 1/10 секунды. Объем внимания зависит от возраста человека и от осмысленности воспринимаемых объектов и возможности их группировки в смысловые блоки.

Распределение внимания – это такая организация внимания, когда возможно выполнение двух или более действий одновременно. Это свойство внимания чрезвычайно важно в жизни. Уровень распределения внимания зависит от характера совмещаемых видов деятельности, от их сложности, от их привычности, от степени знакомства. Чем сложнее совмещаемые виды деятельности, тем труднее распределить внимание. Распределение внимания возможно только в том случае, если каждый из выполняемых видов деятельности знаком человеку, причем один – до некоторой степени должен быть привычен.

Концентрация внимания – это степень сосредоточения на объекте.

Показателем концентрации внимания является «помехоустойчивость», то есть невозможность отвлечь внимание от предмета деятельности посторонними раздражителями.

Концентрация тесно связана с объемом и распределением. Чем меньше объектов внимания, чем меньше видов деятельности, тем больше возможность концентрации внимания.

Отвлекаемость внимания – это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой.

Объем внимания младших школьников еще довольно узок. Исследования (М. С. Горбач) показали, что первоклассники, рассматривая картинки, сосредотачиваются по преимуществу на 2-3 объектах. Для того чтобы обратить достаточное внимание на большее количество предметов, необходимо повторное восприятие картинки. Эти ограничения необходимо обязательно учитывать в обучении, поскольку причиной плохого усвоения материала является часто не столько отношение к учебе ученика, сколько превышение

оптимального объема информации, сообщаемого учителем. Как правило, они не способны думать более чем об одной вещи сразу [10].

Поскольку объем внимания напрямую связан с величиной очага оптимальной возбудимости в коре головного мозга, то его педагогическая коррекция имеет ограниченные возможности. Поэтому учителя скорее просто должны учитывать маленький объем внимания детей, чем пытаться его увеличить педагогическими средствами. В младших же классах опытные учителя ограничивают наглядность на уроке именно тремя-четырьмя пособиями, не дают разных примеров более обозначенного числа, даже свои объяснения нового материала выстраивают в блоки, не превышающие объема детского внимания.

Под переключаемостью внимания понимается возможность отвлечь сознание от одного объекта и переместить его на другой. На физиологическом уровне это будет означать, что один очаг оптимального возбуждения угас, а в другом месте появился новый. Легко заметить, что переключение внимания у младших школьников происходит отнюдь не сразу. Так, давая следующее задание, учителя еще продолжают выслушивать ответы на предыдущее. Будьте уверены: новое задание дети не слышали. Переключаемость внимания поддается тренировке легче, чем другие свойства. Для этого из урока на урок учитель должен регулярно менять виды деятельности и виды заданий.

Младшие школьники также не могут быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой, такие свойства внимания, как переключаемость и распределение менее развиты в младшем школьном возрасте. На протяжении школьного возраста они интенсивно развиваются. Со временем внимание младшего школьника приобретает выраженный произвольный, преднамеренный характер [8].

Развитие внимания в младшем школьном возрасте связано с появлением новых интересов, расширением кругозора, овладением новыми видами деятельности. Младший школьник все больше обращает внимание на те стороны действительности, которые раньше оставались вне его внимания.

Большое значение для развития внимания имеют внешние условия, благоприятные для продуктивных учебных занятий. Надо, чтобы в помещении, где работает ученик, не было отвлекающих раздражителей (шума, ненужных разговоров, интересных для ребенка, но не имеющих отношения к делу, предметов), чтобы были соблюдены необходимые гигиенические условия (чистый воздух, достаточная освещенность).

Для воспитания произвольного внимания надо развивать познавательные интересы школьника, расширять круг его представлений [1].

Переключение внимания – это перевод внимания с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой. [7]

Л.С. Выготский объяснял частое переключение внимания младших школьников неумением детей четко ставить перед собой цель. Значит, чтобы развивать это свойство необходимо учить детей ставить цель.

Из-за частого переключения внимания детям очень трудно достичь какой-либо цели, например, на уроке математики – это будет мешать ребенку постоянно: не закончив решение задачи, он будет вычислять значения выражений.

На протяжении младшего школьного возраста, в связи с усложнением деятельности детей и их общим умственным развитием, внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут сосредоточивать свое внимание на каком-то занятии 25-30 минут, то дети младшего школьного возраста – до 1-1,5 часов. Это объясняется тем, что занятия постепенно усложняются и интерес к ним поддерживается постоянным введением новых ситуаций [4].

Внимание детей младшего школьного возраста неустойчиво, оно часто переключается с одного объекта на другой в силу потребности ребенка в широкой ориентировке в окружающем, трудностью не смотреть на то, что можно видеть, не замечать того, что, так или иначе, доносится до слуха. Поэтому из поля внимания детей надо удалять все, что не имеет отношения к работе на уроке. Учителю иногда и не догадаться, что служит причиной рассеянности детей.

Объем внимания – эта характеристика определяется количеством информации одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания человека [7]. Физиологическая основа увеличения объема внимания заключается в расширении участка с оптимальной возбудимостью.

Л.С. Выготский отмечал, что объем внимания детей, поступающих в школу, очень мал – 3-4 единицы информации, что объясняется бедным жизненным опытом детей. Следовательно, чтобы увеличить объем внимания необходимо обогащать жизненный опыт детей [2].

Объем внимания очень важен на уроках математики, благодаря ему дети способны удерживать в сфере повышенного внимания содержание и условия задач, вопросы, задания и примеры устного счета.

Объем внимания в значительной степени зависит от прошлого опыта и развития ребенка. Младший школьник способен удерживать в поле зрения не слишком большое количество предметов или явлений. Однако со временем внимание ребенка младшего школьного возраста становится не только устойчивее, шире по объему, но и эффективнее. Особенно это ярко проявляется в формировании у ребенка произвольного действия.

Рассеянность младших школьников особенно часто возникает, если учебный материал кажется им неинтересным, скучным, не возбуждает у них эмоций. Сосредоточенность младших учащихся становится устойчивой, если им ясна задача, цель работы, которую они выполняют.

Одной из причин невнимательности ребенка является общее слабое состояние его здоровья. Невнимательностью отличаются нервные, болезненные дети, страдающие малокровием и общим истощением нервной системы. Школьники бывают рассеянными на уроках также вследствие того, что они не досыпают, нерегулярно питаются, не соблюдают правильного режима дня.

Разные дети внимательны по-разному: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у младших школьников в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо распределяемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной деятельности, но также легко отвлекаются

на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Была проведена диагностика «Проставь значки», целью которой было оценить уровень переключаемости внимания младших школьников.

Таблица 1. – Показатели переключаемости внимания по методике «Проставь значки»

Ученик	N	n	S	Баллы	Уровень переключаемости внимания
Никита П.	96	2	0,35	4-5	низкий
Олег К.	99	4	0,31	4-5	низкий
Яна З.	86	5	0,24	0-3	очень низкий
Марина Д.	100	1	0,39	4-5	низкий
Вадим А.	89	0	0,37	4-5	низкий
Илья И.	92	1	0,36	4-5	низкий
Алиса К.	70	3	0,22	0-3	очень низкий
Артем С.	84	6	0,21	0-3	очень низкий

В процедуре принимали участие дети в возрасте 7-ми лет.

Как видно из результатов таблицы, показатели переключаемость и уровень распределения внимания у детей младшего школьного возраста, находится в промежутке от 0 до 5 баллов. Исходя из общего показателя, полученного по данной методике, можно сказать, что в группе наблюдается низкий уровень переключаемости внимания. Если рассматривать, результаты каждого ребенка в отдельности, то согласно интерпретации методики, у 3 детей наблюдается очень низкий уровень переключаемости внимания, у 5 детей уровень переключаемости внимания низкий. Таким образом, на основании данных, представленных в таблице можно сделать вывод, что у исследуемых детей младшего школьного возраста низкая переключаемость внимания.

Результаты, полученные по методике «Проставь значки» показали, что переключаемость внимания у детей младшего школьного возраста находится в промежутке от 0 до 5 баллов, что соответствует низкому уровню переключаемости внимания.

Дети показали низкий уровень переключаемости внимания. Многие дети допускали более двух ошибок. Они были не внимательны при объяснении задания экспериментатором, отвлекались на посторонние действия. Это указывает на недостаточное развитие внимания у детей.

Таким образом, можно сказать, что в основном дети – учащиеся первого класса – обладают низким уровнем переключаемости внимания.

В ходе выполнения работы нами была изучена и обобщена литература по проблеме диагностики и развития некоторых свойств внимания, а именно: объем и переключаемость у младших школьников. По проведенному теоретическому анализу мы выяснили, что эти свойства внимания в жизни и деятельности человека выполняют много различных функций. С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Для младших школьников проблема развития свойств внимания является традиционной. Это во многом обусловлено особенностями психического

развития младших школьников. Наиболее характерны невнимательность, несобранность, отвлекаемость для детей 6-7 лет, т.е. первоклассников. Их внимание еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво.

Выводы. У младшего школьника начинает формироваться произвольное внимание и его свойства. Поэтому изучение внимания детей младшего школьного возраста важно. Именно в этом возрасте формируются многие познавательные процессы, в частности внимание. В этот период необходимо более внимательно присматриваться к развитию детей. Вовремя отслеженный нюанс поможет в дальнейшем скорректировать развитие внимания. Учителю необходимо знать, у какого ученика то или иное свойство внимания на низком уровне, чтобы правильно преподнести материал, и ребенок его усвоил. Развитие внимания необходимо отслеживать.

Резюме. Данная работа освещает актуальную в современной психологии проблему – развитие свойств внимания у младших школьников. В работе содержатся как теоретические аспекты изучения свойств внимания в литературе, так и результаты методики диагностики свойств внимания у младших школьников.

Ключевые слова: внимание, объем внимания, переключаемость внимания, младший школьник.

Summary. This work covers a topical problem in modern psychology – the development of properties of attention in younger students. The work contains both theoretical aspects of the study of the properties of attention in the literature, and the results of the methods of diagnostics of the properties of attention in younger pupils.

Key words: attention, attention span, switchable attention, junior high school student.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – 2000.
2. Выготский Л.С. Психология внимания: Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский. – 2001.
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Л.М. Орлова. – 2009.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 2008.
5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина. – 1999.
6. Завьялова Т.П. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников / Т.П. Завьялова, И.В. Стародубцева. – 2010.
7. Крутецкий В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – 1986.
8. Пашукова Т.И. Практикум по общей психологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – 1996.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2019.

10. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – 2018.

УДК: 37.013.42

ПРОБЛЕМА СПЛОЧЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Сокол Денис Андреевич, обучающийся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На данный момент главной целью образования является формирование личности, готовой к вхождению в современное общество. Именно коллектив является моделью общества, а также помогает в развитии социальных и эмоциональных навыков. Сплоченность рассматривается многими авторами как одно из проявлений динамики коллектива, которое необходимо изучать педагогу, чтобы осуществлять влияние на развитие личности и самого коллектива. Однако часто педагоги недостаточно уделяют внимания этому явлению и его сопровождению, не всегда правильно оценивают уровень сплоченности в коллективе, что ведет к упущению возможности правильно сформировать коллектив, который только начинает свое развитие в младшем школьном возрасте. Именно поэтому изучение проблемы сплоченности коллектива младших школьников является важным для современного образования.

Анализ исследований и публикаций. Изучением проблемы сплоченности коллектива в научных исследованиях занимаются такие исследователи как: А. Ю. Дьякова, Д. А. Ефремов, А. Е. Калитко, Л. В. Мардахаев, И. П. Подласый, Л. А. Сундеева и Т. В. Эксакусто.

Целью статьи является изучение проблемы сплоченности коллектива младших школьников в научных исследованиях.

Изложение основного материала. Процесс формирования и развития личности тесно взаимосвязан с системой коллективного воспитания на всех этапах ее становления. Коллектив является той средой непосредственного общения, которая формирует важные стороны личности. Научные исследования

в области развития и формирования коллективов представлены трудами многих выдающихся педагогов и психологов.

В педагогической науке одним из первых кто пытался раскрыть понятие «коллектив» был зарубежный исследователь Я. А. Коменский. Он выделил значимость коллектива для педагогики, и считал, что этот термин означает собирательность, т. е. некоторую целостность, единство [4, с. 191].

И только в конце 19 века, с появлением социальной психологии на западе, ученые уже вплотную занялись вопросами и проблемами, связанными с малыми группами. Такие исследователи как Н. Трипплет, В. Меде, Ф. Олпорт, Г. Олпорт и др. начали период экспериментальных исследований, в которых доказывались эффективность группового действия над индивидуальным, однако коллектив рассматривался как не определенная реальность, а как «совокупность идеалов, представлений и привычек» [1, с. 216].

Кроме Я. А. Коменского необходимость поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи обосновывали и отечественные педагоги. П. Ф. Каптерев, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский видели в стихийно складывающихся детских сообществах возможный источник новых отношений, развивающих детей. Анализируя этот феномен, использовали такие понятия, как «детская масса», «детская общность», «корпоративный дух школы».

О коллективе также говорил и А. С. Макаренко. Он положил начало исследованию коллектива как группы в специфических социальных условиях. Хотя он имел дело с детскими и юношескими коллективами и строил теорию на практике учебно-воспитательной работы, его идеи и представления о коллективе по сей день сохраняют актуальность в отношении не только учебных, но и трудовых коллективов.

Также А. С. Макаренко выделил следующие определения коллектива:

1) коллектив – «это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива.

2) коллектив – «это свободная группа трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности» [4, с. 192-193].

В современной педагогике выделяются другие определения понятия коллектив.

Наиболее общее понятие формулирует Т. В. Эксакусто, по ее мнению, коллектив – это особое качественное состояние малой группы, достигшей наивысшего уровня социально-психологической зрелости, который выражается в объединении общими целями и близкими мотивами совместной деятельности членов коллектива, в организованной, закреплённой структуре группы и эмоционально близких и доверительных взаимоотношениях между участниками [7, с. 23].

Более подходящий для школьного коллектива термин предлагает Н. П. Аникеева, по ее мнению, детский коллектив – сложное социально-педагогическое явление, воспитывающая среда, существенно влияющая на процессы социализации и индивидуализации личности, формирование ее нравственных качеств.

Именно сплоченность исторически выступает важнейшей чертой

коллектива и как следствие одним из состояний школьного коллектива. На протяжении многих лет феномен сплоченности изучают представители разнообразных дисциплин (педагогика, философия социология, социальная психология, и др.). Также особый интерес проявляется со стороны психологии организации, юриспруденции и педагогики. Именно потому количество подходов к изучению данного термина с каждым годом растет.

Например, Л. А. Сундеева раскрывает определение сплоченности как – идейное, интеллектуальное, моральное, эмоциональное и волевое единение его членов, изменяющееся на основании определенной объективной характеристики, такой как организационное единство [6, с. 275-276].

Здесь сплоченность указывается как определенная цель образовательного учреждения, которая необходима для нормального развития каждого обучающегося.

И. П. Подласый говорит о сплоченности не как о цели, а как о характеристики коллектива. Сплоченность характеризуется как взаимопонимание, защищенность, чувство локтя, причастность к коллективу. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимопомощность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, школьный коллектив же без них теряет свои преимущества [5, с. 312].

Сплоченность можно рассматривать, как и сложное явление, по мнению А. И. Донцова. Об этом свидетельствуют три направления исследования, выделенные им в конце 70-х годов. Он рассматривал сплоченность коллектива в зависимости от концентрации внимания на определенном групповом процессе:

- 1) приоритет отдается эмоциональным элементам межличностных отношений;
- 2) акцент делается на когнитивной внутригрупповой активности;
- 3) анализируется оптимальное внутригрупповое взаимодействие, которое соотносят с решением групповой задачи [6, с. 276].

А. Ю. Дьякова выделяет стадии формирования сплоченности коллектива младших школьников, в которых она и раскрывает содержание данного термина. Эти стадии необходимо знать педагогам и социальному педагогу, чтобы отслеживать развитие группы и устранять ошибки:

1) 1-2 класс. В начале обучения учебная деятельность, являясь индивидуальной, затрудняет формирование коллективных связей и отношений. В 1-2 классе для ребенка значима личность педагога, который помогает овладеть новой для него учебной деятельностью. Нет реальных межличностных отношений, отсутствуют коллективные связи, детский коллектив не сформирован.

2) 3 год. К третьему году обучения у младшего школьника меняется отношение к коллективу: устанавливаются тесные контакты с одноклассниками, повышается групповая активность, накапливается опыт совместной деятельности, определяется состав лидеров, складываются коллективные нормы поведения и правила, положительные традиции. Ребенок, приобретая опыт взаимодействия со сверстниками, начинает оценивать себя и других.

3) 3-4 классах. В 3-4 классах растет самостоятельность и активность младших школьников в совместных делах. Каждый член детского коллектива занимает свое положение в системе деловых и личных отношений, на которое оказывает влияние успехи и достижения ребенка, его увлечения, интересы, нравственные свойства. В классе возникает определенная система взаимоотношений, прежде всего, эмоционально-избирательного плана [1, с. 11-12].

Важно сказать и о показателях сплоченности коллектива, которые должен знать социальный педагог, чтобы оценить действительный уровень сплоченности младших школьников.

Наиболее точную и полную типологию показателей сплоченности коллектива разработал А. Е. Калитко.

Первым показателем сплоченности автор выделяет ценностно-ориентационное единство его членов. Ценностно-ориентационное единство рассматривается как сила, интегрирующая систему внутриколлективных связей, и представляет собой достаточную степень совпадения мнений, оценок, установок, убеждений, наиболее значимым для коллектива в целом. Для коллектива младших школьников характерна разобщенность мнений, установок, убеждений. Каждый из них ориентирован на получение оценок и похвалу учителя, они не пытаются достичь этой цели вместе.

Вторым показателем сплоченности является прочность межличностных отношений. Основу этой прочности составляет, прежде всего, уважение и взаимное обеспечение многих прав и свобод каждого без исключения члена коллектива, независимо от вероисповедования, территориальных, возрастных, национальных, физических, психологических и других особенностей. Однако для ребенка значима лишь учебная деятельность, которой ему важно овладеть. Нет реальных межличностных отношений, отсутствуют коллективные связи, дети только начинают присматриваться друг к другу, друзья у обучающихся могут меняться.

Третьим показателем сплоченности коллектива является согласованность поведения и деятельности его членов. Согласованность действий членов коллектива – это не только выполнение каждым из них своих обязанностей, но и учет в них зависимости своей деятельности от действий других членов коллектива. Для только что сформированного класса младших школьников характерна стремление к индивидуализму, слабая организованность, нет еще лидера, который мог бы согласовать действия членов коллектива. Например, они еще не могут быстро подготовиться к репетиции выступления и распределить роли [3, с. 203-204].

То есть можно сказать, что в дружном, сплоченном коллективе сплоченность определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов, умением подчинять личное общественному, правильно распределять роли между участниками и уважительное отношение к друг другу. Но новый детский школьный коллектив не имеет еще этих признаков и представляет из себя только начинающую формироваться группу разобщенных обучающихся. Поэтому социальный педагог обязан не упустить момент формирования коллектива и при этом не совершить ошибки во время работы с ним.

Выводы. Таким образом, из всего выше сказанного можно

сформулировать один общий термин сплоченности коллектива, под которым понимается цель развития группы, характеристика или явление, которое выражается в таких показателях коллектива как ценностно-ориентационное единство, прочность межличностных отношений и согласованность поведения и деятельности его членов, а также формирует устойчивую и комфортную позицию каждого обучающегося этого коллектива. Сплоченный ученический коллектив – это один из важнейших факторов воспитания личности ребенка.

Резюме. В статье раскрывается теоретическая основа проблемы сплоченности коллектива младших школьников. Понятие коллектив раскрывается с точки зрения, как зарубежных, так и отечественных исследователей. Анализируются стадии формирования сплоченности коллектива и показатели сплоченности. Сформулировано общее понятие сплоченности коллектива.

Ключевые слова: коллектив, сплоченность коллектива, стадии формирования коллектива, показатели сплоченности.

Summary. The article reveals the theoretical basis of the problem of the cohesion of the team of younger schoolchildren. The concept of collective is revealed from the point of view of both foreign and domestic researchers. The stages of formation of team cohesion and indicators of cohesion are analyzed. The general concept of team cohesion is formulated.

Key words: team, team cohesion, stages of team formation, indicators of cohesion.

Список литературы

1. Дьякова А. Ю. Способы сплочения детского коллектива обучающихся начальной школы / А. Ю. Дьякова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 26.1. – С. 10-13.
2. Ефремов Д. А. Опыт изучения коллектива, коллективообразования и процесса формирования коллектива в социально-гуманитарном знании / Д. А. Ефремов // Берегиня. – 2011. – №3. – С. 214-224.
3. Калитко А. Е. Социально-психологическая сущность, показатели и критерии сплоченности коллектива / А. Е. Калитко // Вестник университета. – 2013. – № 13. – С. 202–207.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: социальное воспитание: учебник для студентов средних и высших учебных заведений, магистрантов и аспирантов / Л. В. Мардахаев. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 391 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: учебник для среднего профессионального образования / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 576 с.
6. Сундеева Л. А. Понятие сплоченности коллектива в отечественной и зарубежной литературе/ Л. А. Сундеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – С. 275-278.
7. Эксакусто Т. В. Основы психологии малых групп и управления коллективом: учебное пособие. / Т. В. Эксакусто; Южный федеральный университет. – Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 209 с.

УДК 372.874-053.4

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Споненбург Катлин Эрин, обучающаяся 4 курса, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Постановка проблемы. В настоящее время педагогам и психологами был выявлен недостаточный уровень воображения у некоторых детей в возрасте 5-6 лет. Актуальность темы, определяется документами, которые существуют в современном образовании, такие как «Федеральный закон об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ), ФГОС ДО, «Программы дошкольного образования». Известно, что от уровня развития творческого и репродуктивного воображения зависит планирование и осуществление игровой деятельности ребенка, а также фантазирование, освоение приемов и средств создания образов. Именно этот факт доказывает актуальность выбранной темы.

Анализ исследований и публикаций. Проблема развития творческого воображения встречается в трудах многих ученых-психологов прошлого века, таких как О. М. Дьяченко, Л. С. Выготский, Р. С. Немов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн.

Одной из главных задач развития воображения является грамотно подобрать материалы и экспериментально проверить развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста, а именно 5-6 лет с помощью нетрадиционных приемов рисования.

Использование данного материала дает возможность воспитателю детского сада развивать творческое воображение дошкольника и формировать творческую личность в целом.

Целью статьи является описание процесса развития творческого воображения у детей 5-6 лет с помощью нетрадиционных техник рисования.

Изложение основного материала. Понятие творческих способностей, включает в себя несколько составляющих на развитие которых педагогу необходимо обращать свое пристальное внимание уже в дошкольном возрасте. Среди них: необходимость в открытиях, активность; умение изобретать и открывать; фантазия; свобода воображения, а также применение на практике своих знаний и умений творческого мышления.

Творческие способности ребенка в старшем дошкольном возрасте проявляются как в рисовании, так и в придумывание сказок, в реализации игры и пении в любой деятельности ребенка.

Психологи отмечают, что возраст пяти лет является самым важным для становления ребенка как личности, половина всех качеств, присущих взрослому, формируется у ребенка к этому возрасту.

Как показали исследования Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, и других ученых, воображение выступает не только одной из главных причин эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием преобразования творческих уже имеющихся у детей знаний, способствует

развитию личности, и в значительной степени определяет эффект от учебно-воспитательной деятельности в дошкольном корпусе [1].

Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов. Почти вся человеческая культура является результатом творческого воображения людей. В творческом комбинировании образов исчезает ведущая роль памяти, но ее место приходит эмоционально окрашенное мышление.

В повседневной жизни творческое воображение проявляется как смекалка или способ достичь цели разными нестандартными способами. Данные способности можно раскрыть как в повседневной жизни ребенка, так и на занятиях по рисованию.

Обоснование структуры и содержание проекта.

Целью данной разработки было развитие творческого воображения у детей старшей группы. Данную разработку в дальнейшем можно применять родителям, воспитателям и логопедам в развитии творческого воображения дошкольника с помощью нетрадиционных техник рисования.

Чтобы развить творческое воображение нужно придерживаться принципов диагностик, которые были применены.

Для определения уровня воображения детей были использованы следующие диагностики:

1. «Сочинение сказки» О. М. Дьяченко.
2. Методика «Нарисуй что-нибудь».
3. «Невероятные ситуации» (П. Торренса).

Педагогические условия для осуществления проекта.

Есть много техник рисования, но в данной статье, предлагаю вам ознакомиться с несколькими техниками, которые достаточно популярны среди воспитателей и их можно применить в старшем дошкольном возрасте.

С детьми среднего дошкольного возраста можно попробовать:

- отпечатки листьев;
- рисование ватными палочками;
- волшебные ниточки;
- печать пластилином;
- техника сухая кисть.

Среда ДОУ должна содержать следующее:

1. Хорошо проветриваемое помещение.
2. Стулья и парты по возрасту и росту ребенка.
3. Безопасность материалов, используемых при реализации проекта.
4. Наличие отмываемого линолеума.
5. Наличие воды, красок, кисточек и защитной одежды для ребенка.

Методические рекомендации по реализации педагогического проекта.

На основном этапе проекта «Островок мечты» были использованы следующие методы:

Проведение следующих диагностик:

- «Сочини сказку» О. М. Дьяченко;
- «Нарисуй что-нибудь» Р. С. Немов;
- «Невероятные ситуации» П. Торренса.

Основной этап нашей работы был начат с проведения первичной диагностики по изучению уровня развития творческого воображения. Первую

диагностика, которая была проведена «Сочини сказку», критерии для оценки воображения у детей были основаны на рекомендациях к данной диагностики О. М. Дьяченко., У. М. Дьяченко, критерии описаны следующим образом:

5 баллов – сказка создавалась полностью самостоятельно;

4 балла – сказка про персонажей, придуманных самим ребенком, которые совершали также придуманные им самим действия;

3 балла – при этом история в целом схематична, без деталей. За сказку, составленную таким же образом (при оценке в 2 балла, но развернутую и детализированную);

2 балла – если ребенок основывался на некоторых известных сказках, но существенно их изменял, ему ставилось. Такие изменения могли касаться персонажей сказки с сохранением общего сюжета;

1 балл – если ребенок пересказывал знакомую сказку, но вносил в некоторые модификации;

0 баллов – если он отказывался от задания или пересказывал знакомую сказку.

Определять уровень воображения по делению на следующие количество баллы набранными ребенком:

0 баллов – очень низкий уровень;

1 – 2 балла – низкий;

3 – 4 балла – средний;

5 баллов – высокий.

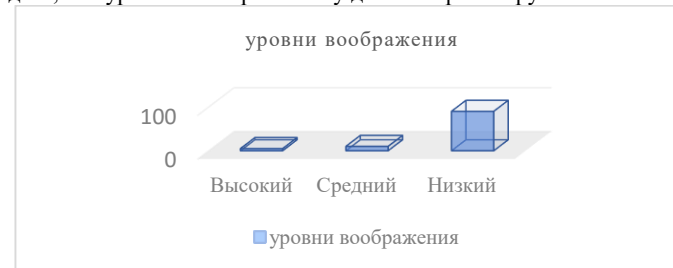
По таким же признакам, выделяли уровни воображения и другие диагностики.

Второй по счету была диагностика «Нарисуй что-нибудь», также, как и в первой диагностики при оценивании работ детей была опора на рекомендации автора данной диагностики, а именно Р. С. Немова.

Третьей диагностикой, проводимой для выявления уровня развития воображения, являлась «Невероятные ситуации», критериями для оценки служили рекомендации П. Торренса.

В диагностики приняли участие 6 детей старшей группы: 4 девочки и 2 мальчика.

На диаграмме 1, вы можете увидеть уровень воображения детей на начальном этапе. Благодаря данным диагностики и диаграмме, мы можем наблюдать, что уровень воображения у детей старшей группы «низкий».



В данной группе имеются проблемы с развитием воображения, что дает преимущество для качественной реализации проекта.

Вашему вниманию предоставлен краткий план проектной деятельности.

День 1.

«Мир красок». Цель: Постановка проблемной ситуации детям.

День 2.

«Страна Ваты». Цель: Научить детей рисовать в технике «Ватные палочки».

День 3.

«Страна Пластелиния». Цель: Научить детей рисовать в технике «Печать пластилином».

День 4.

Страна «Сухих цветов». Цель: Научить детей рисовать в технике «Сухая кисть».

День 5

«Страна Листения». Цель: Научить детей рисовать в технике «Отпечаток листом».

День 6

«Страна Нитька». Цель: научить детей рисовать в технике «Ниткографией».

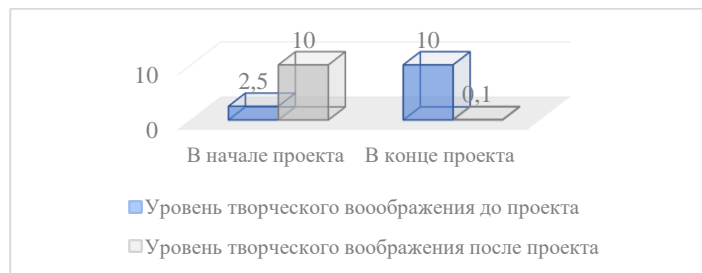
Дни 7-20 были направлены на индивидуальные работы и доработка занятий с детьми.

День 21

«Подведение итогов». Цель: Подвести итоги, проведение контрольной диагностики

С контрольными результатами всех трех диагностик вы можете в диаграмме №2.

Таким образом за 21 дней с детьми было реализована практическая часть проекта, а именно проведение серий занятий по нетрадиционным техникам рисования, применение их на практике, и самое главное, повысить уровень творческого воображения детей 5-6 лет с помощью данных техник.



На заключительном этапе были повторно проведены диагностики, которые были в начале работы.

Для успешного развития творческого воображения, воспитателю в дальнейшем развитии творческого воображения были разработаны следующие рекомендации:

1. Наглядные методы предвидят рассматривание нарисованных или реальных картин.

2. Словесные методы включают разные формы общения, истории, рассказы, сочинение сказок.

3. Практические методы основаны на развивающих упражнениях, играх, создании и использовании разных моделей.

Только при сочетании всех методов возможно максимально развить интеллектуальные и творческие способности дошкольников.

Выводы. Таким образом, можем подвести итоги практической части проекта. В ходе реализации серий занятий по нетрадиционным техникам, выполнение детьми заданий направленный на развитие воображение. У детей с низким уровнем творческого воображения, который был выявлен на подготовительном (в начале основного) этапа проекта, уровень творческого воображения повысился до «высокого». После выполнения данной работы, поставленная цель исследования достигнута, задачи выполнены. Гипотеза доказана, проблема решена. Данная статья может использоваться как методические рекомендации для работы с детьми в ДОУ.

Резюме. В статье автором описан процесса развития творческого воображения у детей 5-6 лет с помощью нетрадиционных техник рисования.

Ключевые слова: творческое воображение, нетрадиционные техники рисования.

Summary. In the article, the author describes the process of developing creative imagination in children aged 5-6 using non-traditional drawing techniques.

Key words: creative imagination, non-traditional drawing techniques.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2014. – 324 с.
2. Веракса Н.Е. Библиотека программы «От рождения до школы» / Н. Е. Веракса. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 327 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 2015. – 98 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2015.
5. Мосин И.Г. Рисование. Учебное пособие для педагогов, воспитателей, родителей / И. Г. Мосин. – Екатеринбург: У-Фактория, 2015. – 207 с.
6. Подьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет / Н. Н. Подьяков. – М.: Речь, 2016. – 137 с.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 2015. – 560 с.
8. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 2013.
9. Синельников В. Исследования воображения и творчества детей дошкольного возраста в зарубежной психологии / В. Синельников // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 10.
10. Яковлева Е. Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 2015.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Соколовская Эльвира Сергеевна,
магистрант 2 года обучения направления
подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Колосова
Наталья Николаевна, кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящее время важной задачей школы является формирование личности, которая готова жить в стремительно меняющемся мире, постоянно развиваться, получать дальнейшее образование. Необходимость общества в формировании коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся, умения учиться обусловила научные исследования в данной области.

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников имеет большое значение, так как коммуникация необходима в совместной деятельности людей и подразумевает под собой не только обмен информацией, но и умения устанавливать контакты, процессы межличностного восприятия, понимание собеседника. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию обучающихся, что выражается в понимании позиции окружающих людей, умении слушать, слышать и вести диалог, принимать участие в дискуссиях, включаться в группу сверстников и выстраивать эффективное взаимодействие и сотрудничество с окружающими.

Анализ исследований и публикаций. Аспекты формирования коммуникативных УУД отражены в исследованиях таких авторов, как А. Г. Асмолов, А. Ф. Ануфриев, В. В. Давыдов, Е. В. Коротяев, С. Н. Костромина, О. А. Яшнов и других. Особенности формирования коммуникативных УУД в начальной школе изучены в работах: С. П. Баранова, Л. И. Буровой, И. А. Гришановой, А. Ж. Овчинниковой, Г. А. Цукерман и др.

Целью статьи является изучение специфики формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в образовательной организации.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст является

очень важным периодом жизни, поскольку в это время формируются основы характера и поведения, стремление приобрести социальный статус в обществе. Приобретая новые качества и навыки, младший школьник учится действовать в разных жизненных ситуациях самостоятельно, появляется личная ответственность за свои поступки и действия.

В наше время без коммуникативных учебных действий трудно самореализоваться, достичь успеха в профессиональной сфере, выстроить взаимоотношения, развить творческий потенциал. И, напротив, их сформированность дает возможность успешно адаптироваться к социальной среде, получить новый социальный опыт, самосовершенствоваться.

Прежде чем рассмотреть особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников необходимо ознакомиться с характеристикой основного понятия нашего исследования.

Коммуникативные универсальные учебные действия выступают в качестве личностных и метапредметных результатов освоения учащимися основной образовательной программы.

По мнению А. Г. Асмолова, «коммуникативные УУД – это действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [1, с. 30].

Согласно исследованиям, Ю. В. Жуковиной, к коммуникативным универсальным учебным действиям можно отнести:

- умение планировать учебное сотрудничество со сверстниками и учителем – определять цели, функции, способы взаимодействия;
- постановку вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- конструктивное разрешение возникающих конфликтов – определение проблемы и трудностей, поиск альтернативных способов для разрешения конфликта, выбор решения и его воплощение;
- умение понимать, управлять поведением собеседника – контролировать, оценка его действий;
- умение точно выражать свои мысли в зависимости от цели и условий общения;
- умение использовать монологическую и диалогическую формы речи в соответствии с нормами родного языка [2].

Ведущая роль в построении коммуникативной деятельности младших школьников отводится учителю. Данная деятельность заключается не только в передаче и обмене информацией, но и в установлении контактов, кооперации, межличностного восприятия, понимание собеседника.

Важным аспектом в формировании коммуникативных универсальных действий младших школьников является подбор комплекса упражнений, методов, создание ситуаций, стимулирующих активную коммуникативную позицию и побуждающие младших школьников к выражению собственной точки зрения. Речь идет об условиях коммуникации, отношениях говорящего, слушающего, общая направленность высказывания. Если ребенка побуждает к общению педагог, то ситуация более условна, стимулирующая.

Согласно В. В. Рубцову, для эффективного формирования коммуникативных действий необходимы определенные условия, которые заключаются в целенаправленно организуемом учебном сотрудничестве:

1. Определение схемы действий и операций, согласно предметным условиям совместной работы.

2. Обмен способами действий, с целью включения для всех участников моделей действия в качестве способа для получения совместного результата.

3. Взаимопонимание, которое определяет характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности.

4. Коммуникация (общение), которое способствует реализации процессов распределения, обмена и взаимопонимания.

5. Умение планировать общие способы работы, определение участниками необходимых задач в соответствии с целью деятельности и условиями ее построения, составление планов работы.

6. Рефлексия, которая заключается в умении оценивать собственные действия, в процессе которого происходит изменение этого действия в отношении к форме и содержанию совместной работы) [3].

Для успешного формирования коммуникативных УУД целесообразно применять различные формы коллективной работы: фронтальную, парную, групповую. Наиболее эффективной формой работы, по мнению Г. А. Цукерман, является групповая работа над проблемной ситуацией; выполнение коммуникативно-направленных заданий (построение учебного диалога). Благоприятное воздействие оказывают использование современного дидактического оборудования; организация взаимопроверки заданий; включение игровых технологий; выполнение коллективных рисунков, аппликаций [4].

Выводы. Таким образом, младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования коммуникативных универсальных учебных действий, которые способствуют не только умению сотрудничать и взаимодействовать с окружающими людьми, получать и передавать информацию, исполнять социальные роли в коллективе, но и являются эффективным ресурсом для выстраивания благополучной взрослой жизни. Одним из значимых условий для формирования коммуникативной деятельности младших школьников является организация целенаправленного организованного учебного сотрудничества.

Резюме. В статье рассмотрено понятие «коммуникативные универсальные учебные действия», представлены их характеристика и виды. Описаны особенности и условия формирования коммуникативных УУД младших школьников.

Summary. The article considers the concept of communicative universal educational actions, their characteristics and types. The features and conditions for the formation of communicative UUD of younger schoolchildren are described.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники.

Key words: communicative universal educational activities, younger schoolchildren.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Жуковина Ю. В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Ю. В. Жуковина // Молодой ученый. – 2016. – № 7.6 (111.6). – С. 78-80.

3. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С.49-59.

4. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться / Г. А. Цукерман. – М.: Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. – 224 с.

УДК 37.017.4:37.013.42

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сребнюк Яна Петровна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Гражданское воспитание младших школьников нужно начинать в раннем возрасте, именно этот возраст – наиболее чувствительный для формирования ответственности, этики, творческой активности и прежде всего гражданственности.

Анализ исследований и публикаций. Сегодня проблема формирования гражданственности у младших школьников является предметом научного исследования таких ученых как Н. Д. Неустроева, А. Г. Стручкова. В исследованиях Н. И. Дереклеевой, О. В. Лебедевой, Л. И. Мищенко, П. И. Фроловой, О. В. Якубенко и других раскрываются различные аспекты воспитания гражданственности у детей младшего школьного возраста.

Среди диссертационных исследований, посвященных вопросу специфики и сущности понятия «гражданственность» можно назвать следующие: Л. Б. Дашидондоковой, И. Ю. Новичковой, И. М. Тагильцевой, О. Д. Халтагаровой, Н. А. Шестаковой.

Целью статьи является раскрытие специфики формирования гражданственности у младших школьников.

Изложение основного материала. А. Г. Асмолов назвал начальную школу «зоной ближайшего развития «российского общества», в котором современный национальный воспитательный идеал воплотится в делах, и тогда начальная школа, перефразируя Л. С. Выготского, поведет за собой развитие общества [1]. Безусловно, психолого-педагогические особенности младших школьников выступают движущей силой, которая определяет характер процесса воспитания у них гражданственности [1].

К началу младшего школьного возраста у ребенка есть четыре линии развития: мотивационная готовность к школьному обучению, овладения средствами и эталонами, формирования произвольного поведения познавательной деятельности, перехода от эгоцентризма к децентрации [7]. Это возможно благодаря новообразованиям младшего школьного возраста.

Психологическое новообразование, состоящее из познавательной потребности и потребности занять более взрослую социальную позицию; развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению (Это уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы; «внутренняя позиция школьника»). Кроме этого, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он становится учеником и поэтому сменяется его ведущая деятельность [7].

Специфика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте заключается в перестройке системы отношений ребенка с окружающей действительностью, связанной с поступлением в школу [4]. У ребенка возникает потребность выполнять нужную и важную для других работу, а эта потребность складывается во внутреннюю позицию школьника. Также он теряет непосредственность. Возникает внутренняя ориентировка на смысл осуществления деятельности. Меняется статус в обществе. Ребенок становится учеником школы. К поступлению в школу у ребенка начинается внутренняя жизнь. У детей появляется внутренняя ориентация, эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка. В младшем школьном возрасте ребенок активно овладевает навыками общения [4].

Исследователь А. В. Мудрик определяет социально-педагогические механизмы социализации для младшего школьного возраста, а именно:

- 1) традиционный – через семью и ближайшее социальное окружение, передача знаний от родителей, приятелей, соседей к детям;
- 2) стилизованный – через субкультуры, учреждения дополнительного образования, досуговые учреждения, группы по интересам, дворовые сообщества;
- 3) институциональный – через институты и организации общества и государства;
- 4) межличностный – через взаимодействие со значимыми лицами [3, с. 137].

В результате овладения знаниями качественно изменяется способность к произвольной волевой регуляции, складывается новый тип отношений с окружающими людьми [4] Ребенок получает необходимые знания и навыки

поведения в коллективе, учится соотносить свои желания и возможности с желаниями и возможностями других детей, осознает свою ответственность перед другими людьми.

На качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, можно сформировать у них систему обобщенных знаний о явлениях общественной жизни, которые являются предпосылкой их гражданского воспитания.

Кроме этого, еще это и период интенсивного развития эмоциональной сферы, когда чувства определяют поступки и выступают в качестве мотивов поведения. Младшего школьника начинают привлекать явления социальные, о чем свидетельствуют вопросы детей, темы их разговоров, игр, рисунков.

Исследования психологов В. А. Крутецкого, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Л. С. Славиной доказывают, что младший школьный возраст является классическим временем оформления моральных идей и правил. Именно в этом возрасте ребенок типически «послушен», он с интересом и увлечением принимает в душе разные правила и законы.

Внушаемость младших школьников, их доверчивость, стремление к повторению за учителем представляют собой благоприятную основу для решения этой задачи. Известные психологи – Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Фельдштейн – полагают, что именно в этом возрасте происходит накопление знаний о хорошем и плохом, об отношениях между людьми, о правильном и неправильном поведении и др. В этот период эмоции преобладают над всеми сторонами жизни ребенка, влияют на его действия и поступки, выступая мотивом поведения, регулятором отношения к окружающему миру [6].

Начальные представления о гражданских качествах личности следует начинать формировать у детей в самом раннем периоде, еще в семье, в дошкольном учреждении, в начальной школе. Уровень сформированности гражданственности у ребенка всегда был в фокусе внимания как родителей, так и учителей. Придерживаясь известной теории о важности раннего формирования личности ребенка во время учебного процесса, учителя с особым вниманием относятся к поиску средств и методов, обеспечивающих формирование основ гражданственности младших школьников.

Трепетное чувство любви к Родине, осознание долга перед своей землей формируется у детей медленно, строится на основе наблюдений, заключений, знакомства с литературой, а также происходящих вокруг них событий. Многогранный мир искусства – живописи, музыки, театра – оказывает влияние на развитие личности, обогащает ее кругозор, предоставляет возможность познакомиться с героями сказочных произведений, другими персонажами, поступки которых являются эталонами гражданского поведения [7].

Таким образом, имеются предпосылки для принятия младшим школьником гражданских ценностей и нравственных установок общества, и воспитанию у него гражданственности. Л. И. Божович обращает внимание педагогов на стремление детей этого возраста занять более взрослое положение, участвовать в общественно значимой для окружающих деятельности [54].

По мнению И. В. Дубровиной, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются следующие: качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, осознанность и произвольность познавательных процессов, наличие рефлексии и внутреннего плана действий, новый тип отношений с окружающими людьми, появление иерархии мотивов [2].

Расширение в младшем школьном возрасте у детей произвольности поведения увеличивается благодаря эффективному развитию волевых процессов. У них лучше развивается умение контролировать свое поведение, тормозить естественные желания, покорять свои действия и поведение требованиям взрослых [2].

Именно эти новообразования позволяют назвать следующие характерные особенности детей младшего школьного возраста:

- доверчивая обращенность к внешнему миру;
- мифологичность мирозерцания;
- свободное развитие чувств и воображения;
- наивный субъективизм и эгоцентризм;
- бессознательное, а позже регулируемое чувством или замыслом подражание;
- построение моральных идеалов;
- исследовательский характер познания;
- конформизм в эстетических и нравственных оценках.

Для достижения эффективного результата при формировании гражданственности младших школьников в учебной и внеучебной деятельности необходимо создание определенных педагогических условий:

обеспечение благоприятной психологической атмосферы в классе для доброжелательного общения детей, относящихся к разным национальностям; включение школьников в коллективную творческую и учебную деятельность, в специально организованные педагогические ситуации с целью формирования гражданственности;

расширение кругозора младших школьников, накопление ими знаний о символике Российского государства, флаге, гимне, о достижениях России на международной арене, вкладе известных деятелей науки, спорта и искусства в развитие страны [7, с. 61].

Главными показателями воспитания человека как гражданина является уровень сформированности качеств личности и уровень проявления гражданской воспитанности.

Критериями гражданской воспитанности младших школьников, которые должны руководствоваться классные руководители и родители, выступают следующие гражданские качества:

- 1) патриотизм (отношение к обществу);
- 2) любознательность (отношение к умственному труду);
- 3) трудолюбие (отношение к физическому труду);
- 4) доброта и отзывчивость (отношение к людям, проявление нравственных качеств личности);
- 5) самодисциплина (отношение к самому себе) [5, с. 177].

Выводы. К особенностям гражданственности младших школьников относятся: осознание личной ответственности перед Родиной, ответственности за сохранение исторических, архитектурных и культурных памятников; стремление участвовать в различных мероприятиях своего класса, улицы, города; желание быть активным и инициативным по отношению к ближайшему окружению, оказывать помощь нуждающейся категории людей; улучшить экологию родного края, бережно относиться к богатствам страны; готовность реализовывать свои возможности в различных видах деятельности; нести ответственность за выполнение поручений и заданий; проявление нравственных, моральных и этических норм в процессе разнообразной деятельности, в общении с окружающими; осознание патриотических чувств при выполнении индивидуальной и коллективной деятельности.

Резюме. В статье раскрывается специфика и особенности формирования гражданственности у младших школьников. Кроме этого, автором представлены критерии гражданской воспитанности и показатели сформированности гражданственности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, младшие школьники.

Summary. The article reveals the specifics and features of the formation of citizenship among younger students. In addition, the author presents the criteria for civic education and indicators of the formation of citizenship in children of primary school age.

Key words: civic education, citizenship, younger schoolchildren.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2011. – № 6 (56). – С. 3-12.
2. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды / П. П. Блонский. 2-е изд., стер. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 164 с.
3. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / А.В. Мудрик. – М.: МПГУ, 2016. – 248 с.
4. Психология в 2 ч. Часть 2. Возрастная и педагогическая психология: учебник для вузов / Б. А. Сосновский [и др.]; под редакцией Б. А. Сосновского. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 347 с.
5. Стручков А.Г., Неустроев Н.Д. Формирование гражданственности у младших школьников в процессе реализации ФГОС начального общего образования / А. Г. Стручков, Н. Д. Неустроев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 371-375. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95359.htm>.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: 1999. – 670 с.
7. Юносова Э.А. Особенности воспитания гражданственности у младших школьников / Э. А. Юносова // Вопросы воспитания. – 2021. – № 2 (306). – С. 61-62.

**УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
ПОДРОСТКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ НА ПРИМЕРЕ ИС
«НАВИГАТОР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Старцева Татьяна Олеговна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».
Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Информационная деятельность в условиях развития новых информационных технологий предъявляет субъекту совершенно новые требования, прежде всего требования значительного повышения его информационной культуры. Формирование информационной культуры как основной характеристики вхождения подростка в современное информационное общество, представляется невозможным без умения и стремления поддерживать в хорошем работоспособном состоянии свою когнитивную сферу: способность выработки навыков аналитического отношения к циркулирующей в обществе информации, умение фиксировать убеждения и мнения, по необходимости их корректировать, закреплять и «доращивать» знания. Исходя из этого, разрабатываются новые проекты и информационные системы, такие как «Навигатор дополнительного образования», для повышения качества формирования информационной культуры подростков

Анализ исследований и публикаций. Исследованием проблемы формирования информационной культуры и уровней ее реализации занимались такие авторы как: М. В. Вакуленко, А. Н. Дулатова, И. В. Зыкова, Т. Н. Ладожина, Л. И. Скворцов, Н. В. Ходякова.

Цель статьи является анализ уровней формирования информационной культуры подростков в Республике Крым на примере информационной системы «Навигатор дополнительного образования».

Изложение основного материала. Информационная культура личности – актуальная проблема российского общества. В условиях информатизации современного общества особую актуальность приобретает формирование информационной культуры личности, перед которой открываются широкие

перспективы эффективного использования накопленных человечеством информационных ресурсов.

Главным сегодня в информации является то, что на нее перестали смотреть, как на нечто второстепенное. Приходит осознание, что качество жизни все в большей степени зависит от информации и ее использования. В современном обществе судьба каждого конкретного человека во многом зависит от его информационной культуры, и в будущем эта зависимость будет возрастать.

М. В. Вакуленко определяет информационную культуру так – это уровень умений целенаправленной работы с информацией, использование новых информационных технологий для работы с ней, а также сформированность системы научных знаний и морально-этических норм работы с информацией [1, с. 23].

Информационное общество, как описывает А. Н. Дулатова, опирается: на интеллект как инструмент познания, на информацию как результат познания, на интерес и активность к восприятию информации, на желание применить интеллект и информацию для определения новых целей [2, с. 56].

А. Н. Дулатова выделила два аспекта информационной культуры:

1) информологический – совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, хранения, анализа информации, то есть всего, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей;

2) культурологический – способ жизнедеятельности подростка в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества [2, с. 56].

Становление информационной культуры подростка, с точки зрения Л. И. Скворцова, осуществляется в его повседневной деятельности под влиянием усвоения бытовых знаний и умений, информации средств массовых коммуникаций, в ходе самообразования, при общении в семье, в школе.

Информационная культура, как считает Л. И. Скворцов, реализуется через следующие уровни:

1) когнитивный уровень (знания, умения) – навыки обращения с информацией, умение организовать поиск необходимой информации; умение работать с отобранной информацией (структурировать, систематизировать, обобщать, представлять в виде, понятном другим людям); умение общаться с другими людьми с помощью современных средств информатики.

2) эмоционально-ценностный уровень (установки, оценки, отношения) – содержание информационных потребностей и интересов. Мотивы обращения к различным источникам информации и связанные с этим ожидания. Предпочтительность каналов получения необходимой информации. Степень удовлетворения информационных потребностей, самооценка информационной компетентности.

3) поведенческий уровень (реальное и потенциальное поведение) – способы поиска и каналы получения необходимой информации. Интенсивность обращения к различным источникам информации и их характеристика. Применение полученной информации в различных сферах своей деятельности. Способы распространения новой информации [4, с. 136].

Информационная культура включает грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности.

Один из важнейших элементов информационной культуры человека – знание информационных ресурсов (при возможности получить свободный доступ к ним) [3, с. 132].

По итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года утвержден паспорт национального проекта «Образование». И включает в себя ряд проектов, в числе которых: «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Социальные лифты для каждого». Главная цель проекта «Образование» – это воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. Также разработан виртуальный справочник «#МолодежьКрыма», информационная система «Навигатор дополнительного образования детей Республики Крым», которые способствуют самостоятельному поиску и отбору информации подростками, благодаря простому и информативному дизайну сайтов.

Так, например, созданный в формате виртуального справочника, Региональный молодежный интернет-ресурс «#МолодежьКрыма», информирует о ключевых направлениях молодежной политики в Республике Крым, отражает события активной социальной жизни крымской молодежи. Содержит правовую информацию, актуальную среди подростков и молодых людей, рассказывает об интересных и приоритетных проектах и политических программах в сфере молодежной политики. Благодаря ресурсу можно ознакомиться со значимыми событиями, инициируемыми активными молодыми людьми в муниципальных районах и городских округах нашей республики.

Кроме того, была реализована автоматизированная информационная система, в соответствии с приказом Республики Крым Министерства образования, науки и молодежи от 16.07.2021 №1204 «Об автоматизированной информационной системе Республики Крым «Навигатор дополнительного образования детей Республики Крым».

Рассмотрим более подробно реализацию информационной системы «Навигатор дополнительного образования детей Республики Крым» через уровни информационной культуры:

1) когнитивный уровень – создан ресурс, откуда подросток может получить необходимую информацию по разным направлениям деятельности в таких областях как: социально-гуманитарная, естественно-научная, художественная, физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая, техническая, спортивная подготовка. Удобство использования данного ресурса в том, что, можно находясь в любой точке получить необходимые данные. Далее школьник обрабатывает информацию и методом анализа выбирает для себя наиболее интересное направление, после чего переводит полученные знания в действия, а именно заполняет онлайн-анкету, и посещает выбранную

программу;

2) эмоционально-ценностный уровень – прежде чем зайти на сайт подросток формулирует запрос исходя из того, что он хочет узнать. В соответствии с установленным мотивом ведет поиск нужной информации на представленном сайте, где можно увидеть не только перечень направлений и программ их реализации, но и их описание, возрастную категорию, период и расписание обучения. Тем самым, на основе предпочтений и изученной информации, определить подходящую программу по представленным критериям (направление, возраст, геопозиция, время работы, форма обучения). Просматривая интересные программы, школьник может прочитать о ней отзывы других пользователей, а также оставить свой. Это служит неотъемлемым дополнением к уже представленной информации от организаторов программы и основанием для анализа и более полного представления. Также, используя функцию посмотреть «место на карте» подросток получает детальные знания о местоположении организации, прогнозирует удобно ли ему будет добираться, и каким путем. Таким образом, появляется возможность самостоятельно оценить степень информационной удовлетворенности по своему запросу.

3) поведенческий уровень – ознакомившись с сайтом и используя его, подросток формирует собственную стратегию поиска необходимой информации в дальнейшем. То есть, используя полученные знания о расположении направлений на сайте, школьник уже может применить реальный навык информационной культуры – ориентация в потоке представленной информации, а значит, быстрее находит нужное. При качественном использовании данного интернет-ресурса возрастает интенсивность обращения к сайту. Применение полученной информации возможно в разных сферах деятельности школьника, таких как: образование, досуг, личное развитие, самоорганизация, общение (ведущая деятельность подростка), предметно-практическая деятельность. Кроме того, подросток может распространять информацию, размещенную на сайте как предложенных социальных сетях, так путем копирования ссылки, устного воспроизведения.

Исходя из реализуемых проектов и информационных ресурсов, сформированность информационной культуры подростков оценивается по следующим критериям: мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный.

Очевидно, что для достижения определенного уровня сформированности информационной культуры как способности, подросткам необходимо в полной мере осмыслить реалии информационного общества и использовать все предоставляемые им возможности, способность всесторонне адаптироваться и самореализоваться в информационном обществе.

Выводы. Изучив формирование информационной культуры подростков в Крыму, можно прийти к выводу, что информационная культура играет большую роль в процессе формирования личности, а значит и качество жизни все в большей степени зависит от информации и умения использовать предоставляемые ресурсы. Таким образом, активно реализуемые проекты и информационные ресурсы, выступают базисным компонентом, способствующим повышению качества формирования информационной культуры подростков на территории Республики Крым.

Резюме. В статье рассмотрено понятие информационной культуры и ее аспекты, уровни реализации информационной культуры подростков, проекты, осуществляемые в Республике Крым по формированию информационной культуры подростков.

Ключевые слова: информационная культура, аспекты информационной культуры, уровни реализации информационной культуры, информационные ресурсы.

Summary. The article discusses the concept of information culture and its aspects, the levels of implementation of information culture of adolescents, projects carried out in the Republic of Crimea on the formation of information culture of adolescents.

Key words: information culture, aspects of information culture, levels of implementation of information culture, information resources.

Список литературы

1. Вакуленкова М.В. Информационная культура / М. В. Вакуленкова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 23 с.
2. Дулатова А.Н. Информационная культура личности. Выпуск 53 / А. Н. Дулатова. – М.: Либерея, 2007. – 56 с.
3. Зыкова И.В. Культура как информационная система. Духовное, ментальное, материально – знаковое / И. В. Зыкова. – М.: СИНТЕГ, 2016. – 132 с.
4. Скворцов Л.И. Информационная культура и цельное знание / Л. И. Скворцов. – М.: МБА, 2011. – 136 с.

УДК 371.134:37.04-053.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Супрун Анна Алексеевна, аспирант кафедры педагогики факультета психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Глузман Неля Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. В Российской Федерации в современный период предъявляются качественно новые требования к старшеклассникам в процессе подготовки их к профессиональной деятельности. Современный рынок труда требует специалистов с высокими профессиональными результатами. Однако их можно достичь в трудовой деятельности только тогда, когда человек

выбирает профессию по собственному желанию и призванию, личностным способностям, психофизиологическим возможностям. Знакомство старшеклассников с миром профессий, знания своих индивидуальных особенностей и потребностей современного рынка труда оптимизирует и расширяет их профессиональный выбор. Значительная роль в этом процессе отводится учителю, так как у учащихся старших классов возникает необходимость определения своей будущей профессиональной деятельности, поскольку в этом возрасте далеко не все старшеклассники имеют широкий профессиональный кругозор и устоявшиеся взгляды относительно будущей профессиональной деятельности. Поэтому учителя должны помочь своим ученикам решить эту проблему, проводя эффективную профориентационную работу в школе.

Анализ исследований и публикаций. Процесс подготовки учителя к профориентационной работе со старшеклассниками рассмотрен многими учеными И.П. Арефьевым, Л.П. Крившенко, А.Н. Пшеничным, А. Д. Сазоновым, Т.Н. Сапожниковой, В.А. Селезневым, В. Д. Симоненко, Т. И. Шалавиной и др. Становление и развитие профориентационной работы в РФ исследовали ученые Е.А. Климов, П.В. Сорокун [5], формирование интереса к дальнейшей профессиональной подготовки представлены в научных работах В.Б. Бондаревского, С.М. Шабалиной [6] и др., методическую значимость и функции профориентационной компетентности педагога рассматривала Н. В. Козырева [3]; особенности профориентационной работы в школе описаны в трудах Л.М. Бородули [1] и др.

В то же время проведенный анализ научных исследований и практика осуществления профориентационной работы показали, что профориентация в современных условиях не достигает своей главной цели – формирования у учащихся профессионального самоопределения в соответствии с индивидуальными особенностями каждой личности.

К проблемам современной профориентационной работы следует отнести следующие: отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности, которая выбирает профессию; использование среди старшеклассников, в основном традиционных составляющих содержания, форм и методов профориентационной деятельности учителей. Поэтому готовность учителя к профориентационному взаимодействию актуализирует предмет специального исследования, поскольку именно он в полной мере владеет в настоящее время информацией о профессиях и их востребованности на современном рынке труда. Следовательно, важно описать формирование готовности учителя к эффективной профориентационной работе со старшеклассниками.

Целью статьи является исследование педагогических условий формирования готовности учителей общеобразовательных учреждений к профориентационной деятельности среди старшеклассников.

Изложение основного материала. Проведенный анализ литературных источников позволяет нам выделить результативно-используемые критерии оценки готовности учителей учреждений общего среднего образования в профориентационной деятельности. К ним отнесены мотивационно-потребностный, когнитивно-профессиональный, операционно-деятельностный

и рефлексивный. В то же время систему критериев нельзя исследовать отдельно от уровней оценивания (начального, низкого, среднего и высокого) этой готовности.

Мотивационно-потребностный критерий анализируется в соответствии со сложившейся у старшеклассников совокупности мотивов и личностных потребностей, которые отвечают, как целям, так и заранее определенным задачам профессиональной ориентации на востребованные в обществе профессии. Показателями здесь выступают:

- а) осознание учителями значимости профессиональной ориентации в профессиональном самоопределении молодого человека;
- б) устойчивая направленность учителя на протяжении обучения в старшей школе на проведение профориентационной работы;
- в) использование учителем совокупности мотивов (социальных, познавательных, личностно-развивающих, профессионально-самоутверждающих и др., направленных на проведение эффективной профориентации работы.

Для когнитивно-профессионального критерия важным является наличие у учителя системы психолого-педагогических, методических знаний, умений и деятельностного опыта, которые в совокупности необходимы для проведения профориентационной работы; знание и понимание специфики форм, методов и технологий очерченной деятельности для организации профессиональной ориентации учащихся; знания проблем, имеющих место в той или иной востребованной на рынке труда профессии.

Операционно-деятельностный критерий характеризует качество выполнения учителем конкретных профессиональных действий во время проведения на паритетных условиях профориентационной работы, которые были получены в процессе квазипрофессиональной педагогической деятельности.

Для рефлексивного критерия характерным является способность учителя к рефлексии познавательной и квазипрофессиональной деятельности при подготовке к проведению профориентационной работы. Основными показателями здесь служат умения анализировать им опыт предложенной для рассмотрения профессиональной организации и проведения профессиональной ориентации, личный опыт и опыт других учителей в этом направлении педагогической работы; видеть собственные ошибки и стремиться их результативно исправить, не навредив профориентационной работе; удовлетворять свои потребности в профессиональном и личностном саморазвитии и постоянном повышении уровня профориентационной компетентности.

Сочетание уровней сформированности компонентов готовности к профориентационной деятельности может быть достаточно большое, однако не все они достижимы. Это объясняется тем, что формирование готовности имеет поэтапный характер. Так, если на первом этапе учителю не удастся сформировать у учащихся мотивационно-потребностный и когнитивно-профессиональный компоненты, тогда, соответственно, невозможно сформировать у них высокий уровень операционно-деятельностного и рефлексивного компонентов во время профориентационной деятельности.

Готовность учителей к профориентационной работе со старшеклассниками в настоящее время является важной проблемой педагогического образования, поэтому мы такую готовность рассматриваем как прикладную «проекцию» учительской профориентационной компетентности на реализацию важной социальной задачи, что требует от учителя ряда специальных знаний и личностных умений, связанных со спецификой овладения старшеклассниками базисными знаниями относительно ознакомления с предложенными современными профессиями.

В научных исследованиях В.А. Селезнева [4] и др. отмечено, что у большинства будущих учителей не сформировано на достаточном уровне профориентационная деятельность со старшеклассниками.

Завершая обучение в высшей школе будущие учителя недостаточно владеют знаниями относительно особенностей организации учебного и воспитательного процессов в школах; проведения совместной профориентационной работы с другими профориентационными центрами и организациями в плане ориентации школьников на выбранные ими будущие профессии.

Важно отметить, что во время обучения студенты практически не получают образовательного материала, связанного с будущей профориентационной работой. Это в свою очередь требует разработки организационного и учебно-методического обеспечения, содержания, средств и условий формирования готовности будущих учителей к профориентационной работе.

Решить эту проблему можно при внедрении определенных педагогических условий в образовательный процесс студентов педагогических учреждений высшего образования, которые способны оптимизировать в учебной аудитории данный важный вид будущей деятельности. Педагогические условия способствуют личностно-профессиональному развитию будущего педагога, получению им компетентных профориентационных знаний, развитых в этом направлении навыков и сформированного мышления [2].

Правильно выявленные педагогические условия являются совокупностью:

– объективных возможностей содержательного наполнения обучения, результативно-выбранных методов, организационных форм и эффективных методов в процессе их осуществления для успешного решения поставленных задач;

– внутренних параметров и внешних характеристик функционирования, обеспечивающих высокую результативность образовательного процесса и соответствуют психолого-педагогическим критериям оптимальности.

В то же время педагогические условия формирования у учителей готовности к профориентационной работе определяем, как существенные факторы, обеспечивающие успешность и эффективность формирования у них мотивационного, когнитивного и операционного компонентов готовности к этой деятельности.

На основе проведенного анализа литературных источников, содержания учебного материала и собственных исследований нами были выделены следующие основные педагогические условия и средства, которые

обеспечивают формирование у будущих учителей общеобразовательных школ готовности к совместной профориентационной работе:

а) путем внедрения в образовательный процесс инновационных технологий обеспечить студентов вузов знаниями по специфике профориентационной работы в школе. Это педагогическое условие реализуется в вузе при детальном анализе учебных программ дисциплин циклов психолого-педагогической и профессиональной подготовки с упором на те учебные дисциплины и виды образовательной деятельности, в которых могут быть действительно освещены вопросы об особенностях проведения эффективной профориентации среди старшеклассников. Реализация данного условия позволяет довести уровень профориентационных знаний у будущего учителя до достаточно высоких показателей.

б) обеспечение понимания студентами важности профориентационной работы в будущей профессиональной деятельности учителя, как в плане реализации потенциала личности, так и в плане удовлетворения потребностей Крымского региона и страны в целом. Учителя выступают соединяющими звеньями, которые способны ознакомить учащихся с востребованными на рынке труда современными профессиями. Для создания такого понимания необходимо проведение в вузах серии специальных образовательно-профориентационных тренингов для освоения будущими учителями профориентационных технологий, которые бы на педагогическом и психологическом уровнях имели возможность в недалеком профессиональном будущем донести до сознания учащихся соответствующую информацию.

В образовательном процессе будущих учителей на эту составляющую нужно обратить особое внимание. Так, во время изучения учебной дисциплины по профориентации и методики профориентационной работы, которая знакомит студентов с методами, средствами, формами и разновидностями профориентационной работы, у будущих учителей формируются целостные знания для проведения успешной профориентации учащихся о современных профессиях. Закрепленные у будущих учителей полученные знания по методике внедрения образовательных технологий и приобретенные в вузе профориентационные умения уже успешно реализуются студентами во время прохождения педагогической практики.

в) сочетание усилий преподавателей профессиональных психолого-педагогических и методически-технологических дисциплин в направлении формирования готовности студентов к совместной профориентационной работе является важным условием обеспечения комплексности профориентационного влияния и его реализации в практике работы вуза. Учитывая, что подготовка учителя является целостным процессом и разделение его на предметные сферы являются достаточно условными, обеспечить межкафедральное взаимодействие преподавателей крайне не просто. Это требует координации усилий учебно-методического отдела, деканата и самих преподавателей. Реализация данного условия осуществлялась путем организации межкафедральных семинаров и выполнения студентами комплексного межкафедрального индивидуального задания или проекта.

г) формирование задач профориентационного характера в процессе прохождения педагогической практики. Четвертое условие реализуется уже в

процесс педагогической практики вместе с учителем-предметником, к которому прикреплен практикант. На период практики целесообразно студенту-будущему учителю составить ряд заданий, которые помогут изучить отношение учеников школы к возможностям дальнейшего обучения и карьерного профессионального роста. Перечень заданий может быть очень широк (профориентационное анкетирование и тестирование, организация встреч с представителями определенных профессий; экскурсии в организации или на производство с профориентационной целью; интеллектуальные и профессионально-практические игры, викторины, конкурсы; общие воспитательные, спортивные, информационные профориентационные мероприятия и др.), что способствует сознательному и самостоятельному выбору будущей профессии.

Выполнение мероприятий по профориентации учащихся позволяет объяснить старшеклассникам, что обучение в школе может быть интересным, творческим, продуктивным, а полученные знания будут способствовать дальнейшему обучению, карьерному профессиональному росту, предпринимательской деятельности, то есть осуществлению профессиональной мечты.

д) привлечение студентов к организации совместной работы школы и профориентационных организаций (центры занятости, центры профориентации). Это условие обеспечивается в процессе непрерывной педагогической практики. Совместной работой может быть: создание совместных кружков, организация встреч с преподавателями ПТУ, лицеев, колледжей, организация совместного сайта, спортивные соревнования, учебные бизнес-проекты, социальные проекты, выставки творческих работ, вечера-встречи нескольких поколений «Профессия моих дедушек и бабушек, родителей, знакомых», посещение учащимися Дней открытых дверей, которые проводятся в лицеях, колледжах и вузах, участие учеников в «Ярмарке профессий» совместно с центрами занятости, волонтерство и др.

В процессе педагогической практики студенты с интересом проводят различные совместные мероприятия, а результаты работы позволяют говорить об изменениях, которые происходят у школьников относительно правильного понимания сущности профессионального самоопределения и мотивов выбора будущей профессии. Совместная работа помогает старшеклассникам в выборе профессии и служит важным шагом к реализации намеченной профессиональной цели.

Сейчас ключевым понятием в профориентации является «профессиональное самоопределение личности», что служит важным процессом и определяющим результатом в формировании готовности старшеклассника самостоятельно планировать, корректировать и реализовывать перспективы собственного профессионального образовательного маршрута [2]. В этом процессе важная роль отводится оказанию психолого-педагогической поддержки профессиональному самоопределению учащихся. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения ориентирована на взаимодействие педагогов со старшеклассниками по оказанию им поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятии решения об избранной профессиональной деятельности и самоутверждения в ней.

Составными элементами педагогической поддержки профессионального самоопределения являются профессиональная ориентация по пяти направлениям, включающим профессиональное информирование, профессиональную агитацию, профессиональное образование, профессиональную диагностику и профессиональное консультирование. Центральным компонентом педагогической поддержки профессионального самоопределения является профессиональная ориентация молодежи, которая осуществляется на протяжении всего обучения в школе. Она включает комплекс психолого-педагогических мероприятий, которые направлены на оказание помощи школьнику в выборе профессии с учетом желаний, склонностей, способностей личности и потребности современного рынка труда.

Основными же направлениями профориентационной работы в школе служит профессиональное информирование, воспитание, консультирование и диагностика. В современном понимании смысл профориентационной работы заключается в формировании у старшеклассников определенных универсальных качеств, которые позволяют осуществлять самостоятельный сознательно-профессиональный выбор, быть ответственными за него и стать профессионально мобильными.

Выводы. Таким образом, готовность учителей к профориентационной работе в общеобразовательных учреждениях общего образования проявляется в формировании у учащихся положительного отношения к труду; ознакомлении с различными профессиями, особенно остродефицитными на рынке труда; умении соотносить требования, предъявляемые профессией, с индивидуальными качествами старшеклассников; обучении осуществлять критический анализ своих личностных возможностей и способностей, которые способствуют правильному выбору будущей профессии. Профориентация учителя в современных условиях функционирования заведения становится одним из главных направлений его деятельности, являясь весомой составляющей программы социальной адаптации учащихся, в том числе к профессиональной деятельности в будущем. К тому же работа педагогического коллектива школы по профориентации при реализации определенных педагогических условий претерпевает существенные изменения, решая одну из главных целей – формирование у старшеклассников профессионального самоопределения, отвечающего индивидуальным особенностям каждого молодого человека, требованиям к обучению современным профессиям и запросам общества в компетентных кадрах.

Резюме. В статье описаны результативные критерии оценки готовности учителей общеобразовательных учреждений к профориентационной деятельности: мотивационно-потребностный, когнитивно-профессиональный, операционно-деятельностный, рефлексивный, и определено их содержательное наполнение. Отмечено, что система действенных критериев взаимосвязана с начальным, низким, средним и высоким уровнями оценки готовности учителя к профориентации. Готовность учителя к профориентационной деятельности со старшеклассниками рассмотрена в соответствии с его профориентационно-прикладной компетентностью.

Ключевые слова: старшеклассники, готовность учителя к профориентационной деятельности, педагогические условия.

Summary. The article describes the effective criteria for assessing the readiness of teachers of general education institutions for career guidance activities: motivational-need, cognitive-professional, operational-activity, reflective, and their content content is determined. It is noted that the system of effective criteria is interconnected with the initial, low, medium and high levels of assessing the teacher's readiness for career guidance. The teacher's readiness for career guidance activities with high school students is considered in accordance with his career guidance and applied competence.

Key words: high school students, teacher's readiness for career guidance, pedagogical conditions.

Список литературы

1. Бородуля Л.М. Организация профориентационной работы в школе / Л.М. Бородуля // Профессиональная ориентация. – 2017. – №1. – С. 23-32.
2. Глузман Н.А. Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.
3. Козырева Н.В. Методическое сопровождение формирования компетентности педагогов в профориентационной работе с обучающимися / Н.В. Козырева // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – №1 (64). – С. 29-32.
4. Селезнев В.А. Проблема подготовки будущих учителей к профориентационной работе со школьниками в условиях профилизации школы / В.А. Селезнев // Известия ВГПУ. – 2009. – №01. – С. 23-32.
5. Сорокун П.В. История становления и развития профессиональной ориентации молодежи в России / П.В. Сорокун // Эпоха науки. – 2015. – № 2.
6. Шабалина С.М. Формирование интереса у студентов к будущей профессии (на примере студентов педагогического колледжа) / С.М. Шабалина // КПЖ. – 2016. – №5 (118). – С. 140-146.

УДК 37.042-053.6:37.013.42

СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА

*Супрунчук Андрей Эдуардович,
обучающийся 3 курса направления
подготовки 44.03.02 Психолого-
педагогическое образование,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Красникова
Татьяна Викторовна, старший
преподаватель кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического
образования, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Проблема воспитания подростков в образовательных учреждениях приобретает особую актуальность в современном мире, в связи с развитием новых рубежей образовательных процессов и преобразованием самого подростка в пубертатный период. В этих условиях парадоксален вопрос: почему на фоне возрастающих статистических характеристик об уровне жизни и благосостоянии населения, в ситуации постоянно меняющейся обстановки в обществе весьма актуальна становится социальная адаптация человека. Признаки нарушения адаптации встречаются у 15 – 40 % обучающихся [5, с. 15]. Проблема увеличения количества дезадаптированных и десоциализированных детей остается одной из важнейших и нерешенных задач образовательных учреждений, именно поэтому социальная работа с подростками, имеющими отклонения в поведении, приобретает особую остроту и актуальность. Проблема социальной дезадаптации актуальна, так как на ее появление оказывают влияние многие факторы, которые только усугубляют проблему.

Анализ исследований и публикаций. Решению проблемы социальной дезадаптации человека посвящены многочисленные зарубежные исследования таких авторов, как: З. Фрейд, Э. Эриксон, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, А. Маслоу, В. Франкл. В российской психологии проблема социальной дезадаптации представлена в трудах следующих авторов: Ю.М. Антоняна, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Кудрявцева, В.Г. Леонтьева, Ю.Б. Можгинского, А.А. Реана, Т.М. Трапезниковой, Б.Н. Алмазова, Е.В. Гребенкина, В.А. Балцевич, С.А. Белигевой, Г.П. Гавриловой, И.С. Кона, А.П. Краповского.

Цель статьи заключается в изучении причин, проявлений и путей профилактики социальной дезадаптации.

Изложение основного материала. В отечественной психологии понятие социальной дезадаптации ученые трактуют по-разному. Например, В.Е. Каган определяет социальную дезадаптацию как процесс, связанный с отвыканием от привычных условий жизни, манер поведения и, соответственно, затруднение в приспособительном поведении к условиям окружающего мира [7, с. 66].

Психолог И. Епифанова понимает социальную дезадаптацию как несогласие и неисполнение норм морали и права, асоциальная манера поведения, которая мешает процессу адаптации подростка [3, с. 23].

Ряд авторов, таких как В. И. Лебедев, определяют социальную дезадаптацию подростка как относительно кратковременное ситуативное состояние, являющееся следствием воздействия новых, непривычных раздражителей изменившейся среды и сигнализирующее о нарушении равновесия между психической деятельностью и требованиями среды.

Л.А. Карпенко утверждает, что социальная дезадаптация подростка – это процесс утраты социально значимых качеств, которые необходимы для успешной адаптации подростка в условиях социальной и образовательной среды. Для предупреждения отклонений в социализации подростка, социальный педагог занимается организацией профилактики социальной дезадаптации в условиях учебного заведения [8, с. 134].

Таким образом, социальную дезадаптацию подростков мы можем определить, как кратковременный, обратимый процесс, связанный с осложнением приспособления к преобразующимся условиям, выражающееся в антисоциальном реагировании и поведении личности подростка. Для предотвращения такого поведения создаются меры профилактики.

Говоря о подростке, советский психолог Д. Б. Эльконин, говорит о нем, как о человеке в возрастной период от 11 до 15 – 17 лет. Подростковый возраст именуется пубертатным, так как происходит переход от детства к взрослости. Д. Б. Эльконин, выделял образующееся у молодых людей ощущение взрослости и тенденцию к взрослости. Подростковый возраст рассматривается как период отчуждения от взрослых, на этом этапе ребенок противопоставляет себя миру взрослых, отстаивает свои права и свободы и кроме того, стремится занять удовлетворяющее его положение среди группы сверстников, что и могло стать одной из причин социальной дезадаптации [10, с. 13].

Основными факторами появления социальной дезадаптации подростков являются:

- 1) негуманный характер общения со стороны педагогов в школе;
- 2) первичную агрессивность социального поведения;
- 3) личностные качества педагогов и администрации образовательного учреждения;
- 4) негативные установки педагогов по отношению к учащимся;
- 5) недостаточный уровень развития интеллектуальной и эмоциональной сферы подростка;
- 6) невысокая компетентность преподавателей в учебном заведении;
- 7) пубертатный период и возникновение комплексов у подростка;
- 8) нарушение самооценки (как завышенная, так и заниженная)
- 9) физическое или психологическое переутомление в условиях образовательной организации [1, с. 98].

Факторов возникновения социальной дезадаптации огромное множество, и они разнообразны, но в любом случае они взаимодополняют друг друга. Б.Н. Алмазов и большее число исследователей считают, что на первом месте среди факторов, которые определяют уровень социальной дезадаптации, стоит именно фактор семьи, они его определяют ведущим [1, с. 80]. Первичная функция семьи – воспитательная, она же ведущая в социализации подростка. Не всегда эта функция правильно реализуется, что и приводит к социальной дезадаптации.

Почти все ученые согласны с мнением о семейных причинах социальной дезадаптации, например, такие как: А.Е. Личко, М.С. Певзнер, А.С. Белкин, К.С. Лебединская выделяют ряд причин социальной дезадаптации, появляющихся в семье:

1. Неполный состав семьи, который нередко становится шагом к развитию комплекса ущербности, неполноценности, депрессиям, невротическим состояниям, озлобленности, преждевременному выполнению подростками «взрослых социальных ролей» – добытчиков, «мамой или папой» для младших детей в доме.

2. Низкий уровень воспитательных способностей родителей, приводящий к гиперопеке или безнадзорности;

3. Дискомфорт внутри семьи, определяющий завышенную тревожность подростков;

4. Агрессивность, исходящая от родителей при диалогах с детьми;

5. Отрицательные педагогические подходы родителей или законных представителей и старших родственников, которые закладывают в подростка негативный пример воспитания и правила взаимодействия;

6. Не участие родителей в воспитании своих детей, вне зависимости от причин;

7. Низкое или сверхобеспеченное материальное положение семьи, что влечет за собой разбалованность или закрытость подростка [1, с. 102].

Учитывая вышесказанное, можем заметить, что воспитание ребенка в семье имеет главенствующую роль в становлении личности подростка, но при его отсутствии или затруднениях в воспитании все может пойти с точностью до наоборот и принести подростку уйму трудностей или проблем в приспособлении к окружающей среде, что и является социальной дезадаптацией.

В своих академических трудах Б. Н. Алмазов выделяет возможные формы проявления социальной дезадаптации:

1) самовольный уход из дома, который может быть инициирован боязнью перед физическим наказанием, либо же, как ответная реакция на него;

2) вступление в антисоциальные субкультуры и контркультуры;

3) депрессивные расстройства, которые в подростковом возрасте на стадии первичной социализации могут привести к тяжелым формам дезадаптации, обладающим нередко почти непоправимый характер;

4) приобретение вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания);

5) вызывающее и суицидальное поведение [1, с. 107].

В свою очередь, А.И. Зырина и Т.Л. Индейкина к проявлениям социальной дезадаптации относят:

1. Плохая школьная успеваемость: нежелание учиться; отрицательное отношение к учителям и сверстникам как в образовательном учреждении, так и вне.

2. Оппозиционное поведение: сопротивление учебе; оппозиционность; неподобающее поведение в школе; неявка или прогуливание занятий без причин;

3. Искаженность сознания: отчуждение от семьи и школы; несформированность Я-концепции; асоциальные жизненные ценности и смещенные от нормы социальные установки [1, с. 123].

Изучая проблему проявлений социальной дезадаптации, можно сделать вывод, что большинство ученых считают первоисточником возникновения проблем в адаптации подростка социальные причины. Учитывая неправильное воспитание в семье, нарушение межличностного общения, некомпетентного обращения со стороны преподавателей происходит деформация адаптивного поведения подростков. Вследствие этих фактов подростку требуется помощь в восстановлении успешного взаимодействия с окружающим миром.

Основными направлениями профилактики дезадаптивного поведения среди подростков в работе социального педагога являются:

1. Изучение медико-психологических и социально-педагогических особенностей личности учащихся, условий их жизнедеятельности, специфики микросреды.

2. Определение на ранней стадии детей «группы риска».

3. Индивидуальная консультационная работа с родителями и педагогами этого ребенка.

4. Изменение воспитательного потенциала среды, работа с окружением несовершеннолетнего, в том числе семьей.

5. Изменение атмосферы и окружения ребенка в зависимости от степени социальной дезадаптации, вовлечение специалистов к проблеме подростка, обращение за помощью к специализированным органам.

6. Опекунство над социально дезадаптированными несовершеннолетними.

7. Взаимодействие с правоохранительными органами, службами социальной защиты и занятости населения, медицинскими учреждениями, общественными, благотворительными организациями.

8. Создание игр и программ для изменения и предотвращения нарушения детского поведения [4, с. 34].

Все профилактические процессы социально-педагогической работы с подростком должны осуществляться с учетом всех его индивидуальных особенностей, таких как, социальное положение, уровень сознания, психологической устойчивости и социальной зрелости.

Выводы. Исследования проблемы социальной дезадаптации показало, что в условиях образовательных учреждений резко возрастают процессы дезадаптации детей и подростков, связано все это с некомпетентностью родителей, бедностью семей, увеличением беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних, агрессивностью от старших, а также с популяризацией субкультур. Все это приводит к социальной дезадаптации подростков, которая проявляется в оппозиционном поведении, искаженности сознания, плохой школьной успеваемости. Проявлениями которой являются депрессивные настроения, приобретение вредных привычек и суицидальное поведение. Для предотвращения социальной дезадаптации необходимо создание системы профилактики дезадаптированных подростков, которая представляет собой объединение служб, деятельность которых направлена на реализацию государственной социальной политики в области защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, профилактику безнадзорности и правонарушений, осуществление дифференцированного подхода к различным группам детского населения.

Резюме. В статье раскрывается сущность социальной дезадаптации, ее причины и пути коррекции.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, подросток, профилактика.

Summary. The article reveals the essence of social maladaptation, its causes and ways of correction.

Key words: social maladaptation, teenager, prevention.

Список литературы

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: монография / Б. Н. Алмазов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, – 2019. – 180 с.
2. Алфимова М.В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – 234 с.
3. Балцевич В.А. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения / В.А. Балцевич. – М.: Университетское, – 1999. – 250 с.
4. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г.Э Бреслав. – СПб.: Речь, 2008. – 97 с.
5. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр – «ВЛАДОС», – 2001. – 240 с.
6. Дичев Т.Г. Теория адаптации и здоровья человека / Т.Г. Дичев. – Москва: Новый Центр, – 2004. – 87 с.
7. Каган В.Е., Психогенные формы школьной дезадаптации / Е.В. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 65-69.
8. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; ред.-сост. Л. А. Карпенко. Ростов-на-Дону: – «Феникс», – 1998. – 512 с.
9. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учеб.-метод. пособие / Н. Г. Лусканова. – М.: Фолиум, – 1999. – 30 с.
10. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, – 2001. – 20 с.

УДК 004:376

ИКТ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сушков Денис Владимирович, магистрант факультета КНиИТ, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Постановка проблемы. С каждым годом проблема инклюзивного образования становится все более актуальной для сообщества педагогов и родителей. Модель «инклюзии» (включения), сменившая предыдущую модель «интеграции» детей с инвалидностью, последнее десятилетие активно продвигается в общеобразовательных школах нашей страны. В связи с этим уже можно сказать, что переход на инклюзивную модель образования сталкивается с большим количеством трудностей как объективного (техническая неподготовленность школ, неготовность персонала учебного заведения) так и субъективного (неготовность к инклюзии родителей детей с инвалидностью и окружающих) характера.

При этом в законодательстве нашей страны модель «инклюзии» закреплена. Так конституция РФ постулирует право на образование для всех граждан без исключения. А ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 1995 года прямо регламентирует право инвалидов на

обеспечение образованием, доступа инвалидов к информации, объектам социальной и транспортной инфраструктуры, обеспечение занятости инвалидов и их социально-бытовое обслуживание. ФЗ «Об образовании» от 2012 года закрепляет право детей с ОВЗ на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» дает определение важнейшему понятию инклюзивного обучения - «школа для всех». Согласно этому документу, в школе для всех детей с ОВЗ будет обеспечена безбарьерная среда, которая позволит обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов в образовательное пространство.

Важной вехой в развитии инклюзивной педагогики стало утверждение в 2011 году Государственной программы «Доступная среда» на 2011-2025 гг. Этот документ направлен на обеспечение организации совместного обучения учащихся с инвалидностью и учащихся без нарушений в развитии.

Таким образом, потребность организации доступной среды для учащихся с ОВЗ является актуальной проблемой школьной педагогики, а также и требованием законодательства нашей страны. Большим потенциалом в осуществлении поставленной задачи обладают информационные технологии. Бурное развитие ИКТ в последнее время затронуло и сферу инклюзии, поэтому для каждой нозологической группы учащихся можно предложить необходимые ИКТ-средства, которые будут полезны при использовании как на уроке, так и для внеурочной учебной деятельности.

Анализ исследований и публикаций. В нашей стране издано значительное количество учебников и методических пособий по тематике инклюзивного образования. Можно рекомендовать для изучения пособия авторов О. Р. Ворошиной, М. С. Старовой, В. В. Ткачевой. Также стоит ознакомиться со статьями, посвященными инклюзивному образованию за авторством Н. А. Ливенцевой, Н. М. Назаровой, С.В. Алехиной. Прикладным проблемам использования ИКТ в организации инклюзивного образовательного процесса посвящены работы исследователей Л. Т. Зембатовой, Ю. А. Дмитриева, И. А. Погодиной, Е. А. Шумиловой, Е. Ю. Журавлевой.

Целью статьи является рассмотрение применения информационных технологий для различных нозологических групп обучающихся с целью создания доступной среды в рамках концепции «инклюзивного образования».

Изложение основного материала. В современной отечественной дефектологии принят клинично-психолого-педагогический подход к классификации обучающихся с ОВЗ. Именно на основе этой классификации составляются характеристики обучающихся, позволяющие подобрать каждому наиболее подходящую ему адаптированную основную образовательную программу (АООП). В рамках этого подхода выделяются следующие группы учащихся по основным нозологиям:

- глухие обучающиеся (также слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся);
- слепые и слабовидящие обучающиеся;
- обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР);
- обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА);
- обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР);

обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС); обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для незрячих и слабовидящих инвалидов ИКТ-средства как правило выполняют две основных функции: озвучивание информации, вывод информации в форме удобной для восприятия незрячими (рельеф или точки азбуки Брайля). Обычно эти технологии применяются совместно для того, чтобы обеспечить наибольшую результативность обучения.

Важным видом информационных технологий предназначенной для слабовидящих людей являются программы экранного доступа. Эти программы предназначены для того, чтобы обеспечить незрячему человеку доступ к информации на экране ПК через озвучивание или преобразование ее в шрифт Брайля. Так во всех версиях ОС Windows начиная с 2000 года встроена программа экранный диктор (Microsoft Narrator). Для пользователей Unix-подобных операционных систем существуют программы аналогичного действия - Speakup и Orca. Кроме того, существует большое количество отдельных программ от различных разработчиков. Наиболее популярным из них является проект JAWS от компании Freedom Scientific. Для пользователей смартфонов также разработаны подобные программы: Talkback для платформы Android и VoiceOver для iOS.

Кроме программ экранного доступа, для незрячих можно рекомендовать к использованию говорящие книги системы DAISY (Digital Accessibility Information System – электронная доступная информационная система). Данный формат предоставляет возможность выбора способа воспроизведения аудио материалов: прослушивание аудиокниг в дикторском исполнении, либо при помощи чтения текстового файла встроенным речевым синтезатором DAISY плеера.

Другим видом тифлосредств, применяемых для обучения слабовидящих людей, являются различные брайлевские устройства. Это прежде всего Брайлевский дисплей (а также Брайлевский планшет). Эти устройства предназначены для вывода текстовой информации в виде азбуки Брайля. В отличие от программ экранного доступа Брайлевский дисплей позволяет не только воспринимать информацию с экрана ПК, но и редактировать ее.

Для слабовидящих детей решением могут стать ЭРВУ (электронный ручной видео увеличитель). Они позволяют слабовидящим людям комфортно читать литературу, рассматривать мелкие детали, писать и многое-многое другое. Подбор ЭРВУ может осуществляться каждым пользователем самостоятельно в зависимости от технических характеристик и стоимости.

Стоит отметить также и разнообразное ПО, предназначенное для синтеза речи, преобразующее текст в речь. Среди наиболее популярных приложений подобного типа можно рекомендовать:

Asapela box. Сервис от компании Asapela, предназначенный для создания звуковых файлов по запросу в режиме онлайн.

Virtual Speaker. Этот сервис предназначен для опытных пользователей, которым необходимы функции контроля речи, вывода звука в разных форматах.

Asapela Kiosk. Новый онлайн-сервис, предназначенный для издателей периодической литературы, преобразующий бумажное издание в цифровое.

Asapela Voice Factory. Сервис создает уникальный голос не похожий на остальные.

Новейшей разработкой, еще не нашедшей широкого применения, являются перчатки Брайля, предназначенные для слепоглохих. Они представляют собой перчатку, на которую передаются сигналы, воспроизводимые в виде шрифта Брайля. Однако стоит отметить, что для всех брайлевских устройств не решенной остается проблема высокой цены, что делает их недоступными для всех потенциальных пользователей.

Для обучения глухих и слабослышащих детей могут использоваться различные программы визуализации. Это могут быть различные графические редакторы такие как Paint и Adobe Photoshop. В отличие от слепых и слабовидящих детей для глухих детей доступны практически все образовательные среды и обучающие ресурсы сети Интернет.

Помимо обычных ресурсов, для глухих и слабослышащих учащихся существуют специализированные обучающие программы коррекционного или развивающего назначения. К таким программам относится Программно-аппаратный комплекс «Видимая речь», разработанный компанией IBM. Комплекс предназначен для коррекционной работы с детьми, поскольку задания представлены в игровой форме, но может применяться в работе и со взрослыми пациентами. «Видимая речь» включает в себя 14 модулей, каждый из которых направлен на формирование речевого навыка.

Для обучения детей с различными интеллектуальными нарушениями могут применяться многочисленные онлайн сервисы для разработки интерактивных заданий. Преимуществами этих сервисов будет возможность настраивать сложность задания под индивидуальные потребности каждого учащегося. Можно порекомендовать сервис LearningApps.org содержащий в себе большое количество уже готовых заданий, а также множество шаблонов заданий по которым преподаватель сможет составить собственное упражнение.

Выводы. Таким образом, ИКТ-средства могут найти широкое применение в практике инклюзивного образования и стать важной основой для создания доступной среды для учащихся-инвалидов с различными нозологиями.

Резюме. В статье рассматриваются возможности применения информационных технологий при создании доступной среды для детей с ОВЗ. Приводятся принципы «инклюзивного образования» и нормативные документы их регламентирующие.

Ключевые слова: ИКТ, инклюзивное образование, доступная среда, ИКТ в инклюзивном образовании.

Summary. The article discusses the possibilities of using information technologies in creating an accessible environment for children with disabilities. The principles of «inclusive education» and normative documents regulating them are given.

Key words: ICT, inclusive education, accessible environment, ICT in inclusive education.

Список литературы

1. Гафурова Н.М., Абдураимова Ф.М. Информационные технологии в инклюзивном образовании / Н. М. Гафурова, Ф. М. Абдураимова // Colloquium-journal. – 2022. – №11 (134).

2. Старченко Н.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении глухих и слабослышащих обучающихся – один из путей адаптации в современном мире / Н. В. Старченко // Образование. Карьера. Общество. – 2016. – №3 (50).

3. Шумилова Е.А., Журавлева Е.Ю., Никитина Е.Ю. Готовность инклюзивного педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации / Е. А. Шумилова, Е. Ю. Журавлева, Е. Ю. Никитина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2022. – №2 (168).

УДК 37.013.73-053.6

СПОСОБЫ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К НОРМАМ МОРАЛИ

Гитарев Дмитрий Валентинович, обучающийся 11 класса, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кольчугинская школа №1 имени Аврамова Георгия Николаевича» Симферопольский район Республики Крым. Научный руководитель: Брижань Елена Юрьевна, кандидат философских наук, учитель английского языка первой квалификационной аудитории, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кольчугинская школа №1 имени Аврамова Георгия Николаевича» Симферопольский район Республики Крым

Постановка проблемы. Современная подростковая среда находится под пристальным вниманием. Подростки нередко чувствуют себя объектом не только обучения и поучения, но и детального исследования. Учитывая то обстоятельство, что подростки не менее пристально следят за внешним миром и максимально чутко прислушиваются к собственным ощущениям и желаниям, можно сказать, что взаимодействие с другими людьми у отдельно взятого подростка (или группы подростков) осуществляется по достаточно преобразованным правилам общения. Моральные нормы претерпевают определенное давление, попадая в среду подростков, что может преобразовывать, менять представления о нормах поведения за пределами данной среды. Проблема состоит в том, что подросток становится фактором влияния на мораль в случае их (подростков) многочисленности. Можно ли избежать преобразования моральных норм в ситуации, когда этого требует большинство? Можно ли отдельно взятому подростку выйти из-под влияния среды в вопросах, касающихся морали?

Анализ исследований и публикаций. О способах отношения подростков к нормам морали написано большое количество произведений науки и литературы. На уроках мы изучаем, как подросток познает мир, читаем тексты русских писателей, касаемся некоторых психологических исследований, и в

целом эта тема становится достаточно важной для любого подростка в его жизни.

Целью статьи – рассмотрение понятия морали через призму подростковой среды, способы распространения моральных норм в подростковой среде, а также сложности восприятия норм морали у отдельно взятого подростка.

Изложение основного материала. Нормы морали начинают усваиваться человеком с самого раннего детства. Отношение со старшими – это первая социальная наука, которая требует изучения от человека на самом раннем этапе развития. Однако, со временем, когда ребенок взрослеет, его взгляд на мир начинает меняться. Меняется все вокруг. Большие предметы становятся меньше, вокруг появляются люди, для которых вчерашний малыш – сам уже взрослый человек, слова старших перестают тревожить с той же силой, что раньше, угол зрения, с которого ребенок смотрит на мир становится почти взрослым – подростковым.

В этот момент взрослый ребенок (подросток) начинает искать новые способы взаимодействия с внешним миром, с обществом, и даже, с самой подростковой субкультурой.

Выделим и рассмотрим 4 проявления подростковой природы по отношению к нормам морали.

1. Протест.
2. Частичное согласие
3. «Создание» собственных норм морали
4. «Договор» (начало полной адаптации)

1. Протест
Проявление протеста в подростковом возрасте – это не просто самая распространенная реакция на нормы и требования, это, в первую очередь, признак здорового психического развития. «Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял; он обижается и протестует, когда ограничивают его самостоятельность и вообще, как «маленького», опекают, направляют, контролируют, требуют послушания, наказывают, не считаются с его интересами, отношениями, мнением и т.п. У подростка появляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность» [1]. Подросток как бы уведомляет присутствующих о том, что его рост дошел до критической стадии и уже можно менять правила. Вчера он был ниже, глупее, он был несознательным и робким, а сегодня все изменилось само по себе – никто не мог этого увидеть кроме самого подростка – и следует считаться с таким ходом дел. Сознательный, смелый, умный, высокий – таким себя видит сам подросток. Это позволяет ему заявить о себе через протест против уже существующих норм, а главное, против норм, применяемых к нему до сегодняшнего дня.

2. Частичное согласие.

Следует отметить, что отношения с подростками регулируются сверху – от старшего, даже несмотря на то, что в это момент понятие «старшего» как бы исчезает в опыте взрослеющего человека. Подросток, подобно герою Грибоедова задается вопросом «А судьи кто?», и на какой-то период как будто

перестает видеть вчерашние авторитетные для него лица. Опытный и сознательный педагог или родители рассматривают такой период как время ожидания. Авторитеты должны восстановиться в сознании подростка, но не как каменные идолы, диктующие требования бессознательного подчинения, а как старшие товарищи. Трудности восприятия следует переждать, не меняя отношения к подростку, но несколько изменив отношение к его статусу. «Трудность всегда лично окрашена, имеет уникальность и неповторимость, связанную с опытом данного конкретного человека. Социальная проблема универсальна, распространяется на некую группу людей. Социальная проблема – это разрыв между человеком и социумом, один конец которого всегда лежит в социальной сфере» [2]. Период протеста достаточно сложен, но и он должен закончиться. Заканчивается он частичным согласием с установленными нормами морали.

3. «Создание» собственных норм морали.

Следующим этапом является творческий процесс «создания новых норм» морали самим подростком. Когда подросток чувствует, что он поэтапно вовлекается в социум, это порождает внутренний подъем, энтузиазм, а также творческие порывы. Происходит постепенное «создание» новых форм взаимодействия с миром. Подросток пробует новые интонации, другой взгляд, пытается не придавать вещам и действиям того значения, что было раньше. Более взрослое отношение к миру и окружающим захватывает подростка, как нечто интересное и еще неизведанное. В этом процессе теряется страх, который он еще вчера проявлял к тем или иным лицам или процессам. Спустя некоторое время даже к самым активным и творческим подросткам приходит осознание того, что «созданные» им новые пути взаимодействия с миром не что иное, как старые способы общения, привитые ему на протяжении всего предыдущего развития. Если подростку не нравится ход каких-либо отношений, то в этом возрасте у него есть уже гораздо больше возможностей выйти из них и начать общаться по тем стандартам, которые ему больше подходят. В этом и состоит его реализация его творческой направленности.

4. «Договор» (начало полной адаптации).

В процессе освоения новых коммуникативных компетенций, подросток рано или поздно приходит к выводу, что привычный ход вещей в обществе переломить очень трудно, практически невозможно, создать новые способы взаимодействия с миром также не удастся, так как мы всегда только повторяем за кем-то, кто нас учил, а частичного согласия с общепринятыми нормами морали не всегда достаточно для того, чтобы осуществлять необходимые действия, чего-то достигать, развиваться. В это момент подросток приходит к мысли о том, что необходимо выполнять все установленные нормы, придерживаться всех правил и соглашаться на исполнение всех требований от социума, но совершать это необходимо на уровне договора. Договор как форма общения с социумом рано или поздно проникает в подростковую логику существования и сосуществования с миром.

В общении друг с другом подростки применяют другие методы, создают иерархию, пытаются установить свои нормы и порядки. Здесь могут быть конфликты на почве непонимания или разного видения среди подростков. Кто-то из них раньше «договорится» с окружающим социумом и быстрее выйдет из

«полулегальных» норм общения, кто-то – позже. Противостоять подростковой среде отдельно взятому индивиду достаточно сложно. Подростковые группы именно поэтому должны быть всегда под пристальным контролем и присмотром опытных педагогов, кураторов, тренеров, в зависимости от среды, в которой обитает подростковая группа.

Выводы. Соотношение подростковой среды и способов морали имеет достаточно сложное строение. Работа с группой подростков требует немалого опыта, терпения и выдержки. Постоянный контроль над группой подростков может снизить конфликтность группы, внести элементы осознанности и обдуманности. Опасно оставлять группу подростков наедине с их поиском решения морально-этических проблем. Подросток должен видеть перед собой пример достойного поведения. Это поможет ему легче перейти к этапу бесконфликтного взаимодействия с внешним миром.

Резюме. Статья рассматривает понятия морали через призму подростковой среды, способы распространения моральных норм в подростковой среде, а также сложности восприятия норм морали у отдельно взятого подростка.

Ключевые слова: психология, нормы морали, подростки, подростковая среда

Summary. The article examines the concepts of morality through the prism of the teenage environment, ways of spreading moral norms in the teenage environment, as well as the difficulty of perceiving moral norms in a single teenager.

Key words: psychology, moral norms, adolescents, adolescent environment.

Список литературы

1. Педагогика: Учебник / Подласый И.П. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
2. Позитивное развитие через социальное проектирование / Составители: Беленова И.И., руководитель МОП Архипова С.В., методист МБОУ ДО Центра детского и юношеского творчества – с. Староюрьево, 2021 год. – Электронный доступ: <https://disk.yandex.ru/i/qrivyfoGbtbcNA>.
3. Центральное новообразование личности при переходе в подростковый возраст. – Электронный доступ: <https://edu.tatar.ru/bugulma/muk/page2905593.htm>.

УДК 37.013.43-053.6

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Ткаленко Елизавета Вадимовна, обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических

наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Одной из основных психолого-педагогических проблем, в настоящий момент является проблема формирования поликультурной грамотности личности, способной свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, воплощая их в достойных образцах цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями различных стран, народов и их культур. Однако в школьной практике наблюдается недостаточное внимание к организации образовательного процесса, создающего гетерогенный контекст формирования поликультурной грамотности личности. В работе с подростками, как правило, отрабатывается механизм узконаправленного межкультурного взаимодействия без учета логики базовых элементов культур, развивающих способности полифоничного видения мира.

Анализ исследований и публикаций. В связи с социальной и психолого-педагогической значимостью, недостаточной теоретико-методической разработанностью изучение особенностей психолого-педагогического формирования поликультурной грамотности подростков выступает актуальной темой исследовательских трудов: Е.В. Бондаревской, Т.Г. Бортниковой, В.Г. Бочаровой, Е.И. Видт, М.А. Галагузовой, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, А.Я. Журкиной, Н.Б. Крылова, М.Н. Кузьмин, Р.А. Литвак, А.В. Мудрика, О.М. Осиянова, Т.А. Панковой, С.А. Пахомова, В.И. Поповой, С.В. Сальцевой, Р.М. Чумичева.

Целью статьи является анализ проблемы формирования поликультурной грамотности подростков в психолого-педагогической литературе.

Изложение основного материала. По словам И.В. Балицкой определение педагогического смысла понятия «поликультурная грамотность» осуществлялось в логике теории развития человека как субъекта жизнедеятельности, поликультурной по своей сути и концептуальных идей личностно ориентированного подхода [3].

С позиций социально-педагогического подхода поликультурная грамотность характеризуется активностью субъекта в поликультурном пространстве на основе усвоения и приобретения личностью социальных и культурных смыслов, норм, правил в целях самопознания, самообразования и самореализации [3].

Поликультурная грамотность рассматривается нами как качество личности, определяющее индивидуальную образовательную траекторию подростка. М.А. Абдулина, учитывая возрастные особенности подростков, выявила, что значимыми являются философская направленность мышления личности, познавательное отношение к действительности, потребность формирования ценностных взглядов и убеждений, определяющих ориентиры жизнедеятельности в поликультурном сообществе [1].

Е.В. Дёмкина определила составляющие ключевого понятия «поликультурная грамотность» в аспекте воспитания «идеального» человека на основе соотношения национальных и общечеловеческих ценностей, достижения гармонии национального и общечеловеческого, добра, общности и всеединства, значимости общечеловеческих ценностей стратегии образования, национального расцвета в целях духовного развития личности, приобщения личности к национальным духовным ценностям и формирования научных воззрений на мир [6].

Д.С. Ботарчук определил несколько позиций, одна из которых позволяет считать «поликультурность» образовательным компонентом (средством образования, воспитания, социальной адаптации учащихся), другая позиция тяготеет к рассмотрению «поликультурности», как компонента социокультурной среды, третья позиция представляет новый тип межкультурного взаимодействия – поликультурность сохранения личностью своей культуры, обогащения ее за счет принятия иной культуры [4].

Однако, по мнению О.В. Аракелян, несмотря на обилие педагогических исследований, теоретические основы воспитания поликультурности не разработаны. Научные труды в основном посвящены проблемам учета культурных интересов национальных групп, построения воспитательного процесса на базе диалога культур в многонациональной среде, но не становлению поликультурной личности [2].

А.С. Фокина в рамках психолого-педагогического формирования поликультурной грамотности подростков рассматривает сформированность культуры межнационального общения, как результат успешной социализации личности в поликультурное пространство. Автор выделяет внешние и внутренние признаки сформированности культуры межнационального общения [7].

К внешним признакам относятся:

- 1) интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа;
 - 2) потребность в освоении языка, истории, литературы, науки другого народа;
 - 3) развитие отношений с людьми другой национальности [7].
- Большую роль также играют и внутренние признаки:
- 1) мотивационного характера: уважение к многонациональному народу России и другой страны, любовь к Отечеству; ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации; обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернациональных и гражданских чувств и сознания;
 - 2) этнического характера: проявление тактичности к человеку; готовность сопереживать, понимать состояние и желания людей, их намерения; формировать умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы;
 - 3) деятельностно-поведенческого характера: реакция на совместную деятельность, супружество; умение восторгаться успехами людей другой национальности; развитие чувства национальной гордости;
 - 4) мировоззренческого характера: понимание совместной жизнедеятельности людей разных национальностей; непримиримое отношение к проявлению национализма, шовинизма и расизма; ориентация на

общечеловеческие, нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, на осознание принадлежности к мировому сообществу; глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям; дух веротерпимости к религиозным чувствам людей, обеспечение мирового разрешения возникающих конфликтов на стыке разных религий;

5) интеллектуально-эмоционального характера: отношение к людям другой национальности по работе, учебе, в быту, отношения и реакция на взгляды, убеждения, идеалы людей другой национальности; реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности [7].

Г.И. Гайсина считает, что успешное формирование культуры межнационального общения у подрастающего поколения в образовательных учреждениях возможно только тогда, когда педагог сам свободен от негативных национальных стереотипов и предрассудков, владеет этнопедагогическими и этнопсихологическими знаниями, умениями корректировать содержание образования с учетом этнического многообразия нашей страны [5].

М.А. Абдуллина определила, что формирование поликультурного подростка – это процесс учебно-воспитательного характера, опирающийся на специфическое содержание и технологии образования, обеспечивающие приобретение студентами ценностей, знаний норм, умений деятельности и общения (в частности, межнационального) для последующего применения в поликультурном пространстве [1].

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое формирование поликультурной грамотности подростка заключается в правильно организованной образовательной системе, где наблюдаются условия постоянных изменений, общепринято, что достаточно важное место занимает человек, воспитывающийся и развивающийся в поликультурном пространстве. Становится все более очевидным, что возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими народами может обеспечить выживание и развитие общества. В России поликультурное воспитание – ответ на потребности многонационального населения. В связи с увеличением потока иммигрантов из стран ближнего и дальнего зарубежья, возникла необходимость более пристального внимания к вопросу изучения теоретической и практической базы в условиях поликультурного образования и воспитания, обусловленного необходимостью развития новой национальной общности – россиян.

Резюме. Статья посвящена анализу проблемы формирования поликультурной грамотности подростков в психолого-педагогической литературе. Рассмотрено понятие формирование поликультурной грамотности. Представлены признаки сформированности культуры межнационального общения. Изучены основные характеристики психолого-педагогического формирования поликультурной грамотности подростков.

Ключевые слова: формирование, подростки, поликультурное воспитание, поликультурная грамотность, поликультурность, деятельность педагога-психолога по формированию поликультурной грамотности подростков.

Summary. The article is devoted to the analysis of the problem of the formation of multicultural literacy of adolescents in psychological and pedagogical literature. The concept of the formation of multicultural literacy is considered. The signs of the formation of the culture of interethnic communication are presented. The main characteristics of the psychological and psychological formation of multicultural literacy of adolescents have been studied.

Key words: formation, adolescents, multicultural education, multicultural literacy, multiculturalism, the activity of a teacher-psychologist on the formation of multicultural literacy of adolescents.

Список литературы

1. Абдуллина М.А. Формирование культуры общения у старшеклассников в образовательном процессе: автореф. дис. канд. нед. наук / М. А. Абдуллина. – Уфа, 2001. – С. 17.
2. Аракелян О.В. Поликультурное образование как новое направление в общеобразовательной системе России / О.В. Аракелян // Этнопанорама. – 2003. – № 3-4. – С. 31-33.
3. Балицкая И.В. Поликультурное образование: уч. пособие / И. В. Балицкая. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2003. – С. 60.
4. Батарчук Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды / Д. С. Батарчук // Вестник ТГПУ. 2010. – № 12. – С. 10-16.
5. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г. И. Гайсина. – Москва-Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. – С. 148.
6. Дёмкина Е.В. Предпосылки исследования проблемы «ментальности» и «менталитета» в трудах зарубежных и отечественных мыслителей / Е. В. Дёмкина // Социосфера. 2011. – № 4. – С. 18-23.
7. Фокина А.С. Формирование поликультурных умений школьника в образовательном процессе / А. С. Фокина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2017. – № 21.1 (155.1). – С. 12-14.

УДК 37.026.9-053.5

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Тодорская Ольга Иосифовна, магистрант
2 года обучения направления подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».
Научный руководитель: Безносюк
Екатерина Владимировна, кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
начального, дошкольного и психолого-
педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский*

Постановка проблемы. В контексте современных образовательных концепций, в условиях глобализации общества и социально-экономических реформ государства начальное образование строится на принципах презумпции талантливости ребенка, ценности детства, развитии навыков критического и творческого мышления с раннего детства. Именно это обуславливает необходимость развития креативного мышления младших школьников при помощи методов, которые активизируют учеников к активной творческой деятельности, гибкости суждений, скорости и оригинальности ответов, когда они сталкиваются с учебными трудностями, для решения которых нет готовых образцов. Указанные векторы легли в основу обоснования актуальности изучения сущности креативного мышления, как психолого-педагогической проблемы.

Анализ исследований и публикаций. Значительный вклад в исследование проблемы креативности внесли такие зарубежные исследователи как: М. Волах, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Д. Симпсон, Э. Торренс. Среди отечественных исследователей вопросы развития креативного мышления изучались: Т. А. Барышевой, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготским, С. А. Духновским, Ю. А. Жигаловым, Е. П. Ильиным, А. В. Петровским, В. М. Тартышевой, Е. Л. Яковлевой. Особенности развития креативного мышления в младшем школьном возрасте описаны в исследованиях Н. В. Бибиковой, Е. А. Васильевой, Д. О. Велбрахта, Н. Г. Герасимовой, С. П. Осипенко, С. К. Турчак.

Целью статьи является теоретический анализ сущности феномена «креативное мышление» как психолого-педагогической проблемы.

Изложение основного материала. Образовательная организация, учитывая задания реформирования образования в нашей стране, должна готовить творческую личность, способную к решению жизненных и производственных проблем, действовать и принимать решения в условиях неопределенности. Поэтому проблемы формирования творческой личности школьника в процессе обучения приобретают на сегодняшний день особую актуальность.

В современной педагогике и психологии приоритетной является направленность на развитие личности, таланта, креативности и способностей детей. Одной из главных задач учителя является создание условий, при которых ребенок будет стремиться к новому, нестандартному, желанию самостоятельно решать поставленные задачи и проблемы, т.е. развивать творчески мыслящую личность. Следует отметить, что природу мышления изучали, начиная с XVII в. и несмотря на длительные научные исследования человеческого мышление до настоящего времени остается загадкой, которая только в незначительной мере раскрыла свои грани [3, 4].

Впервые термин «креативность» был использован психологом Д. Симпсоном в 1922 году. Ученый считал, что «...креативность – это способность человека отказаться от стереотипных способов мышления...способность к разрушению общепринятого, обычного порядка

происхождения идей в процессе мышления...». Одно из первых определений креативности привел американский ученый Дж. Као: «...креативность – это целостный процесс генерации идей, их развития и превращения в ценности. Этот процесс объединяет в себе то, что люди называют новаторством...» [2, с.17].

Несмотря на длительное применение термина, креативность как отдельное понятие были введено в научный оборот лишь в 50-х гг. XX в. благодаря Дж. Гилфорду, который под креативностью понимал способность отказываться от стереотипных способов мышления. Именно после публикации его работ, в которых он определил разницу между двумя типами мыслительных операций – конвергенцию и дивергенцию, концепция креативности приобрела широкую популярность и начала активно развиваться [8, с. 43].

Этимологически понятие «креативность» происходит от латинского слова «creatio», которое означает «создание». В англоязычной литературе понятие креативность означает процесс создания того, что еще не существовало [7, с. 246].

Для определения креативности Дж. Гилфорд выделил следующие гипотетические интеллектуальные способности: скорость мысли (количество идей, которые возникают за единицу времени); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность (способность вырабатывать идеи, которые отличаются от общепринятых взглядов); способность к разработке гипотез; ирреальность (логическая независимость реакции от стимула); способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу; способность усовершенствовать объект, добавляя детали [8].

Среди создателей теорий креативности наиболее известным является американский психолог Э. Торренс, который начал свои исследования креативности в 1958 году и посвятил этим проблемам всю жизнь. Э. Торренс определял креативность как процесс: проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их несоответствия, дисгармонии и др.; фиксации этих проблем; поиска решений данных проблем, выдвижения гипотез; проверок, изменений и повторных проверок гипотез; формулирования результата [12, с. 3].

Последователями Дж. Гилфорда и Э. Торренса являются М. Волах и Н. Коган, которые выделили один из критериев креативности – точность. Ученые отказались от ограничения времени, среды конкуренции и единого критерия правильного ответа. Они считают, что креативность и интеллект взаимосвязаны не только на уровне качеств личности, но и на уровне целостного познавательного процесса [13].

По теории Р. Стернберга креативность является процессом детализации творческого продукта и придание ему конкретной предметной формы [12, с. 5].

Э. Фромм определяет решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию нового опыта [10, с. 259].

С целью всестороннего анализа сущности понятия «креативное мышление» проведем исследование взглядов отечественных ученых на данную научную категорию.

Заслуживает внимания позиция Е. П. Ильина, который трактует понятие «креативность» как субъективную детерминанту творчества, системное психическое образование, что проявляется во всех сферах жизни человека (познании, мышлении, профессиональной деятельности и др.), на уровнях: «личность (потенциал) – процесс – результат» [11, с. 160].

Взгляд Е. П. Ильина свидетельствует о том, что творчество выступает и как процесс и как результат, а креативность – является субъективной детерминантой творчества, т.е. ее мотивационной необходимостью [11, с. 156-161].

С точки зрения Д. Б. Богоявленской и Л. С. Выготского под креативностью понимается «...способность создавать что-то новое, оригинальное», но «...мы должны избегать путей идентификации нового с творческим» [3, с. 5].

Креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения существующего опыта, сколько восприятием к новым идеям [4].

В исследованиях Т. А. Барышевой и Ю. А. Жигалова «креативность» – это необходимая мотивационная основа творчества, поскольку креативность не всегда проявляется в творческой продуктивности (способность к продуцированию множества идей) [2, с. 52].

Как утверждает В. Г. Иванчихин, существует много толкований термина «креативное мышление» [39]. Например, С. А. Духновский под креативным мышлением понимает процесс создания чего-то нового, что представляет интерес для индивидуумов, группы, организации или товарищества [10, с. 260].

Нельзя также оставить без внимания определение В. А. Сухомлинского, который считал, что креативное мышление – это результат взаимодействия ума и стимулов окружающего мира [3].

В контексте исследования интересной представляется точка зрения на понятие «креативное мышление» С. К. Турчак, которая понимает под ним один из видов общих способностей человека, характеризующийся умением генерировать принципиально новые идеи, находить множество путей решения проблемы способами, не известными ранее, подстраиваться под быстро изменяющиеся внешние условия в кратчайшие сроки, заменять уже существующий ряд сложных операций единственным более простым действием [14].

Так, можно утверждать, что творческий (креативный) человек – это тот, кто владеет особым видом мышления – дивергентным. Дивергентное (творческое) мышление – противоположность конвергентному (традиционному, не творческому) мышлению, основой которого является нахождение единственного правильного решения задания.

Выводы. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что понятия «творческое мышление» и «креативное мышление» условно синонимичны. Научить детей мыслить – означает правильно ставить вопросы, направлять внимание в определенное русло, учить их находить решения, делать собственные выводы. Креативность как основа креативного мышления представляет собой системное, многоуровневое психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией (совокупность мотивов), эмоциями, уровнем

эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью.

Резюме. В статье раскрыта сущность термина «креативность» и «креативное мышление», описаны взгляды зарубежных и отечественных ученых на раскрытие сущности феномена «креативное мышление». Определена основа креативного мышления в виде наличия способности к дивергентному (творческому) мышлению.

Ключевые слова: мышление, креативность, креативное мышление, младший школьный возраст, дивергентное мышление.

Summary. The article reveals the essence of the term «creativity» and «creative thinking», describes the views of foreign and domestic scientists on the disclosure of the essence of the phenomenon of «creative thinking». The basis of creative thinking is determined in the form of the ability to divergent (creative) thinking.

Key words: thinking, creativity, creative thinking, primary school age, divergent thinking.

Список литературы

1. Алексеева М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / М. Ю. Алексеева. – Курск, 2007. – 240 с.
2. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. Учеб. Пособие. / Т. В. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 268 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
5. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: МОДЕК, 2003. – 408 с.
6. Васильева Е. А. Теоретические аспекты развития творческого мышления в младшем школьном возрасте. Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1717–1719.
7. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
8. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. Прогресс, 2009. – С. 433 – 456.
9. Еремина Л. И. Развитие креативности личности / Л. И. Еремина // Общество: психология, социология, педагогика. – Ульяновск, 2014. – №1. – С. 42-47.
10. Иванчихин В. Г. Формирование креативности личности школьника // Молодой ученый. – М., 2009. – № 4. – С. 259 – 263.
11. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 830 с.
12. Корнилова Т. В. Толерантность к неопределенности и интеллект как

предпосылки креативности / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 3–13.

13. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Г. В. Терехова. – Челябинск, 2002. – 177 с.

14. Турчак С. К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: дис. канд. пед. наук. 13.00.01 [Электронный ресурс] / С. К. Турчак. – Ростов-на-Дону, 2007. – 190 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoesoprovozhdenie-razvitiya-kreativnosti-mladshikh-shkolnikov> (Дата обращения: 02.11.2022).

УДК 159.943:37.013.77

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Токарь Анастасия Юрьевна, магистрант
2 года обучения направления подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое*

*образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и психолого-педагогического
образования, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. На современном этапе повышается уровень требований к образовательным учреждениям по подготовке обучающихся, которые не только обладают конкретными знаниями, умениями и навыками, но и готовы ставить перед собой четкие цели, творчески решать возникающие задачи, проявлять активность, инициативность, действовать самостоятельно, обладать социальным интеллектом, грамотно и продуктивно строить отношения с окружающими, выстраивать позитивную жизненную стратегию. Речь идет о формировании конкурентоспособной личности, умеющей находить компромиссы между тенденциями общественного развития (демократизацией, гуманизацией, психологизацией) и рыночными отношениями. Подготовить такую личность могут те социальные институты, специалисты которых сами обладают высоким уровнем профессионализма. При этом нельзя забывать о том, какую роль в воспитании личности играет семья. В связи с чем вопрос о психологической компетентности субъектов образовательного процесса как необходимой составляющей их профессиональной и личностной компетентности приобретает сегодня все большую актуальность.

Анализ исследований и публикаций. Считается, что термин «компетентность» был впервые введен Р. Уайтом в 1959 г., который определил компетентность как «эффективное взаимодействие (человека) с окружающей средой». Исследование понятия «компетентность» всегда находилось в исследовательском пространстве таких ученых как М. А. Петренко, И. Б. Умняшовой, М. А. Холодной, А. В. Хуторского. Анализ понятия «Психологическая компетентность» представлен в трудах А. Д. Алферова, Т. В. Жуковой, М. Б. Калашниковой, Н. В. Кузьминой, Л. А. Лазаренко.

Цель статьи – определить сущность понятия «психологическая компетентность» на основе анализа психолого-педагогической литературы.

Изложение основного материала. В научных исследованиях М. А. Холодной компетентность рассматривается как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [12].

По мнению И. Б. Умняшовой компетентность – это «характеристика личности, подразумевающая совокупное обладание теоретическими знаниями, практическими умениями, навыками общения, ориентацией в системе ценностей, способность применять знания и умения в практической деятельности» [11].

М. А. Петренко под понятием компетентность определяет «мыслительные управляющие надстройки над деятельностью, то есть такие структуры управления деятельностью, которые опираются, прежде всего, на способности мышления, рефлексии, коммуникации, понимания и могут ответить на вопрос, как деятельность субъекта встроить в текущий контекст» [8].

В трудах А. В. Хуторского компетентность описана как «владение, обладание субъектом соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; совокупность личных качеств субъекта, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту». Разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность», автор отмечает, что компетенция – это внешне заданная норма, а компетентность – личностное качество, характеризующее владение данной нормой [13].

Одним из видов компетентности, определяющим качество воспитательного воздействия и взаимодействия в образовательной среде является психологическая компетентность ее субъектов: педагогов, родителей, администрации образовательной организации.

По определению А. Д. Алферова психологическая компетентность – это «неотъемлемый элемент профессиональной подготовки субъекта, которая включает: совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности, умение видеть за поведением обучающегося его психологическое состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоциональной и волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологические ситуации во взаимодействии с обучающимся или классом, родителями (законными представителями) и выбирать рациональные способы коммуникации; способность продолжительно и качественно воздействовать на обучающихся с целью гармоничного развития» [1].

В трактовке М.Б. Калашниковой психологическая компетентность представлена как «интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуры, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалиста к эффективному осуществлению профессионально-педагогической деятельности».

Психологическая компетентность, по мнению автора, проявляется в:

- 1) умении диагностировать и использовать диагностический материал, проектировать и направлять развитие личности обучающегося;
- 2) способности оказывать психолого-педагогическую помощь обучающемуся в трудной жизненной ситуации;
- 3) владении навыками педагогического общения;
- 4) потребности в профессиональном и личностном саморазвитии [4].

В работах Т. В. Жуковой под термином «психологическая компетентность» рассматривается интегральное профессионально-личностное образование, которое позволяет человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта. Высокий уровень психологической компетентности позволяет субъекту максимально целесообразно использовать личностные ресурсы, сводить к минимуму затраты, оптимизировать внешнюю и внутреннюю активность, актуализировать и мотивировать скрытые возможности обучающихся, конструировать продуктивные модели повышения своей квалификации, саморазвития.

Компетентность развивается посредством присвоения психологической культуры и освоения психологической практики; расширение умений действовать конструктивно в условиях напряженного графика работы или нового опыта. Освоение нового психологического знания включает следующие этапы:

- 1) восприятие психологической информации
 - 2) анализ возможностей применения ее в индивидуальном опыте
 - 3) апробация психологической информации в различных видах активности
 - 4) рефлексия опыта
 - 5) тренировка
- обретение способа компетентного действия.

Психологическая компетентность, по мнению автора, имеет содержательную и технологическую стороны, которые развиваются в процессе накопления и присвоения психологической информации и расширения тезауруса психологически грамотных способов взаимодействия с самим собой и миром. В качестве структурных элементов психологической компетентности выступают интериоризированные психологические знания, действующие комплексы умений, личностные качества, система субъективного контроля [3].

С точки зрения Л. А. Петровской психологическая компетентность – это «эффективное использование знаний, умений для решения задач и проблем, стоящих перед человеком». В структуре психологической компетентности автор отмечает следующие ключевые элементы:

- 1) усвоение и адекватное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры;

- 2) анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;

- 3) овладение знаний, навыков, умений, необходимых для решения психологических проблем, задач (саморегуляции, общения), и их адекватное использование, перенос в конкретные условия;

- 4) приобретения эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях [9].

Н. В. Остапчук определяет психологическую компетентность как «систему предметных знаний, основанных на смысловой реальности, которые обеспечивают высокий уровень выполнения профессиональной деятельности, умения управлять психическими состояниями, поведением и принимать эффективные решения». В качестве ее структурных компонентов автор отмечает: когнитивно-смысловую, мотивационно-целевую, эмоционально-поведенческий и операционально-регулятивный [7].

В научных работах Н. В. Андроновой исследования феномена «психологической компетентности» представлены следующими утверждениями:

- 1) психологическая компетентность необходима всем специалистам сферы деятельности «человек-человек»;

- 2) психологическая компетентность всегда опосредована содержанием деятельности специалиста;

- 3) психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста и элементом его профессионализма;

- 4) психологическая компетентность – это своеобразный личностный инструментариум специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.

В структуре психологической компетентности Н. В. Андронина отмечает два основных блока: интеллектуальный (когнитивный) – психологические знания и психологическое мышление и практический (действенный) – психологические умения и навыки [2].

В свою очередь Л. А. Лазаренко выделяет следующие блоки психологической компетентности: блок психологических знаний, блок активности, блок саморегуляции, блок профессионального самосознания [6].

По мнению Н. В. Кузьминой психологическая компетентность является «системой знаний, умений и навыков, обеспечивающей субъектам образовательного процесса не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями». Автор, характеризуя психологическую компетентность, акцентирует внимание на несколько взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивную компетентность, социально-психологическую компетентность, аутопсихологическую компетентность, психолого-педагогическую и коммуникативную компетентности [5].

Т. Н. Щербакова в структуре психологической компетентности субъектов образовательного процесса выделяет когнитивную, коммуникативную, социальную и аутопсихологическую подсистемы. Отдельными элементами в данной структуре выступают психологические знания, умения специалиста, его личностные качества, система субъективного контроля. Каждый из выделенных

компонентов проявляется по-разному в зависимости от специфики педагогической деятельности. У каждого субъекта указанные элементы могут иметь разную степень выраженности, формироваться в разное время [14].

Психологическая компетентность в понимании А. С. Поздеевой представляется как «комплекс навыков, свойств субъекта, его психологической грамотности, способствующих эффективному выполнению его профессиональной деятельности, разрешению сложностей и проблем, возникающих в процессе деятельности». Автор отмечает следующие компоненты психологической компетентности: компетентность в общении, интеллектуальную компетентность, социально-психологическую компетентность [10].

Проанализировав вышеперечисленных авторов, следует отметить, что ключевыми компонентами психологической компетентности являются:

1) коммуникативная компетентность, которая позволяет успешно выстраивать процесс общения и взаимодействия, создавая благоприятные взаимоотношения с окружающими, способность грамотно излагать мысли, устанавливать контакт. Значительную роль сформированность коммуникативной компетентности занимает в структуре личности тех специалистов, деятельность которых включает в себя регулярное общение с большим количеством людей. В частности, психолого-педагогическая деятельность, которая строится на основе человеческого общения и взаимодействия;

2) когнитивная компетентность, которая способствует грамотному решению профессиональных задач, поскольку позволяет применять разнообразные способы поиска решений, использовать разнообразные приемы и методы выхода из сложных и конфликтных ситуаций, грамотно анализировать и синтезировать полученную информацию;

3) социально-педагогическая компетентность проявляется в организации и планировании педагогической деятельности, организации деятельности обучающихся, выборе соответствующих методов, средств, приемов педагогической деятельности, методов контроля и самоконтроля, обратной связи всеми субъектами образовательного процесса;

4) аутопсихологическая компетентность обеспечивающая возможность осознания личностных качеств, развитие сильных сторон собственной личности, возможность самосовершенствования, самооценки, самоконтроля, саморегуляции поведения.

Выводы. Таким образом, в психолого-педагогической литературе понятие «психологическая компетентность» рассматривается как личностное качество субъекта, проявляющееся в наличии психологических знаний, умений, навыков, активном их применении в процессе взаимодействия с другими субъектами, активном стремлении к развитию и самосовершенствованию. Ключевыми компонентами психологической компетентности являются: коммуникативная, когнитивная, социально-педагогическая и аутопсихологическая компетентность.

Резюме. В статье проанализированы основные подходы к определению понятий «компетентность», «психологическая компетентность». На основе анализа психолого-педагогической литературы автором предпринята попытка

обобщения ключевых компонентов структуры психологической компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, психологическая компетентность, структура психологической компетентности.

Resume. The article analyzes the main approaches to the definition of the concepts of «competence», «psychological competence». Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author attempts to generalize the key components of the structure of psychological competence.

Key words: competence, competence, psychological competence, structure of psychological competence.

Список литературы

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 116–120.
2. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: автореф. дис. канд. психол. наук / Н. В. Андропова. – Казань. – 2000. – 16 с.
3. Жукова Т.В. Психологическое сопровождение формирования психолого-педагогической компетентности учительства как одно из направлений работы информационного методического центра / Т. В. Жукова, Н. Е. Каверина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 705-710.
4. Калашникова М.Б. Психологическая компетентность педагога как ресурс профессиональной успешности / М. Б. Калашникова // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика – 2022– № 1 – С. 33-37.
5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. –2001. – 144 с.
6. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации / Л. А. Лазаренко // Современные наукоёмкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 67–68.
7. Остапчук Н.В. Психологическая компетентность как составляющая профессионального здоровья личности / Н. В. Остапчук // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – №8. – С. 165-176.
8. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции: Монография / М.А. Петренко. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ. – 2009. – 168 с.
9. Петровская Л.А. Общение, компетентность, тренинг. Избранные труды / Л. А. Петровская. – М.: «Смысл». – 2007 – 387 с.
10. Поздеева А.С. Структура психологической компетентности педагога / А. С. Поздеева // Электронный доступ: <https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/2/pozdeeva.pdf>.
11. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся: Сборник научных трудов / Под ред. Г.В. Новикова, И.Б. Умняшова. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2017. – 138 с.

12. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-ое изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб.: Питер. – 2002. – 272 с.

13. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85-91

14. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д. – 2005. – 34с.

УДК 37.013.77: 316.46-053.5

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Томилова Елена Анатольевна, магистрант
I года обучения, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»*

Постановка проблемы. Время стало гибким, подвижным, каким же будем завтрашний день, какие задачи нужно будет решать завтра, наблюдается неопределенность во всех сферах жизни человека, невозможно что-то усвоить на всю жизнь. Успешным становится тот, кто умеет быстро адаптироваться к новым условиям, обладает гибкостью навыков, готов к открытию нового знания. Соответственно в связи с тем, что сейчас ценятся такие качества как инициативность, умение организовать работу в команде, наличие способности анализировать свои действия, быстро принимать решения, тема развития лидерских качеств является актуальной. Механизм адаптации к социальной действительности может быть успешным, если развита лидерская одаренность.

Социальная среда влияет на эффективность развития лидерских качеств личности, так как окружение формирует лидеров. Человек-лидер постоянно включается в решение проблем, которые преобразуют окружающую действительность, при чем данная деятельность связана с общественно-значимыми делами. Важна ситуация с возникающими в ней конкретными задачами групповой деятельности, благодаря которым определенные члены могут продемонстрировать свою способность организовать группу для решения этих задач.

Необходимо еще учитывать то, что в начальной школе социальная группа формируется как коллектив. Коллективу присущи единые смыслы и ценности. Коллектив – способ социализации, мощный инструмент развития индивидуальности человека. Поэтому работа по развитию лидерской одаренности так же будет иметь эффект сплочения.

Анализ исследований и публикаций. 45 лет назад Дж. К. Гэлбрейт опубликовал книгу «Эпоха неопределенности» о том, что золотой век стабильности и предсказуемости подходит к концу, сменяясь периодом значительно возросшей неопределенности. Б. Айхенгрин в 2017 году пришел к выводу, что «неопределенности» 1977 года можно было позавидовать в 2017 году, и, если бы Гэлбрейт писал ту же книгу сейчас, он, вероятно, назвал бы

1970-е годы «Эпохой уверенности» [2]. В условиях неопределенности возникает необходимость изучения феномена лидерства. Научный интерес к изучению лидерства находит отклик в зарубежной психологии в трудах Д. Лори, Дж. Пикена, Г. Лассвелла, Дж. Бернса, К. Монро. В отечественной науке теории и практике выявления лидеров посвящены работы А. В. Петровского, Л. И. Уманского, А. Г. Шмелева; стили лидерства раскрыты в работах И. П. Волкова, В. Ф. Рубахина; также изучением развития лидерских качеств занимались Б. Д. Парыгина, Е. М. Дубовская, Р. Л. Кричевский, О. Б. Крушельницкая и другие. Одна из первых попыток измерить социальный интеллект принадлежит Т. Хант (1928), который разработал тест для «определения способности иметь дело с людьми».

Цель статьи – рассмотрение лидерской одаренности в младшем школьном возрасте в условиях неопределенности.

Изложение основного материала. Лидерская, или социальная, одаренность, организаторские способности. Данная одаренность характеризуется способностью понимать других людей, выстраивать с ними конструктивные отношения и руководить ими. Это предполагает достаточно высокий уровень развития эмпатии. Чаще всего этим людям помогает нравиться другим людям яркое чувство юмора. Однако многие учащиеся с ярко выраженными лидерскими способностями не заинтересованы в школьном образовании, поскольку отсутствует достаточная школьная мотивация и их выдающиеся лидерские возможности реализуются в деятельности не только вдали от школы, но и иногда непосредственно противопоставленной с ней. Безусловно, лидер отличается от других членов группы тем, что обладает более высоким уровнем влияния. Этот уровень зависит от: личных характеристик лидера, специфики группы и по сути выполняемой задачи [1]. А. Л. И. Уманский рассматривает феномен лидерства «как тип отношений между личностью и коллективом, специфика данных отношений заключается как формы общественной активности в группе. Явление активного ведущего влияния личности члена группы на группу в целом». Лидирующей личности присущи авторитетность для членов группы, активная жизненная позиция, с этой личностью идентифицируются другие члены группы [4].

Определенный набор умений лидера делает возможным для группы достичь поставленных перед ней целей при взаимном удовлетворении друг другом и с чувством личной самореализации. По определению, лидерские умения являются в основном межличностными и включают гибкость, открытость, организационные умения. Лидерство требует наличия таких личностных черт как самоуважение, высокие нравственные качества, зрелое эмоциональное развитие.

Успешным лидерам обычно присущи следующие характеристики: интеллект выше среднего; способность принимать решения; способность иметь дело с абстрактными концепциями, планированием на будущее, временными ограничениями; чувство цели, направление движения; гибкость, адаптивность; чувство ответственности; уверенность в себе и самопознание; настойчивость; толерантность и терпение в работе с людьми; энтузиазм; способность четко выражать мысли устно и/или письменно.

Приведенный перечень характеристик уточняет специфику лидерской одаренности по сравнению с социальной и помогает как в ее выявлении, так и в развитии. По словам Т. Хант, социальный интеллект развивается до 17–18 лет и является хорошим предиктором успеха в обучении. Необходимо формировать социальную активность и развивать лидерские качества, начиная с младшего школьного возраста, так как в этот период ребенок начинает познавать сам себя с помощью значимых взрослых.

Сфера детско-родительских отношений может способствовать развитию лидерской одаренности. Родителям следует предоставлять детям многочисленные возможности для применения лидерских навыков в повседневной жизни, участвуя в планировании семейных каникул или мероприятий и принимая как можно больше решений, чтобы развивать критическое мышление. Семейные обсуждения текущих вопросов также могут повысить способность ребенка самостоятельно мыслить и принимать решения. Когда родители заботятся о детях, оказывают эмоциональную поддержку и в то же время допускают, поддерживают самостоятельную активность, автономию ребенка складывается образ «Я» и оптимальные взаимоотношения с другими людьми. Когда ребенок получает желаемое одобрение, он испытывает гордость за свои достижения, в результате этого повышается инициатива, уверенность в способности действовать самостоятельно и уровень притязаний. И если ребенок испытывает гордость за свои достижения и сферы применения его способностей разнообразны, то идет процесс взаимодействия ребенка с социальным и объективным миром, а значит, формируется активное, лидерское поведение. Педагогу-психологу, учителю следует поощрять родителей к тому, чтобы они поддерживали своих детей во всех усилиях по руководству, а также были образцами эффективных лидерских навыков и взглядов [5].

Чаще всего дети в начальной школе общительны и легко проявляют свои положительные лидерские качества. Это может проявляться как в организации игр, так и в других видах деятельности. Младшие школьники адаптированы к социальному времени, сегодняшних младших школьников уже мыслит рациональными категориями: зачем мне это делать, что мне это даст. Некоторые ученики боятся оказаться под пристальным вниманием критиков, что также мешает думать о возможном проявлении лидерства, лучше научить ребенка воспринимать это скорее, как вызов, чем как препятствие. Поэтому важно уделить внимание исходной мотивации развития лидерских качеств, заинтересовать учащихся. Некоторые учителя мотивируют школьных лидеров хорошими отметками, но это неверно [3].

Предлагаем в развитии лидерской одаренности учитывать то, что работа по развитию лидерских качеств младших школьников будет строиться с учетом их возрастных особенностей; будут использованы различные коллективные формы работы (работа в парах, микрогруппах); в процессе применения технологии проблемного обучения предложить подобранные и разработанные нами задания (кейсы, проблемные ситуации, стратегическая игра, проектный спринт); задания будут обучающего, развивающего и воспитательного характера по взаимодействию в учебном коллективе и направлены на то, чтобы индивид приобрел социальный опыт позиции лидер. Такие занятия могут быть успешно проведены в форме тренингов. Использование тренинга в начальной

школе имеет свои особенности: кратковременность, создание положительной эмоциональной атмосферы, поощрение и одобрение действий учащихся, динамичное чередование занятий, использование игровых моментов, контроль педагога-психолога за составом малых групп.

Если кейс–турнир основать на реальных фактах, которые описывают проблемную ситуацию, требующую решения. Через анализ реальных ситуаций формируется способность анализировать ситуации и самостоятельно принимать решения в реальной жизни.

Стратегическая игра – это игра (например, настольная игра), в которой некоординированные и часто автономные навыки принятия решений игроков имеют большое значение для определения результата. Почти все стратегические игры требуют внутреннего мышления в стиле дерева решений и, как правило, очень высокой ситуационной осведомленности. Для нее для нее правильное планирование – главный ключ к успеху.

Проектный-спринт предполагает за короткий временной интервал, выполняет заданный объем работы с конечным продуктом. Спринты делают проекты более управляемыми, позволяют командам быстрее и чаще выполнять высококачественную работу и дают им больше гибкости для адаптации к изменениям.

Для развития лидерских качеств необходимо создание определенных условий: обеспечение многообразия деятельности, создание условия для обучения в различных формах, формирование коллектива, создание самоуправления, личность взрослого.

Выводы. понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Основной идеей развития социальной одаренности, выбор форм деятельности с созданием условий для развития активной деятельностной позиции ребенка, актуализации роли лидера, формирования лидерского опыта детей в совместно организуемых социально значимых мероприятиях.

Резюме. В статье анализируются существующие подходы к определению лидерская одаренность. Выделены ключевые особенности психолого-педагогического сопровождения данного явления, разработаны рекомендации для педагогов-психологов образовательных учреждений.

Ключевые слова: лидерская одаренность, младший школьный возраст, неопределенность, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. The article analyzes the existing approaches to the definition of leadership giftedness. The key features of psychological and pedagogical support of this phenomenon are highlighted, recommendations for teachers-psychologists of educational institutions are developed.

Key words: leadership talent, primary school age, uncertainty, psychological and pedagogical support.

Список литературы

1. Вульф В.З. Ребячий лидер – кто он? Подумаем вместе / В. З. Вульф. // Воспитание школьников. – 1991. – №1. – С. 32-34.

2. Рябова И. Новая эпоха неопределенности: последствия для центробанков / И. Рябова. – Электронный доступ: <https://econs.online/articles/ekonomika/novaya-epokha-neopredelennosti/>.

3. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 256 с.

4. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие / Л. И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

5. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды: учебное пособие / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

УДК 159.9:378

СТРЕСС В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

*Тузова Диана Евгеньевна, обучающаяся,
ФГОУ ВО «Пензенский государственный
университет» Педагогический институт
имени В.Г. Белинского.*

*Научный руководитель: Крылова Наталья
Николаевна, кандидат педагогических
наук, доцент кафедры педагогики и
психологии, ФГОУ ВО «Пензенский
государственный университет»
Педагогический институт имени
В.Г. Белинского*

Постановка проблемы. Актуальность проблемы стресса не нова, поскольку каждый обучающийся подвергается стрессу, особенно на этапе адаптации в учебной деятельности в вузе. В связи с этим интерес представляют вопросы: как преодолеть и минимизировать вероятность его проявления в разных учебных ситуациях; как вести себя при затянувшем стрессе или, так называемом, дистрессе; что такое стрессоустойчивость как личностная черта.

Последнее понятие рассматривается как «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, которое в сложной эмотивной обстановке обеспечивает человеку способность руководить своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, адекватное функционирование и определенную направленность своих действий» [1, с. 86]. Высокий уровень стрессоустойчивости позволяет конструктивно разрешить ситуацию развития внутриличностного конфликта и уйти от его деструктивных последствий таких, как депрессивное состояние, развитие склонности и формирование различных форм зависимого поведения, в том числе, от проблем с физическим здоровьем (нарушение сна и питания, снижение иммунитета, частота простудных и вирусных заболеваний и т.д.).

Анализ исследований и публикаций. Рассмотрим ряд факторов, провоцирующих развитие стресса у студента. Отмечается влияние социальных

факторов, связанных со сменой привычного образа жизни, особенно места жительства, если иногородний студент, подразумевающее отдельное проживание от родителей.

В исследованиях сказано [2; 3] о факторах, которые присутствует в самой учебной деятельности и связаны с перестройкой и адаптацией к системе педагогического общения «одноклассники – учителя» на систему «однорушники – преподаватели», с привычного общения с одноклассниками на общение с однокурсниками. Есть сложности, связанные с адаптацией к учебной деятельности: освоение новых способов взаимодействия с большим объемом учебной информации; переживание успеха и неудач в учебе, переживание сессии, особенно сложно во время сессии при сдаче зачетов и экзаменов). Отдельно подчеркнем, переживание «проблем» личного характера, связанных с личностным становлением юношей и девушек.

Цель статьи – исследование проблемы стресса и факторов, провоцирующих его развитие у студента в учебной деятельности.

Изложение основного материала. Остановимся на результатах исследования по выявлению уровня стрессоустойчивости, эмоциональности и переживания стресса студентами Пензенского государственного университета. Всего участвовало 60 респондентов 1-2 курсов, среди них 30 юношей, 30 девушек в возрасте от 18 до 23 лет. Выбор начальных курсов неслучаен, поскольку адаптация к условиям обучения примерно охватывает первые два года пребывания в вузе.

Нами были поставлены задачи:

выявить особенности переживания стресса студентом в повседневной учебной деятельности и в период сессии в образовательном процессе высшей школы;

провести диагностику уровней эмоциональности и стрессоустойчивости студентов первого и второго курсов.

На первом этапе исследования со студентами было проведено анкетирование. На вопрос о переживании стресса в повседневной деятельности во время семестра: 41,67% студентов ответили «да», 21,67% выбрали ответ «скорее да, чем нет», 21,66% и 15% обучающихся выбрали варианты «скорее нет, чем да» и «нет» соответственно. Хотя в сессию отмечается резкий рост положительных вариантов ответов, что составило 48,33% и 40% на ответы «да» и «скорее да, чем нет» соответственно. Варианты ответов «скорее нет, чем да» и «нет» выбрали соответственно 10% и 1,67% обучающихся (рисунок 1, с. 318).

Так, возможно, сделать вывод о том, что во время сдачи экзаменов и зачетов студенты испытывают стресс в большей степени, чем во время семестра, что возможно объясняется следующими причинами: неуспеваемость; страх не оправдать свои цели, связанные с учебной; страх потери стипендии; конфликт с одногруппниками; боязнь преподавателей.

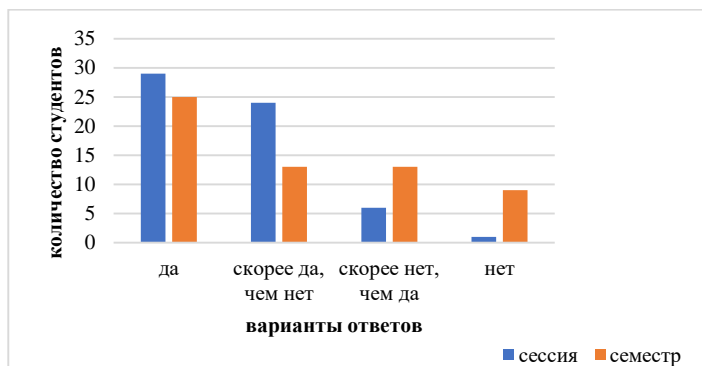


Рис. 1 Степень выраженности стресса в повседневной учебной деятельности и в период сессии

Анализ ответов на вопрос о том, как нахождение в стрессе сказывается на учебном процессе студента. У 40% тестируемых стресс отрицательно влияет на учебный процесс, а 43,34% выбрали ответ «нейтрально». У 3,33% студентов стресс положительно влияет на учебный процесс, остальные обучающиеся затруднились ответить на поставленный вопрос (13,33%). Ответы студентов о том, что они менее испытывают стресс при переходе на следующий курс обучения, том числе – при смене привычного очного обучения на дистанционное (рисунок 2).

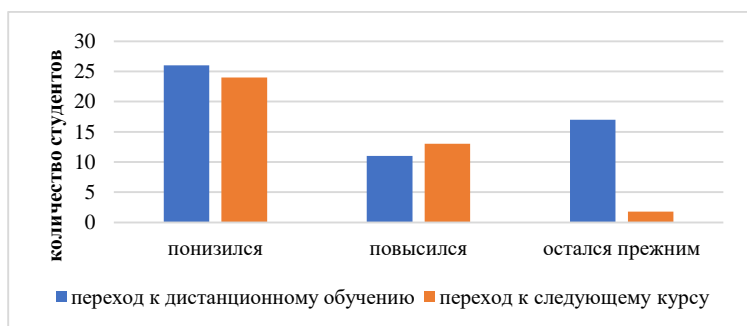


Рис. 2. Результаты изменения уровня стресса при переходе на дистанционное обучение/следующий курс обучения

По мнению студентов, существуют следующие условия минимизации стресса:

- 60% тестируемых считают, что этому способствует сон;
 - 26,67% респондентов предпочитают общение с друзьями и любимым человеком;
 - 13,33% выбирают хобби, физическую активность и вкусную еду.
- Дальнейшие вопросы анкеты были направлены на выявление эмоциональности, рассматриваемой как совокупность свойств человека,

характеризующих содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. В ее структуру входят следующие компоненты: эмоциональная возбудимость, сила эмоций, тревожность и эмоциональная устойчивость [4].

Обобщенный анализ ответов студентов позволяет сделать следующие выводы о причинах переживания и проявления эмоциональности студентов в учебной деятельности:

- переживание негативных эмоций из-за успешности одногруппников в учебном процессе (56,66% респондентов);
- ощущение тревоги и страха на учебных занятиях (25% опрошенных);
- представление о том, что учеба является самым главным в их жизни, а полученные оценки могут повлиять на дальнейшую жизнь (43,34% тестируемых);
- 35% тестируемых считают, что учебный процесс слишком сложен;
- у 56,68% респондентов настроение напрямую зависит от успеха/неудачи на учебных занятиях;
- 65% тестируемых испытывают сильное волнение во время сессии;
- забывание изученного материала, связанное с волнением, свойственно 58,34% студентам;
- 33,34% опрошенных очень сильно переживают и волнуются, не могут что-то предпринять и ждут помощи от кого-то, при возникновении проблем на учебных занятиях.

Для определения характера выраженности эмоциональности студентов была применена методика по В.М. Русалову [5]. Результаты тестирования студентов показали, что у 38,33% тестируемых эмоциональность рассматривается в пределах нормы. В целом, у 36,67% студентов не входит в пределы нормы. Так, показатель эмоциональности у 16,67% ниже нормы, а у 20% - выше нормы.

Нормальная эмоциональность присуща в равной степени как юношам, так и девушкам. Так, среди у 38,33% обследованных 20% норма выраженности эмоциональности в мужской выборке, 18,33% - в женской. Действительно, мужчины и женщины в равной степени эмоциональны. Этот факт был доказан учеными Мичиганского университета.

Для оценки стрессоустойчивости студентов применялась методика С. Коухена и Г. Виллиасона [6]. Анализируя результаты проведенного исследования, можно отметить, что у большинства респондентов (61,67%) стрессоустойчивость оценивается как удовлетворительная. Высокий уровень исследуемого качества («отлично») не был выявлен. Распределение оценок стрессоустойчивости как «хорошо», «плохо», «очень плохо» обнаружен у 15%, 15% и 8,33% соответственно обследованных.

Примечателен обнаруженный факт, что стрессоустойчивость у юношей выражена в большей степени, чем у девушек. Так, например, оценка «хорошо» отмечается у 15% студентов, среди них составляет у 10 % юношей и у 5% девушек; тогда как оценка стрессоустойчивости «плохо» соответствует в основном девушкам, а «очень плохо» не была выявлена у юношей совсем, встречается только у девушек.

Обнаружен интересный факт о разнице последствий стресса по действию на организм по половому признаку. Так, в исследованиях говорится о том, что

психопатологические последствия действия острых и хронических психических травм на женский организм встречаются более часто, чем на мужской [6].

Выводы. Стресс сопровождает жизнедеятельность каждого человека. Сегодня в науке описано положительное (мобилизирующее) влияние стресса на наш организм в целом и выполняемую деятельность, в том числе - учебную деятельность обучающегося. Однако, нужно обращать внимание на проблему дистресса, оказывающего негативное воздействие в целом на организм.

Следовательно, важно проводить разъяснительные мероприятия в вузе, направленные: на освоение студентами приемами саморегуляции психоэмоциональных состояний посредством аутотренинга, релаксации, медитации, дыхательных техник; формирование представления о значимости физической активности (ходьба, бег, физическая зарядка, плавание, йога, закаливание и др.) и о различных психотерапевтических техниках (арттерапия, цветотерапия, музыкотерапия, анималотерапия, библиотерапия и др.) в период переживания стресса студентом.

Резюме. В данной статье рассматривается проблема переживания стресса, эмоциональности и стрессоустойчивости студентов в учебной деятельности. Дано определение обозначенных понятий «стрессоустойчивость» и «эмоциональность». Приведены, описаны и проанализированы результаты анкетирования и тестирования по исследованию уровней эмоциональности и стрессоустойчивости студентов на основе методик В.М. Русалова, С. Коухена и Г. Виллиасона.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, эмоциональность, учебная деятельность.

Summary. This article touches upon the problem of increasing the stress resistance, emotionality and stress resistance of students in educational activities. The definition of the concepts of "stress resistance" and "emotionality" is given. The results of a survey on the study of the emotional level and stress resistance according to the method of V.M. Rusalov, S. Cohen and G. Williason.

Key words: stress, stress resistance, emotionality, learning activity.

Список литературы

1. Михеева А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения / А. В. Михеева // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2010. – №2. – С. 82-87.

2. Крылова Н.Н. Исследование многофакторности причин эмоциональной напряженности студента как условия выбора универсального комплекса занятий психолого-педагогической коррекции в учебно-воспитательном процессе высшей школы / Н. Н. Крылова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 8. – С. 71-81.

3. Крылова Н.Н. Векторы психолого-педагогической коррекции эмоциональной напряженности студентов в образовательном процессе вуза / Н. Н. Крылова // Сурский вестник. – 2021. – № 2(14). – С. 75-81. – DOI 10.36461/2619-1202_2021_02_012.

4. Эмоциональность. – Электронный доступ: <https://psyera.ru/emocionalnost-2118.htm> (дата обращения: 24.11.2022).

5. Методика диагностики эмоциональности по В. М. Русалову. – Электронный доступ: <https://onlinetestpad.com/ru/test/4400-metodika-diagnostiki-emocionalnosti-po-v-m-rusalovu>

6. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В.Куприянов, Ю.М.Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.

7. Дмитриева Т. Б. Половые и гендерные аспекты стрессоустойчивости (аналитический обзор). Часть 1 / Т. Б. Дмитриева, А. З. Дроздов // Российский психиатрический журнал. – 2010. – № 1. – С. 18–24.

УДК: 347.998.74:37

ПРИМЕНЕНИЕ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Туренко Виктория Владимировна, обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Интерес к проблеме и необходимости внедрения альтернативных способов урегулирования конфликтов в образовании обусловлен значительным ростом конфликтных ситуаций, в которые вовлекаются все участники образовательных отношений. Образовательная организация, являющаяся, несомненно, одним из главных институтов социализации подрастающей молодежи, все больше теряет свой собственный воспитательный потенциал, вследствие чего, зарождается масса конфликтов. Поэтому, в сложившихся условиях необходимость совершенствования системы профилактики и внедрения комплексных инновационных технологий в сфере урегулирования конфликтов в образовании приобретает особое значение. И именно одной из таких инновационных технологий выступает медиация. Так, медиация, как способ урегулирования школьных конфликтов, сегодня становится одним из самых популярных явлений, которые позволяют наиболее эффективно и благополучно разрешить конфликты.

Анализ исследований и публикаций. Проблемой исследования феномена «конфликт» занимались такие ученые, как А. Я. Анцупов,

Е. М. Басов, Р. Даль, Р. Дарендорф, Ю. Г. Запрудской, Н. Г. Косолапов, А. И. Шипилов. В свою очередь, О. В. Аллахвердова, О. О. Андронникова, Р. А. Бачков, Е. В. Белоногова, Ю. Б. Гиппентрейтер, О. В. Поляк, В. С. Собкин, М. А. Юферова изучили и описали в своих работах основные медиативные технологии, применяемые в образовательных организациях для успешного и быстрого урегулирования конфликтных ситуаций.

Целью статьи является изучение сущности применения медиативных технологий в образовательной организации.

Изложение основного материала. Школьная жизнь – это не просто процесс обучения и воспитания подрастающего поколения. Это целая система, включающая в себя и совершенно разные уровни взаимодействия всех членов образовательного процесса: педагогов, обучающихся, родителей, администрации. И на фоне этого, нередко случаются конфликтные ситуации, которые необходимо урегулировать.

По мнению Е. М. Басова, конфликт – это предельный случай столкновения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных социальных общностей, обусловленном противоположностью или существенным различием их интересов, целей, тенденций развития [5, с. 55]

С другой точки зрения, А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов рассматривают «конфликт», как наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [2, с. 81].

Из определения Н. И. Леонова следует, что конфликт – это форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом и разрешаемого в настоящем, которая возникла в ситуации непосредственного взаимодействия из-за противоположно выбранных целей, осознаваемых или неосознаваемых участниками действия и направленных на снятие противоречий [8, с. 31].

Таким образом, из данных терминов можно сделать вывод о том, что конфликт – это определенные противоречия, возникающие между двумя сторонами в ситуации несогласия выбранных целей, мотивов или действий, поддерживающиеся, в основном, негативными эмоциями с обеих сторон.

Также в настоящее время существует множество классификаций конфликтов. Р. Даль описывает следующую типологию конфликтов:

- 1) биполярный (2 человека) и мультиполярный (от 3 и более человек) – количество людей, участвующих в конфликте;
- 2) кумулятивный и перекрещивающийся – соответствие и несоответствие состава участников конфликтной ситуации;
- 3) по длительности:
 - кратковременный (от 2-3 минут до 2-3 часов);
 - долговременный (от 2-3 часов до 2-3 суток);
 - затяжной (бессрочный, когда невозможно найти компромисс между конфликтующими сторонами);
- 4) по проявлению:
 - скрытый (без видимых проявлений конфликта);
 - частично скрытый (недостаточно информации, позволяющей судить о наличии конфликта);

- открытый (видимое проявление конфликта);
 - 5) по организации:
 - преднамеренный (специально организованный);
 - нечаянный (возникший случайно);
 - спровоцированный (возникший из-за спровоцированных слов, действий)
- [7, с. 122-124].

Из этого следует, что в основной классификации конфликтов выделяют: биполярный, мультиполярный, кумулятивный, перекрещивающийся, кратковременный, долговременный и другие конфликты. Поэтому применение медиативных технологий выступает главным источником в решении всех спорных конфликтов, возникающих в жизни общества.

Впервые термин «медиация» появился в 1947 году в названии американского федерального центра по урегулированию конфликтов между работодателями и профсоюзами «Federal Mediation and Conciliation Service». В буквальном переводе термин «медиация» подразумевает, как «посредничество», то есть вмешательство третьего независимого лица для разрешения конфликта между двумя или более сторонами. В данном случае задача медиатора заключается в том, чтобы помочь конфликтующим между собой сторонам самостоятельно найти компромисс для решения конфликта [6, с. 514].

В то же время Р. А. Бачков трактует термин «медиация», как включение третьей стороны в конфликтную ситуацию, которая становится независимым объективным арбитром и проводит работу по анализу конфликта, выявляя причины и факторы, которые повлияли на возникновение и развитие конфликта, а также поиск путей разрешения данной конфликтной ситуации [3, с. 14].

Аналогично О. В. Аллахвердова термин «медиация» рассматривает, как процесс переговоров, в котором медиатор является организатором и управляет переговорами таким образом, чтобы стороны пришли к наиболее выгодному реалистичному и удовлетворяющему интересам обеих сторон соглашению, в результате выполнения которого конфликт между сторонами будет урегулирован [1, с. 9].

Таким образом, для эффективного применения медиативных технологий, необходимо следование основным целям:

- создание безопасной и благоприятной атмосферы для продуктивного развития личности с активной гражданской позицией, которая умеет принимать решения и отвечать за свои поступки;
- воспитание культуры разумного поведения в конфликтующей ситуации, в основе которого лежит понимание и уважение ценностей каждой человеческой жизни, ее уникальности, принятие и признание права каждого на удовлетворение своих собственных потребностей и интересов.

Поэтому, для осуществления вышеизложенных целей, ученые выделили, так называемые, медиативные технологии, с помощью которых возможно быстрое урегулирование конфликтов. Медиативные технологии – это методы разрешения расхождений и предотвращение конфликтов с целью сохранения взаимоотношений между двумя сторонами. Это совокупность методов, упражнений и методик, нацеленных на конструктивное взаимодействие и разрешение инцидентов.

В определении О. В. Поляк, медиативные технологии – это совокупность определенных психологических приемов для улучшения физического самочувствия человека, снятия нервно-психического напряжения, облегчения осознания психологических проблем, возникших в результате конфликтной ситуации [5, с. 48].

Так, например, одной из базовых и эффективных медиативных технологий, которую ввела Ю. Б. Гиппенрейтер, выступает технология «Активное слушание». Активное слушание – это техника, которая позволяет более точно понимать психологическое состояние, мысли и чувства говорящего; это беседа, в которой говорящий активно высказывает свою точку зрения, а слушающий дает понять о том, что он слушает и слышит, т.е. прислушивается к собеседнику [4, 1].

Также Ю. Б. Гиппенрейтер выделила основные приемы, используемые в технологии «Активное слушание»:

1) перефразирование – формулировка той же мысли, но, иными словами. Данный прием позволяет говорящему уточнить и подтвердить свое правильное понимание в данной теме. Для медиатора этот прием позволяет получить обратную связь от участников диалога;

2) эхо-техника – неоднократное повторение слов или словосочетаний медиатором, позволяющее уточнить переданную информацию;

3) уточнение – процесс разъяснения более точной информации для понимания мыслей и чувств конфликтующих сторон;

4) резюмирование – подведение итогов всего разговора в целом;

5) пауза – для избегания эмоциональных всплесков, в результате которых возможно высказывание ненужных слов собеседнику, данный прием необходим для того, чтобы дать возможность подумать, выдохнуть, осмыслить и осознать то, что необходимо сказать собеседнику [4, с. 2-9].

Кроме того, еще одной эффективной медиативной технологией является техника задавания вопросов. Данная методика уточняющих вопросов направлена на понимание позиции двух конфликтующих сторон. Основными видами уточняющих вопросов являются следующие:

1) закрытые вопросы – это, так называемое, получение согласия ранее достигнутой договоренностью между обеими сторонами. Предполагает только ответы «да» или «нет»;

2) открытые вопросы – этот метод предполагает получение более полной и развернутой информации от собеседника;

3) альтернативные вопросы – представляет несколько вариантов ответов.

Именно благодаря данной технике можно получать довольно много полезной информации, которая ранее была не понятна для других участников беседы.

В результате чего, «активное слушание» и метод уточняющих вопросов, выступают незаменимыми в возникающих конфликтных ситуациях, когда собеседник проявляет агрессию и враждебность к своему оппоненту. Они являются наиболее приемлемыми и результативными средствами, которые позволяют успокоиться, настроиться и уладить конфликт между обеими сторонами.

Выводы. Таким образом, применение медиативных технологий в

образовательной организации создает условия для благоприятного и бесконфликтного сотрудничества всех участников учебного процесса. В связи с этим медиативные технологии имеют ряд преимуществ: они гарантируют отсутствие публичности, позволяют участникам самостоятельно контролировать процесс переговоров, а также способствуют вынесению справедливого решения, основанного на интересах сторон; позволяют разрешать конфликт, выявляя его причину и движущую силу, предотвращать конфликты, оберегать детей и подростков от агрессивного воздействия окружающей среды. И, кроме того, медиативные технологии – это некий инструмент помощи в разрешении конфликтов между детьми-школьниками, между детьми и взрослыми. Поэтому применение медиативных технологий, при возникновении конфликтной ситуации, является необходимым условием для положительной атмосферы в образовательной организации.

Резюме. Статья посвящена анализу проблемы применения медиативных технологий в образовательной организации. Рассмотрены понятия «конфликт», «медиация» и «медиативные технологии». Представлена типология конфликтов. Изучены основные цели применения медиативных технологий и описаны основные медиативные технологии, применяемые в образовательных организациях.

Ключевые слова: конфликт, медиация, медиативные технологии, «Активное слушание», образовательная организация, конфликтная ситуация.

Summary: The article is devoted to the analysis of the problem of the use of mediation technologies in an educational organization. The concepts of «conflict», «mediation» and «mediation technologies» are considered. The typology of conflicts is presented. The main objectives of the use of mediation technologies are studied and the main mediation technologies used in educational organizations are described.

Key words: conflict, mediation, mediation technologies, «Active listening», educational organization, conflict situation.

Список литературы

1. Аллахвердова О. В. Медиация – конструктивное разрешение конфликтов: учебное пособие / О. В. Аллахвердова, А. Д. Карпенко; Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. филос. и политологии, Санкт-Петербургское филос. о-во, Центр развития переговорного процесса и мирных стратегий в разрешении конфликтов СПбГУ, Санкт-Петербургский Центр разрешения конфликтов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское филос. о-во, 2008. – 127 с.

2. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 6-е изд., испр. и доп. – Москва [и др.]: Питер, 2015. – 525 с.

3. Бачков Р. А. Технологии восстановительной медиации (Школьные службы примирения) / Сборник материалов. Составитель и ответственный редактор Р. А. Бачков. Ставрополь, 2013. – 206 с.

4. Гиппенрейтер Ю. Б. Чудеса активного слушания / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2013. – 182 с.

5. Дмитриев А. В. Конфликтология: Учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Дмитриев. – М.: Альфа-М, 2003 (Н. Новгород: ГИПП Нижполиграф). – 335 с.

6. Иванова Л. В. К вопросу о понятии медиации в российском праве / Л. В. Иванова // Молодой ученый. – 2015. – № 13 (93). – С. 514-516.

7. Леонов Н. И. Конфликтология: общая и прикладная: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Н. И. Леонов. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 395 с.

8. Хохлов А. С. Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие / А. С. Хохлов. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 312 с.

УДК 37.026.7-053.5:371.8

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВНЕУРОЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ

Халимоненко Александра Николаевна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Шпиталевская Галина Романовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Исходя из выдвинутых социумом критериев к безупречной личности человека, предполагающих наличие гуманистических ценностей, а также установок на эффективное взаимодействие и поведение среди людей, наш мир устанавливает новые требования к современной личности школьника: наличие общечеловеческих ценностей, установки на поведение в окружающей среде, эффективное взаимодействие в социуме.

В образовательном процессе школы происходят глубокие изменения цели, содержания данного процесса, что обусловлено воздействием политических и социально-экономических требований к индивидуальным качествам обучающихся.

Анализ исследований и публикаций. В работе над исследованием были проанализированы публикации таких авторов: Т.В. Быстровой, А.И. Поповой Г.Ф. Гавриличевой, А.Я. Савченко, М.М. Светловской, А.А. Люблинской, Т.А. Капитоновой, З.Д. Кочаровской, Г.П. Ткачук и других.

Рассмотрены следующие документы: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, федеральный закон об образовании в Российской Федерации. Проанализированы детские работы и выделены критерии и принципы внедрения педагогической технологии в

организации самостоятельности младших школьников во внеурочной работе.

Цель статьи заключается в раскрытии эффективности организации самостоятельности младших школьников в процессе использования внеурочных форм работы.

Изложение основного материала. Самостоятельность как свойство младшего школьника во внеурочной работе является постоянно проявляемой способностью добиваться цели деятельности без посторонней помощи. Для развития активности и самостоятельности обучающегося благоприятными условиями выступают: психологические особенности обучающихся, их природная любознательность, активность, особое отношение к усвоению нового материала, готовность воспринимать и запоминать все, что дает учитель.

Важность и безусловная необходимость формирования самостоятельности обучающихся начального общего образования продиктована потребностями общества в нестандартных людях, которые умеют творчески мыслить, делать открытия на благо человечества. А решение данного вопроса находит свое отражение в процессе развития самостоятельности, позволяющей личности находить новые решения на поставленные проблемы.

Еще в далекой древности ученые открыли школу, в основе которой был заложен закон общения учителя и учеников в неформальной обстановке. Ее основными представителями были: Сократ, Платон и Аристотель. В течение нескольких поколений они считали основными главенствующими ценностями: личность, свободу, душу, выбор и самостоятельность.

Огромный педагогический вклад по проблеме воспитания самостоятельности внес К.Д. Ушинский. В своих работах он постоянно подчеркивает важность в учебной деятельности самостоятельности и активности обучающихся, отдавая роль учителю – руководить и направлять их работу. К.Д. Ушинский впервые поставил перед учителем задачу научить учеников учиться: «...следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» [1].

В процесс организации самостоятельности младших школьников во время внеурочной работы можно включить следующие формы: индивидуальную, массовую и групповую.

Разнообразные индивидуальные формы занятий, по мнению Д.В. Григорьева: «конструирование, моделирование, коллекционирование, выращивание растений, уход за животными, рисование, лепка, аппликация, вышивка, выжигание, выпиливание» [2]. При выборе форм внеурочной воспитательной работы необходимо их правильное сочетание.

Особое внимание воспитательному воздействию массовых мероприятий на детей младшего школьного возраста уделял В.А. Караковский. При массовой форме организации работы дети включаются в систему разнообразных отношений, сближаются, лучше относятся друг к другу, обогащаются их опыт взаимоотношений, возникает чувство причастности к коллективу и ответственности за него. Интерес детей к внеурочным делам растет, если весь школьный коллектив занят увлекательной общественно-полезной работой. «В такой общей коллективной деятельности есть на кого равняться, есть с чем сравнивать результаты своих усилий и достижений», – подчеркивает

В.А. Караковский [3]. Младшие школьники особенно охотно приобщаются к массовым общешкольным мероприятиям.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса базируется на внедрении педагогических инноваций в образовательный процесс современной школы, среди которых значительное место занимают интерактивные методы обучения. Использование таких методов во внеурочной работе рассматривается как один из путей формирования самостоятельности младших школьников.

Использование интерактивных методов обучения в процессе формирования самостоятельности обучающихся начального общего образования обеспечивает достижение ряда учебно-воспитательных целей, а именно: стимулирование познавательных интересов; повышение уровня активности, самостоятельности в выработке собственных суждений; развитие критического мышления; выработка собственной точки зрения благодаря диалоговому общению; усвоение навыков самостоятельных действий в смоделированных ситуациях.

Интерактивные методы обучения классифицируются как коллективно-групповые, то есть сочетают групповые (взаимодействие малых групп участников) и фронтальные (совместная работа всего класса) формы работы [2].

Коллективно-групповое обучение реализует идеи сотрудничества, сотворчества, учит школьников конструктивному взаимодействию, развивает умение формулировать и высказывать собственное мнение.

Интерактивные методы обучения условно можно поделить на две группы: дискуссионные и игровые (ролевые, имитационные игры) методы.

Проведение групповой дискуссии способствует выработке у младших школьников умений формулировать мысли, аргументированно их излагать, позволяет каждому участнику определить собственную точку зрения, развивает инициативность, коммуникативные качества, критичность мышления. Высказывание обучающимися своих соображений позволяет им выяснить правильность или ошибочность суждений, сделать выводы.

В процессе исследования нами было отмечено следующее: многие родители правильно понимают, что такое самостоятельность, но далеко не все знают, что нужно делать, чтобы ее развивать у своих детей; большинство родителей делают большую часть работы за детей, но при этом практически все относятся негативно, если их ребенок не будет обладать навыками самообслуживания; многие родители все решения принимают за детей, тем самым ограничивают их свободу и не позволяют развиваться самостоятельности.

Огромное количество отечественных и зарубежных ученых и педагогов рассматривали самостоятельность как важнейшее качество личности.

Самостоятельность – это та же инициатива, уверенность в принятии решений, умение находить выход из трудной ситуации, правильно оценить себя, выделить главное и исправить ошибки, сделать вывод.

Самостоятельность так же взаимосвязана и с волевыми процессами. Чтобы принять самостоятельное решение необходим не только опыт и знания, но и волевые усилия ребенка.

Выделяются три основных качества: воля – умение – мотив (все они между собой связаны), характеризующие самостоятельность как качество личности и

ее деятельности. Недаром самостоятельность рассматривается педагогами как главное свойство личности и тесно связано с такими человеческими качествами, как ответственность и активность [3].

Самостоятельность включает в себя следующие показатели: инициативность, независимость и ответственность.

В словаре Д.Н. Ушакова инициативность характеризуется как качество инициативной личности, способной самостоятельно действовать [5].

Независимая личность в том же словаре толкуется, как самостоятельная личность, не находящаяся в зависимости от кого-либо.

Ответственность – положение личности, когда человек выполняет какую-либо работу и берет на себя ответственность за все возможные результаты.

Таким образом, из рассмотренных нами определений понятие «самостоятельность», данное педагогами является одним из основных качеств человека, без него невозможно развитие личности.

Выводы. Таким образом, самостоятельность – это качество личности, которое заключается в умении независимо от других, принимать и воплощать в жизни важные решения. Самостоятельность во внеурочной форме работы предполагает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать инициативно не только в привычной обстановке, но и в других условиях.

Резюме. В статье рассмотрены основные аспекты организации самостоятельности во внеурочной работе и их реализация. Также рассмотрены понятия самостоятельности и содержащие данного понятия.

Ключевые слова: самостоятельность, младшие школьники, внеурочная деятельность.

Summary. The article discusses the main aspects of the organization of independence in extracurricular work and their implementation. The concepts of independence and the content of this concept are also considered.

Keywords: independence, junior schoolchildren, extracurricular activities.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2011. – 20 с.
2. Баранцева О.И. Внеурочная деятельность – инструмент развития творческой личности / О.И. Баранцева // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 31.
3. Караковский В.А. Развитие самостоятельности у младших школьников / В.А. Караковский // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 16.
4. Корчемлюк О.М. Особенности организации внеурочной деятельности в ОС «Школа 2100» в соответствии с требованиями ФГОС / О.М. Корчемлюк // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 7. – С. 22-26.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов / Д.Н. Ушаков. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕДАГОГОВ ДОО ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Харитоновна Карина Максимовна,
магистрант 2 года обучения направления
подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского».*

*Научный руководитель: Габеркорн Ирина
Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального, дошкольного
и психолого-педагогического образования,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени
В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования по заказу общества социализация дошкольника, развитие его коммуникативных умений выделяется в отдельную образовательную область [4].

В связи с быстроизменяющимися условиями современности, как показывает практика, педагоги испытывают ряд трудностей в постоянном развитии детского коллектива. Те знания, умения и навыки, которые педагоги применяли в решении различных задач, становятся малоэффективными. В связи с этим появляется потребность к развитию у педагогов более эффективных способов и форм реализации своей деятельности.

Данная проблема, в настоящее время является актуальным и приоритетным направлением деятельности дошкольного учреждения, ее решение связано с созданием определенного комплекса организационно-методического сопровождения деятельности педагога.

Анализ исследований и публикаций. Организационно-педагогическую среду развития коммуникативных умений дошкольников рассматривали В.И. Андреев, К.Ю. Белая, Н.И. Войтина, М.Е. Дуранов, А.А. Кочеткова, Н.И. Левшина, А.Я. Найн, В.А. Петровский, В.П. Симонов.

Проблему сопровождения педагогов дошкольных образовательных учреждений изучали многие исследователи Л.В. Воронина, Л.В. Моисеева, Е.А. Казакова, Н.Л. Коновалова, М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетова. Исследователь Е.А. Козакова, отмечает, что «сопровождение можно рассматривать, как процесс, как метод и как службу. В контексте данной темы мы рассматриваем организационно-методическое сопровождение как процесс и как метод» [2, с. 8].

Старший дошкольник все меньше времени уделяет живому общению, как таковому и пользуется им лишь для удовлетворения физиологических

процессов, тем самым замедляя процесс развития коммуникативных умений. Так как коммуникативными умениями являются осознанные коммуникативные действия субъектов общения и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения, значит, задача педагога состоит в побуждении ребенка к коммуникативным действиям с субъектами общения. При этом знакомые воспитателю методы побуждения коммуникационных действий не осуществляют задачу в полной мере. Так педагогу необходима помощь в поиске более эффективных способов решения задач, то есть необходимо организационно-методически сопроводить педагога к решению проблемы.

Целью статьи является раскрытие особенностей организационно-методического сопровождения педагогов ДОО в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Сопровождение – это совокупность мероприятий, которые направлены на личность, но при этом дают ей возможность самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за собственный выбор и его претворение в жизнь. Под организационно-методическим сопровождением мы понимаем создание внешней некие благоприятные условия, в которых педагог может принимать максимально эффективные для себя решения и совершать выбор, исходя из условий, в которых он пребывает на текущий период времени.

Организационно-методическое сопровождение предполагает особую деятельность, которая обуславливает процесс развития субъекта сопровождения посредством специально созданных условий для этого. Здесь идет речь как об отдельной личности – педагоге, так и об отдельной системе в виде дошкольной организации. Основная цель сопровождения – принятие решений и совершение действий, которые помогут сопровождаемому развиваться и прогрессировать на профессиональном уровне.

Для того чтобы достижение цели сопровождения стало реальностью, необходимо пройти все его этапы, а именно: диагностику, психологический этап, этап преобразований и рефлексии. Методическое сопровождение в данном случае будет представлять собой продуктивное участие сопровождающего, который обеспечивает психологическую и педагогическую поддержку педагогу, призванную удовлетворять его потребности, способствовать накоплению им профессионального опыта. В результате такого сопровождения педагог будет способен гармонично влиться в педагогическое сообщество, а также само реализовываться и набирать новый опыт, применяя уже полученные ранее знания. Конечным итогом организационно-методического сопровождения должны стать трансформации педагога в его профессиональной и личностной сфере, сформированность побуждающего мотива педагога к новаторской деятельности, а также развитие уровня его профессиональной педагогической компетенции. Под данной компетенцией мы понимаем определенные качества профессионала, способствующие его реализации в определенных видах трудовой деятельности, а также его адаптации к новым условиям, имеющим тенденцию к скорым изменениям [1, с. 52].

Компетентность педагога в поле его профессиональной деятельности подразумевает систему, которая включает в себя компоненты в виде опыта

педагога, его знаний и личностных качеств. Все эти компоненты позволяют педагогу осуществлять развитие коммуникативных умений старших дошкольников продуктивно, выстраивать социальную коммуникацию, достигать поставленных целей, осуществлять личностное и профессиональное развитие и удовлетворять потребности, возникающие в сфере современного образования, реализовывая государственные образовательные стандарты в своей педагогической практике [3, с. 43].

Исходя из всего вышесказанного организационно-методическое сопровождение педагогов строится на развитии когнитивного, деятельностного и коммуникативного компонентов.

Когнитивный компонент представляет собой:

- знание социальных и культурных особенностей общения для достижения коммуникативных целей и задач;
- определение цели взаимодействия для решения задач по формированию коммуникативных умений;
- подбор коммуникативных стратегий и выстраивание коммуникативных тактик.

Деятельностный компонент содержит:

- способность педагогов выстраивать стратегию поведения;
- воспринимать, планировать, выполнять поставленную педагогическую задачу;

– умение установить дружескую атмосферу;

– умение понять проблемы собеседника.

Коммуникативный компонент обеспечивает:

- проявление заинтересованности и необходимости в профессиональной коммуникации;
- проявление ориентации на принятие собеседника;
- эмпатийное понимание собеседника;
- проявление понимания мотивации собеседника.

Система реализации организационно-методического сопровождения деятельности педагогов по развитию коммуникативных умений старших дошкольников включает в себя три этапа, каждый из которых, содержит теоретический и практический блоки работы. Так каждый из этапов развивает определенный компонент коммуникативных умений.

Целью теоретического блока является обсуждение теоретических ключевых вопросов развития коммуникативных умений, особенностей речевого поведения, способности предотвращения и разрешения конфликтных ситуаций, а также выработку у педагогов на основе анализа изученного материала соответствующего взгляда на проблему и пути ее решения.

Первый этап характеризовался основной направленностью к развитию когнитивного компонента, то есть мы расширяли представления педагогов о общении, его формах, видах, взаимодействия с детьми и о методиках развития коммуникативных умений старших дошкольников.

Второй этап формирующей экспериментальной деятельности был направлен на развитие деятельностного компонента, что предполагало помочь воспитателям расширить представления о том, как на практике развить коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста.

Третий этап нашей работы был направлен на развитие коммуникативного компонента, его целью был личностный рост коммуникативной компетентности каждого педагога.

Содержание работы практического блока направлено на формирование практических навыков развития коммуникативных умений, развитие профессиональных коммуникативных качеств, решение конфликтных ситуаций и обсуждение дискуссионных вопросов.

Осуществление организационно-методического сопровождения педагога по развитию коммуникативных умений старших дошкольников происходит через формы (групповая, коллективная, индивидуальная, самостоятельная) в процессе сопровождения они могут использоваться как отдельно, так и комплексно. Примечательно то, что данные формы подходят как для работы с педагогами, так и для работы с детьми. Успешная реализация предполагает использование наряду с вышеперечисленными формами внедрение таких форм как модерация, консультация, групповая и индивидуальная супервизация. Так же при осуществлении сопровождения педагог может осуществлять самообразование по данной теме, которые призваны решать вопрос обогащения его интеллектуального ресурса и педагогического мастерства.

Особая роль в этом процессе принадлежит руководителю организационно-методического сопровождения, который должен четко выстраивать систему непрерывного повышения профессиональной компетентности своих педагогов и создавать условия для ее реализации.

Выводы. Таким образом, организационно-методическое сопровождение педагога ДОО по развитию коммуникативных умений старших дошкольников включает в себя отлаженную систему тематических консультаций; отбор содержания по взаимодействию участников образовательного процесса, отработанный цикл различных форм организации методического сопровождения педагогов с целью развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Резюме. В статье рассмотрено организационно-методическое сопровождение педагогов по коммуникативному развитию коммуникативных умений старших дошкольников.

Ключевые слова: организационно-методическое сопровождение, коммуникативные умения, старшие дошкольники, педагог.

Summary. The article considers the organizational and methodological support of teachers for the communicative development of the communicative skills of older preschoolers.

Key words: organizational and methodological support, communication skills, senior preschoolers, educator.

Список литературы

1. Белая К.Ю. Организация инновационной деятельности в ДОО: методическое пособие / К.Ю. Белая. – М.: Сфера, 2017. – 128 с.
2. Казакова Е.И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: коротко о методологии / Е.И. Казакова // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. – М.: РОССПЭН, 2003. – С. 7-13.
3. Ошуркова О.А. Методическое сопровождение педагогов дошкольной

образовательной организации в современных условиях / О.А. Ошуркова, В. С. Третьякова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 1 (4). – С. 41–52.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (с изменениями и дополнениями): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos-do/>. Текст: электронный.

УДК 372.3/4

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ – ЭТО ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Чернецкая Елизавета Андреевна, обучающаяся 1 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Сорвачева Ирина Дмитриевна, старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Ключевым периодом в развитии ребенка является дошкольный возраст, включающий в себя диапазон от 3 до 7 лет. Это очень важное время для становления личности малыша, его эмоционального, интеллектуального и нравственного развития, формирования важнейших навыков для дальнейшей жизни в социуме. Формирование личности дошкольника происходит на базе непосредственного подражания окружающим людям, в особенности старшим, а также ровесникам. Подражание сопровождается закреплением наблюдаемых форм поведения сначала в виде внешних подражательных реакций, а потом - в форме демонстрируемых свойств личности. Появление эмоционального предвосхищения результатов собственного поведения и деятельности, формирование самооценки, а также понимание своих переживаний и обогащение новыми эмоциями, а также произвольность чувственно-потребностной сферы – вот небольшой список отличительных черт, свойственных индивидуальному формированию личности дошкольника.

Анализ исследований и публикаций. В.А. Сухомлинский считал, что «ребенок по своей природе – пылкий исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру,

через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка» [4, с. 349]. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева раскрывали проблемы развития и воспитания растущего человека в самый важный период его становления, который определяет характер всей его последующей жизнедеятельности, – период дошкольного детства [1].

Цель статьи рассмотреть процесс формирования личности ребенка дошкольного возраста как целостную структуру.

Изложение основного материала исследования. Что же такое личность? Личность – это результат становления индивидуума путем преодоления трудностей и накопления жизненного опыта. Еще Гиппократ говорил, что возраст от 3-7 лет является главным в формировании всех важнейших качеств психического и физического здоровья. Именно дошкольный возраст является периодом формирования личности, развития мышления, познавательной деятельности, а также эмоций и чувств. А.В. Леонтьев характеризует дошкольное детство как период фактического складывания личности ребенка [3, с. 11].

У ребенка личностные качества начинают формироваться в процессе деятельности (предметной, игровой), где он проявляются его возможности, а также отношение к окружающему миру посредством эмоционального состояния. Это уникальный человек со своей системой ценностей, привычками, образом мышления и прочими индивидуальными особенностями.

Рассмотрим личность как целостную структуру:

1. Способности – это все индивидуальные умения, а также навыки человека, полученные жизненным опытом, помогающие решать разнообразные задачи.

Естественными предпосылками формирования и развития способностей считаются задатки, то есть генетически закрепленные анатомо-физиологические отличительные черты организма. Все же более усиленно и ясно способности начинают развиваться с 3-4 лет, а в раннем возрасте закладываются единые предпосылки их развития. Таким образом, за первоначальные три года жизни малыш осваивает главные движения, а также предметные действия, у него происходит формирование речи. Перечисленные успехи раннего возраста продолжают совершенствоваться в дошкольные года [5, с. 47]. К. Д. Ушинский писал: «Основной закон детской природы можно выразить так: ребенок нуждается в деятельности непрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием или односторонностью» [5]. Важно вовлекать ребенка в различные виды деятельности, чтобы понять к чему есть способности.

2. Воля – это способность осознанно контролировать свои поступки, поведение, эмоции и желания.

Важнейшее приобретение дошкольного возраста состоит в превращении поведения ребенка из «полевого» в «волевое». Основные характеристики «полевого» поведения детей до трех лет – это импульсивность и ситуативность. Ребенок не размышляет над тем, что он совершает и что его ожидает впоследствии. Ребенок же дошкольного возраста стремится поставить цель и решить задачу, не только для удовлетворения своих потребностей, но и для того, чтобы получить социально значимую и социально одобряемую оценку своей деятельности окружающими.

Как говорил Л.С. Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированный самим ребенком. Мотив, побуждая детей к деятельности, объясняет, почему выбрана та или иная цель [2, с. 38].

3. Характер – это особенность взаимодействия индивида с близкими людьми и социумом. Характер предполагает собой важную часть личности. В дошкольном возрасте формируются некоторые очерки характера, которые зависят от типа темперамента ребенка. Происходит это путем усвоения моральных норм и требований, правил и навыков общественного, культурного поведения, формируются такие понятия как – «можно» и «нельзя», и это начинает определять поведение ребенка, закладывает основы чувства долга, дисциплины, выдержки [1, с. 60].

4. Темперамент – это набор динамических свойств психики, от которого зависит сила и скорость протекания психических процессов. Психологи описывают темперамент ребенка дошкольного возраста таким образом: темперамент дает возможность охарактеризовать скорость и яркость психических реакций малыша, выявить отличительные черты настроения и внимания вне зависимости от конкретного содержания его переживаний. Проявление чувств, интереса, а также взаимоотношения дошкольника с окружающей действительностью зависят в какой-то степени от типа темперамента [1, с. 63].

5. Эмоции – это переживания, возникающие вследствие удовлетворения либо неудовлетворения потребностей ребенка. Когда у дошкольника появляются новые интересы, мотивы и потребности, то происходит становление эмоциональной сферы ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства (П.М. Якобсон). Становление чувства предвосхищения вынуждает детей беспокоиться по поводу возможных результатов и реакций иных людей на его действия. Теперь ребенок начинает радоваться не тому, что он получил желаемый результат, а тому, что этот результат радует окружающих. Таким образом, с одной стороны, развитие эмоций обусловлено появлением новых мотивов и их соподчинением, а с другой – эмоциональное предвосхищение обеспечивает это соподчинение [4, с. 66].

6. Мотивация – это механизм, побуждающий ребенка к активным действиям. В дошкольном возрасте происходит формирование и соподчинение мотивов. Дошкольник младшего возраста в основном действует под воздействием ситуативных чувств и желаний, вызываемых самыми различными причинами, и при этом не отдает себе ясного отчета в том, что заставляет его совершать тот или иной поступок. В старшем возрасте ребенок уже имеет представление, что он делает и какие последствия будут в дальнейшем и во многих случаях он может вполне разумно объяснить, почему поступил в данном случае так, а не иначе. Вместе с тем можно выделить некоторые виды мотивов, типичных для дошкольного возраста в целом, и оказывающих наибольшее влияние на поведение детей. Это прежде всего мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, с их стремлением действовать как взрослые.

В целом весь дошкольный возраст можно разделить на три этапа:

1 этап – это возраст от 3 до 4 лет. В этом возрасте происходит формирование и становление эмоциональной регуляции.

2 этап – это возраст от 4 до 6 лет. Это период для становления нравственной саморегуляции.

3 этап – это возраст от 6 до 7 лет. Этот возраст формирования личных качеств ребенка.

Выводы. Таким образом дошкольный период в жизни ребенка является важным этапом для формирования личности. В эти годы проявляются практически все личностные качества, происходит становление наглядно-образного мышления, произвольности внимания и памяти, развитие речи как коммуникативной составляющей. Дошкольник учится контролировать и понимать свои эмоции.

Резюме. В статье рассмотрена личность дошкольника с позиции целостной структуры. Автором выделены основные свойства личности: способности, воля, характер, темперамент, мотивация, а также эмоциональная сфера, которые формируются в дошкольный период.

Ключевые слова: дошкольный возраст, личность, формирование, развитие.

Summary. The article examines the personality of a preschooler from the perspective of a holistic structure. The author highlights the main personality traits: abilities, will, character, temperament, motivation, as well as the emotional sphere, which are formed in the preschool period.

Key words: preschool age, personality, formation, development.

Список литературы

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для бакалавров / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
2. Красовских Т. И. Педагогические и психологические вопросы развития личности ребенка в современной модели дошкольного образования / Т. И. Красовских, А. В. Млечко // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 852-855.
3. Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для вузов / Е. И. Изотова; под редакцией Е. И. Изотовой. – М.: Юрайт, 2022. – 222 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2016. – 312 с.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Чернушкина Вероника Дмитриевна,
обучающаяся 4 курса направления
подготовки 44.02.01 «Преподавание в
начальных классах»,*

*ГБПОУ «Педагогический колледж №1
имени Н.А. Некрасова Санкт-
Петербурга».*

*Научный руководитель: Раскалинов
Валерия Николаевна, кандидат
педагогических наук, доцент,
преподаватель, ГБПОУ «Педагогический
колледж №1 имени Н.А. Некрасова
Санкт-Петербурга»*

Постановка проблемы. Право на доступность качественного образования гарантировано российским законодательством всем обучающимся, независимо от индивидуальных возможностей, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. Однако до сих пор большинство детей-инвалидов и/или детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются в отдельных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. При этом при создании соответствующих новым требованиям форм и способов организации обучения, обеспечении доступной среды лицам с ограниченными возможностями здоровья с различными нозологиями, многие из них способны на равных с нормально развивающимися сверстниками полноценно участвовать в учебном процессе, приобретать социальные навыки и умения. Среди комплекса условий, определяющих эффективность инклюзивного образования, особое место занимает поиск и апробация особых методов, форм, моделей организации совместного обучения. В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6, с. 2]. А это означает, что инклюзивное образование ставит своей основной целью предоставление права выбора ребенком и его родителями вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми. Основой инклюзивного образования ребенка с ОВЗ является приобретение им образовательного и социального опыта наравне с ровесником. При этом главенствующее условие результативности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, воспитание социального опыта всех детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями.

Анализ исследований и публикаций. Глобальной проблемой на сегодняшний день является недостаточно эффективное функционирование

системы медико-психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ОВЗ в школе [5, с. 4]. Включение ребенка с ОВЗ в общие образовательные организации предполагает постоянное сопровождение образовательного процесса в условиях инклюзии. Это означает, что без специальных педагогов, работающих непосредственно в школе массового типа, инклюзия невозможна. Учитель должен работать совместно с логопедами, психологами и дефектологами, учитывая комплексную специфику работы специалистов – различаются и методы, и формы преподавания, используемые учителем начальных классов. Разные аспекты реализации и организации социально-педагогического сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья нашли свое отражение в научной литературе. Так, процессы социализации и социальной адаптации рассмотрены в трудах О.Н. Безруковой, Т.Е. Большой, Р.А. Зобова, Т.Б. Казаренкова, В. Н. Келасьева, Е.Ю. Коржовой, Е.М. Пенькова, Е.А. Сивицкой и др. Вопрос интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательную среду изучался Л.Н. Винокуровым, Г.Ф. Кумариным. О. С. Газман, А.В. Мудрик, Т.И. Шульга предлагали гуманизировать образовательную среду и организовывать педагогическую поддержку детей, имеющих инвалидность, в процессе обучения. Однако остаются малоизученными вопросы то, как обучать таких детей в классе, как организовать процесс, что для этого необходимо.

Целью статьи определено описание психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала. Знание педагогом психологических особенностей необходимо для эффективной работы с обучающимися с ОВЗ. В процессе индивидуальной работы, ребенок должен вместе с педагогом раскрыть свой потенциал, свое своеобразие, свои таланты, особенности развития. Не стоит забывать, что главная цель педагогики на данной ступени является создание комфортных условий для социального, эмоционального, интеллектуального и физического роста, стремление к максимальному успеху в развитии ими своих возможностей.

Психологические особенности складываются из психических процессов, участвующих в учебной деятельности. К ним относятся: ощущение, восприятие, мышление, внимание, память, речь и эмоционально-волевая сфера. Все эти процессы дают возможность намечать цели, прорисовывать в голове развитие событий своей деятельности, свои поступки, поведение, предвидеть результаты того или иного выбора, управлять ими.

Ощущение является начальным источником всех знаний о мире. Именно ощущения дают материал для сложных психических процессов – восприятия, мышления, воображения. При помощи ощущений люди познают вкус, запах, форму, цвет, объем, величину предмета. У детей с ОВЗ ощущение развивается неполноценно. Для некоторых категорий, как считают М. А. Большот, Е. О. Зиновьева, Е. А. Иванова, характерно:

– «у слабослышащих и глухих детей, с помощью осязания происходит познавательный процесс, при этом отмечается значительное отставание сложных видов осязания.

– слабовидящие и слепые также опираются на осязание. Оно компенсирует познавательные и контролирующие функции деятельности слепых.

– у детей с нарушениями поведения и общения обоняние имеет высокую восприимчивость. Слух и зрение имеет высокую чувствительность к внешним раздражителям» [2, с. 13].

Знания об окружающем мире при непосредственном контакте с ним человек получает не только через ощущения, но и через восприятия. И ощущения, и восприятия – звенья единого процесса чувственного познания. При восприятии человек познает предметы и явления окружающего мира в целом. У детей с ОВЗ восприятие значительно отстает по срокам формирования и проходит чрезвычайно неравномерно. К особенностям восприятия у детей с ОВЗ можно отнести:

– у слабослышащих и глухих зрительное восприятие – это главный источник представлений об окружающем мире и коммуникации друг с другом. Аналитический вид восприятия доминирует над синтетическим. У детей с нарушением слуха наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности.

– у слабовидящих и слепых зрительное восприятие имеет ограниченные возможности. Характерной при слепоте и слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия: активность, избирательность, предметность, константность и осмысленность. Это негативно отражается на формировании предметных и пространственных представлений.

– у детей с умственной отсталостью и у детей с НОДА зрительное восприятие недостаточно дифференцировано, характеризуется глобальностью, неумением выделять в зрительном образе отдельные части и элементы. Дети с большим трудом различают фигуры на ощупь, часто не могут опознать их, умеют трудности с пространственным восприятием.

– у детей с нарушениями речи все виды восприятия нарушены. Им трудно узнавать сходные графические буквы, замедленно развитие понимания слов.

– у детей с ЗПР и детей с нарушением поведения и общения возникают трудности при различении простых плоскостных форм, цветов и объемов. Дети ориентируются на ограниченный набор зрительных признаков объекта.

Внимание тесно взаимосвязано со всеми видами психических процессов, являясь при этом особой формой психической активности человека. Его можно охарактеризовать, как направленность и сосредоточенность сознания на определенном объекте. У детей с ОВЗ внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, а также индивидуальными характеристиками, обусловленными нарушениями развития:

– у детей с умственной отсталостью отмечается трудности при распределении внимания и замедленная переключаемость.

– у детей с ЗПР, с нарушениями речи, с НОДА и с множественными нарушениями внимание отличается уменьшенным объемом, избирательностью, недостаточной концентрацией, неумением планировать и контролировать свои действия.

– у детей с нарушениями поведения и общения внимание непроизвольно.

Мышление – «обобщенное и опосредованное познание окружающего мира» [2, с. 77]. Поиск ответа, который не может быть получен прямо из

восприятий или путем припоминания конкретных фактов, а требует выводов из полученных знаний, представляет собой мыслительную деятельность. Это показывает, что мышление тесно взаимосвязано с восприятием и ощущением.

Н. В. Бабкина, М. А. Больбот, Е. О. Зиновьева, Е. А. Иванова отмечают, что «мышление детей с ОВЗ характеризуется специфическими особенностями:

– «у слабослышащих и глухих наглядные формы мышления доминируют над понятийными.

– у слабовидящих и слепых проявляются трудности в таких мыслительных операциях, как синтез, анализ, сравнение и обобщение.

– у детей с умственной отсталостью и детей с множественными нарушениями затруднен анализ, проводят его по несуществующим признакам. Дети не способны устанавливать логические цепочки. Отличительной чертой является – неумение заметить свои ошибки, некритичность. Обобщение основывается на эмоциональном отношении ребенка к предмету.

– у детей с ЗПР и НОДА все формы мышления незрелы, кроме наглядно-действенного. Дети не имеют плана действия, отсутствует познавательная мотивация, шаблонность, невысокий уровень мыслительной активности» [1, с. 14], [2, с. 32].

– у детей с нарушениями речи задержано формирование словесно-логического мышления, что является следствием несформированности многих обобщающих понятий.

– дети с нарушением поведения и речи не способны к обобщению и абстрагированию. Дети не могут понять логику другого человека, его мнение и намерение.

Мышление человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни возникнуть, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Речь у детей с ОВЗ имеет специфические особенности:

– слабослышащие и глухие дети страдают от грамматического и фонетического искажения. Эти дети понимают речь лишь в пределах определенной ситуации.

– у детей с умственной отсталостью речь имеет нарушения: аграмматична и бедна по словарному запасу. У детей возникают трудности при вступлении в диалог, отсюда следует то, что отвечают односложно.

– у детей с множественными нарушениями речь имеет нарушения во всех структурных компонентах: грамматический, лексический и фонетико-фонематический. Формирование устной и письменной речи затруднено.

Речь и память тесно связаны между собой. Речь обращается к логической памяти – запомнить проще то, что было выражено в языковой форме. Без памяти не возникали и речевые процессы. У детей с ОВЗ память имеет специфические свойства, такие как:

– «у слабослышащих и глухих образов предметов при произвольном запоминании не организованны. Запоминание слов осознанное, при этом воспроизведение материала сопровождалось заменами, не связанные по смыслу. Текст – не является для таких детей законченной системой. Они не могут передать текст своими словами, стремятся к дословному воспроизведению.

– у слабовидящих и слепых полностью отсутствует зрительная память, что вызывает проблемы при использовании других видов памяти.

– у детей с умственной отсталостью произвольное запоминание формируется поздно. Дети совершают большое количество ошибок при воспроизведении словесного материала. Особый признак при запоминании – привнесение, ребенок часто придумывает то, чего нет.

– у детей с ЗПР особенности заключаются в недостаточном объеме и слабом запоминании, при этом со стороны ребенка дополнительные усилия не прилагаются для лучшего запоминания. Доминирующий тип памяти – произвольный.

– у детей с нарушениями речи слуховая память снижена, как и продуктивность запоминания. Таким детям свойственно долгое запоминание и быстрое забывание.

– у детей с НОДА снижен объем механической памяти» [4, с. 38].

Эмоционально-волевая сфера очень важна для человека. Эмоции не возникают сами собой, без причины, их истоки – в потребностях человека, как простейших, органических, так и социальных. Эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей. Воля помогает контролировать человека и эмоции. У детей с ОВЗ, по мнению Г. В. Никулиной, проявляются характерные особенности эмоционально-волевой сферы:

– у большинства детей с ОВЗ отмечается низкая самооценка, что приводит к снижению мотивации и образованию негативных качеств.

– у слабослышащих и глухих затруднено понимание своих и чужих эмоций, осознание морально-этических представлений и понятий [3, с. 144].

– у детей с умственной отсталостью отмечают неустойчивость эмоций. Поведение таких детей не соответствует общепринятым нормам и правилам, а их действия носят импульсивный характер. Части ребенок может быть безынициативным, несамостоятельным, впадать в крайности.

– дети с ЗПР имеют проблемы с вербализацией своих эмоций.

– у детей с нарушениями речи, детей с множественными нарушениями и детей с нарушениями НОДА проявляется эмоциональная незрелость, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению, повышенная эмоциональная возбудимость. Дети тревожны, ранимы, обидчивы, могут быть агрессивны.

– у детей с нарушениями поведения и общения и детей с множественными нарушениями проявляется в виде необоснованных страхов и эмоциональной незрелости. Важная поведенческая особенность проявляется в негативизме по отношению к действиям взрослых.

Выводы. Таким образом, сложность и своеобразие психики ребенка с ОВЗ требует тщательного понимания его психолого-педагогических особенностей. При этом чрезвычайно важно понимание необходимости создания специальных условий обучения, в том числе адаптивного для таких детей реализуемой образовательной организацией программы.

Резюме. Согласно современным представлениям, российское законодательство гарантирует право на доступность качественного образования всем обучающимся, независимо от их индивидуальных особенностей. Однако, в настоящее время система образования еще недостаточно приспособлена к нуждам детей с ОВЗ, общество не всегда готово принять их как равноправных

членов социума, не готовы могут быть все: дети, педагоги и, к сожалению, даже родители. Остаются открытыми вопросы – как обучать таких детей в классе, как организовать процесс и что необходимо делать.

В литературе представлены лишь единичные исследования психолого – педагогических особенностей отдельно взятой категории детей. Более детальное изучение и структурирование этой проблемы может помочь в решении ряда вопросов, среди которых возникновение причины психолого – педагогических трудностей, выявление закономерностей в нарушениях психических процессов и возможные пути обучения, воспитания и социализации ребенка.

В статье представлены структурированные психолого- педагогические особенности детей с ОВЗ, которые могут помочь в создании специальных условий в процессе обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, младшие школьники, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), психолого-педагогические особенности, младший школьный возраст.

Summary. According to modern ideas, Russian legislation guarantees the right to access quality education to all students, regardless of their individual characteristics. However, currently the education system is not yet sufficiently adapted to the needs of children with disabilities, society is not always ready to accept them as equal members of society, everyone may not be ready: children, teachers and, unfortunately, even parents. Questions remain open – how to teach such children in the classroom, how to organize the process and what needs to be done.

The literature presents only isolated studies of the psychological and pedagogical characteristics of a particular category of children. A more detailed study and structuring of this problem can help in solving a number of issues, including the emergence of the causes of psychological and pedagogical difficulties, the identification of patterns in violations of mental processes and possible ways of teaching, upbringing and socialization of the child.

The article presents structured psychological and pedagogical features of children with disabilities, which can help in creating special conditions in the process of learning and upbringing in inclusive education.

Key words: inclusive education, inclusion, junior schoolchildren, limited health opportunities (HIA), psychological and pedagogical features, primary school age.

Список литературы

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
2. Бальбот М. А. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся ОВЗ / М. А. Бальбот, Е. О. Зиновьева, Е. А. Иванова. – Белгород, 2021. – 233 с.
3. Никулина Г. В. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина; под. ред. Г. В. Никулиной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018 – 600 с.

4. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2012. – 216 с.

5. Панфилова Е. В. Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Панфилова // Педагогика: традиции и инновации. – Челябинск, 2012. – 143 с.

6. Федеральный закон от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53, ст. 7598.

УДК: 37.376

АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шереметьева Валентина Федоровна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Безносюк Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. На сегодняшний день одной из наиболее важных проблем в психолого-педагогической науке является повышенная агрессия детей подросткового возраста. Актуальность темы агрессии подростков стремительно в настоящее время возрастает, что обусловлено широким спектром неблагоприятных факторов, дестабилизацией социальных условий жизни, изъятием в воспитании, игнорированием школой психического состояния обучающихся и т.п. Влияние на агрессию подростков оказывают средства массовой информации, в которых регулярно пропагандируется культ насилия. В таких условиях актуализируется анализ проблемы агрессии детей подросткового возраста. Особая актуальность изучения сущности агрессии именно в подростковом возрасте состоит в том, что в данный возраст характеризуется стремительными психологическими и физиологическими трансформациями, которые преобразовываются в новую социальную ситуацию и новые пути эмоционального реагирования на жизненные обстоятельства.

Анализ исследований и публикаций. Исследования зарубежных

психологов природы формирования агрессии приводятся в трудах Р. Бэрона, А. Берковиц, А. Бандуры, Ф. Дженсена Б. Крэйхи, О. Ф. Кернберг, Д. У. Зиллман, Р. Д. Хаэр. Психолого-педагогические исследования агрессии у подростков в отечественной психологии отображены в трудах А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса, И. В. Вачкова, Н. А. Дубинко, С. Н. Ениколоповой, С. А. Завражиной, Е. В. Змановской, Ю. М. Кузнецовой, Е. Б. Ковалевой, Р. В. Овчаровой, Е. Г. Шестаковой.

Целью статьи является изучение сущности агрессии как психолого-педагогической проблемы.

Изложение основного материала. В психолого-педагогической литературе представлены различные формулировки понятия «агрессия». У каждого автора, рассматривающего данные понятия, есть схожие признаки.

Впервые термин агрессия был введен зарубежным психологом Э. Фроммом, который под агрессией понимал поведение, направленное на борьбу за жизненные ресурсы; агрессия, которая проявляется в постоянной или временных всплесках тревожных эмоций называется агрессивностью, которая может стать чертой характера – стимулятором ее является страх дефицита ресурсов, и становится чертой характера. Агрессивные действия, направленные на себя, носят название аутоагрессии [1, с. 280].

Американский психолог Б. Крэйхи в социально-психологических исследованиях по агрессии, рассматривала теоретический подход к агрессии, как особую форму социального поведения, с индивидуальными различиями в агрессивном поведении, влияние факторов на агрессию и склонность к агрессивным реакциям в разных сферах жизни. [6, с. 336]

Р. Бэрон и Д. Ричардсон, отмечают, что агрессия, в какой бы форме она не проявилась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой. Данное комплексное определение включает в себя следующие частные положения [2, с. 6].

А. Бандура понимает агрессию как обучаемую форму поведения, то и способы ее ослабления он предлагает, как ряд процедур по удалению условий, направленных на ее подкрепление. Существенную роль в развитии агрессивности играют сверстники, которые могут являться образцом как социально положительного, так и агрессивного поведения [3, с.123].

Российские исследователи также имеют разные точки зрения, про природу агрессии.

Е. П. Ильин, анализируя понятие выделяет агрессию как модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (депривации, фрустрации) [7, с. 300].

Согласно отечественному автору, Ю. В. Щербиной, в исследованиях вербальной агрессии утверждает, что агрессия близка с понятием враждебности, как пассивное состояние; тогда как агрессия представляет активные и объективно направленные цели [8, с. 7].

Н.А Васильченко одним из важных факторов, влияющих на развитие агрессии, является стиль общения и воспитания в семье. Семья должна обеспечивать и гарантировать безопасность ребенка при взаимодействии с

внешним миром, его освоении новыми способами исследования и реагирования. Именно опыт внутрисемейных отношений позволяет ребенку впервые сделать выводы о смысле и ценностях жизни, оценить себя и испытать чувство принадлежности или отторжения. Система отношений и особенностей поведения подростка, опираясь на которые он пытается найти свое место в группе, в значительной степени определяются тем, как он интерпретирует свою позицию в семье [4, с. 20].

Следовательно, анализируя понятия данных авторов можно сделать вывод о том, что проявление агрессии – это физические, сексуальные, эмоциональные, экономические или психологические действия, или угрозы действий, оказывающие влияние на другого человека. Это включает любое поведение, которое пугает, устрашает, подчиняет, обижает, унижает, обвиняет, оскорбляет или ранит кого-либо.

Факторы, влияющие на все проявления агрессии – это социально-психологические факторы, микросоциальные факторы, макросоциальные факторы, личностно-психологические факторы.

Исследования Е.В. Змановской указывают на доминирующие факторы агрессии. Автор дифференцирует факторы на биологические, личностные, семейные, средовые. Биологические факторы подростковой агрессии обусловлены генетической предрасположенностью. Наследственность проявляется в виде чувствительности нервной системы к провокаторам агрессивных проявлений. Темперамент человека, определяющий лабильность и реактивность нервной системы, – врожденная характеристика, который не видоизменяется в ходе онтогенеза. К внешним социальным факторам относят технический прогресс в области фармацевтической индустрии, которая является объектом зависимости у подростков. К этой группе относят потребление химических веществ, влияющие на чувствительность нервной системы и химический состав крови вызывающих стимуляцию агрессии. Психоактивные вещества усиливают агрессию, сокращая вменяемость индивидуума, самоконтроль, ослабляя возможность анализировать последствия совершаемых деяний [5, с. 118].

К средовым факторам относят средства массовой информации с агрессивным содержанием [5, с. 114]. Важную роль в качестве предпосылки формирования агрессии, по мнению большинства исследователей, играет социальное окружение.

Е. В. Змановская в понятии «агрессия» объединяет различные по форме и результатам акты поведения от вербальной агрессии до физической [5, с. 109].

К таким видам агрессии, переходящее в причины возникновения агрессивного состояния относят:

- 1) физическая агрессия (нападение);
- 2) вербальная агрессия;
- 3) прямая агрессия;
- 4) косвенная агрессия;
- 5) инструментальная агрессия, являющаяся средством достижения какой-либо цели;
- 6) враждебная агрессия;
- 7) аутоагрессия;

По мнению Е. В. Змановской, агрессия в поведении является отклоняющей формой, и носит разрушительный характер для самой личности так и для окружающих. Отклоняющее поведение необходимо рассматривать ее развитие и адаптации к социальной среде. Проблема классификаций разных форм делинквентного поведения носит междисциплинарный характер. Личность проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная личность, а сами действия – деликтами. Кроме того, следует отметить, что на формирование агрессивных форм поведения влияют семейные факторы, химические вещества, алкоголь.

Выводы. Таким образом, агрессия является эмоциональным состоянием. Возникающее ответ на ситуацию, которая затрагивает личные интересы человека. На проявление агрессии влияют биологические, личностные, семейные, средовые факторы. Важную роль в качестве предпосылки формирования агрессии, по мнению большинства исследователей, играет социальное окружение.

Резюме. В данной статье рассматривается проблема агрессии у подростков. Описаны факторы, влияющие на все проявления агрессии (социально-психологические, микросоциальные, личностно-психологические). Проявляется агрессия через физические, сексуальные, эмоциональные, экономические или психологические действия или угрозы действий, оказывающие влияние на другого человека.

Ключевые слова: агрессия, формы агрессивного поведения, основные типы агрессивных проявлений.

Summary. This article deals with the problem of aggression in adolescents. The factors influencing all manifestations of aggression (social-psychological, microsocial, personal-psychological) are described. Aggression is manifested through physical, sexual, emotional, economic or psychological actions or threats of actions that affect another person.

Key words: aggression, forms of aggressive behavior, main types of aggressive manifestations, delinquent behavior, deviant behavior.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / Г.Э. Бреслав, А.Н. Волкова, Г.Г. Гарскова [и др.]; под ред. Н.М. Платоновой. – СПб: Речь, 2004. – 335 с.
2. Бэрн Р. Агрессия: учеб. пособие для психол. фак., а также курсов психол. дисциплин на гуманитар. фак. вузов РФ: Пер. с англ. / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер пресс, 1997. – 330 с.
3. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейн. отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 508 с.
4. Васильченко Н.А. Особенности агрессивности и образа родителей у подростков: дис. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии / Н. А. Васильченко. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2005. – 162 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющего поведения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

6. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи. – СПб: Питер. – 2003. – 336 с.

7. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения: учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 05.01.00 «Педагогическое образование» / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2014. – 365 с

8. Щербинина Ю.А. Вербальная агрессия. – изд.2-е. / Ю. А. Щербинина. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 360 с.

УДК 159.953.32

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МНЕМИЧЕСКОГО ПРИЕМА АССОЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Юсупова Энже Камилевна, магистрант,
МФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»*

Постановка проблемы. Понятия «память» и «обучение» тесно взаимосвязаны. В настоящей практике современного образования усиливаются требования к повышению методики обучения школьников. Рациональная организация учебного процесса, выбор эффективных способов и средств обучения требуют учета основных закономерностей функционирования памяти детей.

В дошкольный и школьный период жизни ребенка созданы оптимальные условия для развития определенных психологических процессов. Детская память особенно активна в данный период времени. Однако вопросам развития памяти уделяется недостаточное внимание. Поэтому очень важно, во-первых, не упустить время формирования памяти, во-вторых, знать, как ее развивать и совершенствовать. От правильной организации работы учителя в формировании первоначальных знаний, умений и навыков зависит усвоение материала в старших классах, а также становление человека как полноценной, грамотной личности.

Для формирования у детей младшего школьного возраста специальных способов запоминания и воспроизведения в наше время актуально использование приема ассоциации, так как он наиболее доступен, соответствует возрастным и психологическим особенностям данного возраста, и поэтому является эффективным для развития мнемических способностей.

Анализ исследований и публикаций. Первые истоки ассоциации мы можем увидеть из философских учений древнего мира. Еще в IV в. до н.э., Аристотель выдвинул идею о том, что образы, возникающие без видимой внешней причины, являются продуктом ассоциации. Он считал, что слияние и переработка таких процессов, как ощущение и память, осуществляются в чувствительности при помощи ассоциаций. Так впервые в психологии появляется понятие об ассоциациях как механизмах психической жизни, механизмах познания.

В XVI веке эту идею укрепило механодетерминистское учение о психике. Организм-машина, запечатлевающая следы внешних явлений, так что возобновление одного из следов автоматически влечет за собой появление

другого. Так, первоначально понятие об ассоциации сложилось при наблюдении за процессами памяти, когда было установлено, что одно представление влечет за собой появление другого, связанного с ним в прошлом опыте.

В XVII веке принцип ассоцианистских идей был распространен на всю область психического, но получил принципиально различную трактовку.

Дж. Беркли и Д. Юм рассматривали его как связь феноменов в сознании субъекта. Д.Юм заметил, что произвольные ассоциации нам неподвластны, т.к. их появление зависит от «внешних совпадений».

Английский врач-материалист Д. Гартли создал систему материалистических ассоциаций. В основу своей системы Д. Гартли положил два элемента: ощущения и аффективный тон. Ассоциации являются результатом вибраций.

Это была сугубо механическая теория. «Ассоциативная психология» подверглась ожесточенной критике. Главная задача исследователей (Эббингауз, Шуман, Пильцекер и др.) состояла в хорошо известном изучении условий образования, ослабления, взаимодействия ассоциаций, механически понимаемых как чисто внешние, основанные лишь на смежности во времени и на повторении связи между отдельными элементами того, что надо запомнить.

Нельзя отрицать значение многих исследований ассоцианистов, выявивших ряд важнейших закономерностей, сохранивших силу и при заучивании более сложного материала, чем тот, который использовался в большинстве ранних работ в области памяти. Но ассоциативная психология пошла по пути изучения лишь механически образующихся связей с максимальным исключением сложной психической, в особенности мыслительной, деятельности при заучивании. Особенно "страдал" у ассоцианистов анализ мыслительных процессов, участвующих в запоминании и воспроизведении, т.к. материал, предложенный ими для заучивания, не требовал основательной мыслительной обработки с целью заучивания. Вместо качественного анализа процессов памяти как особого рода деятельности у ассоцианистов чаще дается анализ предметного содержания воспроизведения, т.е. того, что воспроизводилось, а не того, как, какими способами и путями осуществлялось запоминание.

Несостоятельность данной механической теории стала очевидной в XIX веке. В это время не вызывало сомнения утверждение, что ассоциация – мыслительный процесс. Так Ю.Г. Трошихина в своей книге «эволюция мнемических функций писала» о том, что «ассоциации различного типа совпадают по своему значению с различными операциями в процессах мышления. Так, ассоциации по сходству совпадают с тем, что в мышлении называется синтезом, обобщением...» [1].

Ассоцианистская теория в нашей стране представлена в работах Ю.А.Самарина, Д.Н.Богоявленского, Н.А.Менчинской, А.Ф.Эсаулова, П.А.Шеварева и имеет важное значение в связи с проблемами обучения. «Мы полагаем, что основным простейшим элементом познавательного процесса является ассоциация, а основная наша задача состоит в том, чтобы изучить, каким способом ассоциации и их системы образуются в условиях обучения» [2].

Цели статьи – определить способны ли дети овладеть ассоциацией, как мыслительным приемом и использовать его в качестве мнемического, а также

рассмотреть целесообразность формирования и развития мнемического приема ассоциации в учебной деятельности в начальной школе.

Изложение основного материала. Известно, что первоначально понятие об ассоциации сложилось при наблюдении за процессами памяти. Сейчас не вызывает сомнения, что ассоциация – это мыслительный процесс. Эти знания позволяют говорить об ассоциации как о мнемическом приеме, который целесообразно и рационально использовать в учебном процессе.

Д.Н.Богоявленский и Н.А.Менчинская отмечают, что различный характер мыслительных операций, обуславливающих образование ассоциаций и их систем, отражается на составе ассоциаций, приводит к выработке связей различных видов.

Ю.А. Самарин в своей книге «Изучение системности и подвижности ассоциаций в умственной деятельности», предложил ассоциативно-рефлекторную теорию обучения. Автор стремится хотя бы схематически определить некоторые этапы в формировании знаний, а тем самым и умственной деятельности школьника в смысле перехода от отдельных ассоциаций ко все более обобщенным ассоциативным системам. Его программа усвоения знаний на основе ассоциативно-рефлекторной теории такова [3]:

1. Этап локальных ассоциаций, который представляет собой изолированное знание, лишенное системности.
2. Частносистемные ассоциации – система ассоциаций, ограниченная частным знанием о каком-либо предмете.
3. Становление внутрисистемных ассоциаций.
4. Межсистемные ассоциации.

Новейшими исследованиями в области ассоциаций в отечественной психологии являются исследования П.А.Шеварева. Ассоциации для него – центральная проблема общей и педагогической психологии. Ассоциация рассматривается как причинно-следственная связь между двумя процессами, возникшая в предшествующем опыте человека, или как связь процессов сознания некоторых предметов. Теория П.А. Шеварева отличительна логической стройностью ввиду богатой терминологии.

Процесс (P1), являющийся причиной, вызывающей воспроизведение второго процесса (P2) – первый член ассоциации, P2 – второй ее член. «Имея в виду сознание какого-либо предмета, следует различать: а) познаваемый предмет; б) содержание сознания, в) процесс сознания. Познаваемым предметом является или часть объективной действительности (конкретный предмет), или какие-либо свойства, присущие части действительности (абстрактный предмет). Содержание сознания – те особенности предмета, которые имеются в виду, на которые мы обращаем внимание» [4].

Эти понятия лежат в основе классификации ассоциаций по П.А.Шевареву. Он создал две классификации ассоциаций. Первая построена на основании признаков константности - вариативности и конкретности – обобщенности, присущих каждому члену ассоциации. Им выделено 4 семейства ассоциаций: константные, семивариативные (полувариативные), абстрактно-вариативные и конкретно-вариативные. Все семейства распадаются на две группы: константные и вариативные (обобщенные). Особой заслугой П.А.Шеварева было открытие и исследование обобщенных ассоциаций, специфика которых

состоит в следующем: «в каждой ассоциации, входящей в одно из ... семейств, или предметы обоих членов, или по крайней мере предмет одного из членов содержит в себе ту или иную переменную особенность (или несколько переменных особенностей)» [4].

Вторая классификация включает в себя три группы ассоциаций в зависимости от того, входит ли в их состав сознание, задания, и если входит, то в какие члены ассоциаций. Они названы альфа-, бета-, гамма-ассоциациями. Теория П.А.Шеварева в настоящее время до конца не осознана, но оказывает большое влияние на прикладную и педагогическую психологию, т.к. она возникла на анализе ассоциаций в естественных условиях труда человека, и поэтому может служить решением задач на практике.

Для увеличения продуктивности запоминания и воспроизведения информации у младших школьников, важно сформировать и развить навыки мнемического приема ассоциации. Так как уже с первого класса со страниц учебников на ребенка обрушивается огромное количество материала. Со временем школьнику приходится запоминать не только слова, но и целые страницы литературного текста. В начале школьной жизни память является способностью, определяющей успешность обучения, но в дальнейшем процесс обучения начинает влиять на то, как, в каком направлении и какими темпами будет развиваться память. Однако анализ учебников и программы средней общеобразовательной школы показывает, что на уроках не ведется должного внимания на работу по развитию памяти. Так, в третьем классе работа по развитию памяти ограничивается лишь письмом по памяти небольших стихотворений из учебника, хотя в этот учебный период дети пишут изложение, сочинение, должны знать правописание более 113 словарных слов, таблицу умножения, а также запоминать правила по различным предметам. Работы данного вида можно облегчить. Так, например, при работе со словарным словом, можно ребенку предложить не просто механическое запоминание его правописания, а запоминание при помощи картинки, закрепившейся в его воображении, которая подсказывает своим сюжетом (что-либо в нем напоминает данную букву) правописание слова.

Память младшего школьника такова, что он может запоминать и произвольно, и непроизвольно, может заучивать материал, но может и применить какой-либо способ для запоминания информации. Однако для ребенка этого возраста гораздо легче заучить, вызубрить материал, чем его осмыслить. Возникает ситуация, когда применение самого способа запоминания требует больше энергии, чем запоминание без него. Поэтому очень важно, чтобы данный способ сочетался с занимательностью, яркостью, мог заинтересовать ребенка, включать элементы игры.

В соответствии с этим можно говорить о том, что прием ассоциации и работа над его формированием и развитием соответствуют возрастным и психологическим особенностям младшего школьника и являются более эффективными, чем традиционный прием повторения.

Работа над формированием и развитием мнемического приема ассоциации предусматривает использование на начальном этапе систему внешних опор с последующим переходом от этих опор к внутренним образам, т.к. ассоциация - это внутренний, мыслительный процесс.

Выводы. Ассоциация – это мыслительный «психический процесс, в результате которого одни представления или понятия вызывают появление в уме других» [5]. Мнемический прием ассоциации возможен и целесообразно формировать, и развивать непосредственно в учебной деятельности так как упражнения, направленные на формирование этого приема, соответствуют психолого-возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Дети младшего школьного возраста способны овладеть ассоциацией как мыслительным приемом и использовать его в качестве мнемического. В работе по формированию и развитию приема ассоциации необходимо осуществлять переход от внешних опор к внутренним образам.

Резюме. В данной статье рассматриваются истоки ассоциации, как механизма психической жизни, возникновение ассоциативной теории, ее этапы и классификации. Также в статье рассматривается возможность и целесообразность развития мнемического приема в младшем школьном возрасте и пути формирования данного приема в учебной деятельности.

Ключевые слова: запоминание, память, мнемические способности, младший школьный возраст, обучение, мнемические приемы, прием ассоциации, ассоциативная психология

Summary. This article discusses the origins of associations as a mechanism of mental life, the emergence of associative theory, its stages and classifications. Also the article considers the possibility and expediency of the development of mnemonic technique in the primary school age and ways of formation of this technique in the learning process.

Key words: memorization, memory, mnemonic abilities, elementary school age, learning, mnemonic techniques, associative techniques, associative psychology

Список литературы

1. Трошихина Ю.Г. Эволюция мнемических функций / Ю. Г. Трошихина. – Из-во Ленинградский университет, 1973. – С. 155.
2. Практикум по общей психологии / Под редакцией А.И.Щербакова. – М., 1990. – С. 16.
4. Шеварев П.А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии / П. А. Шеварев. – М., 1998. – С. 14-15.
5. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте / Д. Лапп. – М., 1993.

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ

Ясинская Анна Дмитриевна, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Научный руководитель: Фадеева Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры начального,

дошкольного и психолого-педагогического образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. В настоящее время проблема психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников является достаточно актуальной. Поскольку в обществе постоянно происходят социальные изменения, обуславливающие рост причин, вызывающих тревожность, а также рост количества детей младшего школьного возраста с тревожностью. Тревожность в младшем школьном возрасте является преневротическим состоянием, которое особенно важно своевременно выявить и скорректировать. Тревожность является одним из проявлений нарушений в эмоциональной сфере детей, а также в их поведении. Данный факт определяет актуальность рассмотрения психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников.

Анализ исследований и публикаций. Проблемой тревожности, а также психолого-педагогическим сопровождением процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников занимались такие ученые как В. А. Ананьев, В. М. Астапов, Л. И. Божович, Р. С. Немов, А. М. Прихожан, Е. В. Савина, Л. Д. Столяренко, Ю.Л. Ханин.

Цель статьи заключается в изучении сущности психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников.

Изложение основного материала исследования. По мнению А. М. Прихожан, «под тревожностью рассматривается, переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием поражения, неуспеха, предчувствием некой опасности» [4, с. 57].

Согласно определению, Р. С. Немова, «тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека, которое приводит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [1, с. 92].

Изучив позицию С. С. Степанова, можно отметить, что «тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [5, с. 68].

В контексте исследований, реализуемых А. М. Прихожан, выделена классификация следующих видов тревожности:

– устойчивая – представляет собой свойство личности, характеризующееся частотой проявлений в поведении, имеет специфичные особенности;

– общая – предполагает наличие эпизодических проявлений тревожности и беспокойства, ее появление зависит от конкретного объекта и ее значимости для индивида [4, с. 81].

На основании классификации, представленной выше, автором была выделена следующая типология тревожности:

а) беспредметная тревожность – характеризуется наличием тревожности без соотнесения данных проявлений с каким-либо конкретным объектом;

б) тревожность как склонность к ожиданию неблагоприятного в различных видах деятельности и общения – характеризуется наличием устойчивой тенденции к тревожности вне зависимости от происходящего и обстоятельств [4, с. 82].

Е. В. Новикова отмечает, что тревожность в младшем школьном возрасте возникает на почве имеющихся конфликтов, которые вызваны несоответствием предъявляемых к ребенку требований и его реальных возможностей, а также негативными условиями, в которых он находится [3, с. 19].

Школьная тревожность непосредственно связана с ведущей деятельностью младших школьников – обучением. Проявляется школьная тревожность при выполнении уроков, ответе у доски, в ситуации взаимодействия с одноклассниками и при общении с родителями, связанного с обсуждением школьных моментов.

Таким образом, тревожность является эмоциональным состоянием, характеризующимся недостатком уверенности в себе, беспокойством, волнением и страхом, что в конечном итоге влечет снижение самооценки и амбиций.

Младший школьный возраст имеет особое значение в дальнейшем развитии ребенка, поскольку именно в этот возрастной период у ребенка закладываются основные качества, характера. Тревожность оказывает негативное воздействие на все сферы жизни младшего школьника, начиная от собственной самооценки, до успешности обучения и взаимодействия с окружающим социумом.

По мнению А. О. Прохорова, у ребенка первоначально возникает состояние тревоги, которое при частом его появлении закрепляется в виде тревожности, как свойства личности. Автор выделяет следующие этапы формирования тревожности:

1 этап – зарождение тревожности, у индивида формируется динамическое опорное ядро, состоящее из психических процессов, в которых проявляется тревожность;

2 этап – характеризуется закреплением тревожности в поведении и конкретной деятельности ребенка, также на данном этапе усиливается выраженность проявлений тревожности;

3 этап – на данном этапе тревожность приобретает характер свойства личности – личностной тревожности, данное свойство оказывает влияние на восприятие ребенком различных ситуаций и взаимоотношений [2, с. 46].

Таким образом, выявив качественные особенности возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста, можно сделать вывод о том, что данная категория детей нуждается в специально организованном психолого-педагогическом сопровождении.

А. В. Малышев под термином «психолого-педагогическое сопровождение» понимает совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования [4, с. 53].

Э. М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих

проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2, с. 89].

Е. И. Казакова под психолого-педагогическим сопровождением понимает оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Е. И. Казакова отмечает, что можно выделить 3 основных вида сопровождения:

- 1) предупреждение возникновения проблем;
- 2) обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- 3) экстренная помощь в кризисной ситуации [5, с. 72].

Л. В. Байбородова считает, что психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;
- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении ребенком образовательных задач;
- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
- как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных достижений учащихся;
- как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного [2, с. 81].

Сущность психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников по Н. К. Лютовой состоит в соблюдении следующих игровых правил:

1. Правила игры должны быть просты и доступны для восприятия всех ее участников.
2. Важно использовать принцип от простого к сложному, то есть правила должны постепенно усложняться, так дети чувствуют себя более комфортно и спокойно.
3. Следует не забывать, что игра имеет добровольный характер, от педагога требуется создать условия для того, чтобы все дети хотели стать ее участником.
4. Следует избегать игр с использованием соревновательных элементов.
5. При введении новой игры, нужно привязывать ее к некоторым элементам или материалам уже знакомой. Благодаря этому у ребенка не возникает чувства некой опасности, такая игра воспринимается как что-то знакомое и изученное [5, с. 63].

Согласно позиции, Н. Е. Аракелова, при психолого-педагогическом сопровождении процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников необходимо использование следующих рекомендаций:

- 1) проведение профилактики или коррекции;

2) осуществление анализа эмоциональных проблем, имеющих у обучающихся;

3) использование диагностических методик, помогающих выявить уровень школьной тревожности обучающихся;

4) контроль за детьми испытывающих тревожность, вовлечение их в общественно-значимые виды деятельности [1, с. 95].

Как отмечает Л. Д. Столяренко, при психолого-педагогическом сопровождении процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников нужно придерживаться следующих правил:

- чаще обращаться к ребенку по имени;
- стараться четко организовать свои действия, не запрещать детям делать то, что разрешалось раньше;
- стараться повысить и укрепить самооценку ребенка, хвалить его так, чтобы он четко понимал, за что именно получает похвалу;
- использовать наказания только в крайних случаях;
- не сравнивать детей друг с другом;
- объективно учитывать возможности ребенка и не предъявлять завышенных требований к нему;
- придерживаться уверенного, но не агрессивного поведения;
- использовать упражнения для снятия мышечного напряжения, методы релаксации [5, с. 114].

Работа по психолого-педагогическому сопровождению процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников должна проводиться своевременно, с привлечением дополнительных специалистов.

Выводы. Таким образом, тревожность – это эмоциональное состояние, подразумевающее недостаток уверенности в своих силах и проявляющееся в ситуациях урока, выполнения домашнего задания, включающих опасность для чувства собственного достоинства, сопровождается высоким уровнем притязаний. В младшем школьном возрасте работа по преодолению школьной тревожности имеет большую результативность, поскольку позволяет предотвратить возможные дальнейшие отклонения в поведении и эмоциональном развитии ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников позволяет преодолеть данную проблему до того момента, когда она может стать устойчивым личностным образованием.

Резюме. В данной статье представлены определения понятия «тревожность», продемонстрирована классификация видов и типов тревожности, описаны этапы формирования тревожности, раскрыта сущность термина «психолого-педагогическое сопровождение», определены правила и рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников.

Ключевые слова: тревожность, школьная тревожность, младший школьный возраст, преодоление школьной тревожности.

Summary. This article presents definitions of the concept of «anxiety», demonstrates the classification of types and types of anxiety, describes the stages of anxiety formation, reveals the essence of the term «psychological and pedagogical support», defines rules and recommendations for psychological and pedagogical

support of the process of overcoming school anxiety in younger schoolchildren.

Key words: anxiety, school anxiety, primary school age, overcoming school anxiety.

Список литературы

1. Батюта М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология: учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: «Логос», 2013. – 306 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: «Питер-Пресс», 2009. – 398 с.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: «Речь», 2008. – 248 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: «Питер», 2009. – 192 с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е.И. Рогов. – М.: «ВЛАДОС», 2013. – 529 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Адылова А.Р.</i> Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания младших школьников	3
<i>Амзаева А.С.</i> Психолого-педагогические особенности формирования эстетического отношения к природе у младших школьников	7
<i>Баубатрын В.Д.</i> Содержание и структура понятия «коммуникативная культура в социально-педагогической литературе»	11
<i>Беляева А.А.</i> Психолого-педагогические особенности формирования познавательного интереса младших школьников	15
<i>Борисанова Н.А.</i> Причины возникновения межличностных конфликтов между родителями и педагогами в дошкольном образовательном учреждении	19
<i>Важинская Д.Т., Петрушенко А.А., Шепотилова С.Р.</i> Психологические травмы детей	22
<i>Ван Чжунсин.</i> Психология сценического исполнения в китайской классической опере	26
<i>Велиляева Ф.А.</i> Методическая поддержка педагога в условиях образовательной организации	29
<i>Волкова В.С.</i> Специфика социально-педагогической работы с подростками, склонными к девиантному поведению	33
<i>Гарницкая А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации	37
<i>Гвоздева Д.О.</i> Особенности организации досуговой деятельности младших школьников	40
<i>Гейжан М.И.</i> Роль использования информационных технологий в образовании	44
<i>Глуценко Е.А.</i> Управление проектной деятельностью как средство повышения качества функциональной математической грамотности младших школьников	49
<i>Голубева В.А.</i> Специфика формирования социальной ответственности подростков	54
<i>Даллакян Н.Ш.</i> Теоретические аспекты формирования познавательного интереса младших школьников к музейной экспозиции средствами игровой деятельности	57
<i>Дорофеева А.А.</i> Факторы формирования учебной самостоятельности в начальной школе	60
<i>Ефремова Л.И.</i> Методическое сопровождение педагогов начальной школы по формированию поликультурной компетентности младших школьников	63
<i>Завгородняя И.В.</i> Теоретические основы формирования социальной ответственности младших школьников	70
<i>Засядевова Ю.А.</i> Теоретические основы формирования и развития коллектива младших школьников в психолого-педагогической литературе	73

<i>Зиброва В.В.</i> Сущность и содержание категории «здоровый образ жизни»	76
<i>Зыварь С.А.</i> Особенности самоорганизации деятельности студентов педагогического профиля	79
<i>Иванова А.М., Попова В.В.</i> Феномен «токсичной продуктивности» глазами современного подростка	83
<i>Кардапольцева Л.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение нравственного воспитания младших школьников в условиях класса с инклюзивным обучением	86
<i>Касьянова К.В.</i> Психическое выгорание в профессионально-ориентированной волонтерской деятельности	91
<i>Квашина Е.П.</i> Семейное неблагополучие как фактор развития тревожности подростков	95
<i>Кленова А.Ф.</i> Подходы к изучению готовности к волонтерской деятельности	99
<i>Климашевская Е.В.</i> Роль педагогической поддержки в формировании личности младшего школьника	102
<i>Колесников М.П.</i> Селф-харм как проблема современности	111
<i>Колесников Р.К.</i> Пограничные состояния и их влияние на поведение студенческой молодежи	117
<i>Коркишко В.В.</i> Профессиональная компетенция учителя в современных реалиях	120
<i>Криворогова А.А.</i> Проблема формирования психолого-педагогической культуры родителей в научных исследованиях	125
<i>Крикливая П.К.</i> Коммуникативная компетенция как средство адаптации подростка в обществе	129
<i>Кузнина А.С.</i> Социальная активность как научная категория	133
<i>Куленкова Е.А.</i> Способы развития творческого мышления в младшем школьном возрасте	137
<i>Ларичев К.Н.</i> Некоторые аспекты формирования инклюзивной культуры	140
<i>Лебедева К.К., Головня С.А.</i> Влияние интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние подростков	144
<i>Лобынцева О.М.</i> Методическое сопровождение формирования готовности будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий на уроках математики	147
<i>Ломакина К.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста	154
<i>Лубковская К.Н.</i> Духовные ценности как жизненный ориентир подростка в обществе	158
<i>Луданавичюте А.Ю.</i> Управленческие подходы повышения качества компетенций учителя	162
<i>Луц Ю.В.</i> Особенности социальной перцепции в подростковом возрасте	167
<i>Мальшиев С.Р.</i> Факторы, стадии, симптомы эмоционального выгорания педагогов	170

<i>Мамбедалиева Э.С.</i> Социально-педагогическое консультирование как направление деятельности социального педагога	173
<i>Маткова А.В., Сажина С.А.</i> Особенности формирования когнитивных искажений, способствующих развитию депрессивных реакций в контексте пандемии COVID-19	178
<i>Машиошина В.В.</i> Анализ причин и особенностей конфликтного поведения младших школьников в психолого-педагогической литературе	183
<i>Наливко Е.С.</i> Проблема формирования синдрома эмоционального выгорания у студентов	185
<i>Николаева В.В.</i> Проблема взаимодействия учителя и семьи в трудах великих педагогов-классиков	191
<i>Пигорева М.С.</i> Функциональная грамотность: содержание и основные характеристики понятия	196
<i>Полинская Е.А.</i> Проблема правового образования и воспитания в современных условиях	201
<i>Полушин Д.В.</i> Проблема развития лидерских качеств у старшеклассников в условиях образовательной организации	205
<i>Попова С.Р.</i> Особенности социально-педагогической поддержки подростков в процессе социализации	210
<i>Рудаков С.Ю.</i> Особенности психологии потребительского поведения	214
<i>Самединова Э.Э.</i> Педагогические аспекты методического сопровождения развития речи младших школьников на уроках внеклассного чтения	218
<i>Самойлова А.А.</i> Психолого-педагогические особенности патриотического воспитания младших школьников Крыма во внеурочной деятельности	221
<i>Сейтаблаев Т.С.</i> Делинквентное поведение как социально-педагогическая проблема	226
<i>Скурихина М.Н.</i> Приемы развития творческих способностей обучающихся начальных классов на уроках литературного чтения	230
<i>Слободяник А.А.</i> Содержание и структура профессиональной рефлексии педагога дошкольного образовательного учреждения	235
<i>Смаилова М.М.</i> Психолого-педагогические особенности формирования экологического мировоззрения у младших школьников	240
<i>Смирнова Е.С.</i> Анализ ошибок учащихся как основа понимания учебного материала	244
<i>Смирнова М.С.</i> Развитие свойств внимания: объем и переключаемость у младших школьников	250
<i>Сокол Д.А.</i> Проблема сплоченности коллектива младших школьников в научных исследованиях	256
<i>Споненбург К.</i> Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения у детей 5-6 лет	261
<i>Соколовская Э.С.</i> Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников	266
<i>Сребнюк Я.П.</i> Специфика формирования гражданской ответственности у младших школьников	269

<i>Старцева Т.О.</i> Уровни формирования информационной культуры подростков в Республике Крым на примере ИС «Навигатор дополнительного образования»	274
<i>Супрун А.А.</i> Педагогические условия формирования готовности учителей к профориентационной деятельности среди старшеклассников	278
<i>Супрунчук А.Э.</i> Социальная дезадаптация подростков: причины, проявления и профилактика	285
<i>Сушков Д.В.</i> ИКТ как средство создания доступной среды в рамках инклюзивного образования	290
<i>Титарев Д.В.</i> Способы отношения подростков к нормам морали	294
<i>Ткаленко Е.В.</i> Проблема формирования поликультурной грамотности подростков	297
<i>Тодорская О.И.</i> Развитие креативного мышления в младшем школьном возрасте как психолого-педагогическая проблема	301
<i>Токарь А.Ю.</i> Проблема определения сущности понятия «психологическая компетентность» в психолого-педагогической литературе	306
<i>Томилова Е.А.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения лидерской одаренности младших школьников	312
<i>Тузова Д.Е.</i> Стресс в учебной деятельности студента	316
<i>Туренко В.В.</i> Применение медиативных технологий в образовательной организации	321
<i>Халимоненко А.Н.</i> Организация самостоятельности младших школьников в процессе использования внеурочных форм работы	326
<i>Харитоновна К.М.</i> Организационно-методическое сопровождение педагогов ДОО по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста	330
<i>Чернецкая Е.А.</i> Дошкольный возраст – это период формирования личности ребенка	334
<i>Чернушкина В.Д.</i> Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	338
<i>Шереметьева В.Ф.</i> Агрессия подростков как психолого-педагогическая проблема	344
<i>Юсупова Э.К.</i> Теоретические аспекты формирования мнемического приема ассоциации в учебной деятельности младших школьников	348
<i>Ясинская А.Д.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса преодоления школьной тревожности у младших школьников	352

Научное издание

Коллектив авторов

ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

**ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК ТРУДОВ
СТУДЕНЧЕСКОГО ФОРУМА**

**II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

В авторской редакции

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ»
295034, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru