

Современный учитель:

психолого-педагогические аспекты



ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Сборник статей
по итогам Всероссийской
научно-практической конференции
(г. Южно-Сахалинск, 28 октября 2022 г.)**

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2023

УДК 159.9+37.0(082)

ББК 88+74.00я43

С56

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Института психологии и педагогики

Кокорина Ольга Рафаиловна

*канд. психол. наук, доцент ГАОУ ДПО «Институт развития
Сахалинской области» им. Заслуженного учителя РФ В.Д. Гуревича*

Визитова Светлана Юрьевна

Редактор

канд. пед. наук, доцент Института психологии и педагогики

Сахалинского государственного университета, Заслуженный учитель России

Румянцева Людмила Николаевна

С56 Современный учитель: психолого-педагогические аспекты : сборник статей; Сахалинский государственный университет; под общ. ред. Л. Н. Румянцевой. – Чебоксары : Среда, 2023. – 216 с.

ISBN 978-5-907561-97-7

В сборнике содержатся статьи, представляющие перспективные направления научно-практических поисков для решения актуальных проблем современного образования. Авторы статей – преподаватели, аспиранты и магистранты Сахалинского государственного университета, руководители и педагоги общеобразовательных организаций Сахалинской области.

Сборник адресуется научно-педагогическим работникам вузов, студентам, аспирантам, руководителям и учителям общеобразовательных организаций.

© Сахалинский государственный университет, 2023

ISBN 978-5-907561-97-7

© Коллектив авторов, 2023

DOI 10.31483/a-10467

© ИД «Среда», оформление, 2023

Содержание

Введение 6

СЕКЦИЯ 1. ПРАКТИКА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

Д.О. Афанасьева. Транспрофессионализм как основа саморазвития педагогов 8

И.В. Балицкая. Особенности реализации политики интернационализации высшего образования в странах Азии..... 13

Н.Ю. Донская. Культурологический подход в обучении студентов методике преподавания литературного чтения 21

Ю.В. Ефимова. Профессиональная адаптация молодого специалиста в сфере образования 29

А.В. Завалишин. Применение контекстного подхода к организации внеучебной деятельности студентов вуза..... 33

П.Ю. Зданович. Трансформация ролевых позиций педагога в современной школе 38

Е.С. Ищенко, Л.Н. Румянцева. Теоретический аспект вопроса преемственности дошкольного и начального образования в современных условиях..... 45

И.Е. Курочко. Трудности адаптации молодых педагогов при вхождении в профессиональную деятельность..... 49

Л.Н. Румянцева, О.В. Александрова. Моделирование социально-образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы..... 53

М.В. Фалей. История развития предпрофессионального образования..... 60

СЕКЦИЯ 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Г.В. Агранович. Концептуальное обоснование деятельности классного руководителя в современных условиях..... 65

А.А. Анучина, Т.Р. Шаповалова. К проблеме формирования адекватной самооценки учебных достижений младших школьников при обучении английскому языку..... 73

Э.А. Белоносова, Л.Н. Румянцева. Проектная задача как форма организации внеурочной деятельности..... 79

И.И. Гушин. Цифровизация образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС 85

А.С. Иванова, Л.Н. Румянцева. Формирование учебной самостоятельности младшего школьника	92
А.П. Ким. Развитие творческого воображения у младших школьников на уроках литературного чтения	98
Н.В. Мясинченко, Т.Р. Шаповалова. Роль опор и памяток в формировании умений иноязычного монологического высказывания на основе метода описания картинки	103
О.С. Панасенко. Цифровизации образования и становление профессионализма педагога	109
Е.В. Панкова. Особенности организации тьюторского сопровождения младшего школьника	112
М.А. Фомина. Патриотическое воспитание младшего школьника на основе краеведения.....	116

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О.В. Аршанская, И.В. Усова. Роль волевых качеств и мотивационных установок личности для достижения высоких результатов спортсменов	121
О.В. Аршанская, Е.О. Хван. Теоретический анализ подходов к изучению некогнитивных факторов профессионального самоопределения старших подростков.....	128
Е.Л. Афанасенкова, А.С. Мандрыкина. Сказкотерапия как средство профилактики и коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста	134
Н.Н. Балабина. Телесная психотерапия как средство повышение психологического благополучия пожилых лиц.....	148
Е.А. Григорьева, Е.В. Ярославкина. Снижение конфликтности современных подростков посредством коррекции самооценки ...	152
С.Н. Задирака. Формирование уверенности в себе у подростков посредством психологического консультирования	159
Ю.Д. Кан, Е.Г. Власенкова. Диагностика и выявление риска развития расстройств аутического спектра у детей раннего возраста	164
Р.А. Кутбиддинова. Психологическое консультирование подростков: приемы и техники	168
Л.В. Литвинова. Особенности мотивации в горнолыжном спорте у спортсменов 15–16 лет.....	173
В.В. Луговская. Влияние типа мышления на склонность к различным сферам деятельности старших подростков	177

Е.А. Манько, Р.А. Кутбиддинова. Нейрокоррекция как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста логопедической группы	182
Е.М. Морозова, Е.Г. Власенкова. Совершенствование системы психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов	188
Е.М. Попова, Р.А. Кутбиддинова. Песочная психотерапия как средство коррекции страхов у детей дошкольного возраста	194
А.А. Самойленко, Е.В. Ярославкина. Развитие социального интеллекта у креативных подростков посредством социально-психологического тренинга.....	199
И.В. Син, А.Д. Швецова. Тренинговая работа, направленная на развитие коммуникативных навыков как аспект психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа	207

Введение

В сборнике представлены материалы по итогам Всероссийской научно-практической конференции «Современный учитель: психолого-педагогические аспекты», которая проходила 28 октября 2022 г. в г. Южно-Сахалинске на базе Сахалинского государственного университета.

Выбор темы конференции неслучаен, поскольку обусловлен пониманием того, что современное научно-педагогическое сообщество озадачено новыми вызовами современности, вопросами реализации ФГОС. Целью проведения конференции стало обсуждение актуальных вопросов, стоящих перед российскими педагогами.

В работе научно-практической конференции приняли участие профессорско-преподавательский коллектив, аспиранты и магистранты Сахалинского государственного университета, а также представители педагогического сообщества: руководители и педагоги общеобразовательных организаций Сахалинской области.

Сборник представлен докладами по итогам работы трех секций.

Секция «Практика педагога высшей школы: актуальные вопросы и современные аспекты» предлагает познакомиться с исследованиями в области управления в системе общего и высшего образования, ресурсам повышения его эффективности в современных условиях. Авторами поднимаются вопросы саморазвития: педагогов в условиях информационного общества; необходимость расширения ролевых позиций современного педагога; анализируется специфика политики интернационализации в системе высшего образования стран Азии; поднимается проблема предпрофессиональной подготовки педагогических кадров. К обсуждению был предложен опыт работы общеобразовательной школы по организации и построению социально-образовательной среды для младшего школьника с ОВЗ.

Проблемное поле секции «Инновационные технологии в практике современного педагога» представлено докладами, посвященными современным проблемам общего образования в условиях введения нового ФГОС. К обсуждению предложены перспективные направления научно-практических поисков в регионе: роль классных руководителей в условиях новой концепции воспитания подрастающего поколения; традиционные ценности и их формирование; развитие цифровых и информационных технологий в современной школе; дидактические возможности языкового портфеля как инструмента оценки и самооценки

деятельности школьников; формирование учебной самостоятельности младшего школьника; подготовку школьника к самостоятельной проектной деятельности и другие.

На коммуникативной площадке секции «Психологическое сопровождение образовательного процесса в современных условиях» обсуждаются доклады, посвященные исследованиям в спортивной психологии; психотерапевтического подхода в работе с лицами пожилого возраста; обобщаются результаты исследования, направленного на снижение уровня конфликтности подростков; рассмотрена актуальность ранней диагностики и выявления риска развития расстройств аутистического спектра у детей; вопросы нейропсихологического подхода при коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста и другие.

В целом, читатель, относящийся к самым разным профессиональным и социальным стратам, найдет на страницах сборника интересный аналитический и фактический материал.

Научное издание предназначено для преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе и профессиональной деятельности.

СЕКЦИЯ 1. ПРАКТИКА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

УДК 37.08

ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Д.О. Афанасьева, аспирант направления подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы саморазвития педагогов, потребность формирования транспрофессиональных компетенций педагогов в настоящее время.

Ключевые слова: саморазвитие педагогов, транспрофессионализм, транспрофессиональные компетенции, транспрофессионализм как способность личности развивать свой профессиональный потенциал.

Происходящие вокруг перемены столь интенсивны и так стремительны, что человеку все реже удается сохранить гармонию с окружающим, используя старые привычные поведенческие модели. Повседневная жизнь постоянно требует от каждого из нас проявления новых умений и навыков. Учеными и обществом в целом все яснее осознается мысль о том, что от понимания механизмов функционирования и развития личности учителя, от умелого использования этих знаний в практике образования во многом зависит жизненный успех отдельной личности, и сама возможность выживания человечества в современном динамичном мире.

Современный учитель – это профессионал, мастерство которого определяется его профессиональным саморазвитием, т. е. целенаправленным формированием в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности в современных условиях развития общества.

Современное состояние дел в сфере образования, изменяющаяся социально-профессиональная среда, обновление содержания и технологий деятельности, динамические условия ее выполнения

побудили авторов обратиться к проблеме формирования транспрофессионализма: готовности и способности осваивать и выполнять деятельность различных видов и групп профессий.

В наши дни для профессиональной деятельности педагога недостаточно просто работать в образовательном учреждении и знать свой предмет. На современном уровне требований общества необходимо постоянно обновлять и обогащать свои знания, повышать свой профессиональный потенциал. Повышение квалификации – условие жизни в современном мире. Сегодня невозможно один раз получить специальность, а потом только реализовывать свои знания и умения.

Совершенствование качества обучения в профессиональном обучении напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. А, следовательно, этот уровень должен постоянно расти. Поэтому саморазвитие педагога должно стать его потребностью.

Основные направления саморазвития:

- самовоспитание (воспитание воли, качеств характера, определенной модели поведения);

- самообразование (познание нового, осмысление информации, ее интеграция с имеющимися знаниями, интеллектуальное обогащение).

На современном этапе разные подходы в определении самообразования дают возможность рассматривать это понятие и как процесс развития интеллектуальных качеств и способностей, и как вид познавательной деятельности, и как средство саморазвития.

Особенно актуальной проблема саморазвития педагогов стала в условиях информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней являются ключевыми. Информационное общество характеризуется как общество знания, где особую роль играет процесс трансформации информации в знание. Поэтому современная система образования требует от педагога постоянного совершенствования знаний.

Каждый преподаватель профессиональных модулей (дисциплин) и мастер производственного обучения для эффективного обучения и воспитания обучающихся – будущих профессионалов должен постоянно развивать и поддерживать на высоком уровне основные компетенции:

- профессиональные (предмет преподавания);
- методические (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения);
- педагогические (ориентированные на обучающихся);

- психологические (имидж, искусство общения, лидерские качества и др.);
- правовые;
- эстетические (гуманитарные);
- охрана здоровья.

К ряду основных компетенций выделили и новые – транспрофессиональные компетенции, которые в современном мире составляют основу саморазвития личности педагогов.

Термин «трансфессия» – в оппозицию «профессии» – был предложен О.И. Генисаретским. С его точки зрения профессия ориентирована на опыт и приобретение конкретных профессиональных умений, а трансфессия – на непрерывное развитие и преобразование личности с учетом возникающих задач и результатов прогнозирования. А.Н. Уайтхайден описывает трансфессию, как открытую сетевую структуру, в которой у индивида формируются способности действовать поверх профессиональных границ и изменять профессию вместе с собой.

Явление транспрофессионализма в науке достаточно новое, но существует ряд подходов к его научному исследованию. Так, П.В. Малиновский определяет его как коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и сорганизовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем [5, с. 22]. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк рассматривают транспрофессионализм как интегральное качество специалиста, характеризующее способность осваивать и выполнять действия широкого радиуса специализированных видов деятельности из различных видов и групп профессий [4, с. 15]. Из этого следует, что транспрофессионализм обеспечивает социальную и профессиональную мобильность работников, позволяет им переходить от выполнения одних производственных функций к другим: менять специальность, профессию или занятость, компетентно решать профессиональные проблемы: вопросы трудоустройства, построения индивидуального маршрута профессионального развития и смены профессии. Чтобы всё это обеспечить, специалист должен стать транспрофессионалом. Транспрофессионалы – это специалисты, которые обладают уникальным комплексом методов, средств, способов деятельности [3, с. 88], сформированными инновационными компетенциями [2, с. 36], способны решать проблемы в нестандартных ситуациях [3, с. 90], могут работать в условиях неопределенности.

Расширение собственных амбиций, возможностей в рамках конкретной профессии и за ее границами называется транспрофессионализмом, а людей, занимающихся саморазвитием – транспрофессионалами. В основе этого движения лежит самообразование, стремление к совершенствованию, развитию профессиональных и дополнительных качеств. Транспрофессионалы постоянно стремятся к познанию новых границ и наук, обретению новых умений. Притом совершенствование и развитие не мешает их основной текущей деятельности. Покорят новые научные и практические горизонты могут все желающие без каких-либо суровых ограничений школьники, студенты, практикующие специалисты, ученые и пр. Для этого достаточно посещать реальные или виртуальные курсы, выполнять определённые задания, проходить аттестации и пр.

Обеспечить развитие транспрофессионализма педагогов школы в условиях профессиональной реориентации возможно при условии формирования у них транспрофессиональных компетенций [2, с. 35].

Содержательный анализ транспрофессиональных компетенций, характеризующих транспрофессионализм специалистов, показывает, что транспрофессионал может состояться только в том случае, если у него будут сформированы ключевые транспрофессиональные компетенции, такие как:

- способность учиться и работать самостоятельно;
- способность к самоорганизации своей профессиональной деятельности;
- адаптивные способности;
- социально-коммуникативная мобильность;
- рефлексивность;
- мотивация к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию [5, с. 23].

Кроме транспрофессиональных компетенций, необходимо развивать умения системного анализа, саморазвития и самообразования, в том числе и познавательной мотивации; креативные, коммуникативные, организаторские способности и эмоциональность речи, системное мышление, адекватную самооценку, инициативность, ответственность, объективность, профессиональную мобильность, стрессоустойчивость, регулятивные функции, ИКТ-компетентность, проектную и исследовательскую компетенции.

Обращаясь, к анализу «Атласа новых профессий Сколково», можно выделить следующие профессии ближайшего будущего в сфере образования: координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, тьютор, тренер по майнд-фитнесу, игромастер, организатор проектного обучения, разработчик инструментов обучения состояниям сознания и др. Проведенный анализ содержания деятельности новых профессий в сфере образования показывает, что в ближайшем будущем профессия учителя значительно преобразуется. Требуемые качества и умения у педагога будущего также должны расширяться. При этом учителю будущего, кроме предметных знаний, потребуются надпредметные, связанные с формированием экологического сознания обучающихся, ИКТ-компетентностью и др. Это означает, что можно говорить о трансформации профессии учителя в трансфессию.

Таким образом, транспрофессионализм в настоящее время выступает как способность личности развивать свой профессиональный потенциал.

Список литературы

1. *Атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив. Сколково. – М., 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlas100.ru.21>.*

2. *Белостоцкий А.М. От профессиональных знаний – к транспрофессиональной компетентности / А.М. Белостоцкий, М.А. Дремина, С.И. Самыгин // Социальнопрофессиональная мобильность в XXI веке: сб. мат. 2-й Всерос. конф. (28–29 мая 2015 г., Екатеринбург); под ред. Е.М. Дорожкина. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – С. 33–38.*

3. *Бочко Д.М. Медиабезопасность и транспрофессионализм в современном дискурсе СМИ / Д.М. Бочко // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21 (312). – С. 87–92.*

4. *Зеер Э.Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. №8. – С. 9–28.*

5. *Малиновский В.П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий / В.П. Малиновский // Российское Экспертное обозрение. – 2007. – №3 (21). – С. 21–24.*

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ АЗИИ

И.В. Балицкая, д-р пед. наук, профессор кафедры иностранного языка и страноведения ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье рассмотрена специфика политики интернационализации в странах Азии. Автором показаны попытки данных стран максимально учитывать собственные национальные интересы в процессе интернационализации. Выявлены основные риски и опасности относительно последствий интеграционных процессов.

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, стратегии интернационализации, риски интернационализации.

Объединение образовательных систем в глобальное пространство показало себя как ведущее направление развития образования в современном мире. «Интернационализация становится способом сближения философий образования, обмена новыми методами обучения и научного исследования, образовательными технологиями, создания уникальных программ и перестройки образовательных систем» [1, с. 291]. Интеграция в мировое образовательное пространство явилась неизбежностью ввиду требований современного рынка труда и учебные заведения оказались подверженными в определенной степени данным процессам. Вместе с тем, процессы интеграции в сфере образования оказали неоднозначное влияние как на сами образовательные системы, так и на всех участников образовательного процесса. Унифицированные подходы в обучении, внедрение чуждых реалий, отражение западных ценностей в содержании обучения и практике социализации обучаемых сказались на сохранении ценностей, заложенных национальной культурой, что в конечном итоге не могло не повлиять на качество образования.

Критически осмыслить процессы интернационализации поможет опыт стран, которые исторически относились избирательно и с осторожностью к заимствованию чужого опыта и видели в слепом следовании общим тенденциям угрозу собственной независи-

мости. В этой связи интерес представляет изучение традиций заимствования опыт некоторых стран различных регионов Азии (Восточной, Юго-Восточной, Ближнего Востока). Усилия этих стран исторически были направлены на соблюдение баланса между сохранением собственных ценностей и традиций и принятием заимствований других стран, часто оказывающим на них существенное влияние в других сферах жизни. Так, в большинстве стран Азии интернационализация была во многом обусловлена известными историческими процессами: распространением западного культурного влияния и доминированием английского языка в сфере бизнеса. Однако, несмотря на ощутимое влияние западных тенденций, специалисты всегда подчеркивали, что образование должно развиваться по «азиатскому пути».

Многие азиатские университеты считают сохранение баланса между традициями и заимствованиями важным условием достижений в области образования. Азиатские страны занимают твердые лидирующие позиции в мировых рейтингах образования, так, ведущие университеты Китая, Сингапура, Японии, Южной Кореи входят в первые десятки лучших вузов мира. Высокая конкурентоспособность азиатских вузов объясняется их желанием участвовать в интеграционных процессах, обусловленных усилением конкуренции в глобальной среде и экономическими факторами [2, с. 221]. Большинство азиатских стран интернационализация видится как важное условие интеграции в глобальное пространство и в целом оказывает положительное влияние на качество образования. По мнению тайских ученых (Knight, Komolmas, Mok, Naidoo, Sangpikul), «...интернационализация оказывает плодотворное влияние на качество высшего образования: совершенствуется квалификация профессорско-преподавательского состава, обогащается уровень компетенций студентов, улучшаются учебные планы, программы и стандарты высшего образования, растет эффективность научных исследований» [3, с. 38].

В зависимости от особенностей национальных систем образования можно выделить три условных модели интернационализации:

– либеральная (англосаксонская) модель «образование на экспорт» для стран, решающих задачу перехода к новой образовательной системе (Австралия, Новая Зеландия, Сингапур, Малайзия);

- консервативная (азиатская) модель, характерная для быстро-развивающихся стран (Япония, КНР, Республика Корея);
- транзитная (догоняющая) модель для группы стран, начинающих создавать образовательные институты, соответствующие мировым стандартам (Вьетнам, Филиппины, Индонезия).

Каждая из моделей имеет свои характеристики. Преимущества, недостатки и проблемы (см. таблицу 1).

Таблица 1

Три типа интернационализации высшего образования [4, с. 39]

	Импортно ориентированные	Импортно и экспортно ориентированные	Экспортно ориентированные
Страна	Большинство развивающихся стран и страны с колониальным прошлым	Большинство развитых неанглоговорящих стран и развивающиеся страны с уникальными традициями и культурой	Англоговорящие развитые страны
Характеристики	Поиск квалифицированного персонала и наличие слабой современной системы ВО	Импорт образовательного продукта на английском языке для повышения качества обучения и исследований и экспорт образовательных программ	Привлечение студентов из развивающихся и неанглоговорящих стран и экспорт транснациональных образовательных услуг
Недостатки и проблемы	«Утечка мозгов», Потеря национальной идентичности	Несоответствие между импортируемым образовательным продуктом и национальными ценностями	Негативные эффекты от коммерциализации образования

Разделяя общие конфуцианские ценности и традиции в образовании, страны Восточной Азии, тем не менее, демонстрируют различные стратегии интернационализации высшего образования в зависимости от социально-культурного контекста. В целом, интернационализация образования осуществляется в рамках консервативной (азиатской) модели «для потребностей национальной экономики», ориентированной на внутренние потребности государства, содействие его экономическому развитию и удовлетворению потребностей через обучение (преподавание) и реализацию научных исследований [4, с. 45].

Стратегии Китая по интернационализации высшего образования считают прагматичными и очень эффективными [5, с. 195]. Там процесс интернационализации был обусловлен задачами повышения конкурентоспособности, увеличения экспорта китайского образования как инструмента влияния путем использования «мягкой силы» влияния китайской культуры, повышения доходов китайских вузов. Китайская политика интернационализации образования является частью внешней политики государства и призвана формировать привлекательный образ Китая, снижать внешние угрозы, содействовать росту экономического развития.

По мнению китайских ученых (Ху, Кан), «вступление в ВТО привнесло новую динамику и возможности для высшего образования» [6, с. 199], так как это позволило китайским институтам быть активными участниками международного сотрудничества и интегрироваться в мировое образовательное пространство. Однако, указывались и отрицательные стороны присоединения к ВТО: «членство Китая в ВТО имеет как преимущества, так и недостатки для интернационализации высшего образования Китая» [4, с. 34] и высказывается предосторожность, что зарубежные вузы «захватят часть внутреннего образовательного рынка Китая, что в определенной степени негативно скажется на источнике талантливых студентов для менее престижных китайских высших учебных заведений» [4, с. 54]. Кроме того, «влияние таких факторов, как менталитет «поклонения иностранному» среди некоторых китайцев, считающих, что образование в других странах лучше, иностранные дипломы имеют больший вес, чем китайские дипломы, неизбежно окажут впоследствии большое негативное влияние на китайское образование» [4, с. 36].

Исследование процессов интернационализации в Японии и Южной Корее (Hammond; Кречетников и Пестерева) показывают, что для обеих стран главным приоритетом в политике интернационализации было привлечение иностранных студентов из-за демографического кризиса, однако нехватка программ на английском языке и строгие иммиграционные правила явились основным препятствием в решении этих задач. Интернационализация в Японии направлена на поддержание и развитие японской национальной идентичности и ценностей. Основной формой японской интернационализации является акцент на экономическую конкуренцию и укрепление этнической японской национальной идентичности. Республика Корея проводит последовательную политику создания образовательных хабов, на базе которых создаются кластеры международных школ и университетов, нацеленных, помимо сотрудничества с крупнейшими международными вузами, на удержание в стране корейских студентов.

В целом, можно отметить, что модели интернационализации стран Восточной Азии способствовали сохранению собственного студенческого контингента, что еще раз подтверждает ее прагматический характер и акцент на решение государственных проблем.

В Таиланде процесс интернационализации также преследует цель повышения международной конкурентоспособности высшей школы на мировом уровне. Тайские политики разработали свои стратегии интернационализации, направленные на достижение цели стать региональным центром высшего образования посредством совместных инициатив и обмена студентами со странами региона. Интернационализация на современном этапе представляет собой движение по пути экспорта образовательных услуг, новые подходы к интернационализации получили название «продвинутой интеграции», когда многие колледжи и университеты начали предоставлять возможность получить зарубежную ученую степень в собственном учебном заведении.

Интернационализация образования в Объединенных Арабских Эмиратах рассматривалась как бизнес-модель, на основе которой предполагалось осуществлять обмен культурными знаниями и ценностями, улучшать качество образования, распространять технологии и инновации, готовить глобально-компетентную рабочую силу. Политика интернационализации в стране осуществляется с позиций «глобанационализации», т. е. интеграции глобальных, национальных и региональных перспектив [7, с. 370].

Интернационализация во Вьетнаме обусловлена двумя ключевыми факторами. Во-первых, потребностью страны в квалифицированных кадрах, для чего требовалось обучение за границей. Во-вторых, поиском источника доходов для развития высшего образования. Политика открытых дверей Вьетнама в области высшего образования и связанные с ней экономические реформы послужили толчком к созданию совместных кросс-культурных программ с зарубежными университетами, что, по признанию вьетнамских экспертов, способствовало повышению качества высшего образования [5, с. 197].

Интеграционные процессы в области высшего образования Сингапура повлияли на превращение страны в международный образовательный хаб азиатского региона. Правительство страны реализует успешную экономическую стратегию становления страны как ключевого азиатского центра наукоемких отраслей и образовательных услуг, что дает ощутимый эффект повышения качества образования и способствует возвращению выпускников после завершения учебы за границей. Создание международных кампусов на территории страны повлияет на сокращение числа выезжающих за границу студентов, а также позволит увеличить набор иностранных студентов (Ziguras, Gribble). Учебные программы, выстроенные в рамках политики интернационализации, преследуют цели сохранения национальных духовных ценностей, а также направлены на формирование межкультурных компетенций и признание идей глобального гражданства.

Несмотря на положительную оценку интернационализации и признание ее позитивного влияния на образование, ряд исследователей из азиатских университетов признают ее противоречивость и неоднозначный характер. Они подчеркивают, что интернационализация характеризуется сложностью, столкновением конфликтующих интересов и несовпадением ценностей, отмечая такие ее риски, как утрата культурной или национальной идентичности, снижение качества образования, гомогенизация учебных программ. Отмечая негативные последствия интернационализации, ученые из Китая выражают свою обеспокоенность по поводу утери национальных традиций китайского образования: «Неравенство в признании степеней колледжей и университеты из развитых стран, коммерциализация некогда священного китайского образования, особенно высшего образования, постоянно жесткая конкуренция

на рынке высшего образования и, что хуже всего, политическое, культурное и ценностное влияние развитых стран на Китай, разрушающее китайское традиционное наследие и верования – все это побочные продукты интернационализации» [4, с. 54].

Исследователь глобальных процессов интернационализации образования Джейн Найт (Knight) утверждает, что представители стран Азии высказывают серьезные опасения относительно коммерциализации образования, превращения в товар учебных программ и маркетинга образовательных услуг, при этом наибольшую угрозу культурной идентичности видят в интернационализации высшего образования вузы Ближнего Востока [8, с. 79]. В своих трудах ученые ОАЭ выражают осторожность в отношении этого бизнеса и предупреждают о том, что придание образованию характера экономической деятельности в результате приводит к неравенству, иерархии власти, появлению новых форм колониализма (Beck). Они утверждают, что, будучи подверженными общим идеям интернационализации, азиатские университеты вынуждены выходить на рынок способами, которые меняют их цели, а также вид знаний, которые они создают и распространяют [7, с. 371]. Данное мнение разделяют специалисты высшей школы Таиланда (Wisangsin, Singpikul), они подчеркивают, что если интернационализация неизбежна, то ей нужно следовать, соблюдая при этом разумный баланс между глобальными и национальными трендами развития высшего образования: «Если мы будем просто копировать без тщательной адаптации и внимательной контекстуализации, то можем попасть в сети реколонизации и как результату усвоения учебного опыта, который не соответствует социокультурному контексту Востока» [3, с. 50].

Таким образом, современная критика интернационализации высшего образования в странах Азии свидетельствует о постепенном отходе от ее понимания как преимущественно западной концепции: разрабатываются стратегии и подходы, учитывающие национальную специфику, делаются попытки сохранить педагогический стиль, соответствующий социокультурному контексту стран. Исследователи обращают внимание на важность учета и анализа возможных последствий глобализации на практику образования. В научных работах и статьях, посвященных интеграцион-

ным процессам в образовании, четко звучит мысль о необходимости вдумчивого и критического осмысления целесообразности заимствований и определения степени интеграции нововведений с целью сохранения собственных уникальных образовательных традиций. Не желая оставаться изолированными от глобальных тенденций в образовании, азиатские страны активно перенимают опыт зарубежных стран, сохраняя при этом национальную самобытность и пропагандируя свои ценности.

Список литературы

1. Кабахидзе Е.Л. *Интернационализация образования: закат или возрождение?* / Е.Л. Кабахидзе // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки.* – 2019. – №4 (56). – С. 291–303.

2. Прохоров А.В. *Интернационализация высшего образования в странах Азии* / А.В. Прохоров // *Социально-экономические явления и процессы.* – 2012. – №7–8. – С. 221–224.

3. Джуринский А.Н. *Тенденции развития туристского образования в высшей школе Таиланда: монография* / А.Н. Джуринский, И.В. Балицкая. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2020. – 128 с.

4. Kim M. *A Study on the Internationalization of Higher Education in China: master thesis* / M. Kim. – Seoul National University, Graduate School of International Studies, 2018.

5. Nguyen D.P. *Internationalizing higher education (HE) in Vietnam: Insights from higher education leaders – an exploratory study* / D.P. Nguyen [et al.]. // *Education+ Training.* – 2016.

6. Xu X. *Cross-border higher education in China in the globalized world: The perspective of the World Trade Organization's general agreement on trade in services* / X. Xu, Y. Kan // *KEDI Journal of Educational Policy.* – 2013. – Т. 10. №2.

7. Alsharari N.M. *Internationalization of the higher education system: an interpretive analysis* / N.M. Alsharari // *International Journal of Educational Management.* – 2018.

8. Найт Д. *Интернационализация образования приносит не только пользу* / Д. Найт // *Экономика образования.* – 2007. – №. 5. – С. 79–81.

УДК 371

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Н.Ю. Донская, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск

Аннотация: *статья посвящена использованию культурологического подхода к обучению будущих учителей начальных классов методике преподавания филологических дисциплин. На основе анализа уровня сформированности культурологических знаний студентов предлагается учитывать данный подход при изучении отдельных разделов программы дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения».*

Ключевые слова: *культурологический подход, культурологическая компетенция, культурологический комментарий, безэквивалентная лексика, фоновая лексика, методика обучения литературному чтению.*

Одним из путей, направленных на решение проблемы гуманитаризации образования, является изменение самого подхода в преподавании дисциплин, которое обозначилось как «культурологический подход».

Культурологический подход предполагает решение образовательных и воспитательных задач на основе культурных традиций, сложившихся в конкретном обществе, соответствии менталитету нации, бережное сохранение и передачу лучших достижений культуры. Данный подход к образованию способствует учету этнических, исторических, религиозных особенностей обучающихся.

Цель системы образования с позиции культурологического подхода – системность в актуализации и использовании культурно-исторического, национально-этнического, социально-педагогического опыта.

Культурологическая концепция образования широко поддерживается исследователями психолого-педагогических проблем

(А.Г. Асмолов, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Дмитриева, Н.Б. Крылова и др.). Усиление интереса к проблеме развития культурной личности в системе образования привело к становлению культурологического подхода в педагогике. Значительным является вклад в его разработку отечественных ученых Л.С. Выготского, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, Б.С. Гершунского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др.

По мнению Г.М. Коджаспировой, под культуроведческой компетенцией понимается «комплекс представлений человека о мире, сообщающий языковой личности национальный образ мыслей и являющийся единством знания и функционирования, отношения и ценности» [2].

Элементы культуроведческой компетенции во ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» представлены следующим образом: ОПК-4 направлена на формирование способности «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [5], к которым относятся и язык, и традиции, и культура, и многое другое.

В целях выявления уровня сформированности элементов культуроведческой компетенции студентов, будущих учителей начальной школы, были разработаны задания на основе диагностики, предложенной М.Л. Кусовой и И.А. Чиликовой, содержащие три уровня вопросов, в соответствии с компонентами культуроведческой компетенции.

Об уровне сформированности культуроведческой компетенции можно судить по следующим критериям:

- мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям русского народа, к познанию социокультурного компонента языковых средств и литературных произведений;

- наличие (начальных) знаний о лингвокультурных понятиях: концепт, прецедент, текст; стереотипы и формулы речевого поведения, национального этикета; единицы языка с национально-культурным компонентом, образами, которые являются носителями культуроведческой информации;

- деятельностный, включающий навыки анализа единиц с культурным компонентом; уместное их употребление, умение применять приобретенные знания в процессе чтения и анализа фольклорных и литературных произведений [4].

В качестве инструментария для проведения диагностического исследования были разработаны культуруориентированные вопросы, связанные с особенностями быта и культуры русского народа.

1. Прочитайте стихотворение Ф. Тютчева, объясните выделенные слова и словосочетания. Есть ли что-то общее в выделенных словосочетаниях? Связана ли, на ваш взгляд, тематика данного стихотворения с традиционным образом жизни русского крестьянства?

Есть в осени первоначальной
Короткая, но дивная пора –
Весь день стоит как бы хрустальный,
И лучезарны вечера...

Где *бодрый серп гулял* и *падал колос*,
Теперь уж пусто всё – простор везде, –
Лишь паутины тонкий волос
Блестит *на праздной борозде*.

Пустеет воздух, птиц не слышно боле,
Но далеко ещё до первых зимних бурь –
И льётся чистая и тёплая лазурь
На *отдыхающее поле*...

2. Объясните значение пословицы и фразеологизмов: «Взялся за гуж, не говори, что не дюж!», «Несолоно хлебавши», «Дойти до ручки».

С какими приметам народной жизни связано происхождение данных выражений? Интересно ли вам узнавать этимологию слов и выражений, историю происхождения пословиц и поговорок?

3. Прочитайте отрывок из сказки В. Одоевского «Мороз Иванович», найдите незнакомые слова и выражения, объясните их смысл, попробуйте составить комментарий для ребенка, который не знаком с русской народной культурой, объясняющий значение имени героини, ее занятия.

«В одном доме жили две девочки – Рукодельница да Ленивица, а при них нянюшка. Рукодельница была умная девочка: рано вставала, сама, без нянюшки, одевалась, а вставши с постели, за дело принималась: печку топила, хлебы месила, избу мела, петуха кормила, а потом на колодец за водой ходила. <...> А потом Рукодельница примется чулки вязать или платки рубить, а не то и рубашки шить, да кроить, да ещё рукодельную песенку затянет; и

не было никогда ей скучно, потому что и скучать-то было ей некогда: то за тем, то за другим делом, а тут, смотришь, и вечер – день прошёл» [3].

Выполнение первого задания вызвало определенные затруднения, приведем примеры ответов студентов, выделив курсивом ошибочные суждения.

«Бодрый серп гулял и падал колос» – люди *косили серпом колос* и собирали урожай. Серп – это специальное приспособление сельского труда, предназначенное для косыбы.

«Праздная борозда» – *пустырь, кора дерева, коса, техника.*

«На праздной борозде» – *на густой бороде или на дереве.*

«Отдыхающее поле» – *спокойное, не колышущееся поле; на этом поле хорошо, уютно; трава полегла.*

Несмотря на большое количество неверных толкований, которые встречаются в ответах, большинство студентов верно указали на тематическое единство выделенных словосочетаний: «Все эти словосочетания являются цепочкой одного процесса – сбора урожая», «Все выражения связаны между собой, потому что в стихотворении говорится о работе крестьян». Анализ ответов на данный вопрос диагностического задания показывает, что знаниевый компонент культуроведческой компетенции студентов, будущих учителей начальных классов, находится на уровне ниже среднего.

Второй вопрос, касающийся толкования пословицы и фразеологизмов, также свидетельствует о низком уровне в области знаний о языковых единицах, понятиях, образах, которые являются носителями культуроведческой информации. Все студенты верно понимают современное значение фразеологизма «дойти до ручки» (дойти до крайней степени чего-либо), тогда как фразеологизм «несолоно хлебавши» вызывает большие затруднения (уйти, не покушав). Никто из студентов не назвал те факты народной жизни, которые легли в основу данных фразеологизмов.

Студенты не смогли верно указать значение слова «гуж» и не связали толкование пословицы с умением запрягать лошадь. Половина студентов отметили, что им интересно узнавать информацию о происхождении образных выражений.

Третий вопрос, связанный с умением составить комментарий культуроведческого характера, также вызвал затруднения. В основном, комментарии сводились к поверхностному толкованию, что

также свидетельствовало о недостаточном знанием компоненте, а также несформированности умения применить знания на практике.

Одним из возможных способов решения данных проблем может стать использование культуроведческого принципа в организации изучения отдельных разделов дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения».

При изучении раздела «Методика преподавания литературного чтения» целесообразно предусмотреть обучение такому приему, как составление культуроведческого комментария. Не все фольклорные и литературные произведения в этом нуждаются, поэтому первая задача – научить определять, нужно ли к изучаемому произведению составлять такой комментарий.

Фольклор – это пласт словесного искусства, в котором сосредоточены традиционные национальные ценности, поэтому, безусловно, важно сформировать у будущих учителей глубокие предметные знания, уважительное чувство к произведениям не только русского народного творчества, но и фольклору других народов.

Многие прозаические и стихотворные произведения писателей XIX века также являются текстами с большим культуроведческим потенциалом, обусловленным тесной связью с фольклором, обилием слов и словосочетаний с национально-культурой семантикой. Так, всем известные «Сказка о попе и работнике его Балде» или «Сказка о царе Салтане...» А.С. Пушкина, «Конек-горбунок» П.П. Ершова написаны по сюжетам русских народных сказок, выразительный язык поэтов подпитывался образностью народного языка (это и народно-поэтическая лексика, и постоянные эпитеты, и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, и др.).

В детское чтение вошло большое количество стихотворений таких поэтов середины и второй половины XIX века, как: Н. Некрасов, И. Суриков, И. Никитин, А. Майков, А. Толстой, А. Фет, Ф. Тютчев и др. В основном, это пейзажная лирика, в которой рисуются картины среднерусской полосы в разное время года: поля, засеянные пшеницей или рожью, просторные заливные луга, березовые или хвойные леса, чистые реки и ручьи, заснеженные дороги. Часто в данных произведениях упоминаются понятия, связанные с жизнью крестьян, сельскохозяйственными работами, восприятием времен года с точки зрения психологии русского человека, тех народных примет, которые выработались веками наблюдений. Так, например,

образы птиц связаны и с приходом весны («ласточка с весною в сени к нам летит»), и с началом осенних холодов («ласточка пропала»). При изучении произведений, относящихся к данному периоду, целесообразно продолжить знакомство с понятиями, относящимися к традициям крестьянской жизни (работа в поле, орудия труда, хлеб как главная пища крестьян, образ дома (избы), семьи (например, образ бабушки или дедушки рассказчиков сказок), забавы крестьянских детей, песенной народной культуры).

Далее студентов необходимо познакомить с понятием «культурологический аспект изучения литературы», для того чтобы они смогли осознать связь литературы и культуры, языка и культуры. Для этого может быть организована работа по более глубокому изучению традиций, обычаев, быта русского народа. На этом этапе студентам предлагается выполнять групповые проекты по созданию культурологических словариков по тематическим блокам: «Мир русской избы», «Встречаем по одежке (русский национальный костюм)», «Народный календарь и русские праздники», «Крестьянский труд», «Пляшем от печки (печь как основа дома, печная утварь, посуда)», «Русская кухня» и др. Проектная деятельность групп по составлению тематического словаря понятий с их толкованиями, примерами из литературы, иллюстрациями направлена на развитие интереса к культуре у студентов, расширение знания о жизни наших предков, проявление творческих способностей.

На занятиях по методике преподавания русского языка должна быть проведена работа по ознакомлению студентов с теоретическими понятиями «концепт языка», «безэквивалентная лексика», «фондовая лексика». На практических занятиях используется прием «изъяснение лексического фона».

В трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1] рассмотрены несколько групп безэквивалентной и фондовой лексики: историзмы, лексика фразеологизмов и афоризмов, фольклорная лексика, слова нерусского происхождения (заимствованные когда-то русским языком, а впоследствии заимствующиеся уже из русского), советизмы, слова, относящиеся к новому быту (на момент издания монографии).

Особый интерес представляют слова из произведений фольклора, например: *добрый молодец, красна девица, суженый, кудесник, русалка, баба-яга, сивка-бурка, молочные реки, кисельные берега* и др. Нужно иметь в виду, что фольклорная лексика едва ли

пригодна для активного усвоения младшими школьниками, однако, необходимо, чтобы студент, изучающий русский язык и литературу, имел представление о его огромных богатствах и огромной выразительности. Имена собственные также обладают особым лексическим фоном, обладают яркой национально-культурной семантикой.

На практических занятиях студентам могут предлагаться такие задания.

1. Поиск слов с национально-культурной семантикой в фольклорных или литературных произведениях, их толкование с помощью контекста, с помощью словарей, с помощью подбора синонимов и антонимов.

Для обучения умению определять слова с национально-культурной семантикой вначале предлагаются тексты произведений с уже отмеченными словами, толкование значения которых необходимо найти.

Например, предлагается отрывок из стихотворения Ивана Сурикова «Детство» с выделенными словами:

Лапти дед плетёт;
Матушка за **прялкой**
Молча **лён** **рядёт**.
Избу освещает
Огонёк **светца**;
Зимний вечер длится,
Длится без конца.

На следующем этапе задача усложняется: такие слова нужно найти самостоятельно.

2. Анализ отдельных концептов (дорога, дом, хлеб, добро и др.).
Выполнение творческих заданий: разработка сценария внеклассного мероприятия по одному их концептов.

3. Составление иллюстрированных мини-словарей безэквивалентной лексики.

4. Описание лексического фона отдельных понятий из русских народных сказок.

При изучении детской литературы XIX века должна осуществляться активная работа по формированию умения выявлять страноведческое (культуроведческое) содержание художественного текста, умения составлять системный и комплексный комментарий к художественным текстам. Одним из интересных приемов

анализа литературных текстов является культуроведческий комментарий. Следует отметить, что тексты, имеющие культуроведческий характер, нуждаются в культуроведческом комментарии. Ребенок, воспитывающийся в родной культуре, многое понимает без специального комментария. Однако есть тексты, которые обязательно должны сопровождаться таким комментарием.

Комментарий – это любое разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к определенному отрывку или ко всему тексту целиком, его характерная особенность – он всегда соотнесен с текстом, ради которого написан. Независимо от того, для какой читательской категории комментарий предназначен, он не представляет собой чего-то автономного от текста, а подчинен ему – он должен помочь читателю понять текст.

Культуроведческий комментарий обладает своей спецификой. Он может даваться как в устной, так и в письменной форме (при посредстве специальных «словариков к уроку», где даётся комментарий того или иного слова или выражения из текста). Культуроведческий комментарий слова или отдельного выражения не тождественен объяснению лексического значения слова, он включает необходимые исторические, искусствоведческие, литературные, социальные пояснения, выходя при необходимости за рамки рассматриваемого текста [1, с. 134].

Культуроведческий комментарий может быть дан учителем или заранее подготовленными обучающимися, с помощью другого текста или в контексте рассматриваемого текста.

В зависимости от классификационного признака культуроведческий комментарий может быть:

- 1) по объему: полным (исчерпывающим) и частичным (фрагментарным);
- 2) по содержанию: комментарий языковых, исторических, артефактов искусства и т. д.;
- 3) по целевой установке: культуроведческий комментарий фактов, реалий, имеющих в тексте, и культуроведческий комментарий, относящийся к замыслу автора текста.

Список литературы

1. *Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.*

2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 719 с. – ISBN 978-5-9916-3603-2 // ЭБС Юрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/>.

3. Одоевский В.Ф. Мороз Иванович / В.Ф. Одоевский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/vladimir-odoevskiy/moroz-ivanovich/chitat-onlayn/>.

4. Терехова С.Е. Вопросы формирования культуроведческой компетенции учащихся на уроках русского языка / С.Е. Терехова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/contents.asp>.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями) от 22 февраля 2018 г. №121. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/>.

УДК 371.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Ефимова, магистрант направления «Менеджмент в образовании» ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье рассматриваются трудности молодых специалистов, устраивающихся на работу в образовательную организацию, возникающие в связи с адаптацией к новым условиям. Отмечается основной путь преодоления их путем создания необходимых условий на современном этапе для успешной адаптации.

Ключевые слова: адаптация, молодой специалист, социально-психологическая адаптация.

В современных условиях все больший процент молодых специалистов по окончании высшего профессионального образовательного учреждения идет работать не по специальности, в другие сферы деятельности, не требующие специальной профессиональной подготовки. Как правило, это связано с неуверенностью в возможности исполнения своих профессиональных обязанностей, боязнь не вписаться в новый коллектив. И это только малая часть того, что пугает молодого специалиста.

Если выпускник вуза идет работать в соответствии с полученной профессией, то организация должна обеспечить ему помимо адекватных условий, работу с опытными специалистами образовательной организации, наставниками, способными устранить неуверенность и страх перед предстоящей профессиональной деятельностью, помочь ему в профессиональном становлении.

Основной этап такой работы приходится на период адаптации к новым условиям деятельности. Разберемся с самим термином «адаптация».

В толковом словаре С.И. Ожегова, «адаптация» – «adaptare» переводится с латинского языка как «приспосабливать» и трактуется как приспособление организма к изменяющимся внешним условиям [3, с. 2]. В психологическом словаре понятие «адаптация» имеет схожее значение, однако рассматривается в двух аспектах: биологическом и психологическом. Наибольшее значение для нас имеет последний, под которым «адаптация» понимается как приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами [3, с. 17]. Принимая это во внимание, мы можем отметить, что под адаптацией понимается приспособление человека на психологическом уровне к новым условиям среды (новое место работы, новый коллектив, новые условия труда и новые профессиональные задачи).

Так, при поступлении выпускника вуза на работу, у него начинается адаптационный период, который в значительной степени влияет на его профессиональное становление и развитие как личности, и как специалиста. Процесс адаптации молодого специалиста обязан реализоваться вместе с применением гибкого механизма его приспособления, содержащего интенсивное освоение им общепризнанных норм профессионального общения вместе с учетом отличительных черт работы и преподавательского состава, развитие профессиональных знаний, умений и навыков, соблюдение традиций образовательного учреждения. В этом ключе, каждая из сторон – как сам молодой специалист, так и образовательное учреждение в лице руководства и педагогического коллектива – должны быть мотивированными на реализацию и успешное прохождение адаптационного периода нового сотрудника.

Однако, будет ли эффективной деятельность каждого молодого специалиста в современных условиях, зависит не только от уровня адаптации на профессиональном пути, но и от социально-психологической атмосферы в педагогическом коллективе образовательного учреждения. Данный феномен подтверждается исследованиями ученых, изучавших вопрос адаптации молодого специалиста в различных аспектах.

К примеру, к. п. н., доцент Восточно-Сибирской государственной академии образования (ВСГАО) А.В. Белякова в своем исследовании «Критерии социально-педагогической адаптации молодых специалистов-менеджеров» утверждает, что адаптация молодого специалиста на социально-психологическом уровне имеет существенное значение. Это связано с тем, что новому сотруднику образовательной организации важно чувствовать себя значимой частью педагогического коллектива, к которому смогут прислушиваться, будут ценить и уважать как профессионала. В свою очередь, молодой специалист обязан себя вести достойно, уважать и поддерживать устоявшиеся традиции педагогического коллектива и самого учреждения [1, с. 18]. В совокупности, это подразумевает под собой абсолютное включение молодого специалиста в работу в современных условиях, где все сотрудники имеют равные условия.

Схожую точку зрения имеет и М.А. Кукушкина, член кафедры политологии и социологии Уральского государственного университета, которая пишет, что вместе с трудностями в профессиональной адаптации, у молодых специалистов могут наблюдаться трудности в социально-психологической сфере. Так, она пишет: «В силу того, что трудовой коллектив является для таких сотрудников совершенно новой системой социальных связей и отношений, которая по особенностям социальной структуры отличается от всех социальных групп, с которыми у молодого специалиста возникали взаимодействия, возникает необходимость выработки совершенно новой модели поведения в рамках трудового коллектива, становления индивида в новом социальном статусе...» [2, с. 212].

Стоит отметить, что в работах, приведенных ранее автором, отмечаются различные обстоятельства, которые помогают прийти к успешному результату профессиональной адаптации молодого специалиста в современных условиях. Наиболее значимым является наличие необходимых навыков общения, готовности к новым

обязанностям и профессиональным задачам. Стоит учесть, что соответствующий уровень подготовки, достаточный уровень адаптивности, мотивации и др. в совокупности также имеют значение в успешной адаптации.

В своем исследовании «Профессиональная адаптация молодого специалиста» коллектив авторов – Д.О. Черкасов, О.А. Ламырева – утверждают, что необходимо не забывать об особенностях самого сотрудника при выборе пути адаптации, и уделять особое внимание и снисходительность руководителя и коллег к процессу профессиональной адаптации [5, с. 13]. В совокупности, приведенные ранее факторы: качества личности молодого специалиста, грамотно подобранного наставника и выбранного пути самой адаптации в образовательной организации приводят к значимому результату в профессиональном развитии и становлении молодого специалиста.

Стоит отметить: администрации образовательной организации – непосредственно руководству – также необходимо контролировать рабочие взаимоотношения в коллективе, наставлять и мотивировать сотрудников. Так, выполняя на базе организации все вышеописанные пункты, молодой специалист успешно адаптируется в новой среде, реализуя свой потенциал, развивая свои профессиональные способности, проявляя готовность к трудовой деятельности в коллективе.

Таким образом, адаптация молодого специалиста представляет собой многоступенчатый и продолжительный процесс, который при правильном подходе к организации наставничества приносит положительные результаты в его становлении.

Список литературы

1. Белякова А.В. Критерии социально-психологической адаптации молодых специалистов-менеджеров / А.В. Белякова // *Успехи современного естествознания*. – М., 2013. – №10. – С. 17–21.

2. Кукушкина М.А. Наставничество как инструмент трудовой адаптации молодых специалистов / М.А. Кукушкина // *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования (XI Международная конференция, Екатеринбург, 19–20 марта 2008 г.)*. – В 5 ч. Ч. 1. – Екатеринбург, 2008. – С. 209–212.

3. Мещеряков Б.Г. *Большой психологический словарь* / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spbgu.ru/files/03-5-01-005.pdf>.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир И образование, 2015. – 267 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://modernlib.net/books/ozhegov_s/tolkoviy_slovar_russkogo_yazika/read_2/.

5. Черкасов Д.О. Профессиональная адаптация молодого специалиста / Д.О. Черкасов, О.А. Ламырева // Экономика и бизнес: теория и практика. – № 5. – Краснодар: Капитал, 2019. – С. 13–16.

УДК 37.09

ПРИМЕНЕНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

А.В. Завалишин, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, аспирант ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье предпринята попытка поиска совершенствования профессиональной подготовки в современном вузе посредством применения контекстного подхода к организации внеучебной деятельности студентов. Приведены примеры перспективных направлений реализации данного направления и выявлена их позитивное влияние на предметно-профильную подготовку обучающихся.

Ключевые слова: контекстный подход, внеучебная деятельность, предметно-профильная подготовка, профессиональная деятельность, студенческие организации.

Значительные изменения, происходящие в современном образовании, являющиеся отражением перемен в самом человеческом обществе, обусловленных механизацией и автоматизацией производства, компьютеризацией, информатизацией всех областей человеческой деятельности, прикладными и фундаментальными научными открытиями и достижениями, выявили настоятельную необходимость поиска новых форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, способных эффективно реализовать себя в новом динамично развивающемся мире. С проникновением рыночных отношений во все сферы экономики, происходит переосмысление мотивов профессиональной деятельности специалиста, переориентация задач, содержания и методов профессиональной подготовки. Прежде всего, то касается внесения изменений в

общие подходы к проблеме усиления практической направленности дидактических и методических аспектов формирования специалистов, повышения их общей и профессиональной культуры [1].

Рассматривая социальный заказ общества к будущим профессионалам, следует ориентироваться на изменения конъюнктуры спроса рынка образовательных услуг. В данном моменте развития образования важным фактором становится его стандартизация. В этом контексте встает вопрос об изменении структурно-содержательных компонентов образовательной системы для организации качественного образования специалистов [2].

Изучение состояния учебного процесса, анализ учебной документации и научной литературы, материалов научно-практических конференций позволяет сделать вывод о том, что в вопросах подготовки кадров существует еще очень много нерешенных проблем, и более того, социально-экономические факторы создают дополнительные проблемы, одной из которых является конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда.

Сохранившаяся в большинстве вузов ориентация на развитие познавательных умений, а опыт творческого осуществления будущей профессиональной деятельности сведен к решению познавательных задач, приводит к ограничению дидактического набора методов и приемов. Однако, профессиональная деятельность заключается не только в наличии определенного комплекта знаний, и состоит из готовности их применить, в том числе в условиях неопределенности. Профессиональная деятельность охватывает не только производственные сферы, но и социальные аспекты, представляя таким образом богатство всех социальных отношений человеческой деятельности. Поэтому необходима разработка и включение в содержание образования свернутых схем человеческой деятельности, которые бы целостно, в системе, охватили всю структуру личности, её гносеологический, творческий, коммуникативный и художественный потенциал.

Разрешить указанные проблемы, дать методические рекомендации по применению активных форм и методов обучения позволяет выдвинутая А.А. Вербицким теория «контекстного обучения», построенная с использованием психологической категории «контекст». Теоретическое освещение опыта контекстного обучения показывает, что насыщение процесса учения ситуациями будущей профессиональ-

ной деятельности и социальным аспектом окружающей жизни наполняет деятельность обучающегося личностным смыслом [3].

Согласно А.А. Вербицкому, контекстное обучение основывается на деятельностной теории усвоения социального опыта, разрабатываемой С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я Гальпериным и другими, однако, если в деятельностной теории основной категорией является «действие», то в теории контекстного обучения такой категорией является «поступок», совершенный не только, как определенное предметное действие, требуемое профессиональными стандартами, регламентами и инструкциями, а действие с учетом всего многообразия связей между профессиональной деятельностью и социальными нормами данного общества и профессиональной группы, то есть значение имеет не только само действие, но и контекст, который придет ему смысл.

Применение контекстного обучения в современном вузе настолько же перспективно, настолько и трудоемко, так как уже указывалось выше, господствующая в вузах традиционная (объяснительно-иллюстративная) система организации образовательного процесса, основанная на стандартах, превращенных в догматы, не обладает способностью к динамичным внутренним изменениям [4]. Но если рассматривать деятельность студента в стенах вуза, то можно разделить её на два основных вида – учебную и внеучебную, и именно внеучебная деятельность в современном вузе является динамично развивающейся социальной средой, обладающей значительным потенциалом, как для личностного, так и профессионального становления студента.

Внеучебная деятельность давно находится в поле научных интересов педагогов-исследователей (Л.В. Алиева, И.В. Руденко, А.Н. Чиж, Т.Л. Иванайская, В.И. Попова, Н.М. Сребная, А.Б. Иванова и другие). В своих работах Р.В. Дружиннина указывает на происходящее во время внеучебной деятельности «...накопление профессионально значимого опыта её участниками, который, среди прочих, обеспечивает готовность будущих специалистов к самостоятельному осуществлению их будущей профессиональной деятельности» [5]. Многие исследователи внеучебной деятельности отмечают её влияние на морально-нравственные (доброжелательность, справедливость, гуманность, толерантность), волевые

(настойчивость, упорство, выдержка, самоконтроль, ответственность), интеллектуальные (эрудиция, профессионализм, компетентность), коммуникативные (коммуникабельность, тактичность, общительность), когнитивные качества (самообучение, освоение новых форм и методов работы) личности, которые в свою очередь являются частью профессиональных качеств.

Таким образом, знания, опыт, личностные качества, приобретаемые обучающимися во время внеучебной деятельности, становятся для них профессионально и лично значимыми, что связывает внеучебную деятельность с учебным процессом и обуславливает её значение в профессиональной подготовке обучающихся.

Рассматривая внеучебную деятельность в контексте будущей профессиональной деятельности, появляется возможно создать такие условия для обучающихся, которые способствуют развитию творческого мышления, закреплению умений действовать в ситуациях, адекватных ситуациям будущей деятельности. В этом случае не должна ставиться цель воспроизведения существующих реальных условий деятельности специалиста, необходимо создать морально-нравственную, духовную атмосферу присущую профессиональной среде, и в этом проявляются преимущества внеучебной деятельности, заключающиеся в свободе выбора форм и видов её реализации. Однако о влиянии внеучебной деятельности на профессиональную подготовку обучающихся мы сможем судить только в том случае, если она будет соответствовать их профилю. Студенты, опираясь на полученные во время учебы знания, смогут самостоятельно реализовывать себя в достижении поставленных перед ними внеучебной деятельностью целями, при этом выбор способа должен оставаться за студентом, побуждая его к творческой инициативе.

Наглядным примером применения контекстного подхода к организации внеучебной деятельности могут служить различные студенческие объединения: научные общества, студенческие пожарно-спасательные отряды, студенческие педагогические отряды, студенческие строительные отряды и так далее, в зависимости от профиля подготовки. Например, рассматривая деятельность студенческого спасательного отряда (поисково-спасательного отряда, пожарно-спасательного отряда) в контексте подготовки сту-

дентов, связанных с обеспечением безопасности населения и территорий при чрезвычайных ситуациях. При этом деятельность отряда не будет являться копированием деятельности профессионального аварийно-спасательного формирования, приняв только самые общие организационные черты (структура, символика, униформа), это будет чистая сущность профессиональной деятельности без повседневной рутины. Разнообразие мероприятий в составе деятельности студенческих спасательных отрядов позволяет студенту развиваться во многих направлениях: тематические молодежные форумы, обучение и повышение квалификации в области защиты от ЧС, участие в соревнованиях по спасательскому многоборью, по оказанию первой и психологической помощи, участие в учениях и ликвидации реальных ЧС в составе усиления профессиональных аварийно-спасательных формирований, участие в профилактических и профориентационных мероприятиях и многое другое. Большинство указанных мероприятий, так или иначе, по своему смыслу находят отражение в универсальных и профессиональных компетенциях по таким направлениям подготовки, как «Техносферная безопасность», «Педагогическое образование по профилю безопасности жизнедеятельности».

Таким образом, можно сделать вывод, что внеучебная деятельность в значительной мере может влиять на академическую успеваемость по профильным дисциплинам, выстраивая закономерную связь между теорией и практикой, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на формирование профессиональных компетенций. Однако, исходя из анализа взаимосвязи внеучебной деятельности с изучением дисциплин, необходимо понимать, что различные виды и формы внеучебной деятельности пригодны к использованию в данном контексте в разной степени и поэтому к выбору внеучебной деятельности необходимо подходить с особой тщательностью.

Список литературы

1. Максимов В.П. Оценка качества подготовки обучающихся учреждения СПО / В.П. Максимов, Л.С. Панькова // *Технологическое образование и устойчивое развитие региона*. – 2010. – Т. 2. №1–1 (2). – С. 126–130.

2. Верецагина Н.О. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования – бакалавриат) / Н.О. Верецагина, Р.И. Попова, П.В. Станкевич // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2019. – №194. – С. 156–162.

3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования / А.А. Вербицкий. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 268 с.

4. Вербицкий А.А. Контекстное образование в контексте истории педагогической мысли / А.А. Вербицкий // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практич. конф. (Курск, 18–19 июня 2019 года). – Курск: Курский государственный университет, 2019. – С. 26–29.

5. Дружинина Р.В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.В. Дружинина – СПб., 2010. – 26 с.

УДК 37.08

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

П.Ю. Зданович, аспирант ФГБОУ ВО «Сахалинский
государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в современном мире педагог – транслятор знаний уже не соответствует всем требованиям, которые предъявляются сферой образования. Такой педагог просто не может выполнять все функции, которые должен. Современному образованию нужен современный педагог, который владеет новыми ролями: ролью тьютора, наставника, модератора, исследователя, инноватора, фасилитатора и другими. Именно разнообразный ролевой репертуар обеспечивает успешное решение профессиональных задач педагога.

Ключевые слова: позиция, роль, ролевая позиция педагога, тьютор, модератор, ментор, исследователь, инноватор, методист, фасилитатор, организатор.

Развитие современного общества, социально-экономические, социально-культурные факторы актуализируют необходимость расширения ролевых позиций современного педагога. Современный педагог – не просто источник неких знаний, это и тьютор, и наставник, и исследователь, и фасилитатор, и организатор.

Значение термина «позиция» трактуется как «точка зрения, принцип, отношение к чему-либо, определяющее характер действий, поведения; поведение, характер действий, обусловленные этим отношением» [1, с. 891].

В психолого-педагогической литературе существует много определений понятия «позиция». Например, А.Г. Асмолов определяет «позицию» как «состояние готовности к определенному поведению»; Б.Г. Ананьев – как «образование, объединяющее разные виды ценностных ориентаций»; М.А. Горшков – как «структурное образование личности, как образ “Я”».

С точки зрения известных ученых, таких как Г.М. Коджаспирова, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский, позиция – это «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, которая проявляется в соответствующем поведении». Б.Д. Парыгин рассматривает позицию через «отношение человека к системе норм и правил поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой». А.К. Маркова определяет позицию как «систему качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности». Е.С. Зорина понимает ее как «условие успешного осуществления учебно-воспитательной работы».

Сравнительный анализ различных определений термина «позиция» позволяет отметить гуманитарную направленность. Более широким является понятие «профессиональная позиция», которая формируется в результате проявления других позиций человека, таких как социальной, личностной, внутренней, субъективной, ролевой, педагогической.

В современной социальной и культурной ситуации педагогическая позиция определяется как:

– «понимание собственного места и функций в образовательных процессах; источник его личностной и профессиональной активности» (Е.А. Климов);

– «продукт педагогического мышления, следствие осознания природы воспитательного процесса и одновременно показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми; положение, которое педагог предварительно занимает по отношению к ученикам во взаимодействии с ними и которое определяет все последующее профессиональное поведение и роль воспитателя» (Н.Е. Щуркова).

Сегодня деятельность педагога включает в себя владение им определенными профессиональными ролями: ролью предметника, методиста, организатора, воспитателя и многими другими.

Во многих исследованиях «роль» – это «социальная функция, модель и способ поведения, объективно заданные социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений; форма поведения (действия), ожидаемого от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям» [2, с. 418].

В образовательном процессе роли руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса являются ведущими в деятельности учителя.

Согласно определению О.С. Задориной, «профессиональная роль педагога – это совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации» [3, с. 22].

На самом деле, понятия «позиция» и «роль», а точнее их содержание очень схожи. Но хочется отметить, что понятие «ролевая позиция» все еще остается теоретическим не до конца изученным.

Многие зарубежные ученые считают, что сущность ролевой позиции человека заключается в принятии и соблюдении определенных моделей поведения и выполнении им конкретных ролей в ситуациях совместной деятельности; ролевая позиция – это совокупность ролевых норм и правил, объективных требований, которые предъявляются обществом к лицам, занимающим определенную позицию в нем.

По мнению американского психолога Э. Берна, ролевая позиция выступает в качестве одного из возможных состояний Эго: Взрослого, Родителя или Ребенка. Эго-состояния представляются как сочетание относительно обособленных эмоций, установок, моделей поведения. Именно эти состояния проявляются в поведении человека в виде исполняемой роли, занимаемой позиции.

Как некие определенные места в системе отношений «педагог-ребенок», «педагог-педагог», «педагог-родитель» рассматривается ролевая позиция с точки зрения отечественных педагогов и психологов. Соответственно, под ролевой позицией педагога подразумевается план взаимодействия педагога со всеми субъектами образовательного процесса, а именно с обучающимися, коллегами, родителями и др., который направлен на создание опре-

деленных комфортных условий для эффективных обучения, развития, воспитания детей в подверженном постоянным изменениям мире.

Характерной отличительной чертой современного образования является расширение спектра ролевых позиций и обязанностей учителей, что может свидетельствовать о переходе от традиционной системы образования к системе индивидуального, адаптивного и развивающего образования.

Современными учеными были выделены различные ролевые позиции педагога в профессиональной деятельности. Например, известным психологом Л.Б. Ительсоном были выделены следующие ролевые позиции учителя: педагог-вдохновитель, педагог-друг, педагог-диктатор, педагог-советчик, педагог-информатор. Роли учителя-«двигателя» в обществе, учителя-«катализатора» прогресса, учителя-«аккумулятора», накапливающего социальный опыт были выделены Е.Ф. Сивашиной.

Позиции «диагноста», «самодиагноста», «методиста», «субъекта педагогической деятельности», «исследователя» были выделены психологом А.К. Марковой как профессиональные позиции учителя.

Психологи Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская отмечают, что педагогу присущи разные роли, все зависит от этапа учебно-воспитательной работы. Они выделили следующие роли учителя, в зависимости от этапа образовательного процесса: в роли практического исполнителя собственных планов, затем – в роли методиста и исследователя.

В последние годы появился целый ряд работ, в которых основной акцент направлен на проблему появления новых позиций и ролей педагогических работников в дистанционном образовании. Это роль модератора, фасилитатора, методолога, организатора (менеджера), консультанта, тьютора и др. Авторами этих работ являются Л.В. Бендова, Е.С. Комраков, Т.А. Сергеева.

Прежде всего, расширение ролей педагога можно связать с появлением необходимости выполнения новых функций. По сравнению с тарифно-квалификационной характеристикой 1995 года, в которой были выделены следующие функции педагога: организация и проведение уроков по дисциплине; организация и осуществление внеурочной деятельности школьников; методическая работа; работа с родителями; участие в управленческой деятельно-

сти, а сегодня функции формулируются совершенно иначе: помощь воспитаннику ощутить потребность в саморазвитии; создание среды для усвоения опыта самостоятельного получения знаний, приобретения умений, создания творческого продукта; основной задачей педагога – помощь ученику в выработке собственного, индивидуального опыта.

Одной из серьезнейших проблем сферы образования на современном этапе развития является лавинообразный рост новых функций педагога. Появление множества новых функций в деятельности учителей влечет, прежде всего, их невыполнение, или же некачественное выполнение, ввиду большого количества.

Сегодня функции обучения и воспитания трансформируются в функцию содействия образованию. При этом функция обучения претерпевает изменения в силу выделения личностных целей обучения человека, а функция воспитания приобретает особый смысл, пронизывая весь педагогический процесс и формируя условия для воспроизводства ценностей.

Функция содействия образованию, являющаяся ведущей на данном этапе развития, направлена на создание условий для проявления самостоятельности детей, их творчества, ответственности в образовательном процессе, формировании у них мотивации непрерывного образования средствами педагогической деятельности [4].

Эффективность реализации содействия образованию учащихся невозможна в позиции педагога-транслятора, который просто предоставляет какой-либо, заранее отобранный, учебный материал. Содействие образованию – мотивация, стимулирование к деятельности, ее организация, поддержка и психологическое и педагогическое сопровождение ученика в образовательном процессе. Соблюдению всех этих «требований» соответствуют роли фасилитатора, модератора, тьютора, ментора и др.

Роль педагога в современной школе, безусловно, изменилась. Считается, что в традиционной парадигме образования учитель выполняет роль некоего «фильтра», который пропускающего через себя учебную информацию. В современном же образовании учитель – это помощник в работе, который активизирует взаимонаправленные потоки информации. С целью сопровождения, оказания какой-либо поддержки деятельности обучающихся появились роли консультанта, тьютора, модератора, ментора, исследователя,

инноватора (генератор идей), эксперта, методиста, технолога, фасилитатора, организатора (менеджера), «сценариста» (режиссер, проектировщик) и др. [4, с. 54–58].

На основании проведенной аналитической работы выявлен спектр ролей, которыми должен владеть современный педагог, чтобы соответствовать всем требованиям, предъявляемым сферой образования [4, с. 54–58; 5].

Роль тьютора заключается в создании условия для непрерывного роста обучающихся как субъектов собственной деятельности, знающих, зачем они учатся (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющих способности к ее осуществлению.

Педагог-наставник, который зачастую работает с другими педагогами: с молодыми специалистами, помогая адаптироваться в новой среде, или же с учителями с педагогическим опытом, но имеющими профессиональные дефициты в среде изменяющихся требований к процессу образования.

Задача модератора заключается в использовании специальных современных технологий, которые помогают организовать процесс свободной коммуникации и обмена мнениями, суждениями и подводящие обучающегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Роль педагога-фасилитатора заключается в создании психолого-педагогических условий для саморазвития, осмысленного освоения основ профессиональной деятельности.

Современный педагог, несомненно, должен быть исследователем. Педагог-исследователь обязательно планирует экспериментальную деятельность, осознает собственную ответственность перед обществом за результаты опытной работы, стремится к постоянному профессиональному и личностному росту, невзирая на занятость. Исследования – неотъемлемая часть развития педагога.

Роль педагога-методиста заключается в изучении, а также разработке современных методов обучения, планировании работы педагогического коллектива, координации его деятельности, также педагог-методист несет ответственность за повышение квалификации преподавателей, ведет документацию образовательной организации.

Также современный педагог должен быть *менеджером*, осуществлять управленческую деятельность, определять ведущие

идеи, принимать решения и нести за них ответственность, определять принципы поведения всех субъектов, участвующих в реализации образования по осуществлению функций, которые направлены на изменения, рост образовательной организации и повышение эффективности учебного процесса.

Также учителю нельзя забывать о том, что он должен быть педагогом-инноватором. Учитель должен не просто следовать указаниям из методичек, но и, безусловно, использовать в своей деятельности свежие, новые идеи, направленные на оптимизацию.

При выполнении роли педагога-ментора учитель оказывает содействие в достижении личностного и профессионального роста через рефлексию, то есть через оценивание собственных мыслей, эмоций, поведения.

Педагог-супервизор осуществляет контроль и оценку, а также создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.

Роль педагога-мотиватора заключается в воодушевлении учеников, цель – вдохновить, мотивировать к деятельности.

Современный педагог должен сильно отличаться от педагога прошлого: он не просто транслирует определенные знания, заданные программой, он создает условия для самостоятельной работы учащихся с опорой на их опыт, развивает умения общаться, планировать и организовывать деятельность, принимать решения и нести за них ответственность.

Изменившееся пространство, окружающее обучающихся и педагогов, новые требования общества способствовали изменению ролевых позиций учителей. Сейчас современный педагог должен сочетать в себе роли тьютора, наставника, модератора, фасилитатора, исследователя. Все это необходимо, чтобы он мог обучать и воспитывать, сопровождать в образовательном процессе, направляя по выбранной образовательной траектории, мотивировать к самообразованию и саморазвитию, в условиях психологического комфорта, который способствует реализации всех возможностей детей.

Список литературы

1. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 2008. – 1536 с.
2. Большая Советская энциклопедия / гл. р. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 637 с.

3. Задорина О.С. *Индивидуальность педагога: учебное пособие для среднего профессионального образования* / О.С. Задорина. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2022. – 109 с.

4. *Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве* / Н.В. Антонов, Е.И. Бражник, Ю.М. Гибадуллина [и др.] // Вестник ТОГИРРО. – 2021. – №1 (46). – С. 1–192.

5. Гибадуллина Ю.М. *Акмеограмма как инструмент развития современных ролевых позиций педагога* / Ю.М. Гибадуллина, И.И. Черкасова // Педагогическое образование в России. – 2016. – №3. – С. 7–12.

УДК 371.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОПРОСА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е.С. Иценко, магистрант направления «Менеджмент в образовании» ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Л.Н. Румянцева, научный руководитель, канд. пед. наук, доцент Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье рассматривается понятие «преемственность» во всей его многогранности. Акцент делается на создании системы отношений между дошкольным и начальным общим образованием через реализацию деятельностного подхода, который лежит в основе ФГОС.

Ключевые слова: преемственность образования, деятельностный подход.

Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием рассматривается на современном этапе как одно из условий непрерывного образования обучающегося. Для эффективности осуществления преемственности необходимо четко понимать цель, задачи и содержание организации этого процесса. Анализ научно-методической литературы дает нам право сделать вывод, что понимание преемственности неоднозначно.

В связи с переходом российского образования на деятельностный подход, важно рассмотреть преемственность через согласование универсальных результатов между педагогами дошкольного и начального общего образования.

В работах учёных, которые, безусловно, считаются классиками педагогики, преемственность рассматривается с различных точек зрения:

- как принцип дидактики (Г.Г. Гранатов, Б.П. Есипов, Т.А. Плотникова, М.Х. Хайбулаева);
- как одна из составных частей принципа систематичности и связи с практической деятельностью (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин);
- с научной точки зрения (Г.И. Щукина);
- как часть доступности обучения (И.Т. Огородников).

Таким образом, появляется потребность в периодическом анализе понятия преемственности, его сущности и содержания, чтобы определять дальнейшие направления развития этого процесса.

Б.Г. Ананьев был одним из первых дидактов, кто сделал весомый вклад в изучении преемственности в обучении. Впервые им был применен термин «преемственность» в его дидактическом назначении. Ученый подчеркивал, что «каждый новый элемент знания делается прочным достоянием ребенка, когда он основывается на том, что уже известно, когда он легко примыкает к тому, что уже усвоено» (дидактический подход) [1, с. 64].

М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, в соответствии с принципом систематичности, отмечают, что в системе обучения ученик должен усваивать понятия в строгой логической связи и преемственности.

Близкое мнение И.Т. Огородника, который внес в понятие «преемственность» связь между новым и пройденным, а также последовательное расширение, углубление круга представлений и понятий.

Смысл преемственности, по Г.И. Щукиной, заключается в том, что учащиеся должны приобретать знания на основе научного подхода, как элемент единой, целостной системы.

Мы разделяем мнение М.Д. Полежаевой, которая выделяет следующие основные положения преемственности: «это связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребёнка» [3, с. 65].

Отметим, что в педагогическом энциклопедическом словаре преемственность в обучении определяется как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [2, с. 213].

До сих пор нет единого понимания преемственности между ДОУ и начальной школой.

По-прежнему, школа спускает на дошкольное образование такие задачи: ребёнок должен оперировать цифрами уже в пределах ста, бегло читать и многое другое. Таким образом, дошкольное содержание образования строится на «школьной логике» – дети подготовительных групп обучаются письму и чтению, вместо развития познавательных процессов. Семья также стремится к достижению этих требований, но без учета динамики развития ребенка, его индивидуальных возможностей. В этом случае, мы можем наблюдать отсутствие познавательного интереса у младшего школьника к обучению уже в 1 классе.

Подготовка ребенка к школе не должна рассматриваться как раннее изучение программы первого класса, призванной формировать у дошкольника «узкопредметные знания и умения». Опыт многих педагогических работников показал, что набор знаний и умений у учащегося не определяет его успешность в обучении, гораздо важнее научить учащегося учиться. Например, научить самостоятельному поиску и применению знаний.

Мы остановились на рассмотрении проблемы преемственности через деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС ДОО и ФГОС НОО. Предполагается, что именно деятельностное образовательное дошкольное пространство будет способствовать эффективному непрерывному образованию ребёнка и переходу в деятельностную начальную школу. Тогда, процесс обучения для ребёнка будет логически выстроенным, целостным, непрерывным.

Психология старшего дошкольника и первоклассника во многом схожа, в частности игровая деятельность занимает важное место наряду с учебной и у младшего школьника. Игровые технологии никуда не уходят при переходе первоклассника в школу, широко используются в адаптации обучающихся, формирования внутренней позиции школьника.

Работать в условиях деятельностного подхода – это значит воспитывать ребёнка самостоятельного, умеющего ставить перед собой цель, находить способы и средства ее достижения,

уметь планировать свою деятельность, контролировать собственное поведение, посредством формирования оценки и самооценки. Суть подхода определяет, как нельзя лучше, китайская пословица «Расскажи, и я забуду, покажи, и я запомню, дай попробовать, и я пойму».

Педагог лишь помогает организовать образовательную деятельность, а открытие знаний остаётся за обучающимся.

С точки зрения менеджмента преемственности дошкольного и начального общего образования, на наш взгляд, целесообразно осуществлять по трем основным направлениям:

– совместная методическая работа учителей. Это проведение педсоветов, заседаний педагогических мастерских, обсуждение образовательных технологий, взаимопосещение занятий и уроков, а также обсуждение критериев «портрета выпускника»;

– совместное планирование программы мониторинга образовательного процесса;

– работа с родителями, которая предусматривает как традиционные мероприятия, так и поиск новых, направленных на активное вовлечение родителей в жизнь детского сада и начальной школы; обеспечение возможности повышения компетентности в вопросах развития и воспитания детей с использованием информационной среды организации; изучение степени удовлетворённости родителей качеством образования на выпуске из детского сада и из начальной школы.

Как мы видим, преемственность – понятие сложное и требует многогранного подхода к определению способов реализации этого принципа в практике образования. Этому процессу можно придать целостный и поступательный характер при условии, что педагоги дошкольного и начального общего образования ориентируются на совместное сотрудничество, реализуя современное деятельностное образование в соответствии с ФГОС.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. *Преемственность в обучении* / Б.Г. Ананьев. – М. АРКТИ, 2007. – 259 с.

2. *Педагогический энциклопедический словарь*. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 528 с.

3. Полежаева М.Д. *Преемственность реализации ФГОС на уровнях начального, основного, среднего общего образования: опыт и возможности образовательной организации* / М.Д. Полежаева // *Электронная газета «Интерактивное образование»*. – 2017. – № 70. – С. 63–67.

УДК 371.3

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И.Е. Курочко, магистрант ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье описаны проблемы, с которыми сталкивается начинающий учитель после окончания вуза. В качестве пути решения проблем адаптационного периода предложена система наставничества, описаны ее задачи, основные направления и этапы деятельности наставника, а также формы работы с молодым педагогом.

Ключевые слова: наставничество, профессиональная адаптация, самоопределение, педагог наставник, молодой педагог, сопровождение.

Ежегодно тысячи молодых педагогов впервые приступают к работе в образовательных учреждениях. Современной школе требуется грамотный, креативный и свободно мыслящий специалист, психически и методически способный к реализации гуманистических ценностей в своей практической деятельности, к осознанному включению в новаторские процессы. Однако, реальная ситуация показывает, что даже при весьма высоком показателе готовности к образовательно-воспитательной деятельности профессиональная и личностная адаптация у молодых учителей проходит довольно трудно и продолжительно.

Особенности труда молодых учителей – они с первого дня выполняют те же функции, что и учителя с большим стажем, а администрация, родители ждут от них профессионализма. Если не сопровождать молодых педагогов в начале их педагогической карьеры, то велика вероятность, что очень скоро многие из них столкнутся с проблемой эмоционального выгорания, из-за чего некоторые из них совершают похожие ошибки и уходят из школы.

Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что, к примеру, от 30% до 50 % начинающих педагогов увольняются в первые пять лет, что является одним из самых высоких показателей. Статистика показывает, что в Великобритании 50% учителей

больше не работают по профессии спустя 5 лет после окончания университета (колледжа), в то время, как 40% выпускников даже не начинают преподавать [1].

Трудности, с которыми сталкивается молодой специалист при первом трудоустройстве:

- культурная и профессиональная изоляция;
- неуверенность в собственных возможностях, страх;
- дефицит профессионального опыта;
- недостаточные практические умения по организации урока – выбор наиболее подходящих методов, форм, технологий обучения и т. п.

Итак, проблема адаптации молодых специалистов при вхождении в профессиональную деятельность является весьма актуальной и требует решения. Изменить ситуацию поможет реализация гибкой и подвижной системы наставничества, которая будет способствовать оптимизации процесса профессионального самоопределения молодого педагога, всецело раскрыть потенциал наставляемого.

А что же такое «наставничество»? Обратимся к современному педагогическому словарю, где сказано, что «наставничество – это такая форма передачи педагогического опыта, в процессе реализации которой новоиспеченный педагог практически осваивает персональные приемы под прямым руководством педагога-мастера» [2, с. 60].

Основные задачи, которые призвано решать наставничество в школе, – это:

- 1) ускорение процесса адаптации к корпоративной культуре образовательной организации, её традициям, правилам поведения;
- 2) воспитание неподдельного интереса к учебно-воспитательной деятельности;
- 3) оптимизация профессионального становления начинающего педагога, развитие способности самостоятельно и качественно выполнять должностные обязанности;
- 4) помощь начинающему учителю в самореализации в педагогической деятельности, в развитии личностных качеств;
- 5) формирование желания в проектировании своего профессионального роста, в непрерывном совершенствовании профессиональной компетентности.

Очень важно в период профессиональной адаптации обеспечить педагогу систематическую помощь в области:

- практического и теоретического овладения элементами педагогической деятельности (подготовка, проведение и анализ урока; методы, приемы и формы обучения и др.);
- выбора методической темы для самообразования;
- разработки программы профессионального саморазвития педагога;
- подготовка к аттестации на подтверждение или повышение разряда;
- освоения инновационных технологий [3].

В работе наставника выделяются несколько этапов.

Первый этап – диагностико-адаптационный. На данном этапе определяется круг обязанностей и полномочий молодого специалиста, а также выявляются недостатки в его умениях и навыках, чтобы выработать программу адаптации.

Второй этап – основной (проектировочный). Он включает в себя процесс разработки и реализации программы адаптации.

Третий этап – контрольно-оценочный. Наставник проверяет уровень профессиональной компетентности молодого педагога, определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

Этапы взаимодействия учителя-наставника с наставляемым и соответствующие им формы работы представлены в таблице, но данные формы могут варьироваться, дополняться в зависимости от индивидуальных и других особенностей деятельности с молодым педагогом.

Таблица 1

Этапы деятельности наставника на один год

Название этапа	Формы работы с наставляемым
Диагностико-адаптационный	<ul style="list-style-type: none"> – разработка методических рекомендаций «В помощь молодому педагогу»; – информирование о требованиях к организации учебного процесса, к ведению документации, формах и методах внеурочной деятельности учащихся, характере использования дидактического, наглядного и др. материалов; – вводное анкетирование; – инструктаж по ведению школьной документации; – посещение уроков и их анализ

Название этапа	Формы работы с наставляемым
Основной (просектировочный)	<ul style="list-style-type: none"> – разработка и реализация программы адаптации наставляемого; – корректировка профессиональных умений; – круглые столы; – составление личного перспективного плана работы; – взаимопосещения уроков, с целью оказания методической помощи; – консультации; – беседы; – мастер-классы (практикумы, тренинги); – совместный анализ и самоанализ уроков; – разработка и презентация моделей уроков; – психолого-педагогические игры
Контрольно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика профессиональных качеств; – оценка степени готовности к выполнению обязанностей

Образовательное учреждение повышает культурный и профессиональный уровень подготовки кадров; улучшается психологический климат в организации. [4, с. 84].

Итак, начинающим учителям требуется много времени, чтобы сформировать свою собственную систему общих и профессиональных компетенций, выбора подходящих методов работы. Для того, чтобы ускорить этот процесс и существует система наставничества, в процессе реализации которой охватываются интересы начинающего педагога, педагога наставника и образовательного учреждения. Педагог-наставник расширяет границы своего профессионального мастерства; приобретает методологические, методические, психолого-педагогические, информационные качества. Молодой учитель повышает уровень своих знаний, формирует умения и навыки, повышает свое педагогическое мастерство и способности; учится выстраивать взаимоотношения с наставником, коллегами; приобретает важную информацию о работе учреждения.

Список литературы

1. Brok P.D. *Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands* / P.D. Brok, T. Wubbels, J.V. Tartwijk // *Teachers and Teaching*. – 2017. – *Vo. 23, Is. 8*. – P. 881–895.

2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин // ГОУ ВПО УГТУ – УПИ. – 2006. – 135 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/673/28673/files/ustu280.pdf> (дата обращения: 21.10.22).

3. Ширинова И.А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности в современной школе / И.А. Ширинова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2014. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-molodogo-uchitelya-k-professional-noy-deyatelnosti-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 22.10.2022).

4. Онушкин В.Г. Профессия – учитель: Беседы с молодыми учителями / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершиловский. – М.: Педагогика, 2001. – 104 с.

УДК 371

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Л.Н. Румянцева, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

О.В. Александрова, заместитель директора МАОУ «СОШ №6» г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье описан опыт общеобразовательной школы по организации и построению социально-образовательной среды для детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Важное место занимает психолого-педагогическое сопровождение ребёнка, целью которого является обеспечение эффективного взаимодействия ребёнка с социальной средой, на основе интеграции внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, психолого-педагогическое сопровождение, социально-образовательная среда.

С каждым годом все больше приходит детей с различными проявлениями ОВЗ. Это не только часто болеющий ребёнок, но и дети с логоневрозом, дислексией, дисграфией, нарушениями внимания

и памяти, а также с задержкой психического развития, проявлениями аутизма, ДЦП [1]. Всё это обуславливает необходимость в обеспечении специальной индивидуальной программы сопровождения такого ребёнка.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению общеобразовательных программ, если не будут оказаны специальные условия обучения, воспитания и, таким образом, развития [2]. Дети с ОВЗ могут иметь разные по характеру и степени выраженности в физическом и психическом развитии. Одни дети могут иметь временные или легко устранимые дефициты и трудности. Другие же – постоянные отклонения от возрастной нормы, требующие адаптированной к их возможностям индивидуальной программы. Конечно, возникает вопрос, как в условиях обновления ФГОС НОО обеспечить социализацию детей ОВЗ?

На наш взгляд, построение социально-образовательной среды возможно посредством организации психолого-педагогического сопровождения детей. Деятельность педагогического коллектива проводилась под научным руководством Института психологии и педагогики Сахалинского университета.

Основными положениями построения такой модели стали:

- социализация детей с ОВЗ рассматривается через организацию деятельности в системе дополнительного образования и внеурочной деятельности;
- разнообразие видов индивидуальной и коллективной деятельности, развитие творческих способностей обучающихся через участие в различных конкурсах;
- развитие эмоционально-волевой сферы ребенка через коррекционно-развивающие мероприятия;
- профессионализм и компетентность педагогов в сопровождении детей с ОВЗ.

Работа началась с создания многофункциональных зон и уголков, с учётом познавательного интереса младшего школьника, с целью успешного включения каждого ребёнка с ОВЗ в среду образовательной организации. Была разработана программа дополнительного образования и внеурочной деятельности для детей ОВЗ. Особое внимание было уделено содержанию программ: «Робототехника», «Мультистудия», «Финансовый гений», «Шахматы».

Методист школы, подводя итоги работы «Мультистудии», отметила, что дети с ОВЗ, на которых ориентирована была данная программа, смогли поучаствовать в разнообразных видах творчества: от художественного до технического с социально ориентированным или научным подтекстом. Такой подход помогает ребенку выбрать наиболее интересные виды деятельности. Были также высказаны положительные моменты программы «Шахматы», которая была предложена во взаимосвязи с методическим комплексом АЛМА «Финансовый гений». Акцент был сделан на том, что важным при обучении детей ОВЗ имеет специально организованная игровая деятельность и создание игровых ситуаций.

В школе были созданы уголки успеха: «Музыкальная страна талантов»; «Лестница достижений»; «Уголок успеха». Большое внимание в их работе было уделено развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся. Для детей ОВЗ были организованы и проведены конкурсы: рисунок на асфальте «Мечта моего детства», «Мы командой рисуем плакат», выставки детских работ «Доброта спасет мир», оформление стендов «Наши успехи», конкурс-игра «Крокодил» и др. Для нас такие формы работы стали очень важными. Они способствуют повышению мотивации детей, их родителей, а также педагогов на успешность участия младшего школьника с ОВЗ в различных видах деятельности. Организация и участие детей способствует поддержке их инициативы и самостоятельности.

С целью проведения информационно-просветительской и методической деятельности на базе школы был создан Консультационный центр. Работа центра включала проведение консультаций по запросу родителей, педагогов, которые позволили выявить затруднения, проблемные вопросы, трудности и перспективы.

Методический семинар для педагогов включал знакомство с современными подходами по вопросу определения типа, уровня ОВЗ у детей школьного возраста; рекомендации планирования педагогической деятельности по альтернативным программам.

К работе по данному направлению деятельности был подключен профессорско-преподавательский коллектив Института психологии и педагогики Сахалинского университета. Все педагоги школы прошли повышение профессиональной квалификации по вопросам организации работы с детьми ОВЗ. Обучение педагогов проводилось по освоению специальными методами, приёмами,

средствами обучения, ориентированных на особые образовательные потребности детей. Поднимались вопросы методических рекомендаций по проведению родительского собрания на тему «Приёмы обучения детей с ОВЗ», разрешения конфликтных взаимоотношений с родителями, а также практикум «Использование интерактивного оборудования в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ». Подготовлены рекомендации родителям об организации доступа в школу, в класс, рабочему месту, а также к месту отдыха и других мест, где бывает ребенок с ОВЗ.

Было разработано Положение о клубе для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Активизация родителей воспитанников и мотивация их на совместную работу проводилась через тематические встречи, родительские собрания. Проведение Дней открытых дверей для родителей проводилось с целью формирования у родителей адекватного отношения к своему ребёнку, установки на сотрудничество, привлечение родителей для создания условий личностного развития и успешности детей. Большую помощь оказала и методическая поддержка родителей в дистанционной консультативной форме со стороны психологической службы, которая работала в режиме скорой помощи.

В школе созданы комфортные условия для детей с ОВЗ. Психолог уделил внимание осуществлению особого режима и организации образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребёнка. Разработаны памятки по регуляции психоэмоционального фона, налаживанию внутрисемейных взаимоотношений, принятию дефекта ребёнка.

Проводилась большая психодиагностическая работа с детьми, имеющими ЗПР, ОВЗ (психические познавательные процессы, состояния и свойства). А также нейропсихологическая диагностика. Это позволило спланировать индивидуально-образовательные траектории развития ребенка ОВЗ.

Коррекционно-развивающая работа с детьми ОВЗ проводилась на основе следующих технологий:

– нейропсихологическая коррекция психических познавательных процессов, состояний посредством развития схемы тела, пространственных и квазипространственных представлений, телесно-ориентированных техник и др.;

– проведение мозжечковой стимуляции по методу Франца Белгау (стимуляция мозжечка, сенсорная интеграция с учетом основных принципов детской нейропсихологии);

– песочная психотерапия (разрешение на бессознательном уровне многих проблем: гнева, тревоги, неуверенности, энуреза, нервного тика, внутреннего напряжения и т. д.);

– пластилиновая терапия с детьми ОВЗ с целью развития адекватной самооценки, принятия себя, которая позволяет развивать творческие способности, научиться понимать и выражать эмоции социально приемлемым способом, развивать коммуникативные навыки при работе с группой;

– изотерапия с детьми с ОВЗ с целью коррекции невротических, психосоматических нарушений, с трудностями в обучении и социальной адаптации.

Отражается эта работа в «Индивидуальных картах развития ребёнка с ОВЗ». Консилиумы проводятся один раз в месяц.

Главным результатом нашей работы мы считаем, что при улучшении здоровья детей наблюдается положительная динамика развития детей с ОВЗ.

Результаты анкетирования родителей по удовлетворенности обучения детей с ОВЗ в массовой школе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты онлайн-анкетирования по удовлетворенности инклюзивным и массовым образованием в СОШ

№	Родители детей с ОВЗ (10 чел.)	Родители, не имеющие детей с ОВЗ (10 чел.)	Педагоги школы (10 чел.)
1	Удовлетворенность фактором обучения детей с ОВЗ в массовой школе		
	10 чел.	6 чел.	7 чел.
2	Необходимость поддержки инклюзии		
	10 чел.	9 чел.	10 чел.
3	Готовность видеть детей ОВЗ в обычных классах		
	Опорно-двигательная система 9 чел.	7 чел.	9 чел.
	Необычная внешность 10 чел.	7 чел.	8 чел.

Окончание таблицы 1

№	Родители детей с ОВЗ (10 чел.)	Родители, не имеющие детей с ОВЗ (10 чел.)	Педагоги школы (10 чел.)
3	Готовность видеть детей ОВЗ в обычных классах		
	Нарушения зрения и слуха – 7 чел. (указав на материально-техническую базу)	7 чел.	6 чел. (указав на материально-техническую базу)
4	Удовлетворенность условиями получения образования детей с ОВЗ в СОШ №6		
	Затрудняюсь ответить – 2	Не участвовали	3
	Не удовлетворен – нет		1 (рассмотреть вопрос смешанного расписания)
	Частично удовлетворен – 3 (расширить досуг детей ОВЗ на базе СОШ)		4 (разработка программ в дистанционном режиме)
Полностью удовлетворён – 5 (отметили о результативности консультационной помощи со стороны психолого-педагогической службы)	2 (отметив систему образовательной и творческой направленности, усиливших взаимодействие с родителями детей с ОВЗ)		

Анализ деятельности и результаты анкетирования показали, что необходимо продолжить работу службы сопровождения в работе с родителями, над разработкой рекомендаций по регуляции психоэмоционального фона, обратить внимание на вопросы налаживания внутрисемейных взаимоотношений. Большое внимание следует также уделить воспитательному аспекту, направленному на формирование таких качеств личности как «толерантность», «сопереживание» в принятии ребенка с ОВЗ.

Необходимо также отметить, что данное построение социально-образовательной среды, способствует и изменениям в

профессиональной деятельности самого педагога по следующим направлениям:

– помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности;

– в выборе и внедрении новых форм и методов обучения и воспитания учащихся;

– в развитии творческой инициативы педагога, в стремлении учителей школы к осуществлению инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, системная работа по моделированию социально-образовательной среды на базе общеобразовательной школы, дает положительные результаты в обеспечении условий для социализации младшего школьника с ОВЗ.

Список литературы

1. Алехина С.В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / С.В. Алехина. – МГПУ, 2012. – С. 82.

2. Концепция специального ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2014. – 2-е изд. – С. 21.

УДК 371

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Фалей, канд. пед. наук, заведующий кафедрой теории и методики обучения и воспитания ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: на современном этапе развития общества актуальным является проблема предпрофессиональной подготовки педагогических кадров. Содержание современного предпрофессионального образования, определяемое объективными факторами, опирается на исторический опыт развития предпрофессионального образования, следовательно, изучение исторического опыта является необходимостью.

Ключевые слова: предпрофессиональное образование, профессиональное информирование, профессиональное самоопределение, профессиональная активизация, профессиональные пробы.

Современные социально-политические условия жизни обострили проблему подготовки педагогических кадров. В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», принятой 24 июня 2022 г., указано, что «в субъектах Российской Федерации сохраняется потребность в педагогических кадрах. Целью Концепции является совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны. Одной из задач в данной концепции рассматривается задача «...внедрения системы мер по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи, включая реализацию программ предпрофессионального развития и программ профессиональной ориентации школьников, ориентированных на педагогические профессии» [5, с. 2].

Необходимость создания условий для раннего профессионального самоопределения старших школьников рассматривается сегодня как важнейшая проблема современного образования. Эффективность профессионального самоопределения на основе профориентационной работы, как показывает практика школ, не высокая. Следовательно, появилась необходимость интегрировать в учебно-воспитательный процесс подготовку молодежи к осознанному выбору профессии.

Предпрофессиональная подготовка предполагает такое психолого-педагогическое содействие, которое обеспечит личностное самоопределение обучающихся в области выбора профессии, формированию профессиональных компетенций, кроме этого, позволит расширить представления о дальнейшей карьере, собственном образовании, успешной адаптации. К факторам, влияющим на развитие предпрофессионального образования, относятся: нехватка учительских кадров; низкий уровень мотивации выпускников школ к занятию педагогической деятельности; низкий уровень качества образования.

Современное содержание предпрофессионального образования предполагает:

- профессиональное информирование, направленное на знакомство обучающихся с перечнем имеющихся профессий и специализаций, озвучивание содержания и цели педагогической деятельности, ее особенностей, а также перспектив дальнейшего развития;

- профессиональная активизация, которая нацелена на привлечение детей к деятельности, формирование основополагающих умений и навыков, что будет способствовать активизации их внутреннего потенциала;

- профессиональные пробы. Осуществляется «примерка профессии», обучающимся предоставляется возможность оценить свои возможности освоения какого-то направления;

- профессиональное самоопределение.

С целью выбора оптимальных средств и форм организации предпрофессионального образования в настоящее время необходимо рассмотреть данную проблему с точки зрения исторического анализа.

История развития предпрофессионального образования в России тесно связана с процессом развития профессионального педагогического образования. Впервые проблема целенаправленной подготовки педагогических кадров начала рассматриваться в XVIII веке, когда впервые были выдвинуты государственные требования к уровню профессиональной подготовки учителя, законодательно оформлено его правовое положение в зависимости от полученной квалификации. Это способствовало тому, что была обозначена проблема ранней, допрофессиональной подготовки обучающихся к процессу профессионального педагогического образования. Одним из первых ученых, который рассматривал проблему самоорганизации детей в процессе обучения и

передачи им ряда педагогических функций, был М.В. Ломоносов. В созданном им «Регламенте московских гимназий» в 1758 году гимназисты должны самостоятельно поддерживать порядок занятий, а именно, «...в первый час по приходу в гимназию младшие школьника отвечают урок старшему школьнику, который докладывал об успехах каждого учителю» [1, с. 118].

Основы педагогики начинаю изучать в ряде духовных семинариях, а также в педагогических классах Смольного института благородных девиц. Но при этом, как отмечено в исследованиях Э.Р. Диких, Е.В. Чухиной: «Подготовка носила профессиональный характер» [3, с. 43].

Интерес к «пропедии» педагогического образования и профориентационной работе появился после организации Александровского училища на базе мещанских классов Смольного института. Причем, данная ступень педагогического образования определялась как допрофессиональная подготовка. «Содержание допрофессиональной подготовки сводилось к организации педагогической практики, во время которой старшие воспитанницы осуществляли попечение младших, приобретая опыт по воспитанию ребенка» [3, с. 140].

Особый вклад в развитие системы отечественного профессионального педагогического образования внес К.Д. Ушинский. Осуществляя профессиональную деятельность в Смольном институте, он организовал деятельность педагогических классов и разработал учебную программу к ним, при этом, уделяя внимание проблеме допрофессиональной подготовки будущих педагогов. В статье «Проект учительской семинарии» К.Д. Ушинский отмечал: «...Ученики должны поступать в учительские семинарии только после предварительного приготвления и строгому выбору» [6, с. 203].

«Начиная с 1864 года, в столичных и провинциальных школах открываются классы для подготовки учителей, а в гимназии министерства образования создается специальный педагогический класс, обучаясь в котором 8 лет, можно было получить звание домашнего учителя» [2, с. 19]. Таким образом, первый период характеризуется тем, что была актуализирована проблема допрофессиональной педагогической подготовки, были открыты первые педагогические классы в школе. Но, при этом, отмечается смешение понятий профессионального и допрофессионального образования.

После создания советского государства интерес к проблеме допрофессионального образования усиливается на фоне существенных изменений, происходящих в системе образования. Педагогические дисциплины были включены в учебный план школ при Институтах народного образования независимо от будущей специализации выпускников. Во вновь созданных экспериментальных учебно-воспитательных заведениях педагогические функции передавались обучающимся. Например, в Первой опытной станции, созданной С.Т. Шацким в 1919 году, были реализованы и подтвердили эффективность идеи самоуправления в контексте организации жизнедеятельности детей, воспитания лидерства. На фоне возрастающего интереса к развитию педагогического профессионального образования вопрос о допрофессиональной подготовке также требует немедленного решения. Впервые в период с 1930–1940 гг. создаются подготовительные группы для поступления в профессиональные учебные заведения, а в годы войны открываются педагогические классы, которые просуществовали до 1947 г. Форма организации – шефская работа старшеклассников, цель которой – профессиональная проба и социально-педагогическое самоопределение.

Таким образом, проблема допрофессиональной подготовки становится актуальной и требует немедленного полномасштабного решения. Поэтому в 70-е годы XX века был организован эксперимент по созданию педагогических классов на базе школ. На основе результатов эксперимента была подтверждена продуктивность данной формы, которая обосновывалась тем, что в учебный план педагогических классов были включены практические курсы по педагогике и психологии, содержание которых было направлено на формирование и развитие педагогических умений и навыков. С середины 80-х годов отмечается своеобразный бум открытия педагогических классов. В 1989 году в СССР было разработано «Положение о педагогическом классе», которое регламентировало деятельность данного объединения и обеспечивало условия для поступления в педагогические вузы выпускникам педагогических классов. В 90-е годы формируются региональные научные школы, занимающиеся изучением педагогической подготовки школьников (Л.В. Байбородова, В.Б. Успенский, Н.М. Басов, А.К. Шленёв) [2, с. 15].

В настоящее время интерес к организации подготовки школьников к педагогической профессии рассматривается с позиции предпрофессиональной подготовки, главной особенностью которой является внедрение предпрофессионального образования в учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, можно выделить периоды развития предпрофессионального образования:

- 1 период – 2-я половина XVIII века – конец XIX века – зарождение и развитие теории и практики допрофессионального образования;
- 2 период – XX век;
- 3 период – 20-е годы XXI века.

Список литературы

1. *Антология развития педагогической мысли в России XVIII / сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.*
2. *Байбородова Л.В. Концептуальные идеи допрофессиональной педагогической подготовки школьников / Л.В. Байбородова // Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». – 2021. – Т. 12. №3. – С. 13–21.*
3. *Диких Э.Р. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета / Э.Р. Диких, Е.В. Чухина // Гуманитарные исследования. – 2019. – №3 (24). – С. 139–142.*
4. *Кондаков М.И. Антология педагогической мысли России 18 века / М.И. Кондаков. – Педагогика, 1985. – 483 с.*
5. *Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (24 июня 2022 г. №1688-р).*
6. *Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики / В.З. Смирнов. – Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР. – 1963. – 311 с.*

СЕКЦИЯ 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

УДК 376.5

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Г.В. Агранович, учитель математики МАОУ «СОШ №6»,
г. Холмск, Сахалинская область.*

Аннотация: в статье сделана попытка раскрыть необходимость научной организации деятельности одного из основных субъектов образования в Российской Федерации – классного руководителя.

Ключевые слова: классный руководитель, антропо-ориентированный педагогический процесс, субъектогенез, самопреодоление, проектная деятельность, возрастные особенности.

В настоящее время возрастает роль классных руководителей, как участников воспитательного процесса, что отмечено в Меморандуме по итогам I Всероссийского форума классных руководителей: «В настоящее время роль педагогов и классных руководителей возрастает – на них лежит ответственность за построение воспитательной системы, основанной на гуманном отношении к ребенку, за выбор наиболее оптимальных методов воспитания, соответствующих вызовам времени» [1, с. 1]. Для качественного выполнения столь непростой миссии современному классному руководителю необходима всесторонняя, глубокая подготовка по широкому спектру вопросов, связанных с проблемами воспитания и образования, возникающими в работе с представителями современного поколения. Между тем, педагогическая деятельность классных руководителей, как и большинства педагогов, лежит, преимущественно, в эмоционально-интуитивной сфере, как отмечал еще А.С. Макаренко в своей незавершенной работе 1932–1933 годов «Опыт методики работы детской трудовой колонии» [2]. По-настоящему научный подход к организации деятельности педагогов в образовании является большой редкостью. Педагогика и образование в современной школе не являются неотъемлемыми частями друг друга. Это приводит к постоянному движению «на ощупь», что, нередко становится

причиной возникновения проблем в образовании и воспитании, которые исправить со временем становится весьма проблематично. Автор статьи преследует цель вернуть педагогику на службу образованию и воспитанию, как прикладную науку.

Всестороннее развитие личности как образовательная цель [1] является сложной задачей, для решения которой необходимо овладение философским аспектом педагогической деятельности. В современных условиях наиболее актуальным направлением философии, которое может способствовать воспитанию личности является экзистенциализм. Истинное бытие человека, как субъекта развития, рождается в осуществлении практики. Для классного руководителя в осуществлении практики педагогической, а для ученика в практике по преобразованию себя в субъект деятельности при сопровождении и поддержке педагога [3]. Важным направлением философии, которое необходимо принимать в расчет при построении плана педагогической деятельности является синергетика. Основными понятиями в синергетике являются: открытая система, диссипативная система, неравновесность, порядок из хаоса, точка бифуркации, самоорганизация. Самоорганизация и возникновение порядка из хаоса возможно только для открытых систем [4]. Эти законы необходимо учитывать при работе с классным коллективом. Успехи будут чередоваться с неудачами, развитие отношений в коллективе будет протекать нестабильно и нелинейно. Классный руководитель сможет успешно строить работу, если будет воспринимать свой класс, как открытую систему, тогда и возникающий беспорядок в конечном итоге будет приводить к установлению порядка. В противовес сложившейся модели организации классной работы, при которой все вопросы решаются исключительно внутри классного коллектива, открытая работа класса, сотрудничество со всем школьным коллективом, другими школами, организациями дополнительного образования, с большей вероятностью приводит к успеху внутри классного коллектива. Каждая проблема и каждый новый вызов в коллективе – это точка бифуркации, в которой необходимо принять решение, которое может привести к успеху, но может привести и к неудаче. Важно, чтобы коллектив переживал вместе и то и другое и его члены сообща находили выход из сложных ситуаций.

Философский аспект деятельности классного руководителя, как было показано выше, тесно связан с антропологическим аспектом. Воспитание личности неразрывно связано с деятельностью. Автор теоретических основ проектирования антропо-ориентированного педагогического процесса доктор педагогических наук, профессор М.Н. Невзоров акцентирует понятие субъектогенеза – полагания себя как субъекта. Составляющими субъектогенеза являются субъективность и субъектность. М.Н. Невзоров определяет эти понятия следующим образом: «...Субъективность – базовая категория жизнедеятельности, определяющая общий принцип существования человеческой реальности; субъектность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности и находить свое выражение в рефлексии...» [5, с. 91]. Классному руководителю необходимо организовывать работу в классном коллективе с учетом субъективности каждого воспитанника и направлять ее на формирование субъектности. Наряду с субъектогенезом, другим важным составляющим антропо-ориентированного педагогического процесса является экзистенциальный феномен самопреодоление. Самопреодоление рассматривалось видными философами-экзистенциалистами: Ницше, Камю, Сартром, Прустом, Мамардашвили. Единого определения этого феномена в их трудах не содержится, но, выделив общие моменты, можно заключить, что самопреодоление заключается во внутренней усилении, в трансценденции, то есть выходе за границы предустановленного. Для совершения самопреодоления определяющей также становится рефлексия. Рефлексию М.Н. Невзоров рассматривает как способность задавать себе самые неудобные вопросы и давать на них честные ответы [7]. В деятельности классного руководителя одним из направлений воспитательной работы может стать сопровождение процесса самопреодоления у воспитанников. Для успешного осуществления этой работы педагогу необходимо самому осознать и пройти процесс самопреодоления на основе рефлексии для глубокого анализа собственной деятельности и оценки уровня собственной подготовки.

Как видно из рассмотренного философского и антропологического аспектов, для успешного проектирования антропо-ориентированного педагогического процесса классному руководителю

необходимо принимать в расчет феноменологический аспект. На протяжении жизни в школе меняется возраст воспитанников. Наряду с самопреодолением, разные возрастные периоды сопровождаются протеканием различных процессов. Для младшего школьного возраста характерны:

- отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление;
- умение произвольно регулировать свое поведение и управлять им;
- развитие рефлексии;
- формирование внутреннего плана действий.

Подростковый возраст характеризуется социализацией и индивидуализацией, открытием своего «Я». Этот период сопровождают следующие процессы:

- формирование идентичности, предполагающее принятие системы ценностей общества;
- формирование полоролевой идентичности и телесного образа «я»;
- развитие логического и абстрактного мышления;
- приобретение навыков межличностного общения;
- вхождение в группу сверстников;
- освобождение от родительской опеки;
- вырабатывается система ценностей;
- постановка задач будущего в области карьеры и образования;
- подготовка к семейной жизни.

В юношеском возрасте формируются:

- самосознание, как целостное представление о самом себе;
- собственное мировоззрение, как целостная система взглядов, знаний и убеждений;
- стремление заново осмыслить все окружающее, утвердить свою самостоятельность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и т. п. [6].

В зависимости от возраста воспитанников, классному руководителю необходимо знать процессы, которые происходят в сознании учеников и уметь рассматривать их как феномены, то есть явления, смысл которых необходимо осознать. Хорошо осознав смысл феноменов, характерных для возраста воспитанников, классный руководитель может оказать помощь в осознании происходящего с ними самим воспитанникам и организовать деятельность,

направленную на работу с этими процессами. В работе предпочтительны педагогическое сопровождение и поддержка, которые являются феноменами педагогической деятельности. Педагогическое сопровождение рассматривается как создание условий для беспрепятственного протекания процесса, при участии педагога и осуществлении им заинтересованного наблюдения. Педагогическая поддержка это – комплекс действий по устранению проблем, возникающих на пути течения процесса, подразумевающий непосредственное участие педагога [7]. Классному руководителю необходимо тщательно изучить эти педагогические феномены и самостоятельно принимать решение о необходимости перехода от сопровождения к поддержке.

Как видно из рассмотренных различных возрастных особенностей, на разных этапах развития меняются ценности учеников. Для полноценного проектирования эффективной работы с воспитанниками классному руководителю необходимо принимать в расчет аксиологический аспект. Проектирование воспитательного процесса необходимо строить на ценностях, актуальных для воспитанников, однако этим нельзя ограничиваться. Важной задачей является оказание поддержки ученикам в отделении истинных ценностей от ложных. Осуществление процесса сопровождения осознания истинных ценностей является приоритетным в деятельности классного руководителя. Сам педагог должен осознавать ценность живого общения с воспитанниками и передавать им это ощущение. На современном этапе развития технологий живое общение все чаще заменяется общением в сети Интернет, социальных сетях и мессенджерах [8]. Живое общение с классным руководителем может оказать положительное влияние на осознании ценности личных контактов. Особенно важными сегодня являются вечные ценности: семья, любовь, верность, мораль, нравственность, патриотизм. Эти ценности сегодня подвергаются массированным атакам в современном западном обществе. Проникновение моделей однополых семей, операций по смене пола, отсутствия крепких семейных уз проникает в сознание российской молодежи через СМИ и всемирную сеть Интернет. Работа классного руководителя становится особенно важной в определении собственных ценностей. Педагог, который сам не имеет твердых моральных и нравственных принципов, не ценит семейные

устой, не считает патриотизм неотъемлемым качеством личности, не сумеет развить эти качества у своих воспитанников и способствовать их полноценному личностному становлению.

Классное руководство на современном этапе развития российской системы образования и воспитания приобретает черты самостоятельной педагогической специальности [9]. Для педагога, исполняющего обязанности классного руководителя, становится необходимым самостоятельно проектировать деятельность вверенного ему коллектива и собственную работу на определенный период времени. Планы обязательных мероприятий необходимо уметь адаптировать к собственному проекту работы, который может являться единым документом, способным заменить План воспитательной работы, который сдается классными руководителями в начале учебного года и Анализ воспитательной работы, сдающийся в конце учебного года [10]. Для успешного выполнения этой задачи необходимо осознание и понимание методологического аспекта. Методология педагогики – система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования [11]. Важность методологии для педагогической деятельности трудно переоценить, тем не менее, в работе педагогов в учебных заведениях понятие «методология» отождествляют с понятием «методика». Зачастую принципы, подходы и методы исследования педагогических явлений игнорируются педагогами, выполняющими исследования в рамках, так называемых научно-практических конференций учителей. Такой подход является недопустимым в практике педагогической и при осуществлении проектирования антропо-ориентированного педагогического процесса.

Проектная деятельность, которая становится сегодня приоритетным направлением в образовании и воспитании должна опираться на глубокое знание принципов, подходов и методов исследования педагогических явлений. Для классного руководителя знания методологии являются критическими для проектирования деятельности классного коллектива на короткий и длительный периоды. Выбор темы проекта должен базироваться на

его актуальности для конкретного коллектива. Главным критерием успешности выполнения проекта является достижение поставленной цели. Выбор цели может оказаться более успешным, если будет обсуждаться вместе со всеми членами классного коллектива. Для достижения цели необходимо решить ряд задач. Их решение и составляет основное содержание проекта. В большинстве проектов, которые представляются для участия в научно-практических конференциях, нередко, количество задач бывает чрезмерно большим. В практике классного руководства оптимальным количеством является три задачи, но не более четырех. Главным является, чтобы задачи были выполнимы и вели к достижению поставленной цели. В проектах деятельности классного руководителя корректировка поставленных задач в ходе выполнения проекта является допустимой. Другими важными методологическими характеристиками педагогического исследования, которым является проект классного руководителя, являются: объект, предмет и гипотеза [12]. Наименьшую трудность для определения вызывает объект исследования, поскольку это достаточно широкая область. Определение предмета исследования вызывает неизменные трудности. В большинстве случаев его определяют, как часть объекта, что является методологической ошибкой. Гипотезы почти всегда выдвигаются самоочевидные и не требующие доказательств, к тому же не содержат условий. Таким образом, для успешной подготовки классных руководителей необходимо усилить работу над знанием методологии.

Проведенное исследование научных аспектов деятельности классного руководителя нельзя считать исчерпывающим. Объем статьи не позволил рассмотреть такие важные аспекты как: *психологический, культурологический, социологический, дидактический* и другие. Тем не менее, материал статьи может использоваться в программах курсов повышения квалификации классных руководителей, в специальном курсе по классному руководству в подготовке студентов среднеспециальных и высших педагогических учебных заведений.

Список литературы

1. Меморандум по итогам I Всероссийского форума классных руководителей: мат. I Всерос. форума классных руководителей (Москва, 9–10 октября 2021 года). – 11 с.

2. Макаренко А.С. Педагогическая технология / А.С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibnevmtak.html> (дата обращения 10.10.2022).

3. Невзоров М.Н. Практика педагогическая: радостная и продуктивная жизнь взрослых и детей в образовании: моногр. / М.Н. Невзоров. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2019. – ISBN 978-5-7444-4585-0.

4. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/sinergetika/prigozhin_i_stengers_i_porjadok_iz_khaosa_novuj_dialog_cheloveka_s_prirodoy/55-1-0-262 (дата обращения 10.10.2022).

5. Невзоров М.Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.Н. Невзоров. – Хабаровск, 1999. – 347 с.

6. Самыгин С.И. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие / С.И. Самыгин [и др.]; отв. ред. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2021. – 318 с.

7. Невзоров М.Н. Педагогическое человековедение и педагогическое человековедение: моногр. / М.Н. Невзоров. – ДВФУ, 2018.

8. Невзоров М.Н. Сакральность педагогической деятельности опережающего образования: моногр. / М.Н. Невзоров. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2021.

9. Агранович Г.В. Классный руководитель, как самостоятельная педагогическая специальность / Г.В. Агранович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.informio.ru/publications/id6227/Klassnyi-rukovoditel-kak-samostojatel'naja-pedagogicheskaja-specialnost> (дата обращения: 13.10.2022).

10. Агранович Г.В. Формирование компетенции индивидуальной проектной деятельности классного руководителя / Г.В. Агранович // Журнал Современное педагогическое образование. – 2022. – №9. – С. 51–54.

11. Методология педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/112228/pedagogika/metodologiya_pedagogiki (дата обращения: 13.10.2022).

12. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

УДК 372

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*А.А. Анучина, учитель иностранного языка
МАОУ «СОШ №26», г. Южно-Сахалинск.*

*Т.Р. Шаповалова, научный руководитель, канд. пед. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: *в статье рассматриваются дидактические возможности языкового портфеля как средства создания ситуации успеха и инструмента оценки и самооценки деятельности младших школьников на уроках английского языка. Подчеркивается, что для достижения оптимального результата педагогу необходимо систематически и методически грамотно организовывать работу, используя технологию языкового портфеля, а ситуация успеха приобретает высокую педагогическую значимость только в том случае, если является достижимой для школьника.*

Ключевые слова: *английский язык, языковой портфель, адекватная самооценка, ситуация успеха, мотивация, младшие школьники.*

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта является формирование у младшего школьника положительной адекватной и рефлексивной самооценки на основе критериев успешности учебной деятельности. Целесообразным является использование таких средств и методов обучения иностранным языкам, которые позволили бы повысить интерес школьников к учебе и к ее результатам. Реализация данных методов должна предоставить школьникам возможность проявить и развить лучшие творческие и личностные качества, уметь анализировать собственные неудачи и преодолевая их, научиться контролировать и повышать самооценку, фиксировать свои успехи и достижения.

Как утверждал В.А. Сухомлинский, успех в учении – единственный источник внутренних сил, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Вслед за великим педаго-

гом, под «ситуацией успеха» мы понимаем совокупность обстоятельств и действий учителя и ученика, действуя согласно которым ученик достигает успеха в учебе [3].

Существуют различные методы и приемы создания ситуации успеха на уроках английского языка у младших школьников. Так, можно выделить методы дифференцированного обучения, репродуктивные методы, проблемно-поисковые, а также метод проектов.

Анализ методической литературы по проблеме исследования и изучение передового педагогического опыта показывают, что для того, чтобы учащийся и учитель имели возможность адекватно оценивать собственные знания, прогресс в своей деятельности, должен быть определенным эталон. Портфель достижений ученика может стать таким эталоном и способствовать формированию необходимых навыков оценки и самооценки динамики образовательных достижений.

Портфолио, как средство фиксации направленности личностных интересов и учебных достижений обучающихся, рассматривается в работах Н.Д. Гальсковой, Е.С. Полат, А.С. Прутченкова, Е.Е. Федотовой и др.

По определению Н.Д. Гальсковой, метод языкового портфеля – «современный инновационный метод, в основе которого применяется метод аутентичного оценивания результатов собственной деятельности» [2, с. 80]. Автор выделяет ряд функций, которые выполняет портфолио школьника.

1. Диагностическая – отмечает изменения, а также рост за определенный промежуток времени.

2. Целеполагания – поддерживает учебные цели.

3. Мотивационная – поощряет результаты учеников, педагогов и родителей.

4. Развивающая – обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году.

5. Рейтинговая – демонстрирует навыки и умения [2, с. 82].

Как подчеркивает Д.Р. Ялаева, портфолио является значимым компонентом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию, значительным преимуществом которого является тот факт, что «предметом оценки и дальнейшего совершенствования являются не только предметные (академические) успехи обучающегося, но и индивидуальные и метапредметные результаты» [4, с. 32].

Согласно исследованиям Б.С. Волкова, Н.Д. Гальсковой, Н.В. Ивановой, З.Н. Никитенко, Д.Р. Ялаевой и др. по проблеме применения языкового портфеля в практике обучения иностранному языку, самостоятельную работу учащихся, нацеленную на формирование операций оценки и самооценки, с применением метода портфолио на уроках английского языка целесообразно начинать уже в младших классах.

Данные теоретические положения и выводы легли в основу разработки комплекса мероприятий по созданию ситуации успеха у младших школьников на уроках английского языка «Занимательный английский язык» для 3 класса с использованием языкового портфеля для самооценки учебных достижений (табл. 1).

Таблица 1

Комплекс мероприятий «Занимательный английский язык»

№	Мероприятие	Метод
1	Проект «My pet»	Метод проектов
2	Викторина «Animals»	Проблемно-поисковый
3	Игра «Guess the animal»	Дифференцированное обучение

Данный комплекс был нами апробирован в ходе эксперимента в общеобразовательных школах г. Южно-Сахалинска.

В качестве деятельностной цели эксперимента рассматривалось развитие навыков рефлексивной деятельности обучающихся, формирование стремления самостоятельно осваивать иностранный язык и адекватно оценивать свои учебные достижения на начальном этапе изучения английского языка.

Языковой портфель необходим ученику для того, чтобы:

- 1) фиксировать в нем свои достижения в изучении иностранного языка, помочь в его изучении, как в школе, так и за ее пределами;
- 2) показать, какие навыки он уже приобрел (умение читать, говорить и писать на английском языке);
- 3) собирать в нем свои творческие работы, письменные задания, выполненные на английском языке, дипломы, похвальные грамоты и т. д.;
- 4) отмечать в нем всё, чем он занимается, изучая язык.

Мероприятие №1 – написание проекта «My pet».

Цель: повысить уровень внутренней мотивации к изучению английского языка у младших школьников.

Задачи:

- 1) использование метода проектов;
- 2) формирование адекватной самооценки в процессе презентации проекта;
- 3) применение выделенных способов создания ситуации успеха;
- 4) применение языкового портфеля в ходе анализа результатов своей деятельности.

Проект включает следующие этапы.

1. Поисковый: введение темы, её обсуждение, знакомство с базовой лексикой и грамматикой, освоение простых предложений.
2. Аналитический: постановка цели проекта, пошаговое планирование работы, работа с информацией.
3. Практический: выполнение запланированной работы (домашнее задание) в группе или самостоятельно, осуществляется текущий контроль.
4. Оценочный: обсуждение проектов учащихся, анализ и оценка результатов выполнения проекта на следующем уроке.

Мероприятие №2 – игра по станциям «Guess the animal».

Цель: коррекция низкой самооценки.

Задачи:

- 1) использование проблемно-поискового метода;
- 2) использование выделенных приемов создания ситуации успеха;
- 3) снижение уровня тревожности учащихся;
- 4) применение языкового портфеля в процессе анализа результатов собственной деятельности.

Правила игры: учащиеся распределяются по двум командам, во время игры участники совершают путешествие на поезде, им предлагается выполнить задания на следующих станциях:

- 1) «Sounds» (фонетическая сторона речи);
- 2) «The Odd Word» (работа над лексической стороной речи);
- 3) «Riddles» (лексическая сторона речи);
- 4) «It can», «Our Grammar» (лексико-грамматическая сторона речи);
- 5) «Snowballs» (развитие навыков говорения).

За каждое верно выполненное задание команда получает балл в виде звезды. Команда-победитель определяется путем подсчета суммы баллов, полученных на каждой из станций. В конце урока

проводится рефлексия, создаются условия для самооценки учебной деятельности учащихся на уроке при помощи языкового портфеля.

Мероприятие №3 – викторина «Animals».

Цель: повысить уровень внутренней мотивации к изучению английского языка у младших школьников.

Задачи:

- 1) использование проблемно-поискового метода;
- 2) использование выделенных приемов создания ситуации успеха;
- 3) развитие качеств личности;
- 4) применение языкового портфеля в ходе анализа результатов своей деятельности.

Каждый ученик зачитывает свою загадку возле доски, классу необходимо дать верный ответ. За каждый правильный ответ ученик получает звезду – 1 балл. В конце викторины подсчитываются баллы, определяется, кто из учеников чаще всех давал верные ответы.

Для выявления эффективности методики были использованы следующие параметры.

1. Умение работать с языковым портфелем, а именно:
 - отбирать и оценивать информацию;
 - планировать свою деятельность;
 - оценивать собственные результаты деятельности;
 - отслеживать и корректировать собственные ошибки.
2. Повышение уровня мотивации к изучению английского языка.
3. Снижение уровня тревожности.
4. Повышение самооценки.

Сравнив результаты диагностики на поисковом, формирующем и контрольно-оценочном этапах эксперимента, мы можем констатировать, что показатели внешней положительной мотивации и внутренней мотивации школьников выросли, а показатель внешней отрицательной мотивации снизился. Уровень тревожности и число детей с низкой самооценкой также уменьшились. Показатели личностных качеств (активность, инициативность, креативность) достигли среднего уровня.

Подводя итог, мы можем обобщить дидактические возможности языкового портфеля в формировании адекватной самооценки учебных достижений школьников на начальном этапе изучения английского языка.

1. Языковой портфель позволяет ученику, а также учителю оценить, в какой степени учащийся способен общаться на иностранном языке.

2. Языковой портфель способствует развитию самостоятельности учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком и иноязычной культурой.

3. Языковой портфель усиливает ситуацию успеха в учебной деятельности, способствует повышению мотивации младших школьников к изучению английского языка, коррекции негативных личностных качеств, таких, как тревожность и низкая самооценка, развитию личностных качеств.

Мы приходим к выводу, что процесс формирования адекватной самооценки учебных достижений школьников будет успешным, если педагог систематически и методически грамотно использует технологию языкового портфеля, а ситуация успеха будет значима только в том случае, если будет достижимой для обучающихся.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 2010. – №5. – С. 80–84.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2011. – 163 с.

3. Сухомлинский В.А. 100 советов учителю / В.А. Сухомлинский. – М.: Советские учебники, 2021. – 272 с.

4. Ялаева Д.Р. Использование портфолио на уроках английского языка / Д.Р. Ялаева. – М.: РосТип, 2014. – 78 с.

УДК 372

ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Э.А. Белоносова, учитель начальных классов
МАОУ «СОШ №6», г. Южно-Сахалинск.*

*Л.Н. Румянцева, канд. пед. наук, доцент кафедры теории
и методики обучения и воспитания Института психологии
и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск*

Аннотация: в статье описывается проектная задача, внедрение которой следует рассматривать как подготовку младшего школьника к самостоятельной проектной деятельности, осваивая основы способа проектирования.

Ключевые слова: младший школьник, проектная деятельность, проектная задача.

ФГОС приоритетом начального общего образования определил формирование «умения учиться», как умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, делать выводы и умозаключения. Сегодня, именно они и определяют успешность всего последующего обучения учащегося. В последнее время эту проблему пытаются решить через организацию проектной деятельности. Изучение опыта учителей показало, что существует две крайности: либо это механический перенос метода проекта в начальную школу из основной, либо простое присваивание названия «проект» всему, что только ни делается.

Многие учёные и педагоги считают, что полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Мы часто слышим от родителей такую фразу: «Задают детям, а делаем мы». Таким образом, переносить способы работы из основной школы в начальную, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно и, как правило, вредно. Нужно научить детей, самостоятельно работать, осуществляя поиск и обработку информации.

Прообразом проектной деятельности для младших школьников могут стать проектные задачи. Работая в региональной инновационной площадке «Педагогическое сопровождение здоровья сберегающего образования младшего школьника в условиях школы полного

дня», мы находимся в поиске продуктивных форм и методов обучения, способствующих развитию младшего школьника в условиях здоровья сбережения. Проектная задача стала занимать важное место, как на уроке, так и во внеурочной деятельности школьника.

Особенностью проектной задачи является то, что она ориентирована на применение учащимися целого ряда способов действия, средств и приёмов не в стандартной форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближённых к реальным (А.Б. Воронцов). Основная идея системы проектных задач заключается в том, что, решая их, младший школьник фактически осваивает основы способа проектирования.

Проектная задача – это система или набор заданий, с помощью которых можно получить результат в виде готового «продукта», а сам процесс приобретения знаний приближён к реальной жизненной ситуации [1].

Она имеет и свои особенности.

Проектная задача может состоять из нескольких заданий, которые связаны между собой общим сюжетом и служат ориентирами при решении поставленной задачи в целом.

Перед собственно постановкой задачи обязательно должна быть описана конкретно-практическая проблемная ситуация, которая фиксируется в формулировке задачи и реализуется в системе заданий. Количество заданий в проектной задаче – это количество действий, которые необходимо совершить, чтобы задача была решена.

Вначале необходимо следует определить содержание проектной задачи. При этом, понять, как можно комплексно использовать освоенные в разных предметах способы действий в квазиреальной ситуации, требующей их совмещения. Ведь только при таких условиях осуществляется самостоятельность, познавательная и творческая активность младших школьников.

Нами были подготовлены проектные задачи, которые носили межпредметный характер и проводились во внеурочной деятельности младшего школьника.

Рассмотрим на примере проектной задачи «Математика в мире профессий». Тип задачи: межпредметная, разновозрастная (3 класс), 4-дневная.

Знания, умения и способы действий, на которые опирается задача: – окружающий мир: знакомство с профессиями посредством поиска информации из разных источников;

– математика: проведение несложных расчётов, «чтение» таблиц, составление диаграмм, решение задач, работа с величинами измерения (метр, сантиметр, килограмм, грамм);

– русский язык: умение работать с текстами (в т. ч. со словарями), грамотно составлять предложения;

– литературное чтение: умение правильно составлять вопросы к интервью;

– технология: умение работать с развёртками, делать выкройки для мягкой игрушки;

– физическая культура: умение измерять свой пульс.

В ходе решения проектной задачи мы продолжаем работу над развитием УУД:

– работать в малой группе: организация работы, распределение заданий между участниками группы в соответствии с общей структурой задачи и возможностями участников, взаимодействие и взаимопомощь в ходе решения задачи, взаимоконтроль;

– работа с разными видами текстов, умение выделять существенную информацию, выбор адекватных форм представления результатов работы.

Планируемым педагогическим результатом стало: усвоение предметного материала и возможности применять его в нестандартных условиях.

При подведении итогов работы оценивалось:

– умение находить и использовать представленный в разных формах работы содержательный материал, а также умение дополнять его собственными знаниями и представлениями, не уходя при этом в сторону беспочвенного фантазирования;

– владение необходимым предметным материалом, правильность выполнения отдельных заданий и умение выстроить с их помощью решение задачи в целом;

– умение полно, непротиворечиво и обоснованно решать задачи.

Оценка взаимодействия учащихся при работе в малой группе проводилась путём экспертного наблюдения. К этой форме оценивания были подключены студенты Института психологии и педагогики. Они фиксировали действия учащихся в процессе решения задачи, а затем делался общий вывод об уровне работы в малой группе и оформлялся в виде экспертного листа по следующим показателям:

– целеполагание (умение ставить цели и удерживать их);

- планирование (осознанный выбор эффективных способов решения задач и путей достижения цели);
- контроль (умение соотносить действие с планируемым результатом);
- оценка (умение оценивать правильность выполнения задачи и возможности ее решения);
- работа с информацией (информационная компетентность);
- коммуникация (взаимодействие при решении задачи, умение работать в малой группе, вести диалог, разрешать конфликтные ситуации);
- организаторские способности (способность организовать собственные действия и действия других людей с целью достижения общих целей);
- лидерство (способность взять на себя ответственность за достижение поставленных целей).

Шкала оценивания: «2» – владеет, «1» – частично владеет, «0» – не владеет.

Содержание проектной задачи определялось общей проблемной ситуацией: «Есть ли математика в профессии твоих родителей?»

В первый день, после просмотра мультфильма «Все профессии нужны, все профессии важны», у третьеклассников возникло желание найти ответ на возникший вопрос. Дети сами предложили провести опрос учащихся о профессиях родителей, и остановились на профессиях: модельера, архитектора, повара, врача, тренера. Так были созданы группы по интересам. Совместно был определен план действия и предположения, каким может быть результат общей работы. Был объявлен конкурс рисунков «Моя будущая профессия».

Во второй день группы собирали материал. Вначале был разработан маршрутный лист, который позволил определить план деятельности и конечный продукт исследования.

Группа «Модельеры» отправилась в кабинет технологии и взяла интервью у учителя об использовании математики в профессии. Также действовали и другие группы. Группа «Повара» отправились в школьную столовую и взяли интервью у повара. Группа «Врачи» отправилась в медицинский кабинет. Группа «Спортсмены» отправились в спортивный зал за интервью с учителями физкультуры. Группа «Архитекторы» также пришла с результатами интервью со своими родителями, у которых была эта профессия.

Итогом дня стало оформление результатов интервью. Экспертная группа заполняла карту наблюдения за ходом решения проектной задачи.

1 этап – выполнение работы:

- сформулировали ли дети задачу?
- указали ли дети те действия, которые им необходимо осуществить для решения задачи?
- распределили учащиеся между собой задания?
- испытания делали последовательно, как задано в задаче?
- как взаимодействовали дети в ходе выполнения задач? Помогали ли друг другу?

2 этап – оценка выполнения задания:

- как взаимодействовали дети в ходе выполнения задач? Помогали ли друг другу?
- базируется ли итоговый «продукт» на результатах выполнения отдельных заданий (текст, формы представления данных, иллюстративный материал).

3 этап – презентация работы:

- качество выступления.

В третий день основной задачей стала работа с текстом, интернет-ресурсами по поиску нужной информации о профессиях, в которых нужна математика, а также составление презентаций полученных результатов исследования. Итогом дня стала защита своей профессии и рефлексия работы группы.

В четвёртый день работа была продолжена и представляла собой практическую работу – групповая работа по сборке заданий проектной задачи. Работали в том же составе. На встречу были приглашены родители, которые приняли участие в работе в качестве модератора.

Задание первой группе стало сделать выкройку модели мягкой игрушки «Совушка». Другая группа собирала по развёрткам модель здания. Следующая группа составляла меню на завтрак и посчитывала количество продуктов на одну порцию, на 10 человек, на класс. Группа «врачей» измеряла температуру, давление, а затем работала с разными диаграммами, графиками. Пятая группа изучала влияние частоты пульса от занятий физическими упражнениями, и также составляли различные графики и диаграммы изменения состояния здоровья.

В конце дня была защита полученного результата групповой работы в виде листов-заданий с ответами на поставленные в них вопросы и подведение итогов проектной задачи. Были подведены и итоги конкурса рисунков «Моя будущая профессия».

В оценочный лист публичного представления групп вошли следующие критерии:

- соответствие текста поставленной задаче – создание рекламного продукта;
- логичность, чёткость, точность, последовательность изложения в тексте;
- полнота содержания текста;
- соответствие рекламного рисунка (плакат, буклет, и т. д.) содержанию текста;
- оригинальность работы;
- коммуникативные качества (культура речи, готовность к дискуссии, доброжелательность, чувство времени, импровизация);
- ответы на вопросы (полнота, корректность, аргументированность).

По такому же принципу были проведены проектные задачи «Наш край – Сахалин», «Мы делаем мультфильм» и другие.

В ходе решения проектной задачи, у младших школьников формируется познавательная активность и такие универсальные действия как:

- целеполагание (ставить и удерживать цели);
- планировать (составлять план своей деятельности);
- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя всё существенное и главное);
- проявлять инициативу при поиске способа (способов) решения задачи;
- вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других);
- рефлексия (видеть проблему, анализировать: почему получилось, почему не получилось, видеть трудности, ошибки).

Решая проектные задачи, младший школьник фактически осваивает действия проектирования, которые позволят, уже в дальнейшем, их применять и использовать в проектной деятельности. На

наш взгляд, проектную задачу следует рассматривать и как продуктивную форму организации внеурочной деятельности младшего школьника.

Список литературы

1. Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов. – М.: Просвещение, 2011.
2. ФГОС НОО. – 2021.

УДК 371.1

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

И.И. Гуцин, учитель иностранных языков

МАОУ «Гимназия №1 им. А.С. Пушкина», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: данная статья посвящена основным аспектам внедрения цифровых технологий в образовательный процесс на основании новых Федеральных Государственных Стандартов. Цифровизация образования диктуется происходящими изменениями в экономической и социальной сферах и поддерживается как государством, так и обществом. Использование информационных электронных ресурсов в обучении будет способствовать повышению качества образования, даст возможность для развития необходимых навыков, сократит объем работы преподавательского состава и разнообразит учебный процесс.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая образовательная среда, информационные технологии, дистанционное обучение.

Активное развитие цифровых технологий затрагивает все сферы жизнедеятельности общества, Интернет уже давно является неотъемлемой составляющей жизни людей, именно благодаря ему и связанным с ним ресурсам, каждый человек способен получить доступ к любой интересующей его информации. В этой связи, в последние годы внедрение цифровых и информационных технологий в образовательный процесс становится все более целесообразным.

Современное поколение школьников и студентов выросло в условиях активного использования различных гаджетов: компьютеров и мобильных телефонов, соответственно, у них преобладает

потребность в визуализации учебного материала, и эту потребность напрямую способна удовлетворить цифровизация образовательного процесса. Использование цифровых технологий в образовании повышает мотивацию у обучающихся, дает возможность мультимедийного, интерактивного представления содержания учебных дисциплин, развивает их творческие способности и способствует приобретению навыков для дальнейшей профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Также следует отметить проблемы организации дистанционного электронного обучения в период пандемии коронавируса. Данный формат вводился для всех школьников и студентов одновременно, привлекались все преподаватели, в том числе и те, кто до этого с данными технологиями был не знаком, и необходимо признать, что, ввиду отсутствия у педагогов опыта работы в таких условиях, возникали определенные сложности с организацией такого обучения.

При этом, не следует отождествлять понятия «дистанционное обучение» и «цифровизация», последнее – значительно шире и включает в себя использование информационных технологий не только для обучения, но и для организации образовательной деятельности.

Таким образом, необходимость активного внедрения в образовательный процесс компьютерных и телекоммуникационных средств диктуется постоянно изменяющимися условиями окружающего мира. Данный процесс, бесспорно, способствует более качественному и ускоренному обучению возможностями современных технологий, что в настоящее время приобретает особую актуальность. Этим и обусловлен тот факт, что данное направление развития системы образования в России в последние годы становится все более приоритетным. В то же время, данный процесс, как и любое явление, изменяющее привычный уклад жизни общества, имеет как положительные, так и отрицательные последствия, содержание которых мы и постараемся отразить в данной статье.

Процесс цифровизации образования нацелен на формирование цифровой образовательной среды, как совокупности цифровых средств обучения, онлайн-курсов, электронных образовательных ресурсов; а также на глубокую модернизацию образовательного процесса, призванного обеспечить подготовку человека к жизни в условиях цифрового общества и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики [1, с. 4].

Правовую основу реализации цифровизации образования составляют:

- Федеральный Закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»;
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы [2, с. 112].

Отдельно следует остановиться на Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» (далее ЦОС), который направлен на обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования, и в рамках которого ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитие цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности.

На официальном сайте Министерства Просвещения России указано, что в результате проведенных мероприятий проекта, будут оснащены оборудыванием для внедрения ЦОС 29 586 образовательных организаций, образовательным учреждениям будут представлены комплекты верифицированного цифрового образовательного контента, соответствующего Федеральным Государственным Образовательным Стандартам (далее ФГОС) общего образования, образовательные организации, участвующие в эксперименте по модернизации начального общего, основного общего и среднего общего образования, будут оснащены компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением [3].

С 1 сентября 2022 года вступили в силу новые ФГОС начального и основного общего образования. Теперь они полностью отвечают современным условиям развития современного общества. В указанном документе достаточно подробно определены положения относительно порядка использования цифровых ресурсов в образовательном процессе.

Согласно требованиям ФГОС к условиям реализации образовательной программы, ЦОС образовательной организации должна включать в себя:

- возможность реализации индивидуальных учебных планов обучающихся, осуществления их самостоятельной образовательной деятельности;

– обеспечение доступа в школьной библиотеке к информационным ресурсам Интернета, учебной и художественной литературе, коллекциям медиа-ресурсов на электронных носителях, к множительной технике для тиражирования учебных и методических тексто-графических и аудио-, видеоматериалов, результатов творческой, научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся;

– проектирования и конструирования, в том числе моделей с цифровым управлением и обратной связью, с использованием конструкторов; управления объектами; программирования;

– художественного творчества с использованием ручных, электрических и ИКТ-инструментов и таких материалов, как бумага, ткань, нити для вязания и ткачества, пластик, различные краски, глина, дерево, реализации художественно-оформительских и издательских проектов, натурной и рисованной мультипликации;

– планирование учебного процесса, фиксацию его динамики, промежуточных и итоговых результатов [4, с. 11–13].

Основной целью происходящих и планируемых нововведений, связанных с цифровизацией образования, выступает переход к более качественному образованию, направленному на всестороннее развитие личности учащихся. Эта цель может быть реализована через решение следующих задач:

– обеспечить наличие цифровой инфраструктуры в современной общеобразовательной организации (оборудование, доступ в Интернет, наличие специализированных цифровых средств учебного назначения, программных продуктов и т. д.);

– повысить уровень цифровой грамотности у всех участников образовательного процесса;

– скорректировать нормативную базу цифровизации образовательной деятельности, то есть исключить малоэффективные нормативы, с целью выработки новых, отвечающих современным требованиям [5].

Создание ЦОС в каждой образовательной организации будет способствовать обучению в современной для подрастающего поколения цифровой среде; стимулированию мотивации учащихся к получению новых знаний; достижению более высоких показателей в области освоения образовательной программы; развитию творческого и исследовательского потенциала учащихся; формированию у школьников более четкого представления о будущей профессии.

Педагоги получают реальную возможность снизить административную нагрузку и автоматизировать процесс контроля выполнения заданий учениками; появятся дополнительные возможности для развития необходимых навыков и умений; способы организации занятий станут более разнообразными, что будет отвечать требованиям современного поколения учащихся, стимулируя их интерес.

Также следует подчеркнуть, что процесс цифровизации образовательной деятельности начался еще в начале 90-х годов, когда компьютеры только появились в нашей жизни. С течением времени, ввиду постоянного развития сферы информационных технологий, их внедрение в систему образования становилось все более востребованным и активно набирало обороты. Еще до принятия новых ФГОС были разработаны несколько крупных проектов, которые применяются для реализации ЦОС и в формате дистанционного электронного обучения. Например, Учи.ру – интерактивная образовательная онлайн-платформа, соответствующая ФГОС. Следует отметить, что данный проект существенно дополняет школьное образование. Или ведомственная целевая программа «Российская электронная школа», которая содержит интерактивные уроки по всему школьному курсу от лучших учителей страны. Упражнения и проверочные задания в уроках даны в виде экзаменационных тестов и могут быть использованы для подготовки к государственной итоговой аттестации.

Необходимо отметить и такой успешный проект как «Школа навыков XXI века» образовательная среда «Мобильное электронное образование», которая, учитывая индивидуальные возможности и способности каждого ребенка, выступает отличным примером воплощения принципа доступности получения образовательной услуги [6, с. 19].

В то же время следует понимать, что цифровизация изменит не только содержание образования, но и принципы его организации. Существенным будет и влияние на восприятие роли педагога в учебном процессе. По новым требованиям ФГОС учителям необходимо уметь пользоваться сервисами для работы с цифровым образовательным контентом, а также: повышать свою квалификацию с помощью различных онлайн-сервисов; использовать цифровые технологии и интерактивные электронные материалы на занятиях и в ходе проведения практических работ, например, виртуальные лаборатории и симуляторы.

Педагог должен обосновать в рабочей программе, для чего и как планирует использовать цифровые ресурсы, а также быть способным адаптировать методику преподавания, с учётом современных подходов к использованию цифровых образовательных инструментов.

В то же время внедрение цифровых технологий во многом упрощает работу педагогам, более того, это значительно расширяет возможности к познанию различных дисциплин. Сейчас у каждого есть возможность постоянного доступа к необходимым электронным образовательным ресурсам с целью получения необходимой информации. Подача учебных материалов на подобных ресурсах отличается наглядностью и интерактивностью. Благодаря такому подходу, учителям легче задействовать все виды восприятия ученика, в результате чего закладываются основы мышления и практической деятельности ребёнка [6, с. 43].

Однако, при всех своих достоинствах, цифровизация образования может оказать и некоторое негативное влияние, в частности на участников образовательного процесса. Во-первых, возможно некоторое снижение активности умственной деятельности человека, это связано, прежде всего, с тем, что ответ на любой вопрос теперь можно найти в сети, а не получить его путем логического анализа. Этому подвержены и дети, и взрослые, потому что «легкий путь» решения проблемы всегда привлекательнее.

Во-вторых, есть вероятность влияния на психологическое и физиологическое здоровье обучающихся. Например, проблемы с опорно-двигательным аппаратом, нарушения зрения, плохая социализация детей и подростков и т. д. Тем не менее, нельзя не признать, что наука не стоит на месте, и вероятнее всего, в будущем эти проблемы будут успешно решены.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровизация образовательной деятельности позволит модернизировать образовательный процесс, дополнить педагогическую практику технологиями электронного обучения как способа визуализации учебного материала. Это создаст возможность автоматизации ряда процессов образовательной деятельности, сформирует у обучающихся необходимые навыки, поможет более четко определить сферу своей будущей профессиональной деятельности. Однако, следует подчеркнуть, что в процессе внедрения цифровизации необходимо

учитывать ее влияние на участников образовательного процесса. Использование новых информационных технологий – это только начало дальнейшего развития цифровой педагогики, критерием оценки которой будет ее удобство и польза для обучающихся.

Список литературы

1. Блинов В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина [и др.]. – М.: Перо, 2019. – 72 с.

2. Гордеева Е.В. Цифровизация в образовании / Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жажоян // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – №4–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 21.10.2022).

3. Официальный сайт Министерства Просвещения РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>. (дата обращения 20.10.2022).

4. Цифровизация образовательной деятельности в общеобразовательной организации / Р.А. Литвиненко. – Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2021. – 14 с.

5. Кушнир М.Э. Внедрение современных цифровых технологий в образовательный процесс / М.Э. Кушнир // Цифровая образовательная электронного обучения. – Курск, 2019. – 64 с.

6. Авадаева И.В. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: моногр. / И.В. Авадаева, С.К. Анисимова-Ткалич [и др.]. – Н. Новгород: Профессиональная наука, 2018. – 165 с.

УДК 372

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А.С. Иванова, учитель начальных классов МБОУ «СОШ с. Сокол», с. Сокол, Сахалинская область.

Л.Н. Румянцева, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье поднимается вопрос о центральной задаче в образовании – формировании учебной самостоятельности младшего школьника. Раскрывается взаимосвязь её формирования с применением в практике учителя проектной задачи. Это обусловлено пониманием формирования учебной самостоятельности через становление компонентов учебной деятельности.

Ключевые слова: ведущая деятельность, учебная деятельность, учебная самостоятельность, проектная деятельность, проектная задача.

Сегодня как никогда от современной школы требуется образование не бездумных исполнителей, а людей способных самостоятельно приобретать, критически оценивать информацию и делать осознанный выбор, принимая взвешенные и адекватные решения. Одним из главных показателей качества современного образования является формирование способности школьников к самостоятельным инициативным действиям, иначе умения учиться. Естественным образом повысился интерес общества к образованию, центральным звеном которого является формирование творческой самостоятельной личности. Понятно, что это должно закладываться в фундамент школьного образования и стать ключевыми в портрете идеального выпускника современной школы. В связи с этим, одной из основных задач, остро стоящих перед современной школой, является формирование учебной самостоятельности обучающихся. При этом наиболее актуальным становится успешное решение этой проблемы уже на начальном этапе общего образования школьника.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить противоречие между выдвигаемой современным обществом объективной потребности развития школьника умеющего учиться и недостаточной

разработанностью условий и средств достижения этой цели на всех ступенях общего образования. Умение учиться обнаруживает себя, прежде всего, в ситуациях новых социально-практических действий. Никто не в состоянии составить прогноз новых ситуаций и снабдить впрок обучающихся тем запасом знаний и умений, которые им могут пригодиться. Но в силах современной школы снабдить их умением добывать и осваивать знания самостоятельно.

К основным направлениям исследования учебной самостоятельности можно отнести:

- изучение влияния развивающих методов и приёмов обучения на самостоятельность и активность школьников В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и др.;

- выявлено влияние групповых форм обучения на формирование самостоятельного мышления учащихся и их познавательных интересов Н.Г. Морозовой, П.И. Липкиной, В.Н. Талызиной, Т.Н. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.;

- актуальны экспериментальные исследования П.Я. Гальперина, которые показали, что третий тип ориентировки, характеризующийся сформированностью рефлексивного действия как способа познания, лежит в основе учебной самостоятельности;

- В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и ряд других ученых отмечают, что учебная самостоятельность формируется только в деятельности и посредством становления учебной деятельности.

Большой вклад в изучение детской самостоятельности внёс Л.С. Выготский, который ещё в 1926 году определил самостоятельность как способность действовать относительно независимо от других [2, с. 34]. В таком определении кроется ключ к пониманию возможности и условий формирования детской самостоятельности [2, с. 38].

По мнению Д.Б. Эльконина, к концу дошкольного возраста складываются такие новообразования, как отделение себя от внешнего мира; вербальное отражение собственных действий и состояний, их произвольность; возникают внутренние этические инстанции и зарождается самооценка. Эти новообразования выступают первоначальными детерминантами развития учебной самостоятельности [5, с. 17].

Г.А. Цукерман, называя «умение учиться» учебной самостоятельностью, рассматривает данное качество личности через следующие составляющие учебные действия младшего школьника: способность к обнаружению учебной задачи; умение сделать выбор и способность планировать; владеющий действиями самоконтроля и самооценки [5, с. 77].

Детальную проработку понятия учебной самостоятельности даёт В. В. Давыдов, который показал, что научить ребёнка учиться самостоятельно можно, вводя его в позицию субъекта учебной деятельности уже в начальной школе [3, с. 15].

Таким образом, учебная самостоятельность – это качество личности обучающегося, его субъектность, характеризующая не только уровень его обученности, но и умение организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность, а также контроль собственных усилий в процессе освоения новых знаний, то есть умение учить себя.

В поиске педагогической технологии, которая бы способствовала становлению учебной самостоятельности, мы остановились на проектной деятельности, в частности на проектной задаче. Это специально организованное педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ. Данная технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой сути.

На основе теоретического анализа мы провели сравнительную характеристику, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика учебной самостоятельности и проектной деятельности

Учебная самостоятельность	Проектная деятельность
Целеполагание	Определение цели и образа продукта
Планирование деятельности	Планирование проектной деятельности
Выбор способа достижения цели	Выбор способа работы над проектом
Контроль деятельности	Контроль на каждом этапе
Оценка деятельности и рефлексия	Презентация и оценка полученного продукта

Учитывая общую направленность характеристики, мы видим целесообразность применения технологии проектной деятельности по формированию учебной самостоятельности. Это еще раз доказывает теорию Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности, определив учебную деятельность основанием для развития младшего школьника.

А.Б. Воронцов отмечает, что проектная задача – это прообраз проектной деятельности. Проектная задача – это набор заданий, стимулирующих систему действий учащихся, направленных на получение «продукта», и одновременно качественное самоизменение учащихся. «Для того чтобы дети могли осваивать проектную деятельность в основной школе они должны попробовать себя в решении системы проектных задач» [2, с. 10]. Таким образом, это не отдельно взятые задачи, это спланированная, начиная с первого класса, определенная система. С помощью проектных задач дети, во-первых, осваивают способы проектирования, во-вторых, проходят универсальные способы действия и, в-третьих, они пробуют использовать эти освоенные средства и способы действия на отдельных предметах в конкретно-практических, нестандартных ситуациях. И именно через такие проектные задачи можно наблюдать, как постепенно развивается младший школьник и происходит становление учебной самостоятельности.

Следует также отметить, что проектная задача включена в учебную деятельность и не называется деятельностью, а является проектной задачей. По мнению А.Б. Воронцова, «именно проектная задача появляется в кульминационных точках учебного процесса», то есть тогда, когда учебная задача решена и необходимо посмотреть, как этот общий способ, открытый на математике, на языке, на окружающем мире, может встраиваться в какие-то уже другие жизненные ситуации. [2, с. 20].

Проектная задача имеет свои особенности. Она может состоять из нескольких заданий, которые между собой связаны общим сюжетом и служат ориентирами при решении поставленной задачи в целом. Перед собственно постановкой задачи обязательно должна быть описана конкретно-практическая, проблемная ситуация, которая фиксируется в формулировке задачи и реализуется через систему заданий.

В своей практике мы начали применять межпредметные проектные задачи. Главное условие – возможность переноса известных детям способов действий, знаний, умений в новую для них практическую ситуацию, где итогом будет реальный детский продукт. Подобные задачи у нас занимают от 1 до 2 уроков.

Особенно хотелось остановиться на этапе самостоятельного планирования – ключе к самостоятельности.

Ребятам предлагается задаться вопросом: что необходимо выполнить, что поможет нам добиться цели? Обучаемся такому приему как составление чек-листа. На протяжении всей проектной задачи он находится перед глазами учеников. Это необходимо для того, чтобы ученики постоянно к нему обращались и контролировали свою деятельность. Каждый выполненный этап плана учеником анализируется и оценивается.

Апробирована проектная задача «Доктор Айболит на Сахалине», с которой познакомились во время учебы в Институте психологии и педагогики СахГУ. Сегодня мы разработали проектные задачи: «Вторая жизни полиэтилена», «Отправимся в путешествие по родному краю, или Кто такой турист?» и другие.

Включение в учебный процесс задач подобного типа позволяет учителю в ходе учебного года системно отслеживать пути становления, прежде всего, способов действий учащихся в нестандартных ситуациях вне отдельного учебного предмета или отдельно взятой темы. Необходимо также учитывать, что учебная самостоятельность – это умение, прежде всего, совершать рефлексивные и продуктивные действия.

В 4 классе большое внимание мы уделяем написанию детских рефлексивных текстов, когда учащийся отвечает письменно на вопросы:

- восстанови основные этапы работы твоей группы в ходе всего выполнения задачи;
- укажи свой личный вклад в работу группы;
- что у тебя не получалось?
- что нового ты узнал в ходе решения этой задачи и над чем тебе придется дальше работать?

На основе полученных текстов мы оцениваем образовательный эффект от такого вида работы. А также используем рекомендации

Г.В. Репкиной – Е.В. Заика с целью отслеживания динамики формирования учебной самостоятельности (метод экспертной оценки). Проводится она не менее трех раз в год с последующим педагогическим консилиумом, работающих педагогов в классе.

Таблица 2

Сводная таблица показателей уровня развития учебной самостоятельности по методике Г.В. Репкиной – Е.В. Заика

Класс / сроки	Уровень (уч-ся / %)			
	низкий	допустимый	средний	высокий
в начале 4 класса	15%	35%	50%	–
в конце учебного года	5%	35%	55%	5%

Таким образом, опыт работы с проектными задачами, понимание учебной самостоятельности через становление компонентов учебной деятельности позволяет учителю начальных классов целенаправленно формировать учебную самостоятельность младшего школьника.

Список литературы

1. Воронцов А.Б. Сборник проектных задач. Начальная школа: пособие для учителей / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, О.В. Раскина [и др.]. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
3. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – №3–4. – С. 14–18.
4. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман. – М. Психологическая наука и образование, 2010. – №4. – С. 77–90.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М., 2005. – 328 с.

УДК 372

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*А.П. Ким, учитель начальных классов
МАОУ «Гимназия №2», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: в статье автор раскрывает особенности развития воображения и обосновывает взаимосвязь занятий по литературному чтению и развития творческого воображения младших школьников в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: творческое воображение, двойственная зависимость опыта и воображения, упражнения для развития творческого воображения.

Вызовы времени – это обстоятельства развития общества, которые воспринимаются как проблемы глобального масштаба. Следует рассматривать их как знаки обществу о том, что на быстро меняющиеся условия жизни необходимо среагировать и принять некоторые меры. Базовые способности нового человека проявляются в потребности принимать нестандартные решения, креативно мыслить, находить творческий подход к любому виду деятельности. Общество нуждается в творчески активных людях. Вот почему одна из главных задач, которая стоит перед современной начальной школой, – развивать в личности не только интеллектуальные способности, но и творческое воображение. Особое место в этом занимает учебный предмет «Литературное чтение».

Большой вклад в изучение вопросов развития воображения внес Л.С. Выготский, отмечая сложность развития творческого воображения.

Воображение представляет собой особую форму отражения, которая заключается в создании новых образов и идей путем переработки имеющихся представлений и понятий. Существует столько специфических видов воображения, сколько имеется видов человеческой деятельности – конструктивное, техническое, научное, художественное, музыкальное и так далее. Но, конечно, все эти виды составляют разновидность высшего уровня – творческого воображения. Развивать творческое воображение необходимо с самого раннего возраста.

Ученый отмечал, что можно фантазировать на основе чужого опыта, то есть представить то, чего не видел, но слышал или читал. Получается двойственная зависимость опыта и воображения: с одной стороны, воображение опирается на опыт, с другой стороны, сам опыт опирается на воображение. Таким образом, воображение играет важную роль в развитии творчества. Именно развитое творческое воображение порождает новые образы, составляющие основу творчества.

Первые годы обучения в школе, когда ведущей деятельностью ребёнка остаётся, по-прежнему, игра, характеризуются бурным развитием процессов воображения. Необходимый элемент игры – воображаемая ситуация, вводимая при помощи слов «как будто», – представляет свободное, не стесняемое правилами логики и требованиями правдоподобия преобразование накопленного ребенком запаса представлений. Образ фантазии здесь выступает как программа игровой деятельности. Воображая себя космонавтом, ребёнок строит своё поведение и поведение играющих с ним сверстников: прощается с «близкими», отдает рапорт «главному конструктору», изображает ракету на старте и одновременно себя в ракете и т. д. Дающие богатую пищу воображению ролевые игры позволяют ребёнку углублять и закреплять ценные качества личности (смелость, решительность, организованность, находчивость); сопоставляя свое и чужое поведение в воображаемой ситуации с поведением представляемого реального персонажа, ребенок учится производить необходимые оценки и сравнения.

Следует также отметить, что воображение, имеющее исключительно важное значение для осуществления и организации деятельности, само формируется в различных видах деятельности и затухает, когда школьник перестаёт действовать.

Бесценную помощь при работе по формированию и развитию творческих способностей младшего возраста оказывают уроки литературного чтения, которые обеспечивают развитие личности ребенка, способствуют не только формированию творческих задатков и склонностей, но и готовность детей к дальнейшему саморазвитию. Не секрет, что учитель должен так построить урок-встречу с новым, так преподнести учебный материал, чтобы изучаемое произведение вызывало у ребят неподдельный интерес. Для этого можно использовать нестандартные уроки, интересные формы сотрудничества. Нами были иссле-

дованы педагогические условия, способствующие развитию творческого воображения.

Так, при проектировании уроков по изучению современной детской литературы, мы опирались на следующие методические приемы:

– раскрытие жанровой специфики современной детской литературы. Это связано с тем, что окружающий мир воспринимается глазами ребёнка, поэтому повествование ведётся от первого лица (младшего школьника); обычные предметы наделяются необычными свойствами или ведут себя неожиданным образом и т. д.;

– широкое использование на уроках других видов искусства, таких, как прослушивание музыкальных композиций, просмотр кино-отрывков, постановка спектаклей. Однако следует помнить, что использовать аудио- и видеозаписи следует на заключительных этапах работы над произведениями, так как зрительный и музыкальный образы более яркие и более лёгкие для восприятия детьми и могут заслонить собой словесный образ;

– включение творческих заданий для самостоятельной работы учащихся. Это рисунки, составление диафильмов, словесные картины, проба пера в рамках данного жанра.

Творческая деятельность учащихся является ведущим элементом содержания начального этапа литературного образования. При этом, используются различные формы интерпретации художественного произведения: «Аля, Кляксич и буква «А», «Мы играли в хохотушки», «Живая буква (в сокращении)», «Разговор с пчелой», «Кто как кричит?» и другие. На уроках используются приемы: сочинение сказок и историй, режиссёрская игра-импровизация, творческое моделирование, задания на формулирование творческих вопросов и др.

Особенно эффективен для стимулирования творческого воображения такой интегративный по своей природе приём работы, как составление по прочитанному произведению диафильма. Во-первых, рассматривая один из них, дети смогут наглядно увидеть, что такое разбивка на кадры. Во-вторых, отбор материала для заполнения каждого из кадров обостряет внимание детей к тому, что называется в произведении обстоятельствами, обстановкой, интерьером. В-третьих, выбор нужного и поясняющего кадр фрагментом из текста помогает ученикам не только аналитически углубиться в текст, но и соотнести данную часть с произведением в целом, получить представление о том, что такое субтитры.

Аналогичная по результативности работа протекает при разных формах инсценирования. Здесь появляются дополнительные возможности для расширения «творческого кругозора» учеников за счёт знакомства с работой режиссёра, автора инсценировки текста, костюмера, художника и даже суфлёра.

Надо заметить, что традиционное обучение чтению предполагает использование творческих видов деятельности в процессе работы над произведением. Мы применяли такие приёмы, как чтение по ролям, словесное рисование, творческий пересказ, постановка живых картин, драматизация. Однако, методика рассматривает эти виды работы как желательные, но не строго обязательные.

Были подобраны упражнения, которые использовались на уроках литературного чтения, с целью развития творческого воображения.

1. Работа с загадкой.

Характеристика: при чтении загадок происходит анализ текста самой загадки, выделяются её признаки. Учащиеся путём сравнения двух вариантов выделяют наиболее яркие признаки отгадываемого предмета:

- «Я весь покрыт иголками – колкими, колкими»;
- «Я вся покрыта колкими зелёными иголками».

И варианты ответов (рисунки ежа, ёлки, щётки, кактуса). Чтобы отгадать правильно загадки, надо учесть все названные признаки отгадываемого предмета. Уже на следующем этапе в работе над загадкой дети могут самостоятельно восстанавливать загадки, подбирая сравнения (например: каминная плита – панцирь черепахи и др.), а затем и составлять свои загадки.

2. Работа с частушкой.

Характеристика: дети учатся наблюдать рифму в знакомых и незнакомых текстах, подбирать самостоятельно к словам (лежит – бежит, весна – сосна, принесла и др.). Эти навыки они уже могут применить при сочинении частушек. Такая творческая работа вызывает большой интерес, т. к. опирается на жизненный опыт, где герои сами ребята.

3. Жанр японской поэзии «Хокку».

Характеристика: хокку – жанр японской поэзии. В нем нет рифмы, не соблюдается строгий ритм. Часто в финале хокку появляется многоточие. Таким образом, поэт будит фантазию самого

читателя. Искусство хокку – это умение сказать многое в нескольких строчках. Детям нравится читать хокку, представлять и создавать свой образ и картинки. Первая строка задает тему, вторая – раскрывает, третья – дает вывод, который неожиданный и яркий, при этом создает ощущение законченности.

Было проведено исследование развития творческого воображения у выпускников начальной школы, работающих на основе разработанных нами уроков литературного чтения. Применилась методика О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой. С помощью диагностики мы выявили положительную динамику развития творческого воображения у школьников 4 классах. В исследовании принимали участие 63 ученика. Высокий уровень достигли 71,8% гимназистов, по сравнению с контрольной группой, где он составлял всего 48,3%.

Творческое воображение обогащает восприятие школьника элементами пройденного опыта, личностными переживаниями ребенка, объединяет прошлое и настоящее через обобщение, связь с эмоциями, чувствами, ощущениями, идеями. С помощью воображения осуществляется планирование и постановка целей, при которых будущий результат деятельности младшего школьника создается в воображении, существует в его сознании и направляет его деятельность на получение желаемого результата. Воображение дает возможность запланировать, создать образ будущего путём обобщения элементов прошлого опыта ребенка и установления причинно-следственные связи между его элементами. Кроме того, воображение является основой в межличностном общении, способствует формированию эмоций, а значит – учит жить.

Список литературы

1. *Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2015. – 292 с.*
2. *Гаврина С.Е. Большая книга развития творческих способностей для детей 8–9 лет. Развиваем восприятие, воображение, внимание, фантазию / С.Е. Гаврина. – М.: АСТ, 2013. – 323 с.*
3. *Методика О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://needlewoman.ru/articles/metodika-sochini-skazku-avtor-o-m-dyachenko.html>.*

УДК 372

РОЛЬ ОПОР И ПАМЯТОК В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ОПИСАНИЯ КАРТИНКИ

*Н.В. Мякинченко, учитель иностранного языка
МАОУ «Гимназия №2», г. Южно-Сахалинск.*

*Т.Р. Шаповалова, научный руководитель, канд. пед. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: *в статье описывается технология формирования умений монологического высказывания на основе описания картинки на среднем этапе обучения английскому языку. Подчеркивается, что проблема формирования умений монологического высказывания на основе метода описания картинки решается наиболее эффективно, если на всех этапах формирования монологического высказывания (идентификация, описание, интерпретация, личностная оценка, развитие темы) в качестве стимулов учителем будут использоваться различные виды опор и памяток.*

Ключевые слова: *иностраннный язык, формирование умений монологического высказывания, метод описания картинки, опора, памятка.*

В современном мире иностранный язык является средством познания, общения, получения и накопления информации, что обуславливает актуальность проблемы развития коммуникативной компетенции, развития личности ребенка, желающей и способной к участию в межкультурном общении на иностранном языке.

При овладении иностранным языком в средней общеобразовательной школе учащиеся часто сталкиваются с целым рядом проблем, вызванных трудностями овладения иноязычным говорением. Трудности в построении монологического высказывания, в первую очередь, связаны с тем, что монолог является такой формой речи, при которой объем, характер информации, структура, композиция и используемые языковые средства определяются самим говорящим.

Устная монологическая речь – это «относительно развернутый, продолжительный и организованный тип речи, не предназначенный для непосредственной вербальной реакции собеседника» [5, с. 246]. Целью обучения монологической речи в средней общеобразовательной школе является формирование умений монологической речи.

При описании умений монологического высказывания мы берем за основу общепринятое определение, сформулированное одним из ведущих российских ученых С.Ф. Шатиловым, который под монологическими умениями понимает умения правильно в языковом отношении, логически последовательно, достаточно полно, коммуникативно мотивированно в зависимости от цели коммуникации и творчески пользоваться языковыми средствами иностранного языка [7].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта в сфере коммуникативных универсальных учебных действий, отражающих умения строить монологические высказывания, перед обучающимися ставится задача овладения следующими умениями:

- действовать в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- уметь различать особенности, присущие диалогической и монологической речи;
- давать описание какому-либо объекту: передавать его внешние характеристики, используя выразительные средства языка;
- выбирать такой вид пересказа (полный, краткий, выборочный), который будет соответствовать цели говорения;
- уметь составлять небольшие монологические высказывания, соблюдать логичность в своей речи, приводить понятную аргументацию [6].

Приведенные выше требования ставят перед учителями вопрос о том, как подойти к процессу формирования умений такого продуктивного вида речевой деятельности, как говорение, и умений монологической речи в частности, так, чтобы наиболее эффективно подготовить обучающихся к ситуациям реального речевого общения. Данная цель может быть достигнута при помощи верно подобранных методов и средств обучения. Одним из таких методов является метод описания картинки.

В методике картинка относится к художественно-изобразительным опорам, и ее использование при обучении монологической

речи является одним из самых эффективных методов, при помощи которого, учитель может интересно и грамотно подойти к формированию у учащихся умений монологического высказывания.

О значении использования метода описания картинки при обучении связной монологической речи писали такие известные педагоги и психологи, как: В.С. Мухина, И.А. Зимняя, Е.И. Родина, С.Л. Рубинштейн и другие. В своих работах они говорят о том, что использование картинки на уроках английского языка способствует развитию не только говорения в целом, и монологической речи в частности, но и затрагивает такие психические процессы как память, мышление и воображение, что только положительно сказывается на развитии ученика.

Для более эффективной реализации метода описания картинки при обучении устной монологической речи, учителем могут быть разработаны и представлены такие средства обучения, как опоры и памятки, которые помогут учащимся не только лучше справиться с заданиями, но и преодолеть различные психологические трудности, возникающие в процессе решения определенных познавательных задач.

Рассматривая опоры и их использование при обучении монологическому высказыванию на уроке английского языка, следует отметить, что в методике опора рассматривается как «информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации» [1, с. 10].

Р.П. Мильруд выделяет различные опоры, нацеленные на перенос информации из наглядного изображения в текст:

1) картинка (изображение с глубоким или парадоксальным содержанием);

2) план (дома или квартиры, где произошло важное событие);

3) карта (города или местности, о которой идет речь);

4) диаграмма (например, семейное «дерево»);

5) ассоциативная карта типа “mind map” (лексические ассоциации по той или иной теме);

6) карточки типа “flow chart” (с последовательностью событий) [4, с. 11].

При задействовании опор при обучении говорению в целом и монологической речи в частности, целесообразно использовать памятки. Памятка представляет собой «вербальную модель

приема учебной деятельности, словесное описание того, зачем, как и почему необходимо выполнить какое-либо учебное действие» [2, с. 9].

Вслед за ученым-методистом В.П. Кузовлевым мы выделяем следующие виды памяток в зависимости от характера их содержания [3]:

1) памятки-алгоритмы, в которых четко указана последовательность действий ученика при выполнении задания;

2) памятки-инструкции, в которых указаны конкретные действия, но при этом учащиеся могут менять их последовательность или вовсе пропускать при необходимости;

3) памятки-советы, предлагающие варианты действий с указанием более успешного пути выполнения задания;

4) памятки-стимулы, главной задачей которых является побуждение учащихся к выполнению определенного учебного действия.

Предположение о том, что метод описания картинки может быть реализован более эффективно и успешно с помощью использования различных опор и памяток к заданиям, было подтверждено в ходе педагогического эксперимента, проведенного в 8 классе одной из школ г. Южно-Сахалинска.

Разработанный нами комплекс упражнений для формирования умений монологического высказывания с использованием визуальных опор и памяток включает пять основных этапов.

1. *Preparing for describing a picture*. Данный этап предназначен для того, чтобы помочь учащимся при работе с картинкой на следующих этапах.

2. *First look at the picture*. На данном этапе учащимся предлагается задание, направленное на ознакомление с картинкой, первое и поверхностное ее описание.

3. *Searching for details*. На третьем этапе учащимся необходимо детально описать картинку, опираясь на представленные опоры и памятки.

4. *Feelings and emotions*. На данном этапе ученики оценивают картинку, выражают чувства и эмоции, которые она у них вызывает.

5. *Just imagine*. Задание на этом этапе носит творческий характер: ученик должен представить себя в ситуации, заданной учителем и связанной с картинкой, и описать, что бы он делал, в каком месте бы находился и т. д.

В ходе подготовки к проведению педагогического эксперимента мы разработали 5 основных критериев, в соответствии с которыми оценивался устный ответ учащихся.

1. *Содержание монологического высказывания:* объем монологического высказывания, приводимые аргументы, соответствие теме, правильное и понятное оформление речи, четкость выраженного мнения ученика, информативность ответа на задание.

2. *Грамматический аспект речи:* правильность построения грамматических конструкций, корректное и уместное их использование при выполнении данного задания.

3. *Используемые языковые средства:* соответствие выбранных языковых средств году обучения иностранному языку, правильный их подбор в соответствии с поставленной задачей и контекстом.

4. *Связность и логичность монологического высказывания:* монологическое высказывание выстроено последовательно, логично и имеет четкую структурно-композиционную организацию.

5. *Фонетический аспект речи:* правильная постановка ударений, корректное произношение звуков, соблюдение интонации в соответствии с типом предложения и поставленной задачей.

Анализ результатов контрольных срезов в начале и в конце эксперимента свидетельствует об общем повышении уровня сформированности монологического высказывания. Мы приходим к выводу, что грамотно подобранные по теме урока картинки, фотографии и иллюстрации помогают при подборе языковых средств, грамматических конструкций, снижают психологический дискомфорт, который может возникнуть при выполнении упражнений, а памятки, в свою очередь, подсказывают учащимся, как и в какой последовательности им необходимо выполнить какое-либо учебное действие.

Результаты эксперимента позволили сформулировать методические рекомендации по использованию метода описания картинки при обучении монологической речи на уроках иностранного языка.

1. Важно при подборе визуального материала помнить о том, что все картинки должны быть максимально приближены к реальной жизни, что позволит учащимся в дальнейшем при построении своей речи в ситуациях реального иноязычного общения справиться с поставленной перед ними коммуникативной задачей.

2. Подобранные задания должны обеспечивать поэтапное формирование навыков и умений, необходимых для формирования монологической речи на определенном этапе обучения.

3. Необходимо подбирать такие картинки, фотографии и иллюстрации, которые будут вызывать у учащихся интерес, желание высказать свое мнение.

4. Система заданий должна выстраиваться последовательно, от тренировочных упражнений к продуктивным. Такой подход позволит эффективнее освоить и закрепить знания по определенной теме.

Полагаем, что приведенные выше рекомендации по использованию метода описания картинки в обучении устной монологической речи помогут учителю добиться положительных результатов.

Список литературы

1. Барбакова Е.В. *Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей: языковой вуз, 1 курс: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Барбакова. – М., 2005. – 24 с.*

2. Бойко В.П. *Профессионально ориентированная методика формирования учебных умений у студентов I курса факультетов иностранных языков (на материале англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Бойко. – М., 1993. – 16 с.*

3. Кузовлев В.П. *Основы профессиональной культуры / В.П. Кузовлев. – Липецк: ЛГПИ, 2018.*

4. Мильруд Р.П. *Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 16.*

5. Трубицина О.И. *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.И. Трубицина. – М.: Юрайт, 2019. – 384 с.*

6. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897 (в ред. от 31.12.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/#b3ac23ba5e3cfc8ef>.*

7. Шатилов С.Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.*

УДК 371.1.

ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

*О.С. Панасенко, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ пгт. Южно-Курильск»,
пгт. Южно-Курильск, Сахалинская область.*

***Аннотация:** в данной статье рассматривается влияние цифровизации масштабного уровня на развитие новейшего вида культуры общества в современном мире. На этом пути большая ставка делается на педагога, на его способность учиться, овладевать новыми педагогическими технологиями, в частности информационными.*

***Ключевые слова:** цифровизация, образовательная среда, дистанционное образование.*

В современном мире значительное место в становлении образовательного процесса занимает цифровизация. Реалии современного образовательного процесса таковы, что основной чертой образования служит масштабность, предопределенная объединенными процессами и функционирование государств в различной общественной жизни. Отсюда можно сделать вывод, что образование становится приоритетом мирового уровня.

Школа в современном мире должна идти в ногу со временем, а педагоги должны быть компетентны, адекватно принимая школьные нововведения. В наши дни происходит масштабное изменение в предметном и общественном мире отношений ребенка, экранная цифровизация выступает здесь главным фактором, которая, как считают большинство специалистов, несет опасность и угрозу при развитии детей и системы образования в целом [1] В начальной школе в век высоких технологий учитель перестал быть единственным источником, а репродуктивность потеряла свой авторитет. Образовательная среда стала одним из важнейших ресурсов, с помощью которой успешно протекает процесс обучения. Инновационные технологии в современное время играют огромную роль, а цифровизация для школы становится мировой тенденцией. Этот мировой процесс не остановит ничего, несмотря на то, что не все

школы имеют современное техническое оборудование и постоянный доступ к сети Интернет. Именно пандемия поставила педагога в ситуацию, когда нужно было стремительно изменить подход в обучении школьника, заменить в срочном порядке технику, построить новый процесс обучения. От цифровизации образования – большие ожидания. Таким образом, образование становится мобильным, гибким, выходит из состояния технологического угнетения [2, с. 76].

В условиях цифровизации важен вопрос совершенствования профессиональных качеств педагога. Д. Кросс при описании цифровизации образования отмечает: «Мы подумали, что сможем вывести преподавателей из учебного процесса и дать учащимся действовать самостоятельно. Мы ошиблись. Первое поколение систем электронного обучения завершилось неудачей» [4, с. 6]. Но они актуализировали потребность в поиске эффективных технологий, форм и методов обучения и воспитания на основе ЭОР. Инновационные технологии в век цифровизации, дают возможность развивать навыки эффективного поиска и обработки информации, новых форм коммуникации и визуализации. Происходит становление индивидуальной образовательной среды, которой помогают платформы интернета, личный виртуальный стол. Одним из путей является создание и использование в процессе обучения учебных пособий и дидактических материалов нового поколения – электронных [3].

Несомненно, что цифровизация образования требует от педагогов грамотного и профессионального применения информационных технологий и информационных ресурсов [5]. В новой для общества обстановке, учитель должен продуктивно применять интернет-технологии, например организовать онлайн-обучение. Образовательные организации могут реализовать обучение школьников, используя видеомессенджеры, которые дают возможность работать в режиме реального времени и проводить групповые занятия. Чтобы учителя могли успешно организовать поиск необходимой информации требуется понимание устройства поисковых систем, сайтов, способных помочь при решении трудностей, возникающих в процессе овладения учебными дисциплинами [2]. Учителя должны научить учиться выпускников общего образования с помощью интернет-ресурсов, используя доступные в понимании

сайты, программы и приложения. Например, РДШ, Учи.ру, где они могут работать самостоятельно или с помощью взрослых. Эти сайты используют яркие наглядные образы, интересные задания в игровой форме, применяя при этом наглядность, что очень важно для детей младшего школьного возраста. Педагоги должны учить детей работе с компьютером, с презентацией, с камерой, участвовать в конкурсах в онлайн формате.

Следует также отметить, что надо не стоять на месте, необходимо постоянно учиться, и речь идёт не только об учениках, но и о педагогах.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства / В.В. Абраменкова // Российская академия образования. Научные исследования и разработки. – 2021. – С.77

2. Лабуз Л.С. Информационные технологии в высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы / Л.С. Лабуз, Л.Н. Мазеева // Концепт. – 2016. – Т. 37. С. 90–95 [Электронный доступ]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56791.htm>.

3. Пичугин С.С. [и др.]. Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе / С.С. Пичугин [и др.] // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – 76 с.

4. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков. – Минск: Вестник Минского университета, 2020. – С. 6.

5. Распоряжение Минпросвещения России от 4 февраля 2021 г. №Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ Тьюторского сопровождения Младшего школьника

*Е.В. Панкова, педагог-психолог
МАОУ «Гимназия № 2», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: в статье рассматривается сопровождение младшего школьника в образовательной среде через такую педагогическую позицию, как тьюторское сопровождение. Описана роль и основные этапы тьюторского сопровождения в образовательной среде.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, учитель-тьютор, младший школьник, познавательный интерес, индивидуализация.

В связи с модернизацией российского образования, где за основу взят принцип индивидуализации, профессиональные тьюторы или педагоги с тьюторской позицией являются весьма востребованы в современном образовании.

Нами экспериментально проверяется совокупность условий тьюторского сопровождения. В основе модели лежат концептуальные положения о сущности сопровождения и поддержки (М.Р. Битянова, О.С. Газман, Т.М. Ковалёва, П.Г. Щедровицкий и др.).

В отличие от учителя, который занимается задачами учебно-воспитательного процесса, для педагога с тьюторской позицией первостепенной задачей является ориентация на познавательный интерес младшего школьника и оказание ему помощи в осознании и его реализации. Учитель-тьютор выступает в этом случае как консультант учащегося, который помогает ему понять и определить интересы, подобрать соответствующие способы, обеспечивающие его осознание и последующее достижение, так как познавательный запрос еще не сформирован. [2]. Осуществляется совместная с учащимися деятельность по выстраиванию и реализации шагов в развитии интереса, где обучающийся получает опыт фиксации своего интереса, постановки целей, объединение различных ресурсов образования для ее достижения (в том числе и внешкольных), а по итогу – осваивает способы развития интереса, формирует качества, способствующие ее реализации.

- Учитель, использующий тьюторскую технику, осуществляет:
- выявление и формирование познавательного интереса младшего школьника;
 - выявление индивидуальных трудностей, связанных с познавательным интересом;
 - обучение младших школьников способам работы с познавательным интересом;
 - совместный анализ способов и ресурсов, использованных во время работы;
 - содействие в определении необходимых «проб выбора»;
 - организацию рефлексии младшим школьником своей деятельности;
 - предоставление рекомендаций о способах получения необходимой информации.

Технология является многоступенчатой (Т.М. Ковалева) [1]. Все части ее взаимосвязаны между собой и представляют определенную систему познавательного развития младшего школьника. На основании теоретического анализа, мы выделяем следующие этапы.

Первый этап – диагностический. Здесь происходит выявление познавательного интереса, предпочтений, интересов и намерений младшего школьника, его склонности, сильные и слабые стороны.

Второй этап – ориентировочный. Когда приходит осознание младшим школьником своих целей, интересов и планов. Для реализации этих целей на этом этапе нами были использованы следующие способы тьюторского сопровождения: работа с папкой личных достижений ученика, беседа, консультирование, диагностика. В свою очередь к способам работы ученика следует отнести: посещение занятий внеурочной деятельности (с открытым входом и выходом), на которых будет разъясняться содержание и формат проведения.

Третий этап – мотивационный. Данный этап необходим для организации сбора и анализа информации для помощи в составлении «карты» интереса. Наибольшее внимание уделяется работе с «портфолио». Портфолио – это то уникальное место, где учащийся собирает ценные для него материалы за определенный период, добытые в поиске. Именно в работе с портфолио начинает укрепляться его индивидуальная образовательная история, так как ребенок научается отмечать свои успехи и достижения и работать над

тем, что еще не получается. Задача тьюторской работы на этом этапе – обеспечить поиск нахождение личного вопроса – интереса у младшего школьника, в работе с которыми пробуждается отношение к знанию, как к необходимому лично ему. Постановке такого вопроса уделяется достаточно много времени, и для этого используются специальные игровые, педагогические и психологические техники.

Четвертый этап – формирующий. Данный этап включает в себя организацию представления познавательного интереса и анализ этого представления. Цель этого этапа – осознание младшим школьником значения представления познавательных интересов, способов работы и полученных результатов для себя. Поиск места для самореализации, определение тем для выступления и т. п.

В своей работе тьютор стремится все время соблюдать равновесие культурного и индивидуального в работе с вопросом и поиске ответа на вопрос, отталкиваясь от индивидуального [3].

Мы выделили основные техники работы тьютора на данном этапе:

- план-карта источников, где можно, так или иначе, найти материал для ответа на вопрос;
- вопросные техники;
- образовательный портфель достижений.

Пятый этап – представления результатов работы над вопросом. Это презентация найденных ответов в кругу школьников. Также это может быть узкий круг или, наоборот, общешкольное мероприятие. Здесь тьютор может поработать, помогая придумать форму презентации, но это не значит, что он должен придумывать за ученика, даже если тот наверняка выбрал неудачную форму.

Шестой этап – анализ и рефлексия. Данный этап складывается из содержательного и внешнего анализа выступления. Здесь ученику необходимо постараться отметить сильные и слабые стороны своего выступления, успехи и трудности, которые ему удалось преодолеть, способы деятельности, используемые во время подготовки и проведения представления познавательного интереса.

Седьмой этап – стадия определения планов на будущее. После анализа выступления, наступает этап, который включает в себя следующие направления: определение перспектив развития познавательного интереса, определение темы (содержательных перспектив) и определение сроков (временные перспективы).

Для тьютора наибольший интерес представляет рефлексия деятельности ребенка и для него важно, чтобы у ученика оставался материал не только о том, что он узнал, что он делал, но и о том, как он это узнавал, как он это делал [3]? Поэтому тьютор предлагает, провоцирует маленькие заметки о своей деятельности, зарисовки-комиксы, дневники, описания встреч и т. п. Это могут быть фотографии мест, людей, предметов, карты, репродукции – все то, что пробуждает эмоции и воспоминания, следовательно, помогает анализировать свою деятельность.

Основными результатами тьюторского сопровождения образовательных проектов учащихся являются, во-первых, освоение учеником действиями проектирования. Во-вторых, развитие познавательных интересов учащегося, их осознание, посредством выстраивания образовательной истории и индивидуальных образовательных перспектив [1].

Восьмой этап – завершающий. Этапом тьюторского сопровождения образовательного проекта ребенка является анализ итогов деятельности и определение роли проекта в его индивидуальной образовательной истории.

Таким образом, мы пришли к выводу, что современному учителю необходимо обладать инновационной технологией тьюторское сопровождение, так как это обеспечивает возможность индивидуализировать образование.

Список литературы

1. Ковалёва Т.М. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалёва, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – М.: Тверь, 2012. – 303 с.
2. Румянцева Л.Н. Возможности реализации индивидуализации обучения младшего школьника / Л.Н. Румянцева // Международная научно-практическая конференция «Роль фундаментальной и прикладной науки в социально-экономическом развитии общества: сборник статей. – М.: Импульс, 2018. – С. 259–265.
3. Черемных М.П. Тьюторская позиция в образовательных стандартах нового поколения / М.П. Черемных // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: мат. Всерос. науч.-метод. семинара. – М.: АПКиППРО, 2009.

УДК 376

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ КРАЕВЕДЕНИЯ

*М.А. Фомина, учитель начальных классов
МАОУ «СОШ №6», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: в статье рассматривается организация патриотического воспитания младших школьников на основе краеведческого материала, изучения истории родного края, встреч с ветеранами Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, интеграция урочной и внеурочной деятельности, краеведение.

В условиях современного, быстро меняющегося мира человеку для счастливой и созидательной жизни очень важно иметь внутренний стержень, твёрдые моральные устои. Несомненно, первые нравственные уроки ребёнок получает в семье. Но и школа не может оставаться в стороне. Именно на это нас нацеливает и новый стандарт образования, в котором чётко акцентируется внимание на целенаправленную работу по патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Для нас учителей, проработавших более 30 лет, очень важно найти сегодня новые формы, чтобы у младшего школьника вызвать интерес к изучению родного языка, понимание российской культуры в многонациональном обществе, открыть для себя героическое прошлое и настоящее истории родного края и страны; уважение к символам России, государственным праздникам и к достижениям России в науке, искусстве, спорте.

Сложно переоценить актуальность воспитания и обучения ребят младшего школьного возраста, ведь крепкий, надёжный фундамент личности закладывается в начальной школе. Ещё в начале XX века российские педагоги А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий раскрыли сущность единства и взаимосвязи процессов обучения и воспитания учащихся, урочных и внеурочных занятий, связав с фундаментальной педагогической проблемой целостности образовательного процесса. А.С. Макаренко говорил о необходимости воспитания человека не по частям, а в условиях интеграции образовательного процесса. Такое образование должно быть направлено на формирование творческого, нестандартного стиля жизнедеятельности и саморазвития личности [3].

Практика показывает, что у урока ограниченные возможности для создания вариативной творческой самостоятельной деятельности учащихся. Вот почему внеурочная деятельность должна обеспечить необходимые условия для развития интересов и способностей младших школьников, правильной организации их досуга. Внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования. Перед внеурочной деятельностью младшего школьника стоят многие задачи, которые направлены на развитие личности ребенка; включение учащихся в разностороннюю деятельность [2]. При организации внеурочной деятельности создаются дополнительные условия для личностного роста обучающихся. Это связано с тем, что она позволяет превратить обучение из скучной повседневной рутины в захватывающий процесс, в основе которой углубление и расширение знаний школьника с учётом их познавательного интереса.

Процесс воспитания многогранен. Поэтому в данной статье ограничимся обзором некоторых сторон патриотического воспитания младшего школьника на примере работы с обучающимися 4 класса МАОУ СОШ №6 г. Южно-Сахалинска.

Сахалинская область – уникальное место Российской Федерации. В нашем крае тесно переплетены прошлое, настоящее и будущее России. Мы живём в поликультурном крае, где вместе живут культуры европейских, азиатских народов и коренных этносов Сахалина. Конечно, не использовать такие возможности было бы крайне недальновидно. Поэтому мною была разработана и уже четвёртый год реализуется программа патриотического воспитания обучающихся на основе краеведческого материала. Курс «Краеведение Сахалинской области» реализуется в рамках внеурочной деятельности.

В программе определены основные блоки: «Сахалин вчера, сегодня, завтра», «Сахалин поликультурный», «Мы – граждане России». Кратко рассмотрим их.

Начиная с первого класса, ребята знакомятся с географическими и историческими особенностями Сахалинской области, узнают о трагических и героических страницах её летописи. Этому способствуют посещения школьниками краеведческого музея, ММК «Победа» и «Россия – моя история», музея книги А.П. Чехова. Особое место занимает

проведение образовательных путешествий по родному городу и другим городам нашей области. Важное место отводится тесному сотрудничеству с детской областной библиотекой и МБУ ДО «Центр детско-юношеского туризма» г. Южно-Сахалинска. Для того, чтобы историческая связь поколений не прерывалась, мы также проводим совместные встречи с общественной организацией «Сахалинский областной совет ветеранов» и «Поисковым движением России по Сахалинской области». В гостях у ребят побывали почётные граждане г. Южно-Сахалинска и Сахалинской области Д.М. Пушкарёва и В.К. Цветков. Руководитель поискового отряда А.Н. Бандура проводил занятия с ребятами с предоставлением найденных на полях сражений военных реликвий.

Сахалинская область отмечает свой 75-летний юбилей, и мы много времени уделили этому событию. Итогом работы стали маленькие, но очень важные открытия школьников о людях Сахалина. Так, одна из учениц класса провела исследование «Моё открытие – забытый памятный знак», которое на городском конкурсе «Я – исследователь» получило первое место. Девочка собрала интересный материал о своем герое-дедушке, который многое сделал для развития нашего города.

В рамках патриотического воспитания проводится большая исследовательская работа с общей тематикой «Имя героя на карте Сахалина». Выполняя эту работу, ребята открывали и знакомились с героями, освобождавшими родную землю от японских милитаристов. И сейчас Буюклы, Смирных, Пуркаев – это не только название поселков и улиц нашего края, они уже тесно связаны с детьми, которые «открыли» их героический подвиг в истории Сахалина.

Более подробно хочется остановиться на мероприятиях, реализованных в рамках блока «Сахалин поликультурный край». Работа этого блока опирается на знакомство с творчеством Сахалинских писателей и изучение культуры малочисленных народов Сахалинской области.

В первом классе – это встреча с сахалинской писательницей Е.В. Намаконовой. Перед встречей дети читали и делали иллюстрации к таким её произведениям, как «Море в коридоре», «Мы летели на диване», «Морковная ракета» и другим. Знакомство с сахалинской писательницей продолжили уже, посетив кукольный театр, где с удовольствием ещё раз «полетали на диване», только уже сидя в зрительном зале. Детям захотелось сделать видеосборник с

детскими стихами поэтессы. Конечно, они выпустили его и подарили дошколятам. Встреча и общение с ребятами запомнились и самой писательнице. Когда она создала новую книгу «Сказки над рекой», то пришла к нам в школу и представила её школьникам. В сборник вошли сказки коренных малочисленных народов Сахалина в обработке писательницы. Особенно ребятам понравилась сказка «Брусничный колокольчик». По мотивам этой сказки школьниками был поставлен спектакль для всех учащихся начальных классов МАОУ СОШ №6. Дети вместе с родителями составили сценарий по произведению, подготовили декорации и костюмы. На премьеру спектакля была приглашена и сама писательница. Она высоко оценила работу ребят. На одной площадке со школьниками выступили и представители этнокультурного центра «Люди Ых-миф» («Люди Сахалина»).

Конечно, такое образовательное событие надолго останется в памяти детей. Дети были приглашены со своим выступлением в Сахалинский областной центр народного творчества на праздник «В гостях у Хозяйки огня». Но самым главным итогом такой интеграции считаем то, что ребята стали бережнее относиться друг к другу, многие смогли раскрыть свои таланты и узнать много интересного из жизни коренных народов Сахалина. В течение трех лет школьники посещают выставки, мастер-классы, связанные с культурой и традициями коренных малочисленных народов Сахалина.

Дети есть дети и им, конечно, больше нравятся сказки. Но именно благодаря особенностям этого жанра, у детей развивается познавательный интерес к истории и культуре родного края, раскрывая творческий потенциал каждого обучающегося. Школьники продолжили изучение нивхской культуры. В результате творческого переосмысления накопленного материала, появилась тактильная книга «Брусничный колокольчик», которая была подарена библиотеке для слепых и слабовидящих реабилитационного центра г. Южно-Сахалинска. При изготовлении книги ребята использовали как природный материал (бересту, веточки деревьев, рыбью кожу), так и разные по фактуре ткани. Фигурки персонажей были вылеплены из полимерной глины и раскрашены вручную.

Одним из ярких эмоциональных событий для ребят стало поздравление с юбилеем любимой писательницы Е. Намаконовой. Дети были польщены, что писательница встречает этот день с

ними. К этому событию школьниками был подготовлен подарочный альбом с иллюстрациями по её произведениям и кукла в национальном нивхском наряде.

Важное место в патриотическом воспитании играет наш краеведческий музей. В результате совместной работы появилось исследование ученицы по сказкам народа Ых-миф. Она стала лауреатом школьного и победителем областного конкурса «Первые шаги в науку». А для того, чтобы ощутить связь с предками, перед Новым годом в школе был проведён квест «Как Новый год встречали на Руси». Ребята открыли интересные страницы истории и традиций встречи Нового года у славян.

Конечно, большой акцент в воспитательной работе был сделан на блок «Мы – граждане России». Это встречи с интересными людьми, посещение тематических выставок и экскурсий нашего города. 75-летний юбилей отметил наш знаменитый земляк А.М. Орлов. Книги этого писателя широко известны не только в Сахалинской области. Он стал победителем и лауреатом Всероссийских и международных конкурсов! Из-под его пера вышло более тридцати книг для детей и взрослых. Разве можно было пропустить такое событие? Нет, конечно! Мы пригласили на библиотечный час специалиста краеведческого отдела областной детской библиотеки с рассказом о жизни и творчестве нашего земляка. Перед этим, конечно же, не забыли познакомиться с некоторыми из произведений А. Орлова, подготовив иллюстрации к его произведениям. А в краеведческом музее г. Корсакова даже смогли увидеть одного из самых знаменитых его героев – кабаржонка Пима.

Формирование патриотизма, духовно-нравственных ценностей – процесс очень сложный. Конечно, мне и самой приходится многому учиться. Поиск деятельностных форм, содержания затрагивающего душу маленького человека – вот неперемное условие обогащения человеческой души. И если в душе человека будет царить гармония, она обязательно наступит и на всей Земле.

Список литературы

1. Сабельникова С.И. Организация внеурочной деятельности обучающихся / С.И. Сабельникова // Управление начальной школой. – 2011. – №3. – С. 22.

2. 10 золотых правил воспитания Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fishki.net/2216448-10-zolotykh-pravil-vospitaniya-antona-makarenko.htm>.

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 159.9

РОЛЬ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ И МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ СПОРТСМЕНОВ

*О.В. Аршанская, канд. психол. наук, доцент, директор
Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский
государственный университет», г. Южно-Сахалинск.*

*И.В. Усова, магистр I курса, профиль «Психологическое
консультирование в образовании», Институт психологии
и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск*

Аннотация: в статье предпринимаются попытки психологического анализа волевых особенностей и мотивационных установок, которые функционируют у спортсменов, достигающих высоких результатов в спорте.

Ключевые слова: спортсмен, мотивация, воля, чемпион, психология успеха, цели.

Исследование спортивной психологии начинается с конца XIX века. Ранние доказательства разработок проблем-предвестников современных задач спортивной психологии датируются концом XIX века (например, исследования Дж. Фитцем по времени реакции, установление У. Девисом эффекта переноса тренировки, описание Г.Т.У. Патриком психологии игры в спорте и др.) [1]. Так, например, в 1897 году велосипедист и социолог Норман Триплет заметил, что велосипедисты быстрее проходят дистанцию в гонке с соперником, чем в гонке на время (соревнуясь, по сути, с секундомером). Встретив возражения, он провел эксперимент в гонке на 25 миль, полностью подтвердивший его точку зрения (разница в результатах составила около 5 сек.). За этим феноменом он закрепил название «динамогенный фактор в лидировании на гонках». Впоследствии данный эффект получил название социаль-

ной фасилитации и объяснялся тем, что визуальная и слуховая информация о соперниках (или болельщиках) является дополнительным стимулом, усиливающим ответ нашего организма [2]. Считается, что в конце XIX века была написана одна из первых книг по спортивной психологии. Ее автор – основатель современного олимпийского движения Пьер де Кубертен. Именно по его инициативе в 1913 году состоялся Международный конгресс по психологии и физиологии спорта. Пьера де Кубертена также принято считать первым, употребившим сам термин «спортивная психология» [1].

В первой половине XX века спортивная психология продолжила свое развитие как за рубежом (Р. Камминс, К. Гриффит, Ф. Генри, У. Джонсон, Д. Лоутер), так и в трудах отечественных специалистов (П.Ф. Лесгафт, П.А. Рудик, Т.Р. Никитин, А.П. Нечаев, З.И. Чучмарев, А.Ц. Пуни, Н.Ф. Костров и др.). А.Л. Попов [2] отмечает, что «к сожалению, на признании приоритетов мировой спортивной психологии сказалась крайне малая информированность и практически полное отсутствие личных контактов спортивных психологов Запада, Востока и Нового света в первой половине века». Однако наиболее интенсивное развитие спортивной психологии началось в 60–70-е годы XX века. В 1965 году в Риме состоялся первый в мире конгресс по спортивной психологии.

Успехи отечественной спортивной психологии данного периода связаны с исследованиями А.В. Алексева, Н.К. Волкова, Б.А. Вяткина, Г.М. Гагаевой, Л.Д. Гиссена, А.Д. Ганюшкина, Г.Д. Горбунова, О.В. Дашкевича, Т.Т. Джамгарова, П.А. Жорова, Е.А. Калинина, Ю.Я. Киселева, Ю.А. Коломейцева, А.А. Лалаяна, В.В. Медведева, И.М. Палея, В.В. Плахтиенко, А.Ц. Пуни, А.В. Родионова, П.А. Рудика, О.А. Сиротина, Ю.А. Ханина, Н.А. Худачева, О.А. Черниковой, Б.И. Якубчика и др. [2]. Классическими на сегодняшний день стали работы зарубежных психологов спорта: М. Ванека, Э. Василевски, Ф. Генова, Е. Геновой, В. Гошака, П. Куната, Б.Д. Кретти, Р. Мартенса, И. Мацака, З. Мюллера, Б. Навроцкой, Л. Надори, Р. Найдиффера, Б. Първанова, Г. Ридера, П. Рокушфалви, Ж. Риу, Р. Сингера, Г. Шиллинг, М. Эпуран, М. Яффи, Б. Огилви, Т. Тутко, Р. Суинна и др. В настоящее время спортивная психология, продолжая активно развиваться за рубежом, в нашей стране переживает свое второе рождение после кризиса первой половины 90-х годов [3].

Спортивная психология – наука о психологических закономерностях спортивной деятельности; особенностях психических процессов, психических свойств, психических состояний у спортсменов, проблемах личности и коллектива в спорте [4].

Объект спортивной психологии СПОРТСМЕН – человек, занимающийся спортивной деятельностью.

Предмет – личность спортсмена в условиях тренировки и соревнований, особенности личности и закономерности психики.

Задачи определены проблемными областями, которые рассматривает отрасль психологии:

1) изучение специфических особенностей спортивной деятельности: цели, мотивы, способы и результаты;

2) профориентация и формирование у спортсменов долгосрочных перспектив с учетом выхода из спортивной карьеры и реализация в других областях деятельности;

3) помощь в формировании личности у спортсмена формирование специальных свойств личности (свойств личности, которые способствуют достижению высоких результатов в конкретном виде спорта);

4) работа с конфликтными ситуациями, взаимодействие тренер – спортсмен, спортсмен – спортсмен, изучение совместимости в спорте.

В деятельности спортивного психолога выделяют два направления.

Научно-исследовательское – изучение накопленного опыта для сравнения разных наработок, разработка собственных методик, создание учебно-методических пособий для тренеров, спортсменов и родителей спортсменов. Выступление на конференциях.

Прикладное – реализация психологического консультирования спортсменов. Спортивно ориентированная психодиагностика, научно-методическое обеспечение индивидуальной и групповой деятельности, устранение психологических барьеров и фобий, коррекцию мотивации, работа с тренерами и родителями спортсменов.

Кому нужно идти к спортивному психологу:

– профессиональным спортсменам всех возрастов, если возникли трудности и желание улучшить свой результат;

– спортсменам любителям (фитнес, танцы, спортивные марафоны). Вопросы различные от желания похудеть, до необходимости проф. ориентации;

– родителям спортсменов. Родители спортсменов – это особый труд;

– тренерам;
– людям других профессий с запросами на проф. ориентации. Тайм-менеджмента, целеполагания коучинга и карьерного консультирования [3].

Основной анализ проводим с целью выдачи рекомендаций по развитию волевых качеств и установок. Воля к победе – способность, которая проявляется в сочетании всех волевых качеств спортсмена и опирается на его моральные качества. Вместе с тем, необходимо специально укреплять волю к победе. Для этого тренер должен чаще говорить ученикам о воле к победе, помогать формировать у них направленности мыслей на реальность достижения желаемого успеха, приводить примеры из опыта сильнейших мастеров спорта [4].

Особую дискуссию в спортивных аудиториях всегда вызывает обсуждение мотивационных установок: что лучше – стремиться к победе или избегать ошибок? Как добиваться успеха? Психология успеха заключается в трех «У» – «уверенность – удовольствие – удовлетворенность». Уверенность – адекватность постановки цели оценке своих возможностей и подготовленности. Удовольствие – эмоциональное (позитивное) отношение к происходящему, когда развитие событий соответствует ожидаемому. С удовлетворением сложнее – спорт без ошибок не бывает. Вопрос заключается в том, как относиться к ошибкам – бояться или не бояться их совершать? У каждого спортсмена (команды) есть грань боязни совершения ошибки, пределом которой является страх наказания. Отсюда и мотивационная установка – «должен, обязан» или «хочу, могу, сделаю» [5].

Одним людям непременно нужно стать во всем первыми – быстрее и дальше бегать или прыгать, ставить рекорды или удивлять возможностями своего тела. Другие – и таких большинство – прекрасно себя чувствуют и безо всяких соревнований. В жизни мы постоянно бежим дистанцию, сравниваем себя с другими и стараемся получить главный приз (у каждого он свой). Какие качества в себе можно и нужно развивать, чтобы достигать успеха – на лыжне или в офисе? Известный гольфист, писатель и спортивный психолог Боб Ротелла назвал главные черты характера, которые можно наблюдать у триумфаторов и чемпионов.

1. Неудовлетворенность тем, что есть. Мало кто бывает доволен тем, что у него есть – и, с одной стороны, именно этому учат принципы велнеса. Но одно дело насладиться красотой и совершенством момента и собственных достижений и отправиться дальше. И совсем другое – остановиться в своем развитии, застряв на результате, который кажется достаточным. Нет, конечно, никто не обязан без конца бросать вызов себе самому, своим возможностям (физическим и интеллектуальным) и судьбе. Но если хочется стать победителем, это придется делать.

2. Способность концентрироваться на своем деле. Многие виды спорта (да и дела в обычной жизни) требуют к себе не то что внимания – а полной концентрации. Для того, чтобы достичь реальных успехов, нужно засучить рукава и пахать (иногда очень тяжело, на пределе сил и возможностей). Невозможно стать великим спортсменом, если заниматься раз в неделю по полчаса. Нельзя заработать астрономических сумм, если уделять своему бизнесу час в день (во всяком случае, на этапе становления).

3. Внутренняя мотивация улучшить результат. Кто подгоняет чемпионов? Тренер? Нет, он часто только составляет программу тренировок и питания и следит за выполнением технических показателей. Отвечает за психологический комфорт подопечного и, чего уж там, выписывает «волшебный пендель», если тот раскиснет. Но глобальная и главная мотивация – всегда внутри самого человека. Если он не захочет стать первым и лучшим, никто не сумеет заставить его сделать это. Никто.

4. Умение ставить реальные цели. Тот, кто занимается спортом (то есть знает эту «кухню» изнутри) отлично понимает, какие цели реальны, а какие нет. Скажем, офисный сотрудник 30 лет, который никогда не держал в руках ничего тяжелее смартфона, не сможет за год стать бодибилдером. Это невозможно физически. Максимум, чего он добьется – сбросит вес (при условии правильного питания и регулярных тренировок) и приведет мышцы в тонус. А над рельефом отдельных групп мышц ему придется трудиться очень и очень долго. Чемпионы ставят себе реальные цели – и идут к ним напрямик, вместо того, чтобы тратить время и энергию на оправдания или сожаления, или витание в облаках.

5. Стремление к лучшей версии себя. Да, в спорте соревнование происходит обычно с кем-то. Но куда важнее ориентироваться на

свои собственные рубежи и пределы – и возможности, конечно, тоже. Мы не можем знать до конца, на какие чудеса мы способны, если не будем сами выталкивать себя из своей собственной зоны комфорта. А для этого нужно точно понимать свои собственные границы.

6. Неудачи только раззадоривают. Один человек после первой же легкой травмы навсегда покинет спорт. И это нормально, это его право. Но чемпионом станет другой, который соберет все синяки и шишки, научится тренироваться и выступать так, чтобы их было меньше – и отточит свое мастерство до совершенства. Удача и неудача – очень субъективные понятия, которые каждый может трактовать по-своему. И использовать в качестве мотивации или в качестве оправдания тому, что сдался.

7. Главная оценка и награда – своя, а не чужая. Медали, признание и чужие оценки или похвалы приятны и порой очень значимы. Но по-настоящему только мы сами точно знаем, когда мы стали победителями, а когда выступили «на троечку». Очень важно слушать этот внутренний камертон и внутреннего судью, не давать ему превращаться в критика и тирана, но и не успокаивать себя чужой лестью или восхищением [6].

Для того чтобы спортсмен достиг высоких результатов необходимо тренировка волевых качеств и мотивационных установок.

Методики изучения волевых качеств:

- 1) методики для оценки и самооценки волевых качеств;
- 2) экспериментальные и не экспериментальные методики изучения смелости;
- 3) экспериментальное изучение упорства;
- 4) экспериментальные методики изучения терпеливости;
- 5) изучение произвольного самоконтроля;
- 6) экспериментальное изучение выдержки;
- 7) методики изучения решительности;
- 8) нейродинамическая диагностика волевых качеств;
- 9) методики выявления личности;
- 10) самооценка организованности.

Симона Байлиз отказалась от участия в гимнастических соревнованиях, она привлекла беспрецедентное внимание к психологическим вызовам профессионального спорта. Одна из величайших спортсменок всех времен решила сделать выбор в пользу своей психики, а не воли к победе и сопряженного с этим стресса.

«Жизнь состоит не только из гимнастики», – сказала она. После глубоких раздумий в токийском спортивном зале она всё же решила выступить на бревне и выиграла бронзовую медаль. Эта награда ощущалась ею как одна из самых больших побед в ее жизни [6].

Список литературы

1. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры: учебник для студентов, преподавателей, работников физической культуры / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 336 с.

2. Пыхтилина А.О. Я бегу вместе со всеми: что такое социальная фасилитация / А.О. Пыхтилина.

3. Иголкина А.И. Что такое спортивная психология и зачем она нужна / А.И. Иголкина.

4. Огородникова Т.В. Психология спорта / Т.В. Огородникова // Психология. – 2008. – № 2 (55). – С. 70–75.

5. Сафонов В.К. Психология спортсмена слагаемые успеха / В.К. Сафонов. – М.: Спорт, 2019. – 288 с.

6. Асборн С. Олимпиада ментального здоровья: чему нас может научить спортивная психология / С. Асборн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://7sisters.ru/health-beauty/fitnes-i-pitanie/157104.html>.

УДК 159

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ НЕКОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

*О.В. Аршанская, канд. психол. наук, доцент, директор
Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский
государственный университет», г. Южно-Сахалинск.*

*Е.О. Хван, магистрант направления «Психологическое
консультирование в образовании», Институт педагогики
и психологии ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: данная статья является частью выпускной квалификационной работы на тему «Некогнитивные факторы профессионального самоопределения старших подростков» и рассматривает теоретические подходы к изучению некогнитивных факторов. Также существует тенденция к выбору профессионального пути старшими подростками на основе академических достижений, что не всегда гарантирует удовлетворенность и успех в жизни индивида.

Ключевые слова: некогнитивные факторы, *soft skills*, «мягкие» навыки, одарённость, когнитивный порог.

Традиционно детская одарённость считается предиктором социальной и академической успешности. В последние годы отчётливее становится то, что хорошо развитые базовые когнитивные факторы, такие как интеллект, креативность, способность рассуждать, обучение и т. д. не гарантируют его.

Б.М. Теплов в своей работе «Проблемы индивидуальных различий» определяет «одаренность» как своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [1]. Исходя из определения, мы можем сказать, что одаренность рассматривается с точки зрения потенциала личности, который может быть реализован. В свою очередь, социум и образовательная среда рассматривают одаренность с точки зрения достижений.

Если мы обратимся к истории, то увидим, как сменялись подходы к концепции одаренности. В античные времена одаренность понималась как дар высших сил, который даётся человеку с рождения и «отнимается» в любое время, согласно непредсказуемой божественной воле. Аристотель называл следующие возможные сферы реализации выдающихся людей: научная, художественная и практическая, так как они родственны божественной. «Добродетельная деятельность» (политическая, военная) же не требовала гениальности [2].

Такой подход сохранялся вплоть до конца XIX века. Начиная с середины XIX века на передний план выходит эксперимент как метод научного познания и одним из первых представителей эмпирического подхода к изучению проблемы одаренности был Ф. Гальтон. В своей книге «Наследственность таланта; ее законы и последствия» попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов, а не божественный дар.

Следующим шагом на пути развития представлений и гениальности стал период разработки идеи интеллектуальной одаренности, связанной именем французского психолога А. Бине. Развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования. Он стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Интеллект оценивался им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение и т. д.), но и усвоение социального опыта (осведомленность, знания значения слов, способности к моральным оценкам и т. д.).

На рубеже XIX–XX вв. в рамках ассоциативной психологии рождается функциональный подход к одаренности. Странники ассоциативной психологии (А. Бэн, В. Вундт, Д. Милль, Г. Спенсер, Т. Циген и др.) считали, что душе присущи три основных свойства: чувствование, воля и мышление, т. е. интеллект, или мыслительная сила духа. Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных процессов, к которым, кроме мышления были, отнесены: внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий с целью идентифицировать одаренных детей.

Второе направление, в рамках интегративного подхода, развило идею об одаренности как суммарном, интегральном личностном образовании, от которого зависит продуктивность деятельности индивида. Сторонники данного направления не сводили понятие «общая одаренность» к понятию «интеллект». Одаренность предполагает, по их мнению, наличие и других качеств, а также ряда личностных свойств (Э. Клапаред, В. Штерн и др.) И только в начале 50-х годов исследования М. Вертгеймера, Дж. Гилфорда, К. Дункера, В. Лоуэнфельда, В. Келлера, К. Коффки и др. привели к окончательному разводу понятий «интеллект» и «креативность» [3].

В настоящее время в психологии одарённость рассматривается как сочетание трех важнейших факторов, характеризующих потенциал личности: интеллект, креативность и мотивация (Дж. Рензулли). Несмотря на многочисленные разработки собственных концепций авторами из разных стран, ядро, сформированное и описанное в работах Дж. Рензулли составляет его трехкольцевая модель одаренности: интеллект, креативность и мотивация присутствует во всех моделях. Разницу составляют лишь описания доминирующих факторов её развития.

Несмотря на то, что в настоящее время становится очевидным, что базовые когнитивные факторы не гарантируют академический успех и успех в жизни, стоит также обратить внимание на лонгитюдные исследования американского психолога Дж. Стенли, который выявил, что дети, продемонстрировавшие высокие показатели по математическому разделу SAT, добиваются серьезных успехов в жизни. Более сорока лет исследования – SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth), на материале нескольких сотен испытуемых, показало, что максимальные оценки по математическому тесту обладают более высокой прогностической ценностью, чем тесты интеллекта или креативности.

Вероятно, предложенную Д. Перкинсом «модель интеллектуального диапазона», доработанную В.Н. Дружининым, можно экстраполировать на все когнитивные факторы. Представленная Д. Перкинсом идея наличия «интеллектуального порога», вполне может рассматриваться шире, как идея «когнитивного порога», как бы он ни оценивался: только по тестам интеллекта, одновременно по тестам интеллекта и креативности или по математическому разделу SAT [4].

Таким образом, как бы ни были важны когнитивные факторы, их высокие показатели не являются определяющими показателями успешностями индивида. Важнейшую роль, при условии прохождения личностью, «когнитивного порога» играют некогнитивные факторы (Р. Бар-Он, О.Я. Гаврилова, Т. Любарт, А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, В.С. Юркевич и др.) [4].

Здесь стоит сказать, что разделение факторов развития на когнитивные и некогнитивные с психологической точки зрения считается некорректным, так как оба типа факторов связаны с мышлением и мозговой деятельностью. Обе категории рассматриваются как неотъемлемые аспекты личности, поэтому строго развести эти понятия затруднительно [8].

Для изучения некогнитивных факторов ряд исследователей основываются на результатах «большой пятерки» или пятифакторного опросника личности, описывающего структуру личности посредством пяти общих, относительно независимых черт:

– добросовестность; включает надежность, ответственность, скрупулезность в работе, дисциплинированность, самоконтроль, организованность;

– экстраверсия; включает коммуникабельность, общительность, разговорчивость, стремление к компании и т. д.;

– сотрудничество; эта группа посвящена тому, насколько человек стремится к социуму. Включенные в нее аспекты характеризуют то, приятна ли личность в общении, старается ли найти общий язык с другими или, напротив, грубит, отталкивает, обособливается. Здесь же поднимаются вопросы того, умеет ли человек сочувствовать, понимать эмоции и чувства других людей, добр ли он, эгоистичен или нет;

– нейротизм; показатель эмоциональной стабильности или нестабильности, чувствительности, нервозности, беспокойности, раздражительности;

– открытость опыту передает то, готов ли человек к восприятию нового, нравится ли ему постигать, изучать что-либо, предрасположен ли он к фантазиям, креативности, насколько у него развито воображение.

Также стоит отметить, что отдельно от работ, рассматривающих непосредственно некогнитивные факторы, существуют работы изучающее такое понятие, как *soft skills* («мягкие» навыки) и

факторы их формирования. Данное понятие рассматривается достаточно широко и в зависимости от подхода имеет свое определение. Например, Л.К. Раицкая и Е.В. Тихонова определяют «мягкие навыки» как «совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций». Л.К. Сальная же определяет это понятие «как сочетание определенных личностных качеств, эмоционального интеллекта, коммуникативные компетенции, позволяющие специалисту добиться профессиональных компетенций» [11].

В свою очередь, возвращаясь к теме статьи мы рассматриваем некогнитивные факторы как совокупность навыков, которые не относящихся к когнитивным, такие как навыки межличностного общения, настойчивость, коммуникативные навыки и другие «мягкие» навыки.

В своей работе мы будем использовать 14-факторный личностный опросник Кеттелла 14PF/HSPQ (High School Personality Questionnaire) в качестве основного метода исследования для определения корреляции некогнитивных навыков старших подростков с выбором их профессионального пути. 14-факторный опросник представляет собой адаптацию методики Кеттелла для подростков 12–16 лет.

Список литературы

1. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий* / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 1961.
2. Асмус В.Ф. *Античная философия* / В.Ф. Асмус. – М.: Высшая школа, 1976.
3. Фролова Е.В. *История изучения одарённости: лекция* / Е.В. Фролова. – 2020.
4. Савенков А.И. *Когнитивные и некогнитивные факторы академической и экзистенциальной успешности* / А.И. Савенков.
5. Воронин А.Н. *Когнитивный ресурс. Структура, динамика и развитие* / А.Н. Воронин, Н.Б. Горюкова. – М., 2016.
6. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей* / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
7. Ишмуратова Ю.А. *Некогнитивные предикторы в различные периоды обучения* / Ю.А. Ишмуратова, В.И. Моросанова, А.М. Потанина [и др.] // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «психологические науки»*. – № 3. – С. 25–40.

8. Рожкова К.В. *Отдача от некогнитивных характеристик на российском рынке труда* / К.В. Рожкова. – М., 2019.

9. Хромов А.Б. *Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие* / А.Б. Хромов. – Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.

10. Целикова И.К. *Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science)* / И.К. Целикова, С.В. Похотина // *Образование и наука*. – 2019. – Т. 21. №8. – С. 187–207.

11. Цымбалюк А.Э. *Психологическое содержание soft skills* / А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова // *Ярославский педагогический вестник*. – 2019. – №6 (111). – С. 120–127.

УДК 37.015.3

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Л. Афанасенкова, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

А.С. Мандрыкина, студентка направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования сказкотерапии как средства профилактики и коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается психологический механизм переноса как способ проработки собственных переживаний посредством идентификации с героями сказки, что позволяет ребенку прорабатывать свои страхи, негативные переживания, трансформируя их в положительные эмоции и чувство уверенности посредством самопреодоления, выполнения познавательной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Сказкотерапия помогает ребенку осознать свои проблемы и показывает пути их решения.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, тревожность, ситуативная (реактивная) тревожность, личностная тревожность, коррекция, психокоррекция, коррекционно-развивающая работа, сказкотерапия.

Дошкольный возраст во многом определяет процесс становления личности. «Старший дошкольный возраст – это период (5–7 лет) познания окружающего мира, человеческих отношений, осознанного общения со сверстниками, активного развития физических, творческих и познавательных способностей» [19, с. 734]. Именно в этот период жизни закладываются основные свойства и качества формирующейся личности, что во многом определяет все последующее её развитие. Помимо этого, в старшем дошкольном

возрасте вырабатываются базовые механизмы саморегуляции собственных психоэмоциональных состояний. «И если в этот период дошкольник не научится преодолевать свои страхи, прорабатывать свои негативные переживания, то процесс адаптации к школе будет протекать у него гораздо сложнее и медленнее», чем у детей с психоэмоциональной устойчивостью [19, с. 734]. Вот почему так важно, чтобы этот период жизни был с одной стороны насыщен разнообразными видами деятельности, впечатлениями, событиями, с другой – был эмоционально устойчивым. Любые потрясения в детстве, ситуации эмоциональной нестабильности могут привести к развитию тревожности.

В современной психологии определение *тревожности* носит неоднородный характер. Так по Б.Г. Мещерякову и В.П. Зинченко – это «индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги», что проявляется в низком пороге ее возникновения [3, с. 553]. По М.И. Кордуэллу – это «чувство страха, мрачные предчувствия, которые сопровождаются усиленной и продолжительной физиологической активацией» [10, с. 343]. По И.В. Вачкову – это «психологическая особенность, устойчивое свойство человека, характерная для него черта» [4]. То есть существует некоторая несогласованность в определении содержания данного понятия. Тревожность – это и психологическая особенность, и переживание, и чувство страха, и предчувствия, и устойчивое свойство человека и т. п. Исследования в этой области привели к пониманию того, что тревожность может быть как кратковременным психоэмоциональным состоянием, так и быть устойчивым свойством личности. Так, С.Б. Давлетчина отмечает, тревожность – это «психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения человека. Тревожность может выступать как ситуативное, т. е. временное, состояние человека и как устойчивая черта его личности» [7, с. 44]. Т.А. Полшакова, в свою очередь, опираясь на Ч.Д. Спилбергера, указывает, что ситуативная (реактивная) тревожность – это определенные переживания в данный момент, которые характеризуются субъективными, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы и напряжения, беспокойством, нервозностью, сопровождаются активацией или возбуждением автономной нервной системы. При этом,

«очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации» у человека, особенно у ребёнка [13, с. 108]. Личностная тревожность, по её мнению, означает «мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая предрасполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них Т-состояниями, интенсивность которых не соответствует величине объективной опасности» [13, с. 108]. Личностная тревожность как устойчивая характеристика человека, «определяет устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги» [13, с. 108]. Тревожность как черта личности, свидетельствует об определенном эмоциональном настрое человека на преобладание в его восприятии действительности чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать определенным требованиям, нормам и т. п. – все это снижает работоспособность личности и ее общее состояние благополучия, как показателя качества жизни. Таким образом, если не профилировать и не корректировать тревожность, и прежде всего личностную тревожность в дошкольном возрасте, то это серьезно может повлиять на процесс развития личности, ее психоэмоциональную устойчивость.

Проблема тревожности дошкольного возраста изучается в психологии достаточно активно. Это исследования Н. Аккерман, И.В. Вачкова, А.Л. Венгера, А.И. Захарова, Е.Н. Карнеевой, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковской и мн. др. На сегодняшний день единого мнения о факторах возникновения тревожности у дошкольников среди исследователей нет. Ее причинами могут быть и противоречивые требования к ребенку в семье, и конфликт между взрослыми членами семьи, и завышенные требования по отношению к ребенку, которые не соответствуют его возможностям и стремлениям. Как указывает А.М. Прихожан, «к высокой тревожности могут привести большая физическая и интеллектуальная нагрузка, психотравмирующие случаи, эмоциональные потрясения в жизни ребенка» [14, с. 32]. В качестве психологических источников тревожности дошкольников психологи рассматривают также особенности высшей нервной деятельности, темперамента, характера, стрессовых ситуаций (например, обусловленных привязанностью и разлучением), межличностных отношений, смены социальной ситуации развития ребенка, внутренних конфликтов и др.

Современный дошкольник находится под влиянием большого количества различных стрессогенных факторов, которые так или иначе, по мнению Е.В. Козловой, «существенно влияют на его личностно-эмоциональное развитие, а именно: изменились игры и игрушки, в детской литературе появились новые персонажи, с которыми дети переживают иные жизненные ситуации [9, с. 16]. Помимо этого, современная ситуация социального развития дошкольников связана с огромной информационной перегруженностью их еще только формирующегося сознания: гаджеты, интернет, виртуальное общение и т. п.

Тревожность тесно связана с негативными явлениями реальной жизни ребенка. Дети бояться не соответствовать ожиданиям взрослых, переживают по поводу здоровья своих родителей, из-за смерти своих питомцев и много еще из-за чего. В старшем дошкольном возрасте у детей возникают страхи, «связанные с осмыслении таких сложных понятий как: «жизнь – смерть», «хорошо (удовлетворение) – плохо (стыд)» и др. В этом возрасте могут быть и более ранние, но не проработанные страхи: страх темноты, одиночества, боли, высоты, ночных кошмаров, фантастических персонажей; конкретные страхи – страх собак, плохих людей и т. п.» [19, с. 734].

В период приближения к обучению в школе, когда ребенок готовится к овладению новой социальной роли – ученика, нового вида деятельности – учение, к взаимодействию с новым значимым взрослым – учителем, новой социальной группой сверстников – классом – страхи начинают носить ярко выраженный «социальный характер: боязнь учителя/ей, страх ответа у доски, страх получить двойку и т. п. Ребенок начинает испытывать дискомфорт, стеснение, неуверенность в себе, и, если не прорабатывать страхи в этом возрасте, они будут только прогрессировать» [1, с. 183–184].

Именно в старшем дошкольном возрасте ребенок приходит к осознанию своего места в системе общественных и социальных отношений уже за пределами своей семьи. В этот период, как указывает А. Ребер, у дошкольника происходит переоценка ценностей, что «ведет к сильным переживаниям, формируется отношение к себе, своим успехам, своему положению, к пониманию того, что он полностью зависит от требований окружающего информационного общества. А оно уже, в свою очередь, требует от ребенка выполнения большого числа социальных ролей и задач. Именно из-

за этого у детей возникает тревожность, неуверенность, повышенное беспокойство – все это ведет к появлению эмоциональных нарушений психологического состояния у ребенка» [16, с. 21].

Тревожность характеризуется сложной структурой, включающей в себя когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты. Но при этом эмоциональный аспект является ведущим. А так как механизмы управления эмоциональным состоянием только формируются у ребенка, сильные эмоциональные переживания приводят к его дезорганизации и дезориентации. Повышенная тревожность способна дезорганизовать любую деятельность дошкольника, особенно значимую. В связи с этим, исследователи отмечают, что высокий уровень тревожности оказывает преимущественно отрицательное влияние на результаты деятельности детей старшего дошкольного возраста. Вот почему необходимо проводить профилактическую работу по предупреждению развития устойчивых форм тревожности у детей дошкольного возраста и коррекционно-развивающую по преодолению у них негативных последствий психотравмирующих состояний.

Под *коррекцией* понимают систему специальных психологических, педагогических и других мер, «направленных на ослабление или преодоление недостатков развития и отклонений в поведении у детей и подростков» [17, с. 16]. Она представляет собой, как указывает А.А. Осипова, «особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи» [12, с. 115]. Такая работа предполагает реализацию комплекса личностно ориентированных мер «по ослаблению, снижению или устранению отклонений в физическом, психическом, нравственном развитии ребенка» [11]. В рамках нашего исследовательского интереса мы будем опираться на определение психокоррекции, которую рассматривают как систему психолого-педагогических воздействий, направленных на исправление нарушений в развитии или поведении человека (в частности ребенка), целью которых «является предупреждение и преодоление нарушений психического развития, в первую очередь – отклонений в развитии личности» [18, с. 121]. Данный вид деятельности в образовательной организации осуществляет прежде всего педагог-психолог в

рамках коррекционно-развивающей работы. В свою очередь коррекционно-развивающая работа с детьми представляет собой психолого-педагогическую систему мероприятий, направленных на исправление (коррекцию) недостатков развития и поведения детей разного возраста с целью актуализации психологических механизмов, обеспечивающих их адаптивное поведение, формирование и развитие навыков эффективного социального взаимодействия, а также процесс гармонизации личности. В данном виде деятельности используются как индивидуальные, так и групповые формы работы.

Осуществляя коррекционно-развивающую работу педагог-психологу необходимо учитывать специфические особенности осуществления психокоррекционного процесса:

- психокоррекция ориентирована на людей, имеющих в повседневной жизни трудности, проблемы и желающих изменить свою жизнь или ставящих перед собой цель повысить способность к самореализации;

- коррекция ориентируется на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения, поэтому может применяться как у психически здоровых, так и больных людей, при сохранении критики к собственной личности и поведению;

- психокоррекционные воздействия направлены на изменение поведения, межличностных отношений (семейных, коллективных) и развитие личности [18, с. 121].

В работе с дошкольниками, учитывая психологические особенности этого возраста, при коррекции тревожности большое распространение получили различные виды арт-терапии: игротерапия, песочная терапия, изотерапия, глинолечение, сказкотерапии и др. Мы считаем, что наиболее эффективным средством предупреждения и коррекции тревожности у старших дошкольников будет *сказкотерапия*. Этот метод психологической коррекции помогает создавать благоприятные условия для развития гармоничной личности и решения индивидуальных проблем ребенка посредством таких психологических механизмов как идентификация, перенос, сублимация. При этом в работе с детской тревожностью сказкотерапия выступает не только эффективным, но и безопасным методом психокоррекции, так как опосредованным путем, без прямого вторжения в психику ребенка «сказка позво-

ляет осознать и понять причины тревожности, лучше увидеть истоки нарушений, стабилизировать эмоциональный фон настроения ребёнка» [2, с. 735].

Анализ литературы показал, что сказка – это самый доступный для ребенка путь понимания своих собственных переживаний через идентификацию с персонажами сказки. В процессе работы с ее сюжетом ребенок наглядно видит способы борьбы со своими тревогами, возможности их позитивного преодоления, отчего его эмоции становятся более яркими, радужными и светлыми. Метод сказкотерапии помогает осознанию ребенком своих проблем и показывает пути их решения. Слушая, читая, сочиняя сказку, ребенок, с одной стороны, невольно отождествляя себя со сказочным героем, начинает понимать, что не только у него есть определенные проблемы и переживания. С подобными проблемами встречаются и другие, в контексте сказки – животные, взрослые, дети, фантастические персонажи. С другой стороны, такая работа помогает находить ребенку приемлемый выход из той или иной сложной ситуации, определить продуктивные пути ее решения. Все это, естественно, оказывает положительное влияние на коррекцию тревожности дошкольников. Таким образом, сказкотерапия использует сказочную форму для интеграции личности ребенка в ее сюжетную линию, развития у него творческих способностей, расширения поля сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Она направлена на решение эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребенка.

«Сказка ложь, да в ней намек, добру молодцу урок» – так часто завершаются сказки. И действительно, сказочные истории содержат информацию о динамике разнообразных жизненных процессов, в них можно найти полный перечень человеческих проблем и, главное, разнообразные причём образные способы их конструктивного решения. Слушая сказки в детстве, человек накапливает в сфере бессознательного некий символический «банк» жизненных ситуаций. Этот «банк» может быть активирован в случае необходимости, в частности через коррекционно-развивающую работу посредством сказкотерапии. Как отмечает А.А. Осипова, «если ребёнок с раннего возраста начнет осознавать «сказочные уроки», отвечать на вопрос: «Чему же нас с тобой учит сказка?», соотносить ответы со своим поведением, то он станет активным пользователем своего «банка жизненных ситуаций» [12, с. 115].

А.В. Гнездилов выделяет в качестве предмета сказкотерапии «процесс воспитания Внутреннего Ребёнка, развитие души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах проявления созидательной творческой силы» [5, с. 132].

Главным средством психологического воздействия в сказкотерапии является метафора, т. к. она выступает ядром любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми. При этом, отмечает А.В. Гнездилов, сказкотерапию, прежде всего, надо рассматривать как психологический метод «поскольку важнейшие цели, достигаемые с помощью этого метода (развитие самосознания и построение высоких уровней взаимодействия между субъектами) имеют психологический характер» [6, с. 67].

Метод учитывает эмоциональный интерес ребёнка к восприятию сказки как специфической для данного возраста деятельности. В свою очередь, этот интерес стимулирует эмоциональное включение ребёнка в сказку и становится основой для идентификации с её героями. Таким образом, сказка становится средством, которое позволяет ребёнку присваивать нормы, смыслы, ценности, модели поведения в различных сложных ситуациях.

Е.В. Козлова вслед за А.А. Осиповой указывает, что значение сказок для восприятия и развития личности ребенка сводит к следующим позициям:

- отсутствие в сказках прямых нравоучений, назиданий;
- события сказочной истории логичны, естественны, вытекают одно из другого, а ребёнок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире;
- через образы сказки ребёнок соприкасается с жизненным опытом многих поколений. В сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей; жизненный выбор; взаимопомощь; любовь; борьба добра со злом;
- победа добра в сказках обеспечивает ребенку психологическую защищенность: чтобы ни происходило в сказке – все заканчивается хорошо;
- испытания, выпавшие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее [9, с. 16].

Сказка не несет в себе дидактики, место действия главного героя не определено, что дает возможность педагогу-психологу осуществлять свободный подбор сказочного материала под конкретную ситуацию с конкретными детьми. При этом через метафоричность образов ребенку передается культурная составляющая сказки. Язык сказки сближает ребенка и взрослого, т. к. сказка несет в себе больше информации, чем обычная речь. При этом, как отмечает А.В. Гнездилов, «если сказку рассказывает и придумывает сам ребенок, то в процессе анализа сказочного материала можно выявить некоторые особенности личности автора» [6, с. 65].

Сказка – это свободная деятельность как ребенка, так и самого взрослого – педагога-психолога, воспитателя, родителя.

Таким образом, читая, проигрывая, просматривая сказки ребенок усваивает: «все, что происходит в жизни человека, способствует его внутреннему росту» [9, с. 16]. Это в свою очередь дает ему не просто надежду на то, что все будет хорошо, а формирует установку на преодоление трудностей, на победу над своими слабостями, тревогами, что, собственно, и является залогом формирования зрелой личности, зрелой относительно своего возраста и жизни в целом. Сказкотерапия как метод психокоррекции создает благоприятные условия для развития таких качеств, как оптимизм, уверенность в себе, самостоятельность. Позволяет формировать у детей опосредованный жизненный опыт. Благодаря включенной работе со сказкой ребенок узнает то, что ему положено знать по возрасту, о реальных опасностях и угрозах, и у него начинает формироваться адекватное отношение к ним – достаточная осторожность.

Эффективность воздействия метода сказкотерапии на детей старшего дошкольного возраста в процессе профилактики, коррекции и преодоления тревожности, как ситуативной, так и личностной, определяется совокупностью следующих психолого-педагогических условий [2; 5; 6; 15; 19]:

1) диалогическое взаимодействие педагога-психолога, воспитателя, детей дошкольного возраста и их родителей;

2) организация продуктивного игрового пространства во время занятий, т. е. снижающего тревожность детей, способствующего созданию комфортной, доброжелательной атмосферы, отказ от оценочных суждений и критики в адрес детей;

3) создание эмоционально-творческой преобразующе-трансформирующей среды в процессе сказкотерапии, стимулирующей снижение тревожности детей;

4) систематический показ личного примера педагогом-психологом, воспитателем, родителем в рамках коррекционно-развивающей работы (и за ее пределами) креативного подхода к разрешению разнообразных проблем и задач;

5) создание возможностей для упражнения и практики преодолевающего, позитивно направленного поведения в ситуациях затруднения, порождающих тревожность, посредством сказкотерапии и моделирования ситуаций в реальном образовательном пространстве детского сада.

Работу со сказками можно совмещать с другими формами и методами арт-терапии, что помогает не только скорректировать поведение детей, но и вызвать у них живой интерес, улучшить настроение. Достаточно продуктивно сочетается со сказкой песочная терапия. Песок может стать своеобразной средой для воссоздания волшебного мира. Играя с песком, ребенок создает собственную реальность, в которой ему уютно и хорошо, в процессе игры благодаря «сказочной интуиции» ребенок может найти выход из сложной ситуации посредством множественных трансформаций песочных конструкций.

Гармонично со сказкотерапией сочетаются изотерапия, пластилинотерапия, глинотерапия, направленные на иллюстрирование содержания сказки. При помощи карандашей, красок, пластилина, глины ребенок выражает собственные эмоции по поводу услышанного, увиденного, а главное прочувствованного из текста сказки.

Самостоятельной формой сказкотерапии является – самостоятельное написание (сочинение) сказки. При этом ребенок может полностью придумать текст, предложить альтернативный вариант развития событий в уже готовой сказке, например: «Придумай новое окончание сказки «Колобок». «Теремок» и т. п.» или «Что стало с Принцем и Золушкой после свадьбы»; «Чем стали заниматься старик и старуха из «Сказки о золотой рыбке», когда рыбка все вернула на место, и они вновь оказались у разбитого корыта» и т. п. Подобная работа будет интересна именно старшим дошкольникам, которые уже имеют какой-то жизненный опыт, определенные нравственные ориентиры, хорошее воображение, достаточный словарный запас.

Сказку можно и инсценировать. Театр, например, кукольный, театр теней, пальчиковый театр, постановка сказки, помогают детям более глубоко вжиться в образы персонажей, обогатить свой эмоциональный и поведенческий опыт. При этом важно избегать точного заучивания ролей, четкого следования тексту – в подобных занятиях импровизация гораздо важнее. Именно такая форма работы поможет осознать собственные недостатки на примере изображаемого персонажа, узнать, как можно их победить, и как это сделать наилучшим способом. Помимо этого, театрализация сказок хорошо развивает речь, мимику и пантомимику, воображение, дошкольников их коммуникативные навыки взаимодействия со сверстниками в условиях совместной творческой деятельности. Во время представления сказки ребенок получает возможность проявлять те чувства и эмоции, которые недоступны ему в реальной жизни или подавляются. Старшие дошкольники могут активно участвовать и в подготовке спектаклей: шить кукол, изготавливать костюмы своих героев, придумывать декорации и т.п.

В нашей коррекционно-развивающей работе по тревожности старших дошкольников мы будем использовать методику Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Мастер сказок» [8]. Согласно автору, существует 10 основных архетипов (например, дорога, государство, распутье), используя которые, можно создать 50 сказочных сюжетов, что и предлагается сделать ребенку.

Для дошкольников 5 - 7 лет подойдут такие варианты сказок:

- бытовые («Курочка ряба», «Колобок», «Каша из топора»);
- волшебные («Морозко», «Кот в сапогах»);
- героические («Добрыня и Змей», «Илья Муромец»);
- поучительные («Лиса и журавль», «Золотая рыбка»).

Это могут быть как устные народные, так и авторские произведения. Главное, как указывает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, чтобы они отвечали следующим требованиям:

Текст сказки следует выбирать, ориентируясь на интересы ребенка, он должен быть близким ему по тематике и увлечениям.

Тематика должна быть актуальной, т. е. занятие проводится с определенной целью, для решения какой-то проблемы ребенка (агрессивность, застенчивость, фобии), материал надо подобрать таким образом, чтобы освещать эти аспекты.

Герои должны быть понятны и интересны детям.

Персонажи должны четко подразделяться на положительных и отрицательных, это правильно ориентирует детей в их морально-нравственных выборах [8, с. 115].

Занятия на снижение уровня тревожности у старших дошкольников будут нами строиться с опорой на принципы концентричности по трем циклам, предложенным А.М. Прихожан.

Занятия первого цикла направлены на снижение уровня тревожности через:

- 1) закрепление за ребенком (с помощью предлагаемой ему роли-образа) позиции управляющего, режиссера;
- 2) обучение придумыванию сюжета, объединение предметов по смыслу;
- 3) обучение самостоятельно владеть ролью-образом.

При этом, как отмечает А.М. Прихожан, «вводимая взрослым роль-образ помогают ребенку преодолеть зажатость и безынициативность. Особая внутренняя позиция, которая при этом складывается у ребенка, помогает ему справиться с тревожностью» [15, с. 17].

Занятия второго цикла направлены на снижение уровня тревожности через закрепление ребенком умения решать проблемную ситуацию без опоры на роль-образ. При этом «ребенок вначале наблюдает, как это делает взрослый, а затем сам заканчивает предложенные игровые истории. При этом игровые задачи постепенно усложняются. Дети начинают сами придумывать проблемные ситуации и решать их» [15, с. 17].

Занятия третьего цикла направлены на снижение тревожности через создание у детей внутренней позиции, способствующей принятию самостоятельных решений. [15, с. 17].

На занятиях каждого цикла рассказывается определенная сказка. При этом ребенку предлагается сопровождать сказочный сюжет соответствующими движениями, мимикой, пантомимикой, интонацией, выражающими характер героя, повороты сюжета сказки. На занятиях первого цикла ребенок выполняет «двигательный рисунок» сказки, ориентируясь на образцы, предлагаемые педагогом-психологом. В ходе последующих циклов он должен придумать «двигательный рисунок» сказки сам. В ситуации, когда дети затрудняются одновременно придумывать продолжение сказки и варианты изображать героев, педагог-психолог помогает,

предлагая подсказки-образцы или используя систему стимулирования активности самого ребенка: задавая вопросы, предлагая что-то вспомнить из жизни и т. п.

По желанию детей в занятия включаются элементы краткого двигательного «пересказа» всей сказки в конце занятия или предыдущей сказки – в начале занятия. Также дети «рассказывают» понравившиеся им сказки другим детям. Осуществляемые ребенком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание самой сказки и ее конкретных героев. Все это активно формирует опосредованный опыт дошкольников по преодолению своей тревожности и формированию личностных ресурсов соответствующей возрасту личностной зрелости.

Таким образом, основной психолого-педагогический ресурс метода сказкотерапии по преодолению тревожности старших дошкольников заключается в том, что ребенок опосредованным путем проживает и прорабатывает свои тревожные состояния через идентификацию со сказочными персонажами, а также благодаря творческой позиции выстраивает позитивную перспективу саморазвития и в конечном итоге и самокоррекции.

Список литературы

1. Афанасенкова Е.Л. *Коррекция страхов у детей и тревожных состояний у подростков в ресурсном поле семьи* / Е.Л. Афанасенкова // *Психологические проблемы современной семьи: сб. мат. VIII Междунар. науч.-практич. конф. (3–6 октября 2018 г.) / под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.]. – 2018. – С. 179–196.*

2. Афанасенкова Е.Л. *Возможности психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников посредством сказкотерапии* / Е.Л. Афанасенкова, А.С. Мандрыкина // *XIV Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения» (г. Москва, 22–25 января 2022 г.): сб. статей. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: Изд-во НШУОС; МАНПО; «5 за знания», 2022. – С. 734–743.*

3. *Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>.*

4. Вачков И.В. *Тревожность, тревога, страх: различение понятий* / И.В. Вачков // *Школьный психолог. – М.: Первое сентября. – №08 (152) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400804>*

5. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу) / А.В. Гнездилов. – СПб.: Речь, 2019. – 800 с.
6. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Мелодии дождя на Петербургских крышах. Психотерапевтические сказки / А.В. Гнездилов. – СПб.: Речь, 2016. – 700 с.
7. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии / С.Б. Давлетчина. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. – 100 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/davletchina-sb-slovar-po-konfliktologii_b14368c7721.html
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе для взрослых и детей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2016. – 220 с.
9. Козлова Е.В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Е.В. Козлова // Теоретические и прикладные проблемы психологии. – Ставрополь, 2021. – № 7. – С. 16–20.
10. Кордуэлл М. Психология. А – Я: словарь-справочник / М. Кордуэлл; пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: Фаир-пресс, 2000. – 448 с.
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / Л.В. Мардахаев. – М.: Российский государственный социальный университет, 2016. – 364 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/korrekcionnaja-rabota.html>
12. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2020. – 510 с.
13. Поликова Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях / Т.А. Поликова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107–110 [Электронный ресурс]: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3495/>
14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2019. – 304 с.
15. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности, влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А.М. Прихожан // Тревога и тревожность. – СПб., 2022. – 298 с.
16. Ребер А. Большой толковый психологический словарь; пер. с англ. / А. Ребер. – М.: Вече; АСТ, 2003. – 592 с.
17. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т.Г. Каленникова, А.Р. Борисевич. – Минск: БГТУ, 2007. – 68 с.

18. *Словарь. Основы коррекционной педагогики, специальной психологии, комплексной реабилитации: учеб.-справ. пособие / В.А. Бронников, Т.В. Зозуля, Ю.И. Кравцов [и др.]; под ред. В.А. Бронникова, О.Н. Тверской. – Пермь, 2017. – 202 с.*

19. *Солдатова Я.С. Психологическая коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения / Я.С. Солдатова, Е.Л. Афанасенкова // XIII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (23 января – 1 февраля 2021 г.): сб. статей. – В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАНПО; 5 за знания, 2021. – С. 732 – 742.*

УДК 159.99

ТЕЛЕСНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОЖИЛЫХ ЛИЦ

Н.Н. Балабина, студентка направления подготовки «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: *статья посвящена вопросам психотерапевтического подхода работы с телом с применением медитативных техник для лиц пожилого возраста. В ней представлены конкретные направления для работы в рамках телесно-ориентированной психотерапии.*

Ключевые слова: *телесная психотерапия, пожилой возраст, психологическое благополучие.*

*Ничто не истощает организм так,
как физическое бездействие
Гиппократ.*

Уже доказано в медицине и психологии, что основными причинами многих заболеваний является сильный или продолжительный стресс. У лиц пожилого возраста негативное влияние стресса на здоровье обострено из-за возрастных изменений в организме. Пожилым людям особенно важны профилактические и оздоровительные мероприятия.

Любое, даже кратковременное снижение физической подвижности, отрицательно сказывается на функциональном состоянии пожилых людей. Результаты современных исследований подтверждают реальность восстановления частично утраченных в пожилом возрасте функциональных возможностей организма, посредством выполнения простых и эффективных движений и упражнений.

На сегодняшний день, как показано во многих исследованиях (Т.Ф. Абрамова, В.К. Бальсевич, В.М. Баранов, В.И. Белов, Л.А. Бутченко, В.И. Дубровский, С.И. Изаак, В.А. Иванченко, Е.Д. Максимова, А.С. Мерзликин, Е.Г. Мильнер, Р.Е. Мотылянская, Т.И. Сулимцев и др.), состояние здоровья лиц пожилого возраста зависит от многих факторов, среди которых важное место принадлежит образу жизни и систематическим занятиям физическими упражнениями. Вместе с тем, по свидетельству специалистов (В.А. Гаркавенко, В.Л. Мельцер, В.Л. Мутко, В.В. Мякотных, Е.И. Перова, О.Н. Степанова, И.И. Столов и др.), всего один процент от общей численности граждан России в возрасте от 55 лет вовлечены в занятия физическими упражнениями и спортом.

«Здоровье – наивысшее благо», – говорили древние. Хорошее здоровье – основное условие выполнения человеком его биологических и социальных функций, фундамент самореализации личности. Среди категорий человеческого бытия, таких, как смысл и счастье в жизни, интересы и идеалы, гармония и красота, творческий труд и отдых, здоровье по праву занимает самое высокое место.

Столь критический низкий уровень вовлеченности лиц зрелого возраста в активные формы занятий телесной терапией неизбежно влечет за собой ухудшение состояния здоровья, снижение уровня функционального и психологического благополучия.

Под телесной терапией, мы понимаем воздействие на душевное и психическое состояние человека посредством воздействия на тело. Она помогает справиться с психологическими проблемами, психосоматическими проявлениями в теле. Способствует улучшению психоэмоционального состояния, достижению эффекта расслабления личности. Телесная терапия может быть как контактной, так и бесконтактной.

В данной статье, мы рассмотрим, как влияет воздействие на тело и какие техники телесной терапии можно использовать.

Целью таких занятий является сбалансирование физиологической, ментальной и духовной составляющих в организме человека. Баланс этих элементов улучшает иммунитет человека настолько, что он готов противостоять любым болезням, возникающим после пятидесяти лет.

Все занятия влияют на три блока мозга: энергетический блок; блок приема, переработки и хранения экстероцептивной информации; блок программирования, регуляции и контроля.

Техники из телесной психотерапии первого блока мозга направлены на функциональную оптимизацию подкорковых образований головного мозга. Сюда будут относиться:

1) глазодвигательные упражнения, способствующие активизации зрительных отделов мозга. Движения глаз активизируют внутренний механизм переработки информации в нервной системе («Посмотрели налево, посмотрели направо, вверх, вниз, круговые движения»);

2) дыхательные упражнения, направленные на развитие правильного и полного дыхания, то есть сочетание грудного и брюшного дыхания. Способствуют эффективной деятельности сердечной системы, насыщению кислородом мозга, хорошей саморегуляции нервной системы («Попа, сидя, дыхание животом», «Дыхание грудью»);

3) самомассаж способствует улучшению кровоснабжения («Энергетический дождь»);

4) массаж, который успокаивающе воздействует на нервную систему, благоприятствует обменным процессам, способствует восстановлению работоспособности после утомления («Кошка, массаж коленных суставов»);

5) телесные подвижные упражнения развивают межполушарное взаимодействие, снимают синкинезии («Треугольник», «Бок кошки»);

6) растяжки, оптимизирующие тонус тела. Любое отклонение от оптимального тонуса является как причиной, так и следствием возникших изменений в психической и двигательной активности человека («Попа интенсивного растяжения»);

7) релаксация способствующие расслаблению, снятию двигательного (мышечного) и эмоционального напряжения, самонаблюдению («Попа вытяжения лежа на спине»). Релаксация, наряду с медитацией, приобрела большую популярность как средство борьбы со стрессом и психосоматическими заболеваниями.

Техники телесной терапии, влияющие на второй блок мозга, направлены на стабилизацию межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушария: «Дерево», «Воин», «Гора», «Треугольник».

Упражнения на развитие чувства ритма направлены на снятие эмоционального напряжения и повышают концентрацию внимания («Хлопки»).

Упражнения на развитие тактильной и двигательной памяти развивают координацию, дают разгрузку нервной системе и нагрузку мышечной системе («Воин»).

Упражнения на поддержание слухоречевой памяти отвечают за сохранение и воспроизведение информации, переданной через речь («Хорошо-то как», «Радость-то какая»).

Третий блок мозга интеграцию, программирование, регуляцию и контроль всех описанных выше функций.

В основе этого направления – единение древнего учения йоги и современных принципов коучинга, психологии, телесно-ориентированного подхода и холистической концепции. Специально подобранные позы тела, дыхательные техники, визуализация, позитивные вербальные установки, «разворот» и настрой на достижение результата – в совокупности дают здоровое тело, ясный ум, гармоничное эмоциональное состояние, жизнерадостность и жизнелюбие. Телесная психотерапия помогает пробудиться индивидуальности и раскрывает внутренние ресурсы, потенциал, способности. Пробуждает энергию для реализации любой цели. Во время занятия работа идет на нескольких уровнях: тело, эмоции, сознание и подсознание.

Таким образом, практика работы с пожилыми людьми показывает эффективность применения телесной психотерапии как средства повышения психологического благополучия личности. У пожилых людей улучшаются взаимоотношения с другими людьми, как в группе с другими занимающимися, так и близкими, родными людьми. Развивается большая автономия действий и независимость от суждений других. Пожилой человек больше использует не только внутренние ресурсы, но и научается эффективно использовать внешние ресурсы. Повышается уровень осмысленности и осознанности в действиях, принятие себя и своего тела.

Список литературы

1. Менхин Ю.В. *Оздоровительная гимнастика: теория и методика* /

Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. – 384 с.

2. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека / В.К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.

3. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В.К. Бальсевич. – М.: Советский спорт, 2009. – 220 с.

4. Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М.: Гардарики, 2007. – 218 с.

5. Психология и психиатрия пожилого возраста // Клиническая геронтология. – 2008. – Т. 14. № 9. – С. 53–61.

УДК 159.9

СНИЖЕНИЕ КОНФЛИКТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ

Е.А. Григорьева, студентка направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Е.В. Ярославкина, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье раскрываются результаты исследования, направленного на снижение уровня конфликтности подростков. В основу формирующего эксперимента положена гипотеза о том, что коррекция самооценки приведет к снижению уровня конфликтности подростков.

Ключевые слова: подросток, личность, самооценка, конфликтность.

Проблема конфликтного поведения подростков является актуальной, прежде всего, в силу возрастных особенностей, поскольку именно в период подросткового возраста наиболее часто возникают конфликтные ситуации с родителями, учителями, самим собой и со сверстниками. Это объясняется, с одной стороны, анатомо-физиологическими изменениями, происходящими в период подросткового

кризиса, личностными особенностями подростков (чувство взрослости, эмансипация и т. д.). С другой стороны, подростки наиболее чутко реагируют на напряженные социальные, экономические, демографические и экологические проблемы, которые обуславливают нарастание негативных тенденций в становлении личности подрастающего поколения. Среди них особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная дезориентированность, а также, проявления жестокости, агрессивности и конфликтности среди подростков.

Именно подростковый возраст характеризуется достаточно частыми проявлениями конфликтного поведения, которое является проблемой для родителей, педагогов и общества в целом. Под конфликтностью личности понимается ее интегральное свойство, отражающее частоту вступления в межличностные конфликты [3, с. 11].

Конфликтность личности связана со многими характерологическими особенностями, однако, на наш взгляд, наиболее тесная связь обнаруживается с такой важнейшей личностной особенностью как самооценка. Именно самооценка влияет на то, насколько человек объективно оценивает себя, свое поведение, насколько он способен быть самокритичным, видеть свои сильные и слабые стороны.

Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности, определяющая активность человека, его отношение к себе и другим людям. В формировании самооценки подростков значительную роль играет семья, стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ценностными ориентациями, установками, эмоциональным отношением к ребенку. Самооценка выступает внутренним условием регуляции поведения и деятельности человека. Неадекватность сформировавшейся у человека самооценки, приводит к возникновению конфликтных ситуаций.

Среди психологов и педагогов, уделявших внимание изучению вопроса конфликтности личности, следует отметить следующих отечественных психологов: А.Н. Алексеева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Ф.М. Бородкина, В.Р. Дольник, Н.М. Коряк, А.Н. Сухова, С.Ф. Фролова и др., а также зарубежных исследователей: А. Адлера, К. Левина, Дж. Ролза, З. Фрейда и других.

Среди психологов, изучавших феномен самооценки, следует отметить следующих отечественных психологов: Л.В. Бороздину, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисину, А.Г. Спиркина, В.В. Столина,

И.И. Чеснокову и др., а также зарубежных исследователей: А. Бандуру, Р. Бернса, У. Джеймса, К. Роджерса, А. Розенберга и другие.

Наше исследование проводилось на базе МАОУ Восточная гимназия г. Южно-Сахалинска. Для проведения экспериментального исследования в качестве респондентов были выбраны 30 человек, девушек и парней, в возрасте 13–14 лет, по 15 человек в контрольной и экспериментальной группе. В качестве методов диагностики были выбраны следующие методики: опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева (2004 г.), методика исследования самооценки личности С.А. Будасси (1972 г.).

Данные, полученные нами в ходе констатирующего этапа, представлены на рис. 1 и 2.



Рис. 1. Показатели конфликтности в контрольной группе испытуемых

При помощи опросника «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева мы выявили, что в контрольной группе 2 человека (13,3%) имеют высокий показатель конфликтности, 6 человек (40%) имеют средний показатель конфликтности, 7 человек (46,7%) имеют низкий показатель конфликтности.



Рис. 2. Показатели конфликтности в экспериментальной группе испытуемых

Из представленных на рис. 2 результатов, мы видим, что в экспериментальной группе 6 человек (40%) имеют высокий показатель конфликтности, 9 человек (60%) имеют средний показатель конфликтности, низкий показатель конфликтности в группе отсутствует.

По результатам исследования самооценки личности (методика С.А. Будасси) мы привели данные по первому диагностическому срезу в контрольной и экспериментальной группах на рис. 3 и 4.

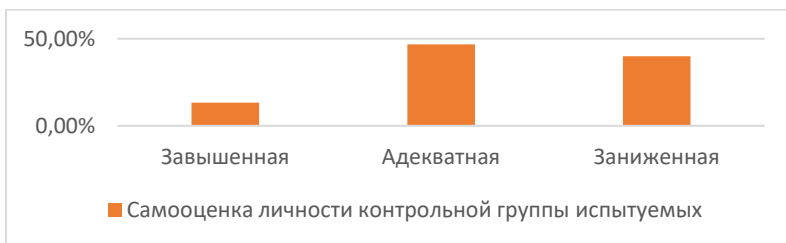


Рис. 3. Результаты диагностики самооценки контрольной группы испытуемых

Из представленных на рис. 3 данных мы видим, что 2 человека (13,3%) имеют завышенную самооценку личности, 7 человек (46,7%) имеют адекватную самооценку личности и 6 человек (40%) имеют заниженную самооценку личности.

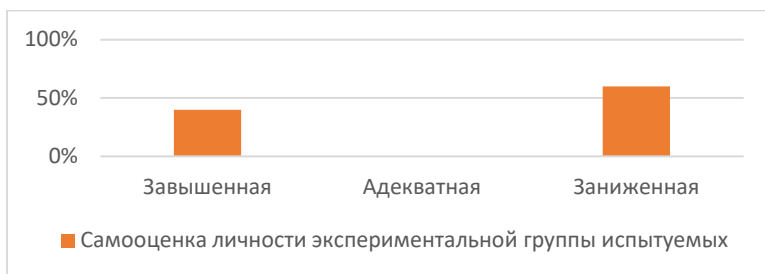


Рис. 4. Результаты диагностики самооценки экспериментальной группы испытуемых

Из представленных данных в таблице 4, мы видим, что 6 человек (40%) имеют завышенную самооценку личности, 9 человек (60%) имеют заниженную самооценку личности, показатели адекватной самооценки личности в группе отсутствуют.

По результатам первичной диагностики и применения метода обработки статистических данных U-критерия Манна – Уитни на констатирующем этапе исследования мы можем сделать вывод, что показатели конфликтности в контрольной группе испытуемых ниже показателей конфликтности в экспериментальной группе. Поэтому в экспериментальной группе необходимо было реализовать программу, направленную на снижение конфликтности путем коррекции самооценки. Всего было проведено 10 занятий, каждое из которых длилось 45 минут и проходило в форме тренинговой работы.

По окончании формирующего этапа была проведена повторная диагностика, результаты представлены на рис. 5–8.



Рис. 5. Показатели конфликтности в контрольной группе испытуемых

Из представленных на рис. 5 данных, мы видим, что 3 человека (20%) имеют высокий показатель конфликтности, 7 человек (46,7%) имеют средний показатель конфликтности, 5 человек (33,3%) имеют низкий показатель конфликтности.



Рис. 6. Показатели конфликтности в экспериментальной группе испытуемых

Из представленных на рис. 6 данных экспериментальной группы, мы видим, что 3 человека (20%) имеют высокий показатель конфликтности, 7 человек (46,7%) имеют средний показатель конфликтности, 5 человек (33,3%) имеют низкий показатель конфликтности.



Рис. 7. Результаты диагностики самооценки контрольной группы испытуемых

Из представленных на рис. 7 данных диагностики контрольной группы, мы видим, что 2 человека (13,3%) имеют завышенную самооценку личности, 7 человек (46,7%) имеют адекватную самооценку личности и 6 человек (40%) имеют заниженную самооценку личности.



Рис. 8. Результаты диагностики самооценки экспериментальной группы испытуемых

Из представленных на рис. 8 данных диагностики экспериментальной группы, что 5 человек (33,3%) имеют завышенную самооценку личности, 6 человек (40%) имеют адекватную самооценку личности, 4 человека (26,7%) имеют заниженную самооценку личности.

По результатам формирующего этапа исследования, проведена разработка и апробация тренинговой программы в экспериментальной группе, которая направлена на снижение конфликтности у старших подростков посредством коррекции самооценки.

По результатам повторной диагностики и применения методов обработки статистических данных U-критерия Манна – Уитни и T-критерия Вилкоксона на заключительном этапе исследования

мы можем сделать вывод, что показатели конфликтности в экспериментальной группе испытуемых снизились и находятся, примерно, на том же уровне, что и в контрольной группе.

Основная гипотеза о том, что снижение конфликтности у старших подростков посредством коррекции самооценки, полностью подтвердилась.

Список литературы

1. Аницупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Аницупов, А.И. Шипилов. – М.: Эксмо, 2009. – 512 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-пресс, 2005. – 1136 с.
3. Ильин Е.П. Психология взрослости / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
5. Крутецкий В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1965. – 314 с.
6. Крысько В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысько. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 208 с.

УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

С.Н. Задирака, магистр направления «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: *статья посвящена вопросам формирования уверенности в себе в подростковом возрасте. В ней представлены методики для формирования уверенного поведения в подростковом возрасте для психологов, педагогов и родителей.*

Ключевые слова: *уверенность в себе, подростковый возраст, уверенное поведение, компоненты уверенности в себе.*

Проблема формирования уверенности в себе для подростка является очень актуальной темой. Подростковый возраст – это всегда сложный процесс взросления ребенка. Мир вокруг меняется, как и отношения ребенка к нему, к себе, и в этот период иногда бывает сложно верить в свои силы. Подростки отличаются недостаточной сформированностью эмоционально-волевой сферы, несоответствием между возрастающим чувством взрослости и актуальными возможностями. В эмоциональной сфере наблюдается нестабильность эмоций, неумение их контролировать, подростки очень остро реагируют на критику в свой адрес. Поэтому особенно важно развивать у них определённые личностные качества, которые бы помогали им отстаивать свою точку зрения, и создавали бы убежденность в том, что он в состоянии добиться успеха, ведь подростковый период является одним из самых значимых периодов социализации и личностного становления человека.

Огромное количество исследований посвящено проблеме уверенности в себе. Данная проблема является актуальной на сегодняшний день, поскольку уверенность – это свойство личности, которое обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации в социальной среде.

В современном мире детям важно чувствовать себя уверенными, чтобы ставить смелые амбициозные цели, чтобы их достигать, чтобы выносить на обсуждение свои идеи, выступать на публике. В настоящее время конкурентноспособными являются именно уверенные в себе люди.

Социологи обнаружили, что у хорошо успевающих учеников повышается уверенность в себе, что, вероятно, в свою очередь побуждает их брать на себя большую ответственность. Учащиеся с низкой успеваемостью сообщают о меньшей уверенности. Молодежь, которая мало общается с друзьями, как правило, имеет низкую уверенность в себе, а активные в социуме подростки имеют большую уверенность в себе, что отражается в их внешкольной деятельности. Они более целеустремленные, интересующиеся, инициативные и готовые участвовать в различных проектах.

В то же время, уверенность в себе с большим трудом вписывается в современную систему ценностей школы, в систему социализации и часто понимается почти как полный аналог самоуверенности, наглости и агрессивности. В этом заключается сложность для подростка увидеть грань между уверенностью в себе и самоуверенностью, когда это нарушает границы другого человека.

Феномен уверенности в себе рассматривался в работах зарубежных и отечественных авторов в рамках различных подходов. Это были ученые и психологи: А.А. Бандура, З.В. Бойко, М. Бьеркман, И.В. Вайнер, Д. Вольпе, М.Н. Володарская, Л.А. Глушко, И.Л. Зиновьева, Ф.И. Иващенко, А.А. Конопкина, Б.Б. Косов, Р. Лазарус, А. Маслоу, И.С. Маслова, Н.И. Наенко, А.А. Папура, А.С. Прангишвили, В. Г. Ромек, М. Селигман, О.В. Соловьева, Рюдигер Ульрих и Рита Ульрих, М. Ушер и другие.

В настоящее время, несмотря на достаточный запас исследовательских работ по проблеме уверенности в себе и внушительной психологической практики по ее терапии и профилактике, общепринятой и однозначной формулировки уверенности в себе нет [1, с. 66].

Есть ряд признаков, благодаря которым мы чувствуем и понимаем, что личность в себе уверена. Это внутреннее состояние спокойствия и осознания своей собственной уникальности, уместности, значимости, безопасности, и компетентности. Есть и внешние признаки уверенности в себе – это спокойствие и доброжелательность, взгляд глаза в глаза, вежливость, отсутствие спешки, открытость и

искренность, адекватное восприятие критики и многие другие признаки. Уверенная в себе личность высоко ценит свои качества, характеризуется соответствием представлений о себе, ожидает, что отношение окружающих является идентичным ее представлениям. Уверенность в себе выступает залогом развития здоровой и полноценной личности, поскольку является основой для стремления к достижению целей и к повышению ее производительности.

Уверенность в себе рождает уверенное поведение. Это социально-приемлемое компетентное поведение, благодаря которому подросток может реализовать свои цели без применения насилия или принуждения. Уверенное поведение характеризуется спокойной ровной интонацией голоса, уместной жестикой, знанием своих прав и умением их предъявлять, умением отказывать, когда принуждают, и еще многие другие аспекты.

Уверенность в себе не является мотивацией, но она играет роль в том, что человек объективно воспринимает, что он способен выполнять. Низкая уверенность делает менее вероятным, что человек начнет действовать, и более вероятным становится то, что человек отключится, потому что сомневается, что сможет справиться с тем, что нужно сделать. Даже при наличии навыков и мотивации, без уверенности цели вряд ли будут достигнуты.

Итак, под уверенностью в статье мы понимаем свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей.

Для того, чтоб сформировать уверенность психологи могут использовать следующие методы такие как социально-психологические тренинги и, в частности, психологическое консультирование.

Для формирования уверенного поведения у подростков по средствам психологического консультирования необходимо провести комплекс мероприятий: просвещение (информирование), диагностику (уверенности и самооценки), коррекцию с использованием методик когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), арт-терапии, (в том числе пластилиновая терапия, метафорические ассоциативные карты (МАК), игротерапии, тренинга. В комплекс мероприятий необходимо вносить следующие задачи сопровождения: развитие личностного, когнитивного, эмоционального, поведенческого компонента [1, с. 68].

Развитие личностного компонента уверенности представляет собой работу над повышением уровня самооценки и самоуважения подростков, развитие навыков самопознания, позволяющих подростку увидеть и принять свои недостатки и достоинства, осознать свои сильные и слабые стороны характера, сформировать положительные установки по отношению к себе и к окружающим.

Для этого можно использовать валидные и надежные психодиагностические методики: тест Райдаса «Уверенность в себе», методика самооценки личности С.А. Будасси и шкалу Розенберга. Тест Райдаса «Уверенность в себе» предназначен для выявления степени уверенности. Методика самооценки личности С.А. Будасси позволяет выявить уровень выраженности самооценки человека, а шкала Розенберга диагностирует уровень самоуважения. Использовать можно методики «Мои Ценности», «Мои сильные и слабые стороны» с применением МАК и пластилиновой терапии.

Развитие когнитивного компонента предполагает усиление чувства своей эффективности, укрепление веры в свои возможности и в себя, способность ставить перед собой разумные цели и добиваться их достижения. Для этого можно использовать методики целеполагания (краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного планирования) одновременно с подключением техник арт-терапии, образной терапии для определения истинности целей). Использовать можно методики «Колесо баланса», «Моя карта желаний», методики целеполагания SMART, «Дневник достижений», «Мой жизненный план» или «Карта моих целей» и другие.

Работа над эмоциональным компонентом подразумевает формирование у подростка умения справляться со своими страхами и тревогой, возможности пересилить свое негативное эмоциональное состояние. Для этого можно использовать методики КПТ, парадоксальную интенцию, арт-терапию и образную терапию. Например, упражнения «Защитный амулет», «Нарисуй свой страх», «Нарисуй / опиши смелого человека», техника СМЭР (ситуация – мысль – эмоция – реакция), «Исследуй свой страх» и другие.

В работе с поведенческим компонентом уверенности в себе важно развить умение определять себя как уверенного человека и формирование коммуникативной компетентности личности. Для повышения уровня коммуникативной компетентности можно ис-

пользовать ролевые игры, упражнения в парах, группах и групповые дискуссии: игра «Четыре угла – четыре выбора», упражнение «Подарок», упражнение «Ассоциация», игра «Молекулы», упражнение «Магия имени», «Доверительное падение», игра «Правда или ложь» и другие.

Цель данных мероприятий – формирование уверенности в себе у подростка за счет развития комплекса простых навыков, которые необходимо выучить и научиться применять.

Особый акцент во время работы делается на уникальности каждого подростка. Благодаря использованию различных методик дается возможность подростку понять, что исследовать себя интересно, полезно и использование этих знаний дает возможность ему развиваться в том направлении, в котором ему хочется. И как следствие, он будет достигать тех целей, которые сам себе поставил. Он уже будет знать, как справляться со страхами, которые у него возникают. Его успехи будут создавать внутреннее ощущение уверенности. Алгоритм разбора ошибок позволит использовать опыт неудач себе во благо и для развития своей личности. В условиях постоянной борьбы и конкуренции за право быть увиденным, услышанным, проявить свои способности, занять выгодное положение в обществе, эти навыки будут очень актуальны для реализации своего потенциала.

Список литературы

1. Конопкина А.А. Психологическая природа уверенности в себе у подростков / А.А. Конопкина // Молодой ученый. – 2018. – №20 (206). – С. 66–68 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/206/50489/>.

2. Конопкина А.А. Исследование взаимосвязи уверенности в себе и обшей самооценки подростков / А.А. Конопкина // Стратегии развития современной науки: мат. Междунар. (заочной) науч.-практич. конф., (Минск, 17 апреля 2019 года). – Минск: Мир науки, 2019. – С. 167–171.

3. Денисова О.Я. К вопросу о формировании уверенности в себе у подростков с проблемами социальной адаптации / О.Я. Денисова // Актуальные вопросы инновационного развития Арктического региона РФ: сб. мат. II Всерос. науч.-практич. конф. (Северодвинск, 16–30 ноября 2020 года, Северный (Арктический) федерал. ун-т им. М.В. Ломоносова). – 2021. – С. 559–562.

УДК 159.99

ДИАГНОСТИКА И ВЫЯВЛЕНИЕ РИСКА РАЗВИТИЯ РАССТРОЙСТВ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Ю.Д. Кан студентка направления 44.04.02
«Психолого-педагогическое образование», профиль
«Психологическое консультирование в образовании»
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск.*

*Е.Г. Власенкова научный руководитель, канд. психол. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность ранней диагностики и выявления риска развития расстройств аутического спектра у детей раннего развития, определена важность оказания психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим ребенка с тенденцией формирования РАС.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, диагностика, признаки, психолого-педагогическая помощь.

На сегодняшний день актуальность ранней диагностики и выявления риска развития «расстройств аутистического спектра» (РАС) у детей раннего развития, несомненно, очень высока. С каждым годом количество детей с диагнозом РАС стремительно увеличивается. И наука, и медицина сталкиваются с трудностями ранней диагностики в связи со сложностью и многообразием клинической картины. А также с недостаточной эффективностью существующих лечебно-коррекционных методик и отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи.

Диагностика и установление диагноза «ранний детский аутизм» (РДА), или причисление к спектру аутистических расстройств является трудоемким и продолжительным процессом, требующим особой подготовки, специфической специализации и опыта в этой области. Огромную роль играет важность раннего выявления детей с РАС именно педиатрами, детскими неврологами, детскими психиатрами, поскольку это первый и необходимый шаг для своевременного начала работы по комплексной лечебно-коррекционной

помощи. Потому как родители не всегда могут быть компетентны в адекватной оценке развития своего ребенка.

Чем раньше начинается такая работа, тем в большей степени можно рассчитывать на компенсаторные возможности нервно-психической системы ребенка.

Аутизм в детстве, как отдельный признак или в целом психическое расстройство признается специалистами большинства стран. Основными определяющими его признаками являются:

- нарушение социальной адаптации;
- стереотипная деятельность;
- расстройство речи, ее коммуникативной функции;
- расстройство моторики;
- аутистические формы контактов и другое [5].

В настоящее время ранее установление диагноза РАС встречает значительные трудности, что в свою очередь осложняет своевременное выявление нарушений. Потому как многие признаки, определяющие РАС, проявляются по мере взросления ребенка, т. е. формируются в течение достаточно длительного периода (несколько лет). С одной стороны, ранее вмешательство может способствовать смягчению проявления многих симптомов этого нарушения развития, но с другой стороны существует огромная проблема именно раннего выявления и установления диагноза РАС. И на сегодняшний день это также связано и с несколькими обстоятельствами, например, с отсутствием биологического теста, низкой специфичностью скрининговых методов, а также недостаточной информированностью специалистов и родителей об особенностях поведения и общения детей с РАС младшего возраста.

Несомненно, территориальная детская поликлиника является организационно первым звеном, и в случае выявления у ребёнка признаков, указывающих на возможность формирования РАС, педиатр или невролог должен провести беседу с родителями, в которой нужно объяснить, что такое аутизм, в чём особенности детей с такими нарушениями развития, почему столь важны ранняя диагностика и сотрудничество специалистов и родителей.

Все диагностические и лечебно-коррекционные мероприятия для детей с аутизмом должны проводиться в соответствии со специально-разработанным для этих целей планом. В настоящее

время разработано большое количество разнообразных тестов, вопросников, адресованных родителям или опекунам. Эти диагностические инструменты различаются по целевому контингенту (дети с аутизмом, с нарушениями коммуникации, с различными нарушениями развития), возрастным характеристикам обследуемых, спектру исследуемых функций (социальное взаимодействие, коммуникация, речь, игра, и др.), по чувствительности, валидности и другим характеристикам тестов. Правильный выбор диагностических инструментов такого рода очень важен, но наиболее надёжным является диагноз, установленный на основе полученной из разных источников информации. При этом ведущую роль отдают клинической диагностике, включающей динамическое наблюдение за ребёнком, тщательный сбор и внимательный анализ анамнестических данных.

В настоящее время Сахалинский Государственный Университет совместно с профессором Анной Трубициной (г. Новосибирск) проводят популяционное исследование ранней диагностики и выявления риска развития расстройств аутистического спектра у детей раннего возраста (1–3 года) в детской поликлинике города Южно-Сахалинск. Студенты, обучающиеся на психолого-педагогическом направлении (бакалавры и магистры), проводили опрос родителей, согласно модифицированному списку контрольных вопросов «M-CHART-R», для выявления аутизма у младенцев. На данный момент исследование находится на начальном этапе сбора информации, обработку и результат популяционного исследования планируется осуществить к следующему году.

Безусловно, ранняя диагностика и выявление риска расстройства развития играет ключевую роль и является залогом успешного вмешательства и коррекции. Но также немаловажную роль играет и оказание психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с тенденцией формирования РАС. Психологическая поддержка и помощь семье должна включать в себя консультирование родителей, коррекционную работу с членами семьи, повышение родительской компетентности для решения проблем воспитания, развития и обучения ребенка, эффективного взаимодействия семьи и социума.

В связи с тем, что нарушения в развитии ребенка, его поведенческие проблемы становятся сильнейшим источником стресса и приводят к дезадаптации всех членов семьи, важно проводить психолого-терапевтическую работу с родителями, которая должна быть направлена на снижение отрицательных эмоций (шок, гнев, резкость в обращении, депрессия, отчаяние, изоляция). Часто родители реагируют отрицанием диагноза на первых порах. Если подобная реакция затягивается, то это зачастую приводит к неадекватным требованиям к ребенку, к бесконечным сменам специалистов, которые бы дали о ребенке «устраивающую» их информацию и прогноз [4]. Такой сценарий приводит лишь к потере драгоценного времени, которое взрослые могли бы потратить на коррекцию и восстановление ребенка с РАС. Это самый тяжелый кризисный период, потому как большинство родителей не владеют необходимыми знаниями о способах взаимодействия с ребенком, методах обучения, коррекции поведения детей, происходит адаптация родителей к изменениям в их жизни. Поэтому здесь важно отметить, что психологическое сопровождение должно быть оказано не только ребенку, но и семье в целом.

Таким образом, такие семьи нуждаются в комплексной помощи, в поддержке и консультациях специалистов, которые смогут оказать квалифицированную психологическую помощь.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с РАС – это важнейшее условие оптимизации его развития и воспитания. Психологическая помощь семье ребенка с РАС осуществляется с учетом его психологических и личностных особенностей, условий воспитания, а также потребностей его семьи. Именно личная эффективность родителей влияет и повышает эффективность развития, восстановления, коррекции, и образовательно-воспитательного процесса аутичного ребенка.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М., 2007. – 54с.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М., 2015. – 243 с.
3. Башина В.М. Диагностика аутистических расстройств в хронобиологическом аспекте / В.М. Башина. – М., 2009. – 23 с.
4. Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / М.В. Быкова. – М., 2000. – №3. – С. 313.

5. Давыдова Е.Ю. Изучение особенностей поведения и общения у детей ясельного возраста с подозрением на наличие расстройства в спектре аутизма при помощи «Плана диагностического обследования при аутизме» / Е.Ю. Давыдова. – М. 2017. – № 2. – С. 38–44.

6. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская. – 8-е изд. – М.: Знание; Теревинф, 2014. – 288 с.

7. Симашикова Н.В. Расстройства аутистического спектра у детей / Н.В. Симашикова. – М., 2013. – 264 с.

8. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – М., 2014. – 160 с.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРИЕМЫ И ТЕХНИКИ

Р.А. Кутбиддинова, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье раскрываются конкретные техники и приемы работы с подростками в процессе психологического консультирования. Описываются основные темы запросов современных подростков.

Ключевые слова: психолог, психологическое сопровождение, консультирование, подростки, техники, приемы.

Психологическое сопровождение современных подростков показывает, что все чаще они самостоятельно обращаются за помощью к школьному психологу или частному при финансовой помощи родителей. Некоторые подростки, приходя на консультацию приносят список вопросов, адресованных консультанту. Чаще всего данные вопросы связаны с сепарацией, межличностными взаимоотношениями с противоположным или своим полом; наличием тревоги и страхов перед социумом, учебной и будущей жизни; методами повышения уверенности и самооценки; зависимыми формами поведения и т. д.

В научной литературе проблемами изучения подростков в консультативном процессе занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи (Г.В. Бурменская, И.В. Дубровина, Д.Е. Запорожская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Т.В. Снегирева, И.Б. Умняшова, В. Экслейн, К. Роджерс, Б. Герни, Г.Л. Лэндрет, П. Коулмен и другие).

Трудности в консультировании подростков могут быть вызваны следующими причинами:

- высоким уровнем эмоциональной нестабильности, психического напряжения, гормональными изменениями;
- протестными реакциями, сопротивлениями процессу консультации и психотерапии.

Зачастую консультирование подростков предусматривает последующий контакт с родителями и разработку рекомендаций для взрослых по стратегиям взаимоотношений с подрастающим поколением.

Так же, как и при консультировании взрослых лиц, психологу важно изучить индивидуально-типологические особенности каждого конкретного подростка, его ценности и интересы.

Особого внимания заслуживает создание психологом-консультантом доверительного, безопасного пространства для подростка, информирование о принципах конфиденциальности и ответственности.

Психологическое консультирование может включать в себя пять этапов:

- 1) установление доверительного контакта с подростком;
- 2) запрос подростка, описание проблем и желаемых изменений в себе, конкретных людях, ситуации;
- 3) психодиагностическая беседа: поиск причин трудностей;
- 4) психологическая коррекция, включающая ряд техник и приемов воздействия на личность;
- 5) завершение процесса консультирования и прощание.

В данной статье, мы рассмотрим ряд приемов и техник в работе с подростками.

Приемы, используемые психологом в работе с подростками.

1. «Давай подумаем вместе», «Давай попробуем вместе решить твою проблему», данный прием предполагает передачу ответственности в решении проблемной ситуации подростку.

2. «Психологический контакт», предполагает наличие равноправия между личностью психолога и личностью клиента – подростка. Для этого психологу необходимо в самого начала, задавая вопросы, показать, что он видит в подростке значимого и интересного человека.

3. «Человечек», ориентирован на решение проблемной ситуации посредством проекции личности подростка на лист бумаги: на листке бумаги психолог рисует фигурку человечка и говорит: «Смотри! Это твой ровесник. Зовут его, например, Игорь. Сейчас

мы будем обсуждать вопросы, связанные с его проблемой. Правда, я довольно мало знаю о его конкретной ситуации. Тебе тоже придется немного рассказать о нем». В диалоге составляется общий рассказ о нарисованном человечке, юноше Игоре. Как правило, основная информация взята из конкретной ситуации реального клиента, сидящего перед психологом. Когда клиент говорит о другом человеке, внутриличностное напряжение снижается.

4. «Проблемная ситуация», психологу в данном приеме рекомендуется подчеркивать, что не только подросток, но и любой другой человек, в том, числе и психолог может находиться в проблемной ситуации.

При этом психологическая беседа проводится в форме двухфазного разговора. На первой обсуждаются проблемы клиента и анализируются возникшие трудности. Консультант и школьник находятся в предметной, содержательной «плоскости» беседы. При возникновении в разговоре «тупиков», недомолвок, нарушений во взаимопонимании полезно перейти ко второй фазе консультации. Здесь психолог активизирует внимание школьника не на проблеме как таковой, а на протекании самой консультативной беседы. Он может задавать такие вопросы: «Какие проблемы нам с тобой удалось обсудить и что осталось за пределами нашей беседы?», «Почему ты тогда согласился со мной, а сейчас нет?», «Тебе нравится, как протекает наша беседа?», «Тебе интересно?», «В чем ты видишь пользу от нашего разговора?»

По существу, вторая фаза беседы – рефлексивная: обсуждаются вопросы, связанные с протеканием самой консультативной беседы, наличием или отсутствием понимания между психологом и его клиентом, выявляются точки зрения, препятствующие взаимопониманию. Другими словами, анализируется организационно-коммуникативный «слой» психологической консультации и обсуждаются события, которые произошли в кабинете психолога по принципу «здесь и теперь».

Такое построение консультативной беседы способствует развитию у подростка или старшего школьника коммуникативных навыков, умений посмотреть на себя «со стороны», а также стремлений к взаимопониманию с партнером по общению.

5. «Зеркало» – прием используется при сильном сопротивлении подростка консультативному процессу. Основываясь на некоторой

информации, собранной о клиенте, психолог начинает рассказывать историю о другом школьнике, чья ситуация в главных чертах совпадает с ситуацией клиента. При этом важно, чтобы пол, возраст и основные индивидуально-психологические особенности выдуманного персонажа действительно совпадали с характеристикой консультируемого. Искусство психолога здесь состоит в том, чтобы к месту и тактично использовать в своем рассказе факты, соотносящиеся с личной проблемой ученика. Кроме этого, направленность такого рассказа способствует тому, чтобы школьник спонтанно, незаметно для себя подключился к рассказываемой психологом истории: что-то начал подправлять, дополнять, с чем-то согласился, а что-то поставил бы под сомнение.

Подросток сможет в «этом другом» увидеть самого себя, как в своеобразном психологическом «зеркале». Такое «отзеркаливание» поможет молодому человеку лучше понять самого себя, отстраниться от своих проблем и увидеть их более спокойными и «объективными глазами».

6. Приемы активного слушания, к которым относятся: «Угу», «Да...», паузы, перефразирование полученной информации, резюмирование и другие, позволяющие дать понять клиенту, что его слышат и понимают.

Хорошо зарекомендовали себя следующие упражнения и психологические техники с подростками.

1. «Я как солнце». В нем подросток пишет свое имя в центре солнца с лучами, а на каждом луче свои положительные качества личности.

2. «Люди – опоры». Подросток выписывает имена, тех людей на которых он может опираться в своей жизни, это могут быть родные, близкие, друзья и специалисты помогающих профессий.

3. «Мои ресурсы». Подростку необходимо написать, что лично его вдохновляет и придает сил: хобби, природа, спорт, общение и многое другое.

4. «Лестница достижений». Данная техника предусматривает наличие нарисованной лестницы на листе А4, на которой изображены цифры от одного до десяти. Задача подростка оценить на сколько он потрудился в течение дня или недели. За что конкретно он может себя похвалить или получить бонусы от внешней среды. Как он продвинулся в личностном развитии, учебных и семейных делах и т. д.

5. «Мое будущее». Техника позволяет обозначить цели подростка в будущем. Необходимо на отдельном листочке нарисовать те ощущения, которые бы подросток хотел получать от будущей учебы, дружбы, отношений с молодым человеком или девушкой, от работы и так, глобально, от своей жизни. Главная ваша задача, чтобы рисунок был абстрактным. Возможно, он будет понятен только клиенту: что обозначает та или иная линия, тот или иной цвет. Это условие очень важно для получения наибольшего результата.

6. «Линия жизни». В данной технике, на листе А4 нужно нарисовать линию, определить ее как линию жизни. Отметить точки настоящего, рождения и будущего. Подростку необходимо описать линию (ширина, края, цвет, материал). Далее необходимо разделить часть линии от рождения до настоящего на значимые для жизненные периоды и назвать каждый период. Его могут начинать и заканчивать какие-либо события и ситуации. Можно задавать следующие вопросы: «Какой из этих периодов для тебя является приятным / неприятным?», «Если бы у каждого периода был свой образ, картинка, то какие бы они были?», «Отметь на линии жизни «в будущем» основные значимые события, которые ты бы хотел, чтобы произошли, посмотри попристальней на свою линию жизни, какая она у тебя получилась? Нравится ли тебе она?», «Раскрась ее так, чтобы она тебе нравилась, вызывала приятные чувства, чтобы хотелось на нее смотреть и смотреть».

7. Рисуночные техники, в которых подросток может изображать себя и близких: «Автопортрет», «Мой мир», «Мой жизненный путь», «Я и моя семья» и другие.

Важность психологического сопровождения детей в подростковом возрасте не вызывает сомнения. Самое большое количество обращений родителей приходится именно в этот возрастной период. Задача психологов помогать родителям, объясняя им особенности подросткового возраста, этапы сепарации и тактики нахождения баланса в общении с подрастающим ребенком. А также помогать подростку работать с собственными эмоциями и чувствами, управлять мыслями и поведением, познавать и раскрывать себя и окружающих людей. Для этого психологами разных стран разрабатываются упражнения и техники для специалистов, позволяющие оказывать своевременную и эффективную помощь подросткам.

Список литературы

1. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. – 336 с.
2. Забродин Ю.М. Психологическое консультирование / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян; под общ. ред. Ю.М. Забродина. – М.: Эксмо, 2010. – 384 с.
3. Самоукина Н.В. Психологический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В. Самоукина. – 3-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2008. – 256 с.
4. Сапогова Е.Е. Консультативная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Е. Сапогова. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
5. Умняшова И.Б., Запорожская Д.Е., Психологическое консультирование подростков в образовательной организации / И.Б. Умняшова, Д.Е. Запорожская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/94590/vestnik_psyobr_2016_.pdf.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ В ГОРНОЛЫЖНОМ СПОРТЕ У СПОРТСМЕНОВ 15–16 ЛЕТ

Л.В. Литвинова, студентка профиля «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: статья посвящена вопросам об особенностях мотивации в горнолыжном спорте у спортсменов 15–16 лет. В ней представлены конкретные направления для работы психолога, тренера, родителя.

Ключевые слова: мотивация, подростки, горнолыжный спорт.

Подростковый возраст является переломным, зачастую эмоционально насыщенным возрастом. Он определяется переходом детей в среднее звено образования, т. е. в старшие классы или колледжи. У подростков начинается новая, по-своему содержанию и по всей функции деятельность учения. Переход к новому положению, отношению со взрослыми и сверстниками, а также в семье, определяются тем, как они выполняют свои первые и важные обязанности, и все это ведет к тем проблемам, которые связаны не только с семьей, но и с учебной.

Проблема мотивации является одной из фундаментальных в психологической науке и практике. Её значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его поведения, деятельности. Ответ на вопрос о том, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он её осуществляет, есть основа адекватной интерпретации деятельности. Практическая значимость данной проблемы определяет необходимость ориентироваться в теоретических подходах к изучению мотивации, владеть диагностическим инструментарием на разных возрастных этапах обучения людей, использовать внутренние и внешние стимулы учения, уметь формировать мотивацию учения.

В современной психологической науке мотивация рассматривается как сложный, многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека. А.К. Маркова под термином «мотивация» подразумевает сложную систему отношений, побуждений, мотивов, потребностей, интереса, идеалов, стремлений, которые определяют направленность активности человека. Зачастую мотивацию называют внутренней причиной действия, и она не мыслится вне поведения и деятельности. Мотивация пронизывает все основные образования личности – характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы и выполняет несколько функций: побуждает поведение, направляет и организует его, придает ему личностный смысл и значимость. При этом смыслообразующая функция как специфическая человеческая функция имеет для характера мотивационной сферы определяющее значение. Понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера» близки. Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность. Согласно Л.И. Божович, мотив – это все то, в чем нашла свое воплощение потребность. Мотивационная сфера – это часть психологии человека, включающая его аффективную и волевую сферы личности, переживание удовлетворения потребности. Самым узким понятием является мотив, а широким – мотивационная сфера. Мотивация – это, прежде всего стремление к успеху, высоким результатам в своей деятельности. И если человек, стремится достичь успеха, высоких результатов в деятельности, то у него достаточно сильная мотивация достижения.

Мотивация может обозначать систему факторов, такие как: потребности, мотивы, цели, намерения. А также может обозначать и характеристику процесса, который поддерживает и стимулирует деятельность.

Потребностью называется состояние нужды человека в определенных условиях. Потребность всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, состояние нужды в том, что необходимо ему для нормального существования. Потребность активизирует организм и поддерживает его активность, пока состояние нужды не будет удовлетворено. Количество потребностей зависит от того, насколько высоко организован организм.

Второе понятие после потребности по своей мотивационной направленности – это цель. Цель является осознаваемым результатом, на который в данный момент направлено действие, удовлетворяющее актуализованную потребность.

Мотивы, потребности и цели являются главными составляющими мотивационной сферы человека.

Чем раньше у подростков сформируется мотивация, то есть осознанная необходимость заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья, тем здоровее будет он в частности и общество в целом.

Образ жизни подростка можно считать здоровым, если он находится в условиях благоприятного психофизического пространства, при этом, не проявляя агрессивности по отношению к себе и пространству.

Занятия горнолыжным спортом имеет огромное воспитательное значение: способствуют укреплению тела и дисциплины, повышению чувства ответственности, развитию настойчивости в достижении поставленной цели.

Горнолыжный спорт – это вид лыжного спорта, суть которого заключается в спуске с гор на лыжах по размеченной специальными флажками и воротами трассе. Горнолыжный спорт включает в себя 5 спортивных дисциплин (видов): слалом, гигантский слалом, супергигантский слалом (супергигант), скоростной спуск и горнолыжная комбинация.

Для выявления мотивов к занятиям горнолыжным спортом у подростков нами было проведено исследование в форме анкетирования. Анкеты для учащихся содержали вопросы по перечню типичных мотивов, которые побуждали бы к занятиям горнолыжным спортом.

Результаты анкетирования были следующими:

– средний стаж занятий горнолыжным спортом у подростков составлял 7 лет;

– основными причинами, по которым подростки начинали заниматься горнолыжным спортом, являются:

- желание родителей – 45%;
- научиться кататься на горных лыжах – 25%;
- совет друзей – 30%.

Из бесед с подростками следует что, занятие горнолыжным спортом является не единственным способ удовлетворения потребности в движении. Среди предпочитаемых видов активного отдыха подростки называли: «погуляю», «покатаюсь на велосипеде» и т. п.

Основными мотивами занятий горнолыжным спортом у подростков являются:

- общение с друзьями – 50%;
- отношение к тренеру (ответы типа «хороший тренер, не хочу от него уходить») – 25%;
- содержание тренировочной деятельности («нравится этот спорт», «люблю соревнования», «интересно» и т. п.) – 15%;
- внутренировочные факторы (экскурсии, походы и т. п.) – 10%.

Подросткам не нравится на занятиях в горнолыжном спорте то, что очень мало времени уделяется на внутренировочную жизнь.

Для формирования устойчивой мотивации к горнолыжному спорту тренеру необходимо:

- повышать эмоциональную насыщенность учебно-тренировочных занятий;
- активизировать досуговую деятельность;
- заботиться о создании благоприятного микроклимата в коллективе путем создания: атмосферы взаимного уважения и доверия, поддерживания интересов товарище, проявления терпимости к ошибкам и неудачам;
- заботиться о положительном отношении к нему.

Всегда необходимо помнить, что мотивация – это постоянно изменяющаяся величина и меняться она может еще и в зависимости от среды, в которой осуществляет свою деятельность человек. Этому способствует постоянное улучшение среды (условий), в которой человек реализуется как личность, тем самым повышается и уровень его мотивации.

В заключение, хотелось бы сказать, что проблематика нашего исследования крайне важна для развития детского спорта. В современ-

ных условиях (увеличение показателя прекращения занятиями спортом детей, высокая конкуренция) огромную роль играет мотивация детей к формированию потребности к регулярным занятиям избранным видом спорта и достижению в нем максимальных высот.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Проблема мотивации личности / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1984.
2. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: учеб. пособие / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1987.
3. Волков И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / И.П. Волков. – СПб.: Питер, 2002.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.

УДК 159

**ВЛИЯНИЕ ТИПА МЫШЛЕНИЯ НА СКЛОННОСТЬ
К РАЗЛИЧНЫМ СФЕРАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

*В.В. Луговская, студентка направления 44.03.02
«Психолого-педагогическое образование», профиль
«Практическая психология личности» ФГБОУ ВО «Сахалинский
государственный университет», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: большинство знаменитых людей – ученых, писателей, композиторов, живописцев – уже в детском возрасте выражали интересы и склонности к занятиям наукой, литературой, музыкой, изобразительным искусством. Но данный интерес появлялся не на пустом месте. На формирование интересов воздействует окружающая среда, воспитание, образование и т. д. Соответственно, вдобавок эти факторы отвечают и за формирование определённого типа мышления, однако влияет ли доминирующий тип мышления на склонности старших подростков к их различным сферам деятельности, постараемся разобраться в данной статье с помощью научной психолого-педагогической литературы.

Ключевые слова: мышление, тип мышления, склонности, способности, личность старшего подростка, подростковый возраст.

Мышление – это психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека, а также целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное

лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли [1, с. 816].

Джером Брунер полагал, что тип мышления – это индивидуальный приём аналитико-синтетического преобразования информации. Подчёркивая такие типы, как предметное, образное, знаковое, символическое мышление, Дж. Брунер уделяет особое внимание процессу творческого познания. Руководствуясь положениями Дж. Брунера и осуществляя адаптацию его методики, Г.В. Резапкина выделяет такие типы мышления как: предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное, а также креативность как способность мыслить и думать творчески [3, с. 53].

Тип мышления – это индивидуальный способ преобразования информации. Предвидя свой тип мышления, возможно прогнозировать успешность в определенных видах профессиональной деятельности.

1. Предметно-действенное мышление характерно людям дела. Они лучше усваивают информацию посредством через движения, а также располагают хорошей координацией движений. Данное мышление имеют и многие выдающиеся спортсмены, танцоры.

2. Абстрактно-символическим мышлением владеют многочисленное число людей науки: физики-теоретики, математики, экономисты, программисты, аналитики. Люди с таким типом мышления могут воспринимать и усваивать информацию с помощью математических кодов, формул и операций, которые невозможно ни потрогать, ни представить.

3. Словесно-логическое мышление отличает людей с ярко проявленным вербальным интеллектом. Благодаря развитому словесно-логическому мышлению, ученый, преподаватель, переводчик, писатель, филолог, журналист могут сконструировать свои мысли и донести их до людей. Это умение необходимо руководителям, политикам и общественным деятелям.

4. Наглядно-образным мышлением обладают люди с художественным складом ума, которые могут представить и то, что было, и то, что будет, и то, чего никогда не было и не будет: художники, поэты, писатели, режиссеры и т. д.

В чистом виде эти типы мышления встречаются редко. У большинства людей доминирует один либо два типа мышления. Для многих видов деятельности и профессий необходима совокупность разных типов мышления.

5. Креативность – это способность мыслить творчески, изобретать нестандартные решения задачи. Креативностью может обладать личность с любым типом мышления. Это редкое и ничем не заменимое качество, отличающее талантливых, успешных и одарённых людей в любой сфере деятельности [4, с. 5].

Склонности – это врожденное или приобретенное предпочтение индивидом определенных видов операций или деятельности.

Способность – это преимущественное развитие определенных психических и физиологических особенностей человека, являющихся условием стремительного и успешного освоения индивидом конкретного вида деятельности.

Склонности и способности, безусловно, характеризуют индивидуальность человека, следовательно определения данных терминов размещены здесь, невзирая на то, что для их определения употребляются еще неопределенные понятия операции и деятельности. Надлежит учитывать, что здоровый человек может освоить на ординарной (не выделяющемся от других) степени абсолютно любую деятельность. Одному для этого понадобится больше времени и труда, другому меньше. Наличие способности к освоению деятельности приводит и к сокращению времени, и к облегчению её освоения даже на уровне мастерства. Зачастую человек не подозревает о наличии у него определенной способности, пока не активизирует какую-либо новую для себя деятельность, которой она способствует. Более того, в ходе занятия этой деятельностью способность может развиваться, опираясь у различных людей на разные задатки. Отсутствие у человека способности, наиболее благоприятствующей освоению выбранного вида деятельности, еще не означает отсутствие надежды на её освоение этим человеком. Проработка одной и той же деятельности может базироваться на разных способностях, более того благодаря пластичности психики, отсутствующие способности могут компенсироваться ускоренным развитием других, или переходом на способ деятельности, базирующийся на имеющихся способностях. Идентично успешная деятельность может формироваться на базе разных способностей. Способности, как и мускулы, растут при повышении нагрузок [2, с. 285–288].

В качестве объекта в данной работе рассматривается личность старшего подростка. Целью данного этапа работы является изучение и анализ теоретической части исследования влияния типа мышления на

склонность к различным сферам деятельности старших подростков.

Подростковый возраст – это период наиболее немаловажных изменений: и качественных и количественных в развитии мышления. Поэтому при организации учебного процесса обязаны предусматриваться особенности развития и формирования мышления подростков для создания преимущественно действенных условий реализации интеллектуального потенциала школьника-подростка.

В подростковом возрасте условно выделяют две возрастные группы: младшие подростки (11–12 лет) и старшие (12–15 лет). За этот небольшой интервал времени мышление претерпевает значительные изменения: происходит переход от конкретного к формальному или теоретическому мышлению. Причём этот переход случается не сразу, а постепенно: младшие подростки уже способны к логическим рассуждениям, но приоритетным формальное мышление становится исключительно у старших подростков.

Исследование психологии мышления и его развития является актуальным и сегодня, поскольку возникают как новые убеждения на когнитивное развитие, так и новые подходы к его изучению. Одним из которых является информационно-ориентированный подход в изучении когнитивных способностей, при котором акцент сделан на исследовании восприятия, внимания, а также воспроизведения и оперирования информацией. Сегодня, дабы реализовать себя в качестве полноценной личности современного общества, нужно с раннего детства совершенствовать навыки логического, критического и творческого мышления для адекватного восприятия информации из окружающего мира и её рефлексии [6, с. 9].

На стадии формальных операций по концепции Ж. Пиаже старшие подростки в процессе обучения осваивают на логическом уровне все мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификацию, систематизацию, которые постепенно преобразуются в единую целостную структуру. Вдобавок в течение всего подросткового периода улучшаются три мыслительных процесса более высокого уровня: умозаключение, размышление и рассуждение. Они уже могут пользоваться логическими рассуждениями и абстрактными понятиями, не зависимыми от определённых объектов. В отличие от подростков, находящихся на более ранней стадии развития, у них возникает способность к интроспективному мышлению (мысли о

мыслях); абстрактному мышлению (выход за границы реального к возможному); логическому мышлению (способность учитывать все значимые факты и мысли и делать из них верные выводы) и гипотетическому мышлению (формулирование гипотезы и ее подтверждение с учетом многих переменных) [5, с. 35].

Таким образом, проведя теоретический анализ, мы можем сформулировать следующие выводы: преобладающий тип мышления определённо может влиять на склонности к различным сферам деятельности, но, если развивать тот или иной тип мышления, личность старшего подростка может преуспевать и в другой интересующей его деятельности.

Список литературы

1. Зинченко В.П. *Большой психологический словарь* / В.П. Зинченко, Б.Г. Мецераков. – Прайм-Евразия, 2007. – 816 с.
2. Кузнецова Д.А. *Особенности развития мышления в подростковом возрасте* / Д.А. Кузнецова // *Молодой ученый*, 2018. – С. 285–288.
3. Луцкович В.В. *Специфика взаимосвязи типов мышления и субъективных особенностей понимания* / В.В. Луцкович. – 2013. – С. 53 [Электронный курс]. – Режим доступа: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 23.10.2022).
4. Резапкина Г.В. *Программа предпрофильной подготовки для 9-х классов «Психология и выбор профессии»* / Г.В. Резапкина. – 2000. – С. 5 [Электронный курс]. – Режим доступа: <http://metodkabi.net.ru>
5. Резапкина Г.В. *Учебное пособие для учащихся 8-9 классов* / Г.В. Резапкина. – М.: Академия, 2012. – С. 35.
6. Симаков В.А. *Формирование мышления у подростков* / В.А. Симаков. – 2014. – 9 с. [Электронный курс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 23.10.2022).

УДК 159.99

НЕЙРОКОРРЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Е.А. Манько, магистрант профиля «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Р.А. Кутбиддинова, научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: статья посвящена вопросам нейропсихологического подхода при коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста. В ней представлены конкретные направления для работы нейропсихолога, психолога, логопеда и дефектолога.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, речь, нейрокоррекция, психолог, логопед.

В последние годы в образовательных учреждениях увеличивается количество детей с особенностями в развитии, в частности с речевыми нарушениями. Психологи и логопеды отмечают различные формы речевых патологий у детей дошкольного возраста. В практике можно видеть детей с усложненной структурой речевого нарушения, которые нуждаются в специализированной помощи.

Речевые нарушения могут встречаться также с другими недоразвитиями и недостатками: двигательная сфера, когнитивная сфера личности, перцептивная и т. д. Исследованиями детей с ограниченными возможностями здоровья занимались отечественные ученые Т.Н. Волковская, А.Н. Корнев, И.Ю. Левченко, А.В. Семенович, О.Н. Усанова и многие др.

Причинами речевых нарушений могут быть: внутриутробные повреждения, патологии в постнатальный период, мозговые дисфункции, травмы и прочее.

Речевые нарушения у детей дошкольного возраста могут включать следующие симптомы: несформированность фонематического слуха, нарушение звукопроизношения, узкий словарный и

лексический запас, нарушение грамматического строя речи, недоразвитие просодики и речевой моторики.

С целью коррекции речевых нарушений можно использовать нейрокоррекционные занятия. Данная технология является эффективной в связи с комплексным воздействием на сенсорные, сенсомоторные системы, перцептивно-моторный уровень и высшие психические функции.

Нейрокоррекционные занятия влияют на три блока мозга: энергетический блок; блок приема, переработки и хранения экстероцептивной информации; блок программирования, регуляции и контроля.

1 блок – энергетический – формируется в пренатальный период до 2–3 лет, отвечает за регуляцию тонуса и бодрствования. Малыш рождается с уже абсолютно сформированным 1 блоком мозга на 75%. Этот блок принимает участие в развитии внимания, памяти, регуляции эмоциональных и мотивационных состояний.

Один из главных симптомов нарушения деятельности 1 блока мозга – это снижение активности. Малыш относится к своему окружению пассивно и вяло. Познавательная и двигательная активность слабая, такие дети быстро утомляются и эмоционально неуравновешенные. Они раздражаются на всякий стимул окружающего мира. Склонны к аллергическим реакциям и к частым простудным заболеваниям. У них нарушена моторика, синкинезии (движения языком во время письма), необычные позы, дизартрия, дисграфия, сокращение полей зрения; слабая (или абсолютное отсутствие) конвергенция глаз.

Нейропсихологические методы коррекции 1-го блока мозга должны быть сосредоточены на стимуляцию энергичности посредством двигательной, эмоциональной и сенсорной (тактильной, слуховой, зрительной) областей.

В играх, которые предлагаются ребенку, должны быть ритмичные движения, это может быть ходьба под музыкальное сопровождение в заданном темпе, отбивание на барабане какой-то заданный ритм и пр. Ходьба по массажным коврикам с выполнением заданий. Около каждого коврика можно положить предметы, с которыми связаны задания (мешочки, мячики – бросить в корзину, стоящую в центре круга из ковриков; положить мешочек на другой край коврика и т. д.) Применяются также ароматерапия, массаж,

водные процедуры. В работе следует использовать приемы, которые включает в себя комплексная нейропсихологическая коррекция (программа А.В. Семенович). К ним, в частности, относят деятельность, направленную на формирование правильного дыхания. На обогащение эмоционального фона ребенка положительное влияние оказывает арт-терапия.

2 блок – получения, переработки и хранения информации – включает в себя центральные части основных анализаторных систем: зрительной, слуховой и кожно-кинестетической, корковые зоны которых расположены в затылочных, теменных и височных долях мозга.

Работа анализаторных структур организма позволяет нам слышать, видеть, запоминать и воспроизводить полученную информацию, а также сравнивать ее. Отвечает за обеспечение операционально-технической стороны психической деятельности, формируется от 3 до 8 лет.

Нарушения 2-го блока сказываются в плохом распознавании картинок или реальных предметов, может не узнавать знакомые ему игрушки или объекты домашнего обихода. Если ребенок плохо ориентируется в пространстве и не может установить источник звука, который его издает, то нарушения касаются слухового восприятия. При тактильных нарушениях у ребенка формируется искаженное представление о теле, замедляется развитие мелкой и крупной моторики, отмечается сбой в координации движений.

Зрительные нарушения. Упражнения ориентированы на узнавание реальных предметов, если у ребенка имеются трудности в их опознавании. Ребенок должен научиться опознавать зашумленные изображения, а также определять соответствие между картинкой и предметом. Задачу усложняют, как только ребенок научился устанавливать взаимосвязь между предметами и их иллюстрациями. Предлагаются схематичные, контурные, черно-белые или зашумленные картинки. Также полезно конструирование изображений, ребенок учиться узнавать картинку по ее фрагменту.

Расстройства слухового восприятия. В этом случае нейропсихологическая коррекция детей включает в себя задания на различение: звуков неречевого характера, речевых контрастных звуков. Ребенка, который научился различать разные шумы, может заинтересовать и речь.

Понимание речи. В детском возрасте нейропсихологическая коррекция осуществляется от простого к сложному. Для начала ребенка учат осознавать простые отдельные слова, затем ребенок учится усваивать и выполнять инструкции. В процессе работы нейропсихологической коррекции все задания должны представляться в игровой форме. Таким образом, ребенок не выполняет какое-либо задание, а совершает действие.

Тактильные расстройства. В коррекционных упражнениях должны быть задания на сенсорное развитие, в рамках которых ребенок будет обретать различные чувства от своего тела. В этом случае, у ребенка формируется целостное представление о своем теле. Он должен наглядно понимать, где какая часть тела, что она делает, какие испытывает ощущения от прикосновений.

Нейропсихологическая коррекция проблем в обучении в детском возрасте ориентирована на фокусировании интереса ребенка на определенном предмете. Как показывают наблюдения, при нарушении усвоения материала, полученного с помощью канала восприятия, отмечается способность воспроизводить данные, принятые иным способом.

Нарушение внимания проявляется во всех сферах активности. Ребенок не в состоянии сосредоточиться даже на увлекательных играх, он отвлекается на различные шумы (ветер за окном, упавший предмет и пр.). Нейропсихологическая коррекция также осуществляется по ходу игры.

3 блок – программирования, регуляции и контроля – в него входят префронтальные, лобные отделы головного мозга.

Формируется от 7–8 до 12–15 лет, включает в себя лобные части головного мозга, отвечает за целесообразность поведения в целом. Полное развитие лобных долей происходит до 20–21 лет. Развитие функции лобных структур – это накопление правил и алгоритмов. На фоне формирования лобных структур развиваются остальные зоны мозга.

Поражения этого отдела мозга ведут к нарушениям опорно-двигательного аппарата, движения утрачивают свою плавность, двигательные навыки распадаются, переработка информации и речь не подвергаются изменениям. При сложных и глубоких повреждениях коры лобной области, действия человека перестают подчиняться заданным программам. Таких детей совершенно нельзя ничем увлечь, они безразличны к любому роду деятельности. Это

дети с повышенной отвлекаемостью на любой толчок, который возникает в поле их зрения. Таким детям требуется индивидуальная программа, так как они не могут решать смысловых задач. В письме – это пропуски букв, не дописываются слова, не доделываются до конца задания. У детей очень бедная речь.

Методы коррекции ориентированы на формирование навыков программирования, целеполагания, преодоления стереотипов, формирование внимания, способности к самоконтролю, коммуникативных навыков и интеллектуальных процессов.

Благодаря этому блоку обеспечивается организация функционально осознанного психического поведения, составление программы и плана действий, а также контроль их выполнения. С детьми, у которых эти функции нарушены, важно учитывать, что занятия должны проводиться только в игровой форме. Ребенок не будет слушать и выполнять задания, которые ему не хочется делать.

Общая структурно-функциональная модель организации мозга, предложенная А.Р. Лурией, предполагает, что различные этапы овладения произвольной, опосредованной речью и сознательно психической деятельностью осуществляются с обязательным участием всех 3 блоков мозга. Повреждение или недоразвитие любого из этих блоков, а также отдельных областей, зон головного мозга влечет за собой многочисленные нарушения.

Упражнения и игры на развитие мозга детей дошкольного возраста логопедической группы:

1) глазодвигательные упражнения тренируют мышцы глаз, активизируют кровообращение, разряжают умственную нагрузку, повышают координацию глаз и способность сфокусироваться. Движения глаз и языка улучшают межполушарное взаимодействие и повышают энергетику мозга. За счет трехмерного пространства глаза, находящиеся в постоянном движении, собирают необходимую информацию и строят сложные схемы образов, необходимые для обучения;

2) упражнения для развития артикуляции стимулируют работу тех систем мозга, которые отвечают за контроль высших психических функций: речь, мышление, поведение. В процессе упражнений у ребенка постепенно вырабатывается четкая координация движений артикуляционного аппарата, движения языка и губ становятся более точными. Упражнения на развитие межполушарного

взаимодействия – это выполнение различных перекрестных движений. Регулярные упражнения способствуют развитию высших психических функций. Например, одну руку сжимать в кулак, в то время как другая находится в расслабленном положении – ладонь прижата к поверхности стола, потом одновременная смена движений. Одной рукой рисовать восьмерку, другой – круг;

3) дыхательные упражнения улучшают ритмы, повышают энергетическое обеспечение деятельности мозга, снижают соматические нарушения, успокаивают и снимают стресс. Происходит восстановление общего тонуса, снятие физического и эмоционального напряжения. Умение произвольного контролирования дыхания развивает самоконтроль над поведением и эмоциями. Такие упражнения особенно эффективны в коррекции детей с СДВГ. Релаксация проводится в начале занятия – с целью настройки на процесс занятия, и в конце – с целью интегрировать полученный опыт. Чаще всего, это нахождение в расслабленном состоянии под релаксационную музыку;

4) развитие мелкой моторики влияет на работу левого полушария, преимущественно лобной доли, что отвечает за формирование многих сложнейших психических функций и учебных навыков. Массаж и самомассаж улучшают кровообращение и общее функционирование спинного и головного мозга;

5) упражнения на развитие межполушарного взаимодействия направлены на активизацию межполушарных взаимодействий, что позволяет более продуктивно коррегировать имеющиеся у детей речевые, двигательные, интеллектуальные недостатки, поведенческие расстройства и способствует успешному преодолению психоречевых нарушений.

Использование приемов и методов нейропсихологической коррекции у старших дошкольников логопедической группы способствует созданию положительного эмоционального настроя у детей, повышению интереса к занятиям, активизации мыслительной деятельности, психических процессов, развитию компонентов речевой системы.

Список литературы

1. Визель Т.Г. Актуальные вопросы нейрологопедии / Т.Г. Визель, С.В. Клевцова // *Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: сб. мат. II Междунар. междисциплин. научн. конф. (Москва, 22–23 октября 2020 года); под общ. ред. О.Н. Усановой.* – М.: Московский институт психоанализа, 2020. – С. 117–124.

2. Кортаева И.А. Организация системы коррекционно-развивающего взаимодействия логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи на основе нейропсихологического подхода / И.А. Кортаева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: мат. междунар. науч.-практич. конф. памяти профессора В.В. Коркунова, посвящ. 90-летию Уральск. госуд. пед. ун-та (Екатеринбург, 23–24 апреля 2020 года). – Екатеринбург: Уральск. госуд. пед. ун-т, 2020. – С. 417–420.

3. Холод М.Т. Опыт использования нейропсихологического подхода в современной логопедии / М.Т. Холод // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – №4. – С. 91–96.

4. Цвирко О.Ю. Нейропсихологические основы профессиональной культуры логопеда / О.Ю. Цвирко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №2. – С. 321–327.

УДК 159.99

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

*Е.М. Морозова, магистрант направления
«Психолого-педагогическое образование» профиль
«Психологическое консультирование в образовании»
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск.*

*Е.Г. Власенкова, научный руководитель, канд. психол. наук,
доцент ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный
университет», г. Южно-Сахалинск.*

Аннотация: в статье рассмотрен основной, по мнению автора статьи, недостаток существующей системы психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, определены направления ее дальнейшего совершенствования, опираясь на собственный опыт автора и мнения специалистов в области психологии.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, педагог, образовательный процесс, профессиональная деятельность, совершенствование.

В современной школе большое внимание уделяется психологическому сопровождению образовательного процесса. В каждом об-

разовательном учреждении, в рамках системы учебной и воспитательной работы, организована служба психологической помощи, оказываемой специалистами с профильным образованием. Однако, отзывы опытных педагогов и работников системы воспитания указывают на некоторые недостатки существующего положения вещей.

Основным недостатком называется то, что при правильной ориентации системы психологического сопровождения в первую очередь на обучающихся и их родителей, поддержке педагогов уделяется остаточное, вплоть до нулевого, внимание. Зачастую, в лучшем случае, оказывается помощь в составлении соответствующих разделов программ, характеристик и другой документации.

По мнению некоторых специалистов, такое положение вещей следует поменять. Так, Светлана Александровна Квашнина, специалист в области психологии, считает, что нужна такая модель психологической службы, при которой основной точкой приложения сил педагога-психолога являлись бы не дети, а взрослые, прежде всего учителя, обучающие и воспитывающие их. В рамках педагогической деятельности образовательного учреждения задача психологической службы заключается именно в сопровождении педагога как участника образовательного процесса в стремительно меняющихся требованиях к результатам его деятельности [1, с. 53].

Важно учитывать, что профессиональная деятельность педагога становится сегодня качественно иной в связи с введением ФГОС 3-го поколения.

Основное направление новых образовательных стандартов сейчас – это реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования.

Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его, по существу, в образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять педагогу в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

И именно грамотно построенное, всестороннее и квалифицированное сопровождение профессиональной деятельности педагога, наряду с повышением квалификации, может подготовить педагогические кадры к решению задач по реализации ФГОС.

Известный психолог Лариса Максимовна Митина выделила ряд личностных качеств учителя, определяющих его готовность к работе в образовательной среде:

- рефлексия – характеризующая способности педагога к самопознанию, самоопределению и осмыслению им собственных профессиональных состояний, роли и места в профессиональной деятельности;
- саморазвитие как творческое отношения человека к самому себе и создание им самого себя в процессе активного созидательного влияния на внешний и внутренний мир;
- самоактуализация как причина непрерывного стремления человека к развитию своих возможностей;
- профессиональное самосовершенствование, которое можно осуществить в двух взаимосвязанных формах: самовоспитании – целеустремленной деятельности человека по формированию и развитию в себе позитивных качеств личности, в соответствии с осознанными потребностями соответственно социальным требованиям в личностной стратегии и самообразовании – усовершенствовании имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков, с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности [2, с. 124].

Одновременно с этим, С.А. Квашнина выделяет такие характеристики успешной педагогической деятельности как основные:

- высокая компетентность в специально-предметной сфере профессионального знания;
- психологическая компетентность;
- педагогическая самостоятельность;
- методическая оснащенность реализуемых программ.

Таким образом, сегодня требуется педагог-профессионал, который, во-первых, является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; во-вторых, ориентирован на развитие способностей человека, а не только на передачу знаний, умений, навыков; в-третьих, не только ставит и решает дидактические задачи, но и умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации.

Исходя из всего вышеперечисленного становится понятно, что существует потребность организации более глубокого психологического сопровождения педагогов, которое позволит обеспечить наиболее позитивные психологические условия формирования профессиональной мотивации учителя на всех этапах профессиональной деятельности, создавая таким образом благоприятные социально-психологические условия для всех участников образовательного процесса.

Психологическое сопровождение должно включать в себя системно-комплексную психолого-педагогическую диагностику готовности учителя к профессиональной деятельности; психологическое обеспечение внутришкольной системы повышения психолого-педагогической компетентности учителя; психологическое обеспечение поисково-исследовательской и экспериментальной работы педагогического коллектива школы; профилактики профессионального выгорания.

Условно можно сказать, что, оказывая психологическое сопровождение, педагог-психолог должен уметь создавать условия и помогать педагогу перейти от позиции «Я не могу» к осознанию «Я могу сам справиться со своими жизненными и профессиональными трудностями». Совместный поиск скрытых резервов личности, опора на его возможности создает на этой основе условия для профессионального развития педагога.

Психолог может выступать помощником учителя, сопровождая его профессиональную деятельность, вселяющим в него уверенность в собственных силах; просветителем, опирающимся на профессиональное, психологическое знание; он может быть собеседником, способным видеть педагогическую ситуацию совсем с другой позиции, чем учитель, но понимающим и принимающим его позицию; коучем, создающим ситуацию рефлексивного анализа, педагогом своего опыта; методистом – носителем культуры «психологизированной» дидактики, соратником по педагогической деятельности, совместно проектирующим программы или уроки.

В процессе психологического сопровождения профессиональной деятельности педагога сотрудничество школьного психолога и учителя в рамках традиционных направлений работы психолога должно реализоваться в следующем:

– участие психолога в методических объединениях и педагогических советах с выступлениями на актуальные темы;

- проведение семинаров, направленных на развитие психологической культуры учителей;

- проведение с педагогами психологических тренингов, способствующих развитию педагогической рефлексии и выработке эффективных способов взаимодействия с обучающимися, таких, как педагогическая поддержка и активное слушание, «я-сообщение» и т. д.;

- сопровождение инновационной деятельности педагога;

- проведение психолого-педагогических консилиумов для обсуждения динамики развития обучающихся и эффективности применяемых методов обучения и воспитания, а также возникающих в ходе образовательного процесса проблем;

- проведение индивидуальных консультаций для учителей по вопросам поиска методов и форм работы с обучающимися, исходя из особенностей их индивидуального и личностного развития;

- посещение уроков с целью психологического анализа эффективности применяемых педагогических технологий и методов. Такой анализ включает оценку организации деятельности обучающихся на уроке, способов развития мотивации обучающихся, стиля ведения урока, оценку работы обучающихся и др. По итогам урока проводится беседа с учителем и даются рекомендации;

- осуществление совместной с учителем подготовки уроков, ориентированных на развитие обучающихся с учетом их познавательного стиля, возможностей и индивидуальных особенностей;

- проведение сеансов психологической разгрузки;

- организация «круглых столов», дискуссий, направленных на оптимизацию взаимоотношений в педагогическом коллективе и взаимодействие всех участников педагогического процесса.

Подводя итог, можно отметить, что необходимым условием психологического сопровождения педагогической деятельности учителя является формирование психологической готовности к профессиональной деятельности, которая связана с динамикой изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно – смысловой структуры мировосприятия личности педагога.

Итак, психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагога является одним из ресурсов развития современного образования. И для совершенствования системы психоло-

гического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, фактического внедрения приведенных в статье мероприятий, по моему мнению, необходимо:

1) в ходе обучения психологов повышенное внимание уделять вопросам психологической поддержки учителей, особенностям их персонального консультирования, психологическим аспектам взаимоотношений педагог – обучающийся;

2) рассмотреть необходимость внесения изменений в соответствующие профессиональные стандарты;

3) в рамках методических объединений педагогов-психологов разъяснить необходимость повышенного внимания к психологическому сопровождению и поддержке педагогов.

Для оценки эффективности психологического сопровождения после внедрения указанных изменений, следует использовать следующие критерии: успешность осуществления профессиональной деятельности педагога и удовлетворенность ею.

Одновременно хотелось бы отметить, что существуют и другие проблемы, стоящие на пути совершенствования системы психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, такие как разобщенность усилий различных групп специалистов, а также то, что статус специалистов системы психологического сопровождения и отдельных ее уровней требует более четкого юридического определения, кадрового и материально-технического обеспечения. Данные проблемы требуют дополнительного изучения.

В заключение хотелось бы отметить, что основной акцент психолого-педагогического сопровождения, направленного в первую очередь на учителя, должен фиксироваться на достижении педагогом внутреннего успеха, т. е. на достижении удовлетворенности собой и своей профессиональной деятельностью. Педагог, испытывающий убеждение в своей личной и профессиональной компетентности, уверенный в своём успехе, оказывает позитивное воздействие на самооценку и на отношение к нему детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности и в конечном итоге оказывает развивающее воздействие на их личность. Таким образом, успешный педагог – источник успеха обучающихся.

Список литературы

1. Квашина С.А. *Инновационная деятельность учителя как фактор его саморазвития: мат. науч.-практич. конф.* / С.А. Квашина. – Чита: Изд-во ЧГПИ, 2008. – С. 53–57.

2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. 1998. – С. 124–139.

3. Хван А.А. Психологическое обеспечение инноваций как понятие психологии образования / А.А. Хван // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1.

4. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба / О.В. Хухлаева. – М., 2008.

5. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учеб. пособие / И.В. Дубровина. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2006.

6. Квашина С.А. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в инновационной деятельности, статья представлена на сайте / С.А. Квашина [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://festival.1september.ru>

УДК 159.99

ПЕСОЧНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.М. Попова, студентка направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Р.А. Кутбиддинова, научный руководитель, канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье раскрывается вопрос о значимости песочной психотерапии в работе психолога с детьми дошкольного возраста. Представлен подход в работе с детскими страхами посредством контакта с песочным полем.

Ключевые слова: детские страхи, песочная психотерапия, дети дошкольного возраста.

Исследование детских страхов были актуальны во все времена. На возникновение и протекание страхов у детей влияют как микро-, так и макросреда. Чем больше страхов и тревог у родителей, тем больше негативных эмоциональных переживаний у детей. Распростране-

ние в мире агрессивных мультфильмов, фильмов, игр способствуют порождению невротизации, усилению страхов у подрастающего поколения.

Под детскими страхами в данной работе, мы будем понимать аффективно чувственную эмоцию, которая возникает в обстоятельствах воображаемой или реальной опасности. Они являются нормитипичными в некоторые возрастные периоды.

У детского страха как эмоционального переживания есть как негативные, так и положительные защитные функции (А.И. Захаров, В.С. Мухина, М.В. Осорина, А.М. Прихожан и др.). Наша задача оказывать помощь детям в том случае, если страхи становятся систематическими, усиливают психическое напряжение, приводят к патологическим состояниям.

Страхи детей дошкольного возраста успешно поддаются коррекции. Одним из эффективных средств коррекции считается арт-терапия: игротерапия, пластилиновая терапия, сказкотерапия, кинотерапия, а также песочная терапия и другие.

Исследованиями песочной терапии занимались как зарубежные, так и отечественные ученые (К.Г. Юнг, М. Ловенфельд, Д. Калфф, Е.В. Тарарина, М.В. Киселева, Е.В. Ратникова, А.И. Копылов, Г. Эль и другие).

Песочная терапия является одним их эффективных и мягких способов воздействия на личность. Достоинством данного метода является то, что он совместим с другими методами и направлениями в практической психологии: гештальт-терапией, семейной терапией, психоанализом, гипнозом, психодрамой и многими другими.

Проведение песочной терапии, позволяет детскому психологу решать следующие задачи: психодиагностические; дидактические; коррекционно-развивающие; терапевтические; творческого развития.

Данный метод подходит практически каждому человеку в любом возрасте. Дети, как правило, любят манипулировать с песком, входя в трансовое состояние сознания. Когда игра с песком организована по определенным принципам и этапам, то она призвана решать психологические проблемы у ребенка.

В зависимости от того, какие задачи решает психолог, он может выбрать для работы с конкретным ребенком определенный цвет и форму песочницы. Например, для работы со страхами и тревожностью психолог использует треугольную песочницу красного цвета.

Для сосредоточения на собственной личности («центрирование») использует подносы круглой или квадратной формы. Классической является деревянная прямоугольная песочница 70x50x8 см с крышкой. Как правило, внутренняя поверхность песочницы имеет светло-голубой цвет, символизирующий воду и небо. Ребенку на выбор предлагаются две песочницы: одна с мокрым песком, другая с сухим песком, а также цветной песок различной структуры. Песок должен занимать 1/3 объема песочницы. Также подходит мелкий речной промытый и просушенный песок. Требуются лопатка, кувшин с водой и коллекция миниатюрных фигурок – животные, люди, растения, строения, транспорт, природные и художественные материалы. Высота фигурок может варьироваться от 5 до 10 см. Когда ребенок построил свой мир, психолог проводит клиента по определенной схеме и помогает разрешить внутренние конфликты и трудности. Готовый мир можно предложить ребенку сфотографировать на память и для исследования динамики песочного поля.

В процессе работы важно соблюдать тишину, не мешать ребенку создавать картину; прислушиваться к чувствам малыша, он должен ощущать безопасность пространства; наблюдать за процессом, не вторгаться в мир малыша без его согласия, не торопить его, не задавать ему вопросов.

Прежде, чем начинать песочную терапию с ребенком, необходимо обговорить правила и провести мотивационные игры, например:

Знакомство с материалом, предоставленным ребенку, происходит по следующим вопросам:

– «Какой материал (песок, манка): холодный, теплый, мягкий, мелкий» и пр.;

– «Что ты чувствуешь, когда касаешься песка, каковы ощущения? Тебе приятно, спокойно или неприятно и тревожно?»;

– «Давай аккуратно пересыпшем песочек из одной ладошки в другую и почувствуем, как приятно стало нашим ладошкам»;

– «А теперь давай представим, что наши пальчики, как ножки, пойдут гулять по тёплому песочку от края стола к центру и затем обратно».

Детям очень нравятся такие игры, как «Здравствуй, песок!». Целью таких игр является снижение психофизического напряжения у ребенка, а также развитие сенсомоторных навыков, ощущений.

Психолог от имени феи просит по-разному «поздороваться с песком», то есть различными способами дотронуться до него. Например:

– дотрагиваться до песка поочередно пальцами одной, потом второй руки, затем всеми пальцами одновременно;

– легко или с напряжением сжимать кулачки с песком, затем медленно высыпает его в песочницу;

– дотрагиваться до песка всей ладошкой – внутренней, затем тыльной стороной;

– перетирает песок между пальцами и ладонями.

В последнем случае можно спрятать в песке маленькую плоскую игрушку и сказать ребенку: «С тобой захотел поздороваться один из обитателей песка – ...».

Песочная терапия с ребенком может включать в себя следующие логические этапы или стадии:

– «Хаос». Данная стадия предполагает, что все возможные фигурки оказываются в песочнице и между ними нет связей. Это отражение эмоционального смятения, тревоги и страхов, переполняющих жизнь ребенка. Ребенку с помощью психолога необходимо классифицировать, медленно разобрать, найти ресурсы. Стадия может продолжаться несколько занятий;

– «Борьба». На этой стадии появляются силы добра и зла, тема противостояния (люди и пришельцы и т. д.). Нельзя опережать события, помогая разрешить ситуацию с помощью доброго помощника. Внутренний конфликт должен быть «отвоеван» в собственном темпе. Как только наступает перемирие, даруется жизнь и свобода, наступает следующая стадия;

– «Исход». Стадия гармонии и равноправия между фигурами, гармоничные связи между объектами, множество зелени и плодов, животные расставлены по парам. Логическая завершающая стадия – часто в песочнице появляется круг, квадрат или треугольник, составленный из фигур, что знаменует окончание и цельность процесса.

Познакомив детей с песком, можно организовать специальные игры для коррекции страха, например, такие как:

– «Тематический мир». Здесь можно проработать актуальную проблему. Например, построй мир «Где живет мой страх?» и т. д. Между фигурами можно вести диалоги, проигрывать мини-спектакль жизненных событий;

– «Рисование». Рисовать пальчиками на поверхности влажного песка. Можно использовать цветной песок для рисования на обычном, работать только руками;

– «Попросим помощи у Песочной феи». Нарисовать свой страх на световом столе и попросить: «Песочная фея, помоги превратить мой страх в (глобус, конфету, радугу, стрекозу.). Превращаем изображение страха в тот предмет, который назвали;

– «Страна наших чувств». Предложить ребенку на мокрой и ровной поверхности речного песка нарисовать свой страх. Затем поливать рисунок до тех пор, пока нарисованное не исчезнет (не «смоется») и вновь – чистая, ровная поверхность, страх исчез. На том месте, где был нарисован страх, ребенок создает «веселую картинку» из материала и фигурок, которые выбрал;

– «Закапываем страх». Подготовить небольшие коробочки с песком и одну большую пустую коробку. Слепить из глины несколько плоских кругов. Спросить детей: «Как будет называться этот страх?» (Страх темноты, страх шума, страх, «что меня не заберут из сада» и т. д.). Получив ответ, предложить закопать этот страх. Когда все страхи будут закопаны, поставить коробочки в большую коробку и предложить детям нарисовать сторожа, который не выпустит страхи из коробки. Коробку надо спрятать в шкаф, запереть на ключ;

– «Погружение рук в песок». Погружение под руководством взрослого всей кисти в песок, а затем осторожное раскапывание каждого пальца взрослым. Просят фиксировать, если копатель дотронулся до руки. Игра на повышение тактильных ощущений и на преодоление страхов.

Таким образом, песочная психотерапия способствует решению стратегических задач по обеспечению социальной успешности, сохранению психического здоровья и коррекции эмоционального состояния ребенка. Занятия с элементами песочной терапии нацелены на формирование чувства защищённости у ребёнка, раскрытие его внутреннего творческого потенциала, развитие самосознания и освоение практических приёмов самотерапии.

Список литературы

1. Большебратская Э.Э. Песочная терапия / Э.Э. Большебратская. – Петропавловск, 2010. – 74 с.

2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2006. – 448 с.

3. Зеленцова-Пешикова Н.В. Элементы песочной терапии в развитии детей раннего возраста / Н.В. Зеленцова-Пешикова. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – 96 с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У КРЕАТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

А.А. Самойленко, студентка направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психологическое консультирование в образовании», Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Е.В. Ярославкина, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье кратко описан эксперимент, направленный на развитие социального интеллекта у креативных подростков путем формирования у них навыков коммуникации и взаимодействия со сверстниками.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальная изоляция, креативность, подростки, социально-психологический тренинг.

Перед образованием в современном мире стоит задача воспитания гармоничной личности, способствующее его успешной адаптации в обществе, развития умений и навыков, соответствующих стилю жизни современного человека и высоким интеллектуальным потенциалом для нестандартного решения проблем. Однако, зачастую люди с высоким уровнем креативности испытывают трудности в общении по причине их неординарности, отличия от большинства людей [1, с. 158].

Именно поэтому развитие коммуникативных способностей у креативных подростков и их коррекция составляет актуальную задачу для общества и системы образования. Решение данной про-

блемы лежит в плоскости понимания психологических особенностей креативных подростков, что позволяет определить причины возникающих трудностей общения. Практический смысл проблемы состоит в том, что такие дети находятся в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны ровесников, составляющих возрастную группу подростков. Объясняется этот факт тем, что для креативных, неординарных людей часто встречается феномен гетерохронности физического, социального и интеллектуального развития.

Социальный интеллект выступает ведущим компонентом успешной адаптации человека в социуме, определяющим успешность социального взаимодействия, который включает в себя способность понимать поведение другого человека, своё собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации.

Изучение социального интеллекта проводилось такими учеными как: Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Кильстром, Н. Кэнтор, Г. Оллпорт, Р. Селман, Р. Стернберг, Э. Торндайк. Среди отечественных деятелей науки данным вопросом были заинтересованы: Н.А. Аминов, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Е.И. Ишутина, М.Л. Кубышкина, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницына, Е.С. Михайлова, А.Л. Южанинова и др.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития креативности – способности адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах к решению проблем, как сознательно, так и бессознательно. У подростков возникают творческая активность, стремление к самовыражению и самостоятельность в решении проблем. Проявление креативности у старших подростков характеризуется ростом ее уровня, критерием которого считается претворение в жизнь ими своей индивидуальности, так как раскрытие творческих возможностей школьника зависит от его внутреннего потенциала, понимания им своих способностей. Необходимо создать для этого благоприятные условия, и минимизировать фактор, мешающий развитию креативности – отсутствие поддержки среди окружения (родителей, учителей, друзей).

Феномен креативности рассматривали такие ученые как Дж. Гилфорд, Х. Гейвин, К. Роджерс, Е. Торренс. Среди отечественных психологов данным вопросом были заинтересованы:

Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин В.Г. Каменская, В.Н. Козленко, И.Е. Мельникова и др.

Социально-психологический тренинг – это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении, пишет Ю.Н. Емельянов [2, с. 64]. Изучение групповых методов воздействия представлено в работах таких ученых как А. Адлер, Э. Дюркгейм, К. Левин, Дж. Морено, Ф. Перлз, В. Райх, К. Роджерс и др. Опыт использования психологического тренинга можно найти в работах российских психологов: В.Ю. Большакова, И.В. Вачкова, Ю.А. Емельянова, В.П. Захарова, Г.А. Ковалева, Г.И. Лидерса, С.И. Макшанова, А.П. Ситникова, Т.С. Яценко и др.

Для детей с высоким креативным потенциалом неосознанное и нерационализируемое принятие личностью социальных норм, характерное для адаптационного подхода, в результате приводит к двум противоположным результатам:

- успешной социализации за счет некритического принятия ребенком социальных норм, что ведет к уменьшению разнообразия способов деятельности и нестандартности ее продуктов и, как следствие, к нереализации креативного потенциала;

- десоциализации ребенка при условии сохранения уровня креативных способностей и возможности их реализации [3, с. 184].

Принципиально иные возможности для решения рассматриваемой проблемы дает деятельностный подход, активно развивающийся в педагогике в последние десятилетия и представленный работами таких педагогов-исследователей, как Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, А.П. Зинченко и др. Деятельностный подход к социализации, основывающийся на рефлексивных механизмах, формирует инструментальное отношение личности к процессу социального взаимодействия, способствует процессу автономизации и сохранению личностной идентичности человека за счет возможности конструирования этого взаимодействия.

Погруженный в определенную педагогическую ситуацию, он разворачивает деятельность, в которой проявляются его качества, после чего им самим или с помощью педагога инициируется рефлексия этой деятельности, в ходе которой формируются представления о ситуации и о самом себе. Рефлексия социальных норм

может быть реализована в ходе проведения социально-психологического тренинга.

Социально-психологический тренинг в работе со старшими подростками имеет ряд особенностей, в частности серьезную роль играет авторитет ведущего тренинга психолога. Благодаря тренингу можно качественно развить навыки общения подростков, развить социальный интеллект. Целью социально-психологического тренинга является корректировка неадекватных и выработка новых, адекватных способов реагирования в различных ситуациях общения.

Нами был разработан и реализован социально-психологический тренинг на базе МАОУ СОШ №6 г. Южно-Сахалинска. В эксперименте принимали участие ученики десятых классов, сформированные в контрольную и экспериментальную группы.

На констатирующем этапе экспериментальной деятельности мы выявили уровни социального интеллекта и креативности у старших подростков. Для исследования уровня социального интеллекта подростков использовали методику Н. Холла «Социальный интеллект» (модификация Г.В. Резапкиной). Для выявления уровня креативности мы использовали тест креативности Ф. Вильямса.

По результатам диагностики в контрольной группе, мы получили следующие данные: высоким уровнем социального интеллекта обладают 6 человек (30%), средним уровнем обладают 11 человек (55%), низким уровнем обладают 3 человека (15%). Высоким уровнем креативности обладают два человека (10%), средним уровнем обладают 17 человек (85%), низким уровнем обладает один человек (5%).

Диагностика социального интеллекта в экспериментальной группе показала, что высоким уровнем социального интеллекта обладают 4 человека (22%), средним уровнем обладают 10 человек (56%), низким уровнем обладает 4 человека (22%). Высоким уровнем креативности обладает один человек (5%), средним уровнем обладают 16 человек (90%), низким уровнем обладает 1 человек (5%).

Для сравнения полученных данных обеих групп по методике «Социальный интеллект» построим диаграмму (рис. 1).

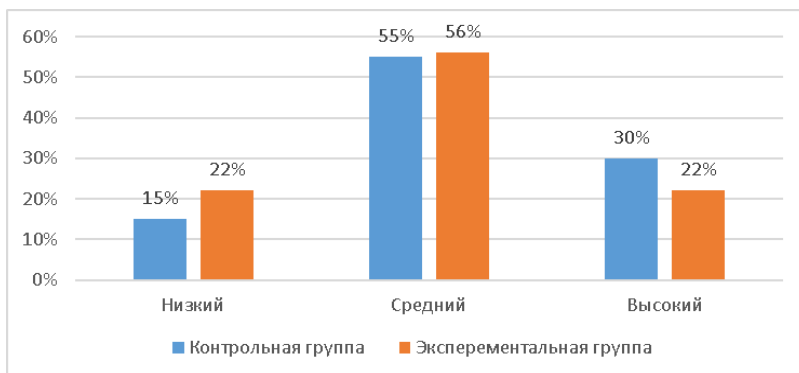


Рис. 1. Сравнительная диаграмма уровней развития социального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе исследования

Для сравнения полученных данных обеих групп по методике «Креативность» построим диаграмму (рис. 2).

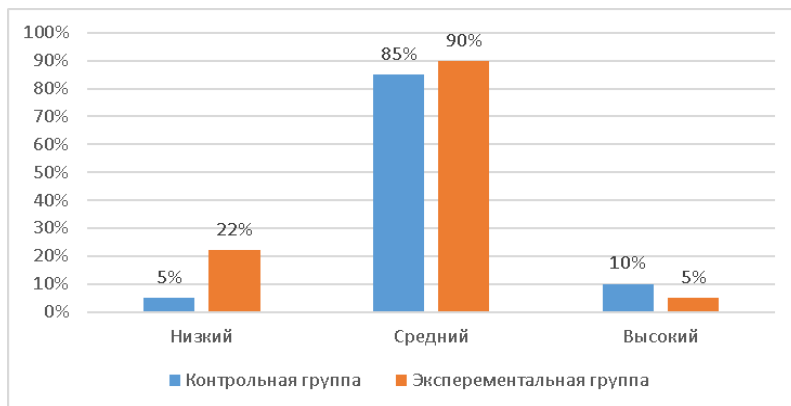


Рис. 2. Сравнительная диаграмма уровней развития креативности в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе исследования

Можно сделать вывод, что группы по уровням креативности и социального интеллекта находятся примерно на одном уровне, что было подтверждено методом математической обработки данных U-критерия Манна – Уитни, который позволяет выявить различия

между малыми выборками. А также, можно заметить, что преобладает количество подростков с высоким уровнем креативности и низким социальным интеллектом в обеих группах.

На формирующем этапе была осуществлена разработка и апробация в экспериментальной группе социально-психологического тренинга, который направлен на развитие социального интеллекта у креативных подростков. Тренинговая работа велась во время преддипломной практики и совпала с запросом классного руководителя 10 в класса. В ходе работы были выполнены все поставленные задачи, а также, прошло успешное сплочение класса. Мы постарались помочь креативным подросткам проявить себя и благодаря этому развить социальный интеллект. Программа рассчитана на 30 академических часов (45 мин – 1 час) и состоит из 10 занятий по три часа в день, проходящих по будням в течении двух недель.

На заключительном этапе мы провели повторную диагностику теми же методами, что и на констатирующем этапе, также воспользовались методом обработки статистических данных U-критерий Манна – Уитни и T-критерий Вилкоксона.

По результатам проведенных исследований в контрольной группе, мы получили следующие данные: высоким уровнем социального интеллекта обладают 6 человек (30%), средним уровнем обладают 11 человек (55%), низким уровнем обладают 3 человека (15%).

По результатам проведенных исследований в экспериментальной группе, мы получили следующие данные: высоким уровнем социального интеллекта обладают 8 человек (45%), средним уровнем обладают 9 человек (50%), низким уровнем обладает один человек (5%). Для сравнения полученных данных обеих групп по методике «Социальный интеллект» построим диаграмму (рис. 3).

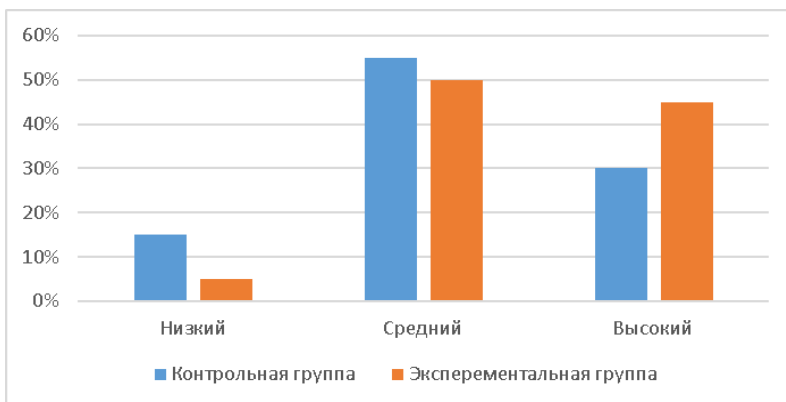


Рис. 3. Сравнительная диаграмма уровней развития социального интеллекта у подростков контрольной и экспериментальной группы на заключительном этапе

По результатам проведения тренинга показатели уровней социального интеллекта подростков по методике Н. Холла в экспериментальной группе отличаются от контрольной.

Далее мы сравнили показатели уровня социального интеллекта подростков с высоким уровнем креативности в экспериментальной группе до проведения социально-психологического тренинга и после. Для наглядности построим диаграмму (рис. 4).

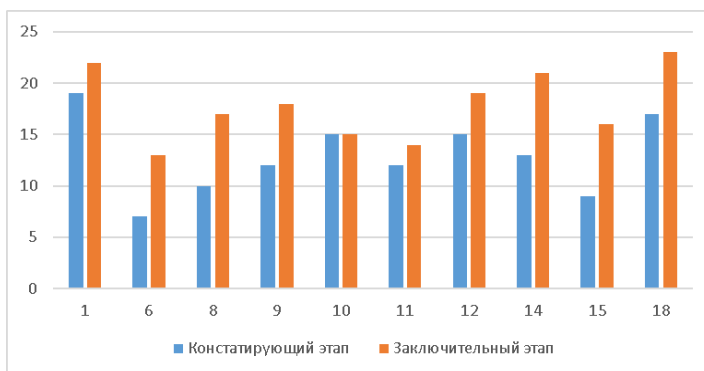


Рис. 4. Динамика развития социального интеллекта у креативных подростков экспериментальной группы

Экспериментальная группа подростков после проведения формирующего эксперимента имеет показатели выше, что было подтверждено Т-критерием Вилкоксона.

Можно сделать вывод, что работа с креативными подростками в ходе проведения социально-психологического тренинга проведена успешно, уровень развития их социального интеллекта увеличился, что подтверждено не только методом математической статистики, но и наблюдением со стороны учителей. На заключительном этапе эксперимента сами подростки отметили, что они стали лучше понимать эмоциональное состояние других людей, причины своего поведения и поведения другого человека, а также научились более конструктивно выстраивать процесс взаимодействия.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений* / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2016. – 320 с.
2. Емельянов Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение* / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Ленинград, 2005. – 168 с.
3. Попов В.В. *Креативная педагогика. Методология, теория, практика* / В.В. Попов. – М.: Лаборатория знаний, 2012. – 323 с.
4. Торшина К.А. *Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии* / К.А. Торшина // *Вопросы психологии*. – 2010. – №4. – С. 123–132.
5. *Особенности развития креативности у подростков* // *Студбукс [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <https://studbooks.net/1646489/razvitiyakreativnosti> (дата обращения 13.01.2021).

УДК 159

ТРЕНИНГОВАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

И.В. Син, магистр ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

А.Д. Швецова, научный руководитель, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Аннотация: в статье представлен теоретический и практический материал исследования уровня коммуникативных навыков обучающихся колледжа. Результаты использования актерского тренинга, как средства повышения коммуникативных навыков обучающихся в колледже.

Ключевые слова: психолого-педагогическая сопровождение, тренинговая работа, юношеский возраст.

Характеристика юношеского возраста определяется обращенностью в будущее, построением жизненных планов и перспектив. В юношеском возрасте обучающиеся колледжа, с одной стороны, уже имеют сформированные личностные качества и способны себя рефлексировать с точки зрения включения в профессиональную деятельность и в современный социум с его требованиями, с другой, имеют гибкие факторы готовности к самопознанию и саморазвитию.

При изучении вопроса формирования коммуникативных навыков у студентов мы выявили возможности психолого-педагогической поддержки как одного из каналов коммуникации и средств коммуникативного развития.

Психолого-педагогическая поддержка – это тактика педагогической деятельности, направленная на содействие процессам самоопределения и самовыражения личности, развития его неповторимой индивидуальности, целью которой является создание условий перспективного развития. Разработкой данного понятия занимались О.С. Газман, О.Н. Баюкова, Г.С. Остапенко, А.В. Мудрик [8, с. 209].

Целью психолого-педагогической поддержки является обеспечение благоприятных условий учебной деятельности, при которых происходит качественное развитие коммуникативной сферы обучающегося и формируется коммуникативная успешность. Важность психолого-педагогической поддержки в жизни студента также определяется ее длительностью и влиянием на развитие обучающихся, так как она является достаточно продолжительным процессом, который учитывает социальные, психические и педагогические факторы развития каждого учащегося в отдельности.

Для достижения цели формирования коммуникативных навыков средствами психолого-педагогической поддержки используются формы интерактивных методов воспитания: групповые занятия, варианты тренинговой деятельности. Психолого-педагогическая поддержка включает в себя диагностику коммуникативных навыков обучающихся, развивающую и коррекционную работу с ними.

Тренинговая работа одна из наиболее удобных форм быстрого обучения социально-психологического контекста для данного возраста. Тренинг как метод психолого-педагогического сопровождения рассматривали И.В. Вачков, Ю.Н. Хрящев, С.И. Макшанов, О.Е. Евтихов, А.А. Осипова. Один из ведущих специалистов по тренингам в нашей стране Ю.Н. Емельянов анализируя понятие «тренинг», отмечает, что в структуре русской психологической речи это понятие должно использоваться для обозначения не методов обучения, а методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением [3, с. 168].

И.А. Ерина разработала тренинг по повышению уровня адаптации подростков, исходя из полученных данных в тренинговой группе, доказала его эффективность.

А.И. Сосновской был разработан тренинг по развитию целеустремленности подростков, цель тренинга заключалась в повышении готовности участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных перспектив, а также готовность соотносить свои цели и возможности, развивать волевое качество характера, как целеустремленность, проведенные исследования доказали эффективность тренинга.

С.Н. Чаткина разработала тренинг в работе с тревожными подростками, в котором предусмотрено выявление и развитие общих

и дифференцированных ситуационных и личностных ресурсов предотвращения и преодоления тревожности подростков, доказала эффективность тренинга в своих исследованиях.

Ж.Х. Яворская – тренинг как средство личностного развития подростков. Тренинг способствует развитию личности и позитивным изменениям личностных характеристик подростков, юношей и девушек.

Е.П. Пескова – тренинг сензитивности как средства формирования эмпатийных способностей в юношеском возрасте, после проведенного тренинга испытуемые стали чаще предугадывать поведение собеседника, понимать партнера по общению, таким образом результаты исследования показали, что проведение тренинга способствовало повышению уровня эмпатийных способностей юношей.

Актерский тренинг рассматривается как один из методов повышения коммуникации в исследованиях С.В. Гиппиуса, Л.В. Грачевой, В.В. Лисецкого, Н.В. Рождественской. Упражнения актерского тренинга для развития коммуникативных навыков в большинстве своем представлены в работах театральных педагогов: С.В. Гиппиус [2, с. 346], М. Кипнис [4, с. 148] и Ю.Л. Альшица [1, с. 253].

Разбирая опыт ученых практиков, которые использовали тренинговые работы, мы поставили свою цель, изучить возможности актерского тренинга как средства повышения уровня коммуникативного развития обучающихся колледжа.

Для достижения цели мы провели исследование в контрольной и экспериментальной группе на базе ГБПОУ «СБМК» г. Южно-Сахалинск. В исследовании принимали участие 30 обучающихся в колледже в возрасте от 18 до 19 лет. Контрольная группа состоит из 8 девушек и 7 юношей, экспериментальная группа – из 10 девушек и 5 парней.

Для проведения исследования были использованы следующие методы исследования: Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), с целью изучения уровня коммуникативного контроля (табл. 1), тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), с целью определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений (табл. 2).

Таблица 1

Результаты теста коммуникативного контроля
(контрольный этап)

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Высокий	20%	Высокий	26,7%
Средний	46,7%	Средний	40,0%
Низкий	33,3%	Низкий	33,3%

Тест «Коммуникативный контроль» М. Шнайдера показал в экспериментальной группе высокий коммуникативный контроль у 3 испытуемых (20%). Они постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций. Средний коммуникативный контроль у 7 испытуемых (46,7%). В общении испытуемые непосредственны, искренне относятся к другим, но сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. У 5 студентов (33,3%) выявлен низкий уровень коммуникативного контроля, что проявляется в застенчивости, в высокой импульсивности в общении, не всегда их навыки общения соотносятся с поведением других.

В контрольной группе высокий коммуникативный контроль выявлен у 4 испытуемых (26,7%). Они постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций. Средний коммуникативный контроль выявлен у 6 испытуемых (40,0%). В общении испытуемые непосредственны, искренне относятся к другим. Но сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. Низкий коммуникативный контроль выявлен у 5 испытуемых (33,3%). Им присуща высокая импульсивность в общении, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

Таблица 2

Результаты теста «Коммуникативные умения»
(контрольный этап)

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Выше среднего	20%	Выше среднего	26,7%
Средний	26,7%	Средний	13,3%
Ниже среднего	13,3%	Ниже среднего	33,3%
Низкий	40%	Низкий	26,7%

Анализ и интерпретация результатов по методике №2. Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха) показали в экспериментальной группе уровень коммуникативных умений выше среднего у 3 испытуемых (20%); средний уровень коммуникативных умений у 4 испытуемых (26,7%) уровень коммуникативных умений ниже среднего выявлен у 2 испытуемых (13,3%); низкий уровень коммуникативных умений выявлен у 6 испытуемых (40%).

В контрольной группе уровень коммуникативных умений выше среднего выявлен у 4 испытуемых (26,7%); средний уровень коммуникативных умений выявлен у 2 испытуемых (13,3%); уровень коммуникативных умений ниже среднего выявлен у 5 испытуемых (33,3%); низкий уровень коммуникативных умений выявлен у 4 испытуемых (26,7%).

На основании результатов исследования, полученных на констатирующем этапе, можно отметить, что уровень развития коммуникативных навыков обеих групп средний.

По результатам первичной диагностики и применения метода обработки статистических данных U-критерия Манна – Уитни на констатирующем этапе исследования мы можем сделать вывод, что студенты экспериментальной группы не превосходят студентов контрольной группы по уровню развития коммуникативных навыков.

На формирующем этапе была проведена разработка и апробация тренинговой программы на базе актерского тренинга в экспериментальной группе, которая направлена на повышение коммуникативных навыков студентов колледжа, при соблюдении следующих условий:

1) учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов колледжа;

2) подбор упражнений актерского тренинга на расширение тактик и стилей коммуникативного поведения.

Анализ и интерпретация результатов после внедрения в работу со студентами актерского тренинга у экспериментальной группы, по методике №1. Тест «Коммуникативный контроль» М. Шнайдера.

Таблица 3

Результаты теста коммуникативного контроля
(контрольный этап)

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Высокий	66,7%	Высокий	26,7%
Средний	33,3%	Средний	46,6%
Низкий	0%	Низкий	26,7%

Показатели в экспериментальной группе высокий коммуникативный контроль у 5 испытуемых (66,7%). Они постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций. Средний коммуникативный контроль у 10 испытуемых (33,3%). В общении испытуемые непосредственны, искренне относятся к другим. Но сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. С низким уровнем коммуникативного контроля нет ни одного испытуемого.

В контрольной группе высокий коммуникативный контроль выявлен у 4 испытуемых (26,7%). Они постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций. Средний коммуникативный контроль выявлен у 7 испытуемых (46,6%). В общении испытуемые непосредственны, искренне относятся к другим. Но сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. Низкий коммуникативный контроль выявлен у 4 испытуемых (26,7%). Им присуща высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

Таблица 4

Результаты теста «Коммуникативные умения»
(Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)
в экспериментальной и контрольной группах

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Высокий	26,7%	Высокий	–
Выше среднего	6,7%	Выше среднего	26,7%
Средний	33,3%	Средний	13,3%
Ниже среднего	26,7%	Ниже среднего	33,3%
Низкий	6,7%	Низкий	26,7%

Анализ и интерпретация результатов после внедрения в работу со студентами актерского тренинга у экспериментальной группы, по методике №2. Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха) показали в экспериментальной группе: высокий уровень 4 (26,7%), уровень коммуникативных умений выше среднего у 1 испытуемых (6,7%); средний уровень коммуникативных умений у 5 испытуемых (33,3%) уровень коммуникативных умений ниже среднего выявлен у 4 испытуемых (26,7%); низкий уровень коммуникативных умений выявлен у 1 испытуемого (6,7%).

В контрольной группе уровень коммуникативных умений выше среднего выявлен у 4 испытуемых (26,7%); средний уровень коммуникативных умений выявлен у 2 испытуемых (13,3%); уровень коммуникативных умений ниже среднего выявлен у 5 испытуемых (33,3%); низкий уровень коммуникативных умений выявлен у 4 испытуемых (26,7%).

По результатам повторной диагностики и применения методов обработки статистических данных Т-критерия Вилкоксона на заключительном этапе исследования мы можем утверждать, что актерский тренинг является эффективным средством повышения уровня коммуникативных навыков, обучающихся колледжа, при условии, что мы учитываем возрастные и индивидуальные особенности студентов, выявленные нами на диагностическом этапе и в подборе упражнений актерского тренинга сделан акцент на тактики и стили коммуникативного поведения.

Психолого-педагогическая поддержка обеспечивает развитие коммуникативных навыков студентов и создаёт условия для самоопределения и саморазвития обучающихся. Опыт практической деятельности психолого-педагогической поддержки показывает, что разработанная нами программа работает на практике и способствует развитию коммуникативных навыков студентов колледжа.

Из результатов нашего исследования мы можем утверждать, что актерский тренинг, направленный на развитие коммуникативных навыков, является необходимым и положительным компонентом психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа.

Список литературы

1. Альшиц Ю.Л. *Тренинг forever!* / Ю.Л. Альшиц. – 2-е изд. – М.: ГИТИС, 2010. – 253 с.
2. Гиппиус С.В. *Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств* / С.В. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2010. – 346 с.
3. Емельянов Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение* / Ю.Н. Емельянов. – Изд-во Ленингр. ун-та, 2016. – 168 с.
4. Кипнис М. *Актерский тренинг. Более 100 игр, упражнений и этюдов, которые помогут вам стать первоклассным актером* / М. Кипнис. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – С. 106–249.
5. Маклаков А.Г. *Общая психология* / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2017. – 583 с.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
7. *ФГОС профессиональное обучение. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014 г. №1386 // СПС «КонсультантПлюс».*
8. Халин К.Д. *Коммуникативные способности как фактор успешного общения* / К.Д. Халин // *Молодой ученый*. – 2017. – №6. – С. 209–213.

Для заметок

Научное издание

Коллектив авторов

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Сборник статей

Чебоксары, 2023 г.

Под общей редакцией *Л. Н. Румянцевой*
Компьютерная верстка *М. В. Щербакова*
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 14.02.2023 г.

Дата выхода издания в свет 17.02.2023 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 12,555. Заказ К-1102. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru