

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
XXV Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых
(Томск, 17–23 апреля 2023 г.)**

Том III

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXV Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов
и молодых ученых (Томск, 17–23 апреля 2023 г.)**

Том III

**Исследования в областях психологии и дефектологии
Современное дошкольное и начальное образование:
вызовы и решения
Педагогические исследования в сфере культуры и искусства**

Электронное издание
сетевого распространения

Томск 2023

© Томский государственный педагогический университет, 2023

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48
НЗ4

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

Черных Е.И., канд. биол. наук, доцент; Гач О.Б., канд. ист. наук, доцент;
Ахметова Л.В., канд. психол. наук; Файзуллаева Е.Д., канд. психол. наук, доцент;
Яркина Т.Н., канд. пед. наук, доцент; Курьшева М.В., канд. филол. наук, доцент;
Вахитова Г.Х., канд. пед. наук, доцент; Романова Н.И., канд. культурологии, доцент

Рецензент:

канд. филол. наук, доцент отделения русского языка
Томского политехнического университета *Т.Ф. Волкова*

Наука и образование : материалы XXV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 17–23 апреля 2023 г. : в 3 т. – Т. III: Исследования в областях психологии и дефектологии. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.И. Черных ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2023. – 431 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,8 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2645>. – Режим доступа: свободный.

Сборник включает материалы участников XXV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование», представленные в рамках работы секций: «Исследования в областях психологии и дефектологии», «Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения», «Педагогические исследования в сфере культуры и искусства».

Предназначен для студентов вузов и среднего профессионального образования, аспирантов, молодых ученых и молодых педагогов-практиков.

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48

Раздел 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

УДК 376.02

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА ГОРОДА ТОМСКА

ANALYSIS OF THE RESULTS OF A SURVEY OF TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION OF A GENERAL DEVELOPING TYPE IN THE CITY OF TOMSK

А.Э. Будеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологии
Г.П. Обносова

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольники, дошкольное образовательное учреждение, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивная компетентность, ограниченные возможности здоровья, инклюзивная образовательная среда

Key words: inclusive education, preschoolers, preschool educational institution, children with special educational needs, inclusive competence, limited health opportunities, inclusive educational environment

Аннотация. Рассматриваются особенности дошкольного образования в условиях инклюзии, в том числе дается определение инклюзивной компетентности педагогов. На основании разработанных критериев и показателей проанализирован опыт организации образовательной и воспитательной работы в МАДОУ № 73 г. Томска и приведены результаты анкетирования по проблемам готовности педагогических работников к работе в условиях инклюзивного образования.

Для того чтобы педагогическая деятельность в условиях инклюзивного образования была успешной, необходимо иметь объективную информацию об инклюзивной компетентности педагогических работников.

Инклюзивная компетентность педагога – одна из главных составляющих профессиональной компетентности педагогов, представляет собой интегративное личностное образование, которое обуславливает способность педагогов системы дошкольного образования осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования. При этом должны учитываться разные

образовательные потребности воспитанников, а также включение их в среду учреждения дошкольного образования и создание условий для их развития и саморазвития [1].

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы описывается целостная структура компетентности педагогов, не только общих и базовых, а в совокупности со специальными и частными компетентностями и представлено определение инклюзивной компетентности педагогических работников в целом.

В процессе подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии существует проблема средовых барьеров (выбор учебного материала; психологическое напряжение педагога, зачастую значительно повышенное; сложности в общении дошкольников с особыми образовательными потребностями (ООП) со сверстниками и окружающими взрослыми людьми) [2].

В рамках рассматриваемой проблемы было проведено исследование по выявлению отношения педагогов дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования.

Для осуществления данной цели нами совместно с руководством дошкольного образовательного учреждения были изучены следующие вопросы:

1. Нозологические группы, которые присущи воспитанникам с ООП, обучающимся в МАДОУ № 73.

2. Готовность педагогических работников к работе с данными категориями воспитанников и совершенствование их профессиональной компетентности при работе с воспитанниками с ООП.

Проанализировав динамику количества воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), можно сделать вывод, что самую многочисленную группу воспитанников с ООП составляют дети с тяжелыми нарушениями речи (32 ребенка), а также с нарушением слуха (1 ребенок) и с расстройством аутистического спектра (3 ребенка).

Мы проанализировали, сколько педагогов задействовано в работе с воспитанниками с ОВЗ. К ним относятся: учителя-логопеды, педагоги-психологи, музыкальные руководители, педагоги дополнительного образования, инструктора по физическому воспитанию, педагог-хореограф. Всего 21 человек.

Следующим этапом было изучение готовности педагогов к работе с категорией воспитанников с ООП в инклюзивном образовании нашего учреждения, а также повышение их инклюзивной компетентности.

Рассматривались такие критерии, как сложности в педагогической деятельности при обучении и воспитании детей с ОВЗ. Получены следующие результаты:

– 45% педагогических работников ответили, что не владеют достаточными знаниями о психологических особенностях воспитанников с ООП;

– 26% педагогов ДОУ отметили, что испытывают большую потребность в повышении своих знаний в вопросах методики преподнесения информации, а также в составлении учебной документации с учетом особенностей воспитанников с ОВЗ;

– 20% испытывали нехватку в методическом обеспечении для работы с такими детьми (литература, методические рекомендации, рабочие тетради и т.д.);

– 9% педагогов утверждали, что недостаточно владеют знаниями нормативно-правовых документов, которые должны использоваться в работе с воспитанниками с ОВЗ.

При подготовке педагогических работников к работе с воспитанниками с ООП педагоги должны были ответить на вопрос «Какая форма образовательных услуг наиболее целесообразна для развития инклюзивной компетентности педагогов ДОУ?»:

– 51% педагогов, прошедших анкетирование, отметили необходимость повышения квалификации по заявленной проблеме;

– 41% отметили востребованность в обучающих курсах (семинарах, вебинарах и др.);

– 8% не испытывали потребности в дополнительных курсах по данному вопросу.

Проанализировав всю полученную информацию, был предложен алгоритм развития инклюзивной компетентности педагогических кадров в воспитании и обучении лиц с ООП в 2022/23 учебном году (и далее ежегодно).

1. Повышение квалификации в очной форме обучения (36 ч). «Создание инклюзивного образовательного пространства в учреждениях дошкольного образования». Цель рассматриваемых вопросов: мотивация и обеспечение инклюзивного образования, а также теоретическая готовность педагога ДОУ к работе с воспитанниками с ООП, развитие профессионально важных качеств педагога инклюзивного образования.

2. Повышение квалификации в дистанционной форме обучения (72 ч). «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях инклюзивного образования в ДОУ». Рассматриваемые темы: нормативная правовая база Российской Федерации в части формирования инклюзивной образовательной среды, психологические особенности учащихся с ООП различных нозологических групп, психология взаимодействия педагога инклюзивного образования с воспитанниками с ООП, коррекционная педагогика, методика организации образовательного процесса, разработка АОП для лиц с ООП, основные подходы к психологической коррекции учащихся с ООП различных нозологических групп.

3. Система вебинаров:

а) «Особенности организации образовательного процесса для обучения лиц с ОВЗ», «Разработка АОП для лиц с ОВЗ различных нозологий»;

б) «Использование ИКТ в процессе воспитательной и образовательной работы с лицами с ОВЗ»;

в) «Развитие эмоциональной устойчивости педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования», «Психологические особенности воспитанников с ОВЗ различных нозологических групп».

Для выполнения всех вышеизложенных форм развития инклюзивной компетентности педагогических работников дошкольного образовательного учреждения планируется привлечение ведущих специалистов в области инклюзивного образования.

Таким образом, исследуя тенденции развития современной педагогической науки, которые связаны с включением воспитанников с ООП в образовательный

процесс дошкольного образовательного учреждения, а также в социум, позволяет выявить ряд противоречий:

– между интенсификацией процесса включения воспитанников с ООП в образовательный процесс ДООУ и недостаточной подготовленностью педагогов системы дошкольного образования к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

– потребностью в компетентных специалистах инклюзивного образования и недостаточным уровнем готовности педагогических работников системы дошкольного образования к профессиональной деятельности в условиях инклюзии;

– необходимостью формирования инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений дошкольного образования и отсутствием методики ее формирования в условиях дополнительного образования взрослых, которая была бы научно обоснована [3].

Все вышеупомянутое позволяет констатировать недостаточную разработанность данной проблемы в условиях дошкольного образования и подтверждает актуальность проведенного анкетирования среди педагогических работников данного учреждения системы дошкольного образования города Томска. Необходимость разрешения выявленных противоречий для теории и практики инклюзивного образования обусловила выбор форм развития инклюзивной компетентности педагогических работников в условиях дополнительного образования взрослых – повышение квалификации очной и дистанционной формы обучения, а также ряд обучающих курсов (вебинары, конференции, семинары и т.д.).

Литература

1. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова : под ред. Н.М. Назаровой. – Москва, 2005. – 400 с.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность : учебно-методическое пособие. – Москва : Первое сентября, 2013. – 33 с.
3. Василенко, А.Ю. Экзистенциальная позиция личности педагога как фактор реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А.Ю. Василенко // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения : материалы международной научно-практической конференции (сентябрь, 2012 г.). – Якутск, 2011. – С. 209–211.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMATION OF SELF-ASSESSMENT OF A PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING ACTIVITIES

А.Н. Гаврыш

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития личности
И.Л. Шелехов

Ключевые слова: самооценка, младшие школьники, самоуважение, учебная деятельность, «Я-концепция»

Key words: self-esteem, primary school students, self-respect, educational activity, the concept of I

Аннотация. Изучен уровень самооценки младших школьников, а также факторы, влияющие на ее формирование. Выявлено преобладание завышенного уровня самооценки обучающихся младших классов по методикам «Какой я?» (О.С. Богданова), шкала Дембо–Рубинштейна, «Лесенка» (В. Щур) и низкий уровень по методике «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев). Программа, включающая упражнения преимущественно в игровой форме, привела к незначимым изменениям и коррекции уровня самооценки.

Уровень самооценки младшего школьника, как важная составляющая его формирующейся личности, влияет на мотивацию к учебной деятельности, на отношение с окружающими, уверенность в себе и его место в жизни. При поступлении в школу ребенок попадает в новую среду, которая положительным или отрицательным образом влияет на его личность. Школа ставит своей задачей развитие личности ребенка. Учителя помогают понять ребенку, сколько различных сфер деятельности существует и как в них можно добиться успеха.

Самооценка – это отношение к себе как к носителю определенных качеств. В самооценке выражается внутренняя сущность человека. В тех случаях, когда поведение человека полностью строится на основе самооценки, человек показывает свою истинную личность [1, 2].

Самооценка является одной из составляющих «Я-концепции». «Я-концепция», или Образ я, является собирательным представлением человека о самом себе, устанавливаемым посредством оценки самого себя при помощи оценивания его поведения в каких-либо ситуациях или оценки его другими людьми [3]. «Я-концепция» показывает, что может представлять из себя человек и как он будет развиваться в будущем.

На формирование самооценки влияют различные факторы, вклад которых может оцениваться по-разному. К этим факторам относится оценка ребенком самого себя, своей внешности, навыков, талантов, а также их оценка со стороны сверстников, родителей и учителей [1]. Самооценка является совокупностью данных,

которые человек оценивает в себе с помощью логического мышления и эмоционального отношения к себе. Чем важнее для человека какая-то определенная деятельность, тем больше успех или неудача в ней будут влиять на его отношение к себе и его уровень самооценки [4].

Психологами выделяется три вида самооценки: завышенная, адекватная и заниженная. Люди с неадекватно завышенной самооценкой создают идеальный образ себя, ставят себя выше других, стремятся к лидерству, отказываются воспринимать любую критику в их адрес. Предпочитают брать более сложную работу, будучи уверенными, что в любом случае справятся с ней, свои ошибки они игнорируют или считают, что они произошли не по их вине. Адекватная самооценка характеризуется нормальным отношением к самому себе. Люди с адекватной самооценкой спокойно воспринимают критику, не боятся делать что-то новое, часто бывают энергичными и легко общаются с другими. Люди с неадекватно заниженной самооценкой воспринимают себя хуже других, не берутся за новые задания, так как думают, что не смогут с ними справиться [5].

На уровень самооценки напрямую влияет гендерная социализация. Общество задает мальчикам и девочкам отличающиеся друг от друга требования, успех в которых может повысить или понизить уровень самооценки. Успехи и неудачи в поддержании стереотипов обосновывают мнение людей друг о друге. Если ребенок не подходит под представленные стереотипы, то другие люди могут не принять его и, соответственно, ребенка это заденет и может понизить уровень его самооценки [6].

Формирование самооценки в дошкольном возрасте зависит от особенностей семейного воспитания. При переходе в школу самооценка претерпевает изменения, вызванные развитием воображения, мотивации, памяти, восприятия [7].

Младший школьный возраст – период с первого по четвертый класс младшей школы. Д.Б. Эльконин писал, что в данный возрастной период происходит изменение ведущей деятельности с игровой на учебную [8]. Новые возможности, появляющиеся при поступлении в школу, позволяют ребенку пробовать себя в разных видах деятельности, успех в которых будет сказываться на его уровне самооценки.

При обучении в школе в большинстве случаев дети начинают делиться на различные группы по каким-то определенным признакам, например, на группы по успешности обучения («двоечники», «хорошисты» и «отличники»), по внешним качествам, состоянию здоровья или семейного достатка. Данные группы могут наделяться соответствующими качествами, которые формируют отношение других к ним. Так дети приписывают себе и другим качества, которые оказывают влияние на оценку ими самих себя.

Личность педагога сильно влияет на самооценку школьника. При оценке работ должны учитываться не только правильность выполнения задания, но и усилия ребенка. Для формирования адекватной самооценки ребенок должен понимать, что к нему относятся положительно [9].

Успехи в учебе значительно повышают возможность того, что ребенок будет лучше к себе относиться благодаря положительной оценке его возможностей, однако не являются гарантией того, что у него будет высокая самооценка. Так и при неудаче в учебе самооценка может не быть всегда на отрицательном уровне, но частые неудачи могут привести к ее понижению.

Часто методы для повышения самооценки (похвала, создание ситуации успеха) для детей с низким уровнем самооценки могут работать не так, как хотят того учителя или родители. Похвалу ребенок может воспринимать негативно, считать ее за издевку, что будет подкреплять его негативное мнение о себе. Чтобы избежать этого, положительную самооценку нужно подкреплять с раннего возраста, чтобы по мере взросления она не становилась ниже.

Цель исследования: определение уровня самооценки младших школьников.

Исследование на определение уровня самооценки младших школьников было проведено на базе МАОУ СОШ № 30 г. Томска. В нем приняли участие обучающиеся 4 «А», «В» и «Д» классов. Выборка составила 50 человек: 25 девочек и 25 мальчиков в возрасте 10–11 лет. В исследовании использовались методики: «Какой я?» (О.С. Богданова) [10], «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев) [11], шкала Дембо–Рубинштейна [12], «Лесенка» (В. Щур) [13].

Этапы исследования включали констатирующий эксперимент, программу для коррекции уровня самооценки и контрольный эксперимент. Программа коррекции уровня самооценки состояла из четырех занятий, каждое включало в себя четыре упражнения, направленные на помощь ребенку в самовыражении, развитии коммуникативных навыков, снижении напряжения и выражения эмоций. В связи с тем, что ведущей деятельностью ребенка является игра, на занятиях, входящих в психокоррекционную программу, практиковалась игровая форма проведения.

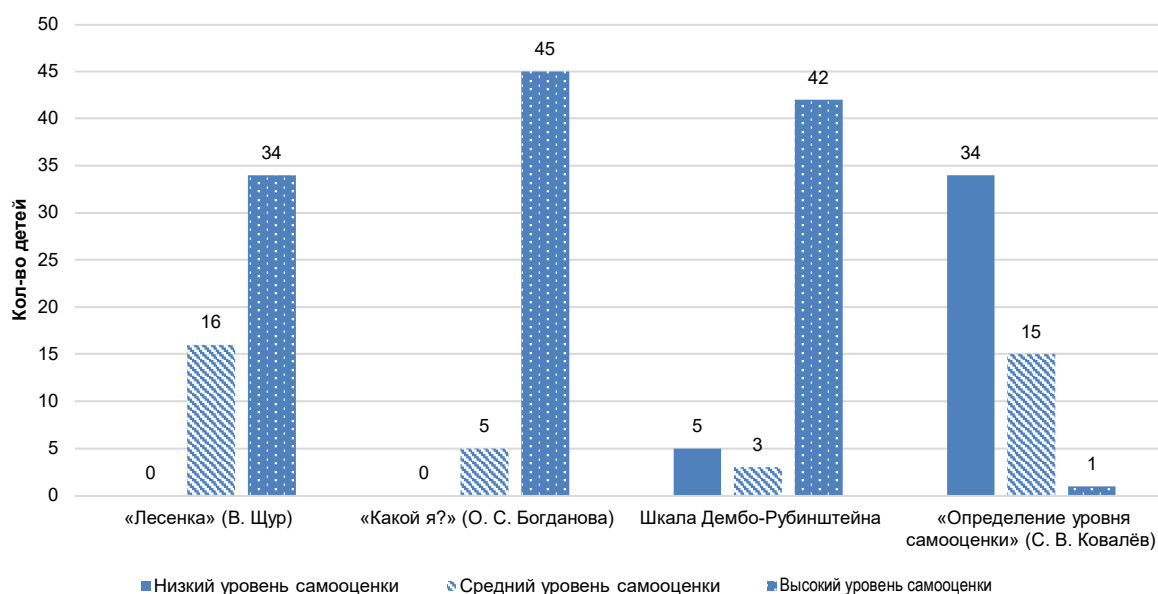


Рис. 1. Первичная диагностика по методикам «Лесенка» (В. Щур), «Какой я?» (О.С. Богданова), шкала Дембо–Рубинштейна, «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев)

После проведения первичной диагностики было выявлено, что по методике «Лесенка» (В. Щур) у 34 детей высокая самооценка и средняя у 16. По методике «Какой я?» (О.С. Богданова) выявлено, что у 45 детей высокая самооценка и средняя – у 5 детей. По шкале Дембо–Рубинштейна выявлено, что у 5 детей низкая самооценка, у 3 – адекватная и у 42 – высокая. Опросник уровня самооценки

(О.С. Ковалев) показал, что у 34 детей низкая самооценка, у 15 адекватная и только у одного высокая (см. рис. 1).

Для проведения коррекционной программы было выбрано 5 учеников с низким уровнем самооценки. Программа длительностью 4 занятия по 4 упражнения в каждом была реализована в течение месяца, по одному занятию в неделю. После проведения программы дети были возвращены в общую выборку для проведения вторичной диагностики.

После подведения итогов исследования было выявлено, что результаты методики «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев) существенно отличаются от результатов других методик: у детей преобладает низкая самооценка, в то время как в остальных методиках у детей отмечается высокая самооценка. Данный факт может указывать на то, что эта методика может не подходить детям по возрасту, из-за чего некоторые вопросы будут для них слишком сложными. В связи с этим было принято при вторичной диагностике отказаться от повторного проведения данной методики.

В итоге было выявлено, что по методике «Лесенка» (В. Щур) у 14 детей адекватная самооценка и у 36 – высокая. По методике «Какой я?» (О.С. Богданова) было выявлено, что у 8 детей средняя самооценка и у 42 – высокая. По шкале Дембо–Рубинштейна выявлено, что у 1 человека низкая самооценка, у 12 адекватная и у 37 – высокая (рис. 2).

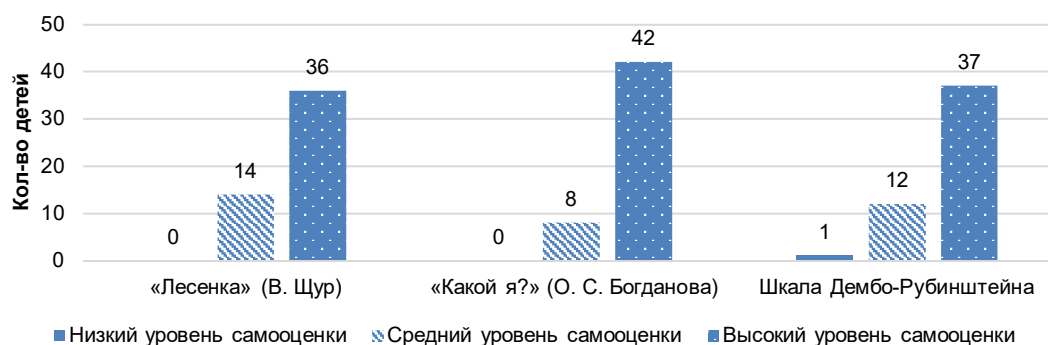


Рис. 2. Вторичная диагностика по методикам «Лесенка» (В. Щур), «Какой я?» (О.С. Богданова), шкала Дембо–Рубинштейна

На рис. 1, 2 видно, что произошло незначительное изменение уровня самооценки у обучающихся. Это указывает на то, что при должной помощи возможна тенденция к его повышению.

Для оценки достоверности различий результатов исследования, полученных на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, использовали G-критерий знаков [14].

При $n = 50$ $p \leq 0,05$ по результатам методики «Какой я?» было выявлено, что $G_{кр} = 18 > G_{эмп} = 10$. По методике «Лесенка» было выявлено, что $G_{кр} = 18 > G_{эмп} = 0$, аналогично и по шкале Дембо–Рубинштейна. Из этого следует, что полученные результаты достоверны.

Подводя итог, можно сказать, что самооценка – это оценка индивидом самого себя и своих качеств. На нее напрямую влияет окружающее общество и

взаимодействие индивида с ним. Если в дошкольном возрасте самооценка строилась на основе семейного воспитания, то после поступления в школу на нее влияют отметки, отношение учителей и одноклассников. В результате исследования было выявлено, что в большинстве случаев у обучающихся младшего школьного возраста преобладает высокая самооценка.

Литература

1. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с.
2. Шелехов, И.Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. – Т. 1. Личность в контексте системных исследований : монография / И.Л. Шелехов ; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 256 с. – ISBN 978-5-89428-897-0.
3. Смирнов, А.Н. О понятиях «Я-концепция» и «Концепция жизни личности» / А.Н. Смирнов // Промышленность: экономика, управление, технологии. – 2006. – № 13.
4. Гребенникова, Е.В. Психология здоровья : учебно-методическое пособие / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 168 с.
5. Шелехов, И.Л. Современные концепции самооценки / И.Л. Шелехов, А.И. Мартынова // Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции (22–23 октября 2014 г.). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2015. – С. 114–116. – ISBN 978-5-49428-765-2.
6. Гумерова, Ж.А. Особенности динамики самооценки женщин : монография / Ж.А. Гумерова, И.Л. Шелехов. – Saarbrücken : LAP LAMBERT, 2012. – 165 S. – ISBN 978-3-659-24100-0.
7. Дорофеева, В.В. Взаимосвязь самооценки и мотивационной стратегии к достижению успеха или избеганию неудач / В.В. Дорофеева, И.Л. Шелехов // Сборник материалов XIII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (20–24 апреля 2009 г.) : в 6 т. – Т. III: Педагогика и психология. – Ч. 2: XIII Сибирская школа молодого ученого: теория и практика современной педагогики в контексте молодежных субкультур. Психология. Реклама и связи с общественностью ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – С. 153–156.
8. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2006. – 384 с.
9. Ильхамжанова, Х.Т. Адаптация учеников начальных классов / Х.Т. Ильхамжанова // Экономика и социум. – 2021. – № 1-1 (80).
10. Богданова, О.С. Этические беседы с подростками / О.С. Богданова, О.Д. Калинкина. – Москва : Просвещение, 1987. – 192 с.
11. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с. – ISBN 5-09-000427-7.
12. Яньшин, П.В. Клиническая психодиагностика личности / П.В. Яньшин. – Москва : Речь, 2007. – 320 с.
13. Щур, В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур. – Москва : Педагогика, 1982. – 320 с.
14. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 350 с. – ISBN 5-9268-0010-2.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА PERSONAL POTENTIAL AND ITS SIGNIFICANCE FOR A HUMAN

М.В. Есипенко^{1, 2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАОУ гимназия № 6, Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии
О.В. Каракулова

Ключевые слова: личность, личностный потенциал, структура личностного потенциала, ресурсы, факторы

Key words: personality, personal potential, structure of personal potential, resources, factors

Аннотация. Рассмотрена актуальность исследования личностного потенциала современного человека. На основе анализа отечественной литературы введено понятие личностного потенциала и описана его структура. Представлены некоторые характеристики, а также описана часть факторов, влияющих на его формирование. Обозначена роль личностного потенциала в актуализации личностного ресурса и резерва личности.

Согласно Павлу Флоренскому, «человека человеком делает нарушение логического закона тождества, „я равно я“, и это поднимает личность над безжизненной вещью, делает живым центром деятельности» [1, с. 31]. В настоящее время в психологии происходит смещение фокуса с изучения общих закономерностей на индивидуальные, а в науке важное значение приобретает понятие личности, которое можно представить как интеграцию различных процессов индивида с присущей ему последовательностью и устойчивостью [2].

Обратимся к структуре личности. Согласно взглядам Д.А. Леонтьева, можно выделить три иерархических уровня личности: экспрессивно-инструментальную оболочку, включающую характер, способности и роли; внутренний мир (смысловую сферу) и ядерные структуры личности (жизненная позиция, механизмы свободы и ответственности) [3]. Ядерные механизмы личности, относящиеся к первому уровню, образуют своеобразный «стержень личности», на котором держатся остальные подструктуры. От этого уровня зависит экзистенциальная позиция индивида, его отношение к свободе и ответственности, возможность изменения смысловых ориентаций. Для второго уровня характерна смысловая сфера личности, именно на этом уровне происходит понимание того, как в нем взаимодействуют личностное и профессиональное. От смыслов, которые есть у личности, будет зависеть его деятельность в профессиональном поле, также важным условием становится его приверженность гуманистическим ценностям. Что касается третьего уровня, то он связан с формами/способами внешнего проявления личности в профессиональной деятельности [3].

Специалисты также вводят понятие «личностный потенциал», который все чаще становится предметом исследования в психологической науке. Рассмотрим термин «личностный потенциал» в трудах отечественных психологов.

По мнению А.М. Рубанова, потенциал – это «запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [4, с. 6].

Понятие же личностного потенциала представляет собой «неспецифическую систему устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик, связанную с успешностью деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления и релевантную задачам выбора и осуществления деятельности в изменяющихся условиях» [5, с. 409].

По А.Г. Асмолову, личностный потенциал связан с идеей готовности личности изменяться в изменчивом мире [6].

Согласно Д.А. Леонтьеву, Е.Ю. Мандриковой, Е.Н. Осину, формой проявления личностного потенциала, а также личностной зрелости является самодетерминация личности. Этими исследователями выделяется структура, куда входит «наличие временной перспективы, автономия, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, способность осуществлять личностный выбор» [7, с. 469]. Представленные элементы структуры имеют свои особенности, например, автономия включает реактивную и рефлексивную форму [7]. Жизнестойкость, от которой зависит качество жизни, здоровье и способность справляться со стрессом, состоит из трех компонентов: 1) вовлеченность (связано с ощущением себя причастным к происходящим в жизни событиям); 2) контроль (позволяет человеку чувствовать себя способным менять жизнь); 3) принятии рисков (способность пренебрегать комфортом ради саморазвития) [8].

Для лучшего раскрытия понятия «личностный потенциал» важно упомянуть ресурсы, которые представляют собой средства для достижения цели и поддержания благополучия, а в случае их недостаточности приводят к обратному эффекту. Выделяют четыре класса ресурсов: физиологические, психологические, предметно-материальные и социальные. Более подробно хотелось бы остановиться на разновидностях психологических ресурсов – это ресурсы устойчивости, ресурсы саморегуляции, мотивационные и инструментальные ресурсы [1]. Д.А. Леонтьев особое внимание отводит ресурсам саморегуляции, которые даже в непростых жизненных обстоятельствах могут компенсировать ресурс устойчивости за счет переструктурирования системных связей во взаимодействии с миром и превращать в «плюсы» даже явные «минусы» [1].

В целом можно говорить о высоком и низком личностном потенциале. Для высокого потенциала характерна устойчивость личности противостоять различным трудностям, он также включает активность, продуктивность и возможность управлять траекторией профессионального развития [9].

Как можно развивать личностный потенциал и от каких факторов он зависит? Сам по себе, если не прикладывать усилия, личностный потенциал не развивается, не зависит он и от возраста и объема полученных знаний [9]. Например, для

развития личностного потенциала работников на предприятии необходимо их вовлечение в процесс развития, при этом необходимо проводить уменьшение причин торможения этого развития, также важным фактором может выступать и само предприятие, например, его стабильное финансовое положение [10]. Если рассматривать развитие личностного потенциала в контексте образовательной среды, то необходима «возможность развивать системообразующие личностные качества педагогов, которые повысят успешность педагогической деятельности во всех ее проявлениях за счет развития своей эффективной саморегуляции и совершенствования как профессиональной деятельности, так и жизни в целом» [3, с. 108], навыки заботы о себе [11]. Для развития личностного потенциала учащихся важное значение оказывает проведение внеурочных мероприятий, которые могут быть просветительские, тематические, поощрительные, контактные [9].

Кроме того, для личностного потенциала Д.А. Леонтьев вводит понятия мишеней, которые независимы, но также имеют отчасти единую основу. Первая связана с потенциалом самоопределения, вторая – с потенциалом достижения, а третья – с резилентностью (подразумевает возможностью возвращаться в исходное состояние). Умение решать все три класса задач позволит иметь хорошо развитый личностный потенциал [11]. Согласно его взглядам, важны не сами способности, а умение пользоваться этими способностями [11].

Таким образом, от личностного потенциала может зависеть выбор профессиональной и карьерной траектории, способность справляться со стрессами, выстраивать эффективные отношения, достигать целей на разных уровнях, как личностном, так и организационном. От него зависит результативность в освоении роли лидера, и он выступает предиктором в карьерном росте [7].

Литература

1. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18–37.
2. Поликарпов, В.А. Психология личности : курс лекций / В.А. Поликарпов, О. Г. Ксенда. – Минск : БГУ, 2015. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/38540393.pdf> (дата обращения: 29.04.2023).
3. Костылева, А.А. Исследование личностного потенциала педагога / А.А. Костылева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2014. – № 3. – С. 107.
4. Рубанов, А.М. Технология управления инновационным потенциалом образовательной организации на рынке услуг дополнительного профессионального образования : монография / А.М. Рубанов. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2008. – 160 с. – ISBN 978-5-8265-0832-9.
5. Леонтьев, Д.А. Методология изучения личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – С. 404–423.
6. Битюцких, Е.В. Практика развития личностного потенциала будущих педагогов / Е.В. Битюцких, Т.Ю. Морозова, Ю.В. Чельшева // Педагогические технологии. – 2020. – № 4. – С. 23–34.
7. Мандрикова, Е.Ю. Личностный потенциал в организационном контексте / Е.Ю. Мандрикова // Личностный потенциал: структура и диагностика / ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – С. 469–490.

8. Осин, Е.Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 147–165.

9. Поташева, И.И. Развитие личностного потенциала субъектов учебно-воспитательного процесса / И.И. Поташева, Т.Н. Ермакова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 24–39.

10. Федосова, Р.Н. Личностный потенциал персонала: программа развития / Р.Н. Федосова, Е.В. Родионова // Вестник Финансовой академии. – 2005. – № 4. – С. 98–105.

11. Леонтьев, Д.А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? / Д.А. Леонтьев // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 10–16.

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ В РАЗВИТИИ НЕРЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

MENTAL ARITHMETIC AS A TOOL IN THE DEVELOPMENT OF NON-SPEECH FUNCTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

Т.С. Каверина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии
О.В. Каракулова

Ключевые слова: ментальная арифметика, неречевые функции, психическое развитие
Key words: mental arithmetic, non-speech functions, mental development

Аннотация. Понимание особенностей психического развития детей крайне важно в практической работе логопеда. Известно, что развитие и становление речи и неречевых функций тесно взаимосвязаны. Совершенствование неречевых психических функций мышления, памяти и внимания оказывает положительное влияние на развитие речи, способствует улучшению неречевых психических функций. Речь также влияет на развитие психических неречевых функций. В силу этого особого внимания заслуживает разработка и внедрение высокоэффективных образовательных методик. Техника «ментальная арифметика» пришла в Россию из Японии, где в XX столетии была наработана техника тренировки интеллекта с использованием счетной доски – абакуса. Проведен анализ результатов исследований эффективности ментальной арифметики в развитии неречевых функций у детей.

На сегодняшний день изучение специфики психического развития детей является актуальной задачей в практической деятельности логопеда. Подобные знания позволяют более четко понимать особенности психического развития детей, а значит планировать эффективную логопедическую работу в развитии как речевых, так и неречевых функций.

Занятия по ментальной арифметике активно проводятся в общеобразовательных центрах по всей России. Изучение специфики неречевых функций у детей проводится много лет и описаны в работах Н.С. Жуковой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной и др. Однако мнение исследователей и влияния ментальной арифметики на развитие неречевых функций нельзя назвать однозначным [1, 2].

Цель данной работы – изучить эффективность ментальной арифметики на развитие неречевых функций у детей дошкольного возраста. Для этого проведен поиск и анализ доступной литературы по зарубежным и отечественным базам данных по ключевым словосочетаниям «ментальная арифметика», «неречевые функции», «психическое развитие».

Развитие речи и неречевых функций происходит одновременно, и для грамотного подхода в логопедической практике важно учитывать особенности формирования неречевых психических функций [3]. Основу в изучении психологии детской речи и мышления заложили Ж. Пиаже (1896–1980) и Л.С. Выготский (1886–

1934) [4]. По мнению Л.С. Выготского, речь представляет собой орудие мышления. Ученый представил теорию знаков, согласно которой на более высоких ступенях развития наглядно-образное мышление превращается в словесно-логическое именно благодаря слову, которое обобщает в себе все признаки конкретного предмета. Женеvский психолог Ж. Пиаже сформулировал когнитивную теорию, согласно которой развитие речи напрямую зависит от данной ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию. По мнению Ж. Пиаже, мышление нельзя до конца объяснить с помощью языка, так как основа мышления заложена в действии и в более глубокие сенсомоторные механизмы, чем языковая реальность. Ж. Пиаже полагал, что язык – это одно из звеньев в логической цепочке, но одного языка недостаточно, чтобы обеспечить логическую операцию.

С точки зрения Л.С. Выготского, мышление и речь имеют разное происхождение, но к двум годам начинается их взаимосвязанное развитие. Для детей наиболее благоприятным периодом развития как речи, так и вербальных и невербальных функций является период дошкольного возраста. Стоит отметить, что характерной особенностью внимания детей дошкольного возраста является внешняя привлекательность предмета или человека, а не внутренняя мотивация в познании или размышлении. Память формируется уже в первые месяцы жизни в виде условных рефлексов, а к трем-четырем годам начинается формирование логической памяти. В силу этого крайне актуальной является разработка образовательных методик, которые способствовали бы максимальному развитию как речи, так и внимания, памяти и мышления.

Технология «ментальная арифметика» пришла в Россию из Японии и представляет собой инновационную программу развития инновационных способностей детей с использованием счетной доски – абакуса (соробан).

Во времена Античности для математических вычислений и чертежей использовали «пифагоровы столы» или абакус, которые посыпали мукой или песком. Затем в Египте в V в. до н.э. абакусы были усовершенствованы, в них начали использовать проволоку с нанизанными камешками. Абакус (абак) с греческого переводится как счетная доска, состоит из рамки и нечетного количества вертикально расположенных спиц. Спицы разделены одной длинной перекладиной (планкой) и представляют собой разряды чисел (единицы, десятки, сотни, тысячи и т.д.). На каждой спице расположено 5 костяшек, обозначающие числа от 1 до 9. Одна сверху – над перекладиной (планкой), соответствует пяти единицам «небесная», а 4 под перекладиной, каждая из них приравнивается к единице «земные». Передвигая этими косточками, ребенок производит сложные арифметические действия.

Сегодня научно доказано, что ментальная арифметика обеспечивает развитие правого и левого полушарий головного мозга и связана с мелкой моторикой пальцев рук ребенка, что способствует развитию речевых функций.

В головном мозге есть зоны, на которые проецируются кисти рук, они расположены рядом с зоной, ответственной за речь. Следовательно, тренировка мелкой моторики заняла, наравне с тренировкой речевого аппарата ребенка, главное место в вопросе обучения ребенка речи. Исследователь Kimiko Kawano из Японии в 2001 г. занималась изучением деятельности мозга студентов. Ученый проводил

всем студентам электроэнцефалограмму и магнитно-резонансную томографию. У студентов, которые пользовались счетами абакус, по данным инструментальных методов обследования, волны, изначально возникшие в левой лобной доле, активно перемещались в правую затылочную область, таким образом, охватывая большую часть головного мозга.

В пользу технологии ментальной арифметики опубликовано большое количество результатов международных исследований [5–7]. Изучения положительного влияния ментальной арифметики на интеллектуальные способности детей показали, что обучение по данной технологии способствует повышению концентрации внимания, сосредоточенности на поставленной задаче, совершенствованию логики, творческого мышления и воображения [6, 7].

В 2007 г. в Великобритании были проведены исследования с участием 3 185 детей в возрасте 7–11 лет [8]. В результате регулярных занятий ментальной арифметикой у детей было отмечено заметное улучшение памяти, внимания, воображения и логики, что выражалось в повышении успехов в учебных дисциплинах. Профессор из Иордании Sue Rootenberg изучал тонкости влияния абакуса на неречевые функции детей и выявил, что дети в процессе действий с Абакусом и одновременным счетом в уме совершенствуют навыки, за которые отвечает каждое из полушарий, так как происходит активация большого количества нейронных связей [9]. В.П. Добрица и соавт. отметили улучшение памяти, развитие творческого мышления, улучшение концентрации внимания и сосредоточенности у детей, которые систематически занимались ментальной арифметикой по несколько часов в неделю [10]. Е.В. Slavutskaya, Л.А. Slavutskii доказали, что занятия ментальной арифметикой способны оказывать положительное влияние на структуру когнитивных функций у детей [11]. Н.С. Вострецова провела исследование по определению степени интеллектуального развития детей, которые занимались с использованием техники ментальной арифметики в течение 7 месяцев. Исследователь отметил, что с помощью ментальной арифметики возможно влиять на структуру когнитивных показателей детей, а именно по истечении 7 месяцев взаимосвязанными остаются только логическое мышление и математические способности (коэффициент корреляции 0,67) [12].

Эффективность обучения с использованием ментальной арифметики, по мнению ряда ученых, заключается в следующих основных факторах:

- 1) улучшение памяти, развитие способности к визуализации;
- 2) улучшение концентрации внимания;
- 3) развитие аналитического мышления, логики;
- 4) развитие способности комплексного подхода в решении проблемы и поиска решений поставных задач;
- 5) улучшение эмоциональной устойчивости и самооценки детей.

Полученные результаты свидетельствуют, что ментальная арифметика является мощным инструментом развития неречевых психических функций, улучшение качества которых также будет способствовать развитию речи у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Нечаенко, Е.К. В два счета! Что такое ментальная арифметика? / Е.К. Нечаенко. – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2018. – URL: https://aif.ru/health/children/v_dva_schyota_chno_takoe_mentalnaya_arifmetika, свободный.
2. Черниговская, Т.В. Ментальная арифметика: тренд или новое слово в образовании / Т.В. Черниговская. – Электрон. медиадан. – Москва : Вместе-ТВ, 2019. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gAFAXHnl-pU>
3. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – Москва : НИИ школьных технологий, 2010. – С. 256.
4. Кравец, А.С. Трудный путь к истине: Л.С. Выготский против Ж. Пиаже в трактовке онтогенеза детской речи / А.С. Кравец // Вестник ВГУ. – Серия: Философия. – 2015. – № 4. – С. 16–57.
5. Shin, J. Open access dataset for eeg+nirs single-trial classification / J. Shin, A. von Luhmann, B. Blankertz, D.W. Kim, J. Jeong, H.J. Hwang et al. // IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering. – 2017. – № 25 (10). – P. 1735–1445. – DOI: 10.1109/TNSRE.2016.2628057
6. Wang, Q. Real-time mental arithmetic task recognition from eeg signals / Q. Wang, O. Sourina // IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering. – 2013. – № 21 (2). – P. 225–232. – DOI: 10.1109/TNSRE.2012.2236576
7. Maghsoudi, A. Mental Arithmetic Recognition Using Connectivity from EEG / A. Maghsoudi, A. Shalbaf // BCN. – 2021. – № 12 (6). – P. 817–836.
8. Lynn, R. Effect of Abakus trainig on the intelligence of Sudanese children / R. Lynn, P. Irwing // Personality and Individual Differences. – November 2008. – P. 694–696.
9. Rootenberg, S. Universal Concepts Mental Arithmetic System Pdf / S. Rootenberg. – URL: <http://www.jarwan-center.com/download/universal-concepts-mental-arithmetic-system-pdf>.
10. Добрица, В.П. Ментальная арифметика как средство подготовки к компрессивному обучению / В.П. Добрица, И.С. Добрица, Н.Н. Локтионова, О.Г. Атакищев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 1 (49).
11. Slavutskaya, E.V. Preadolescent age: the formation of the interconnections in the personality structure / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii // Psikhologicheskie Issledovaniya. – 2014. – Vol. 7, № 37. – P. 6. – URL: <http://psystudy.ru>
12. Вострецова, Н.С. Интеллектуальное развитие детей, занимающихся по технологии «Ментальная арифметика» / Н.С. Вострецова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Т. 10, № 8. – URL: <http://rjep.ru>

ТЕХНОЛОГИИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕЖИМЕ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ

OPEN EDUCATION TECHNOLOGIES IN TUTOR SUPPORT MODE AS FACTORS OF FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF PUPILS

Р.С. Карпова, Д.В. Ларина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и управления образованием Н.А. Ефремова-Шершукова

Ключевые слова: тьютор, тьюторская компетентность, тьюторское сопровождение, формирование функциональной грамотности, технологии открытого образования

Key words: tutor, tutor competence, tutor support, formation of functional literacy, open education technologies

Аннотация. Характеризуются причины необходимости формирования функциональной грамотности школьников и условия протекания данного процесса. Отмечаются положительные аспекты тьюторского сопровождения обучающихся в процессе формирования навыков функциональной грамотности, а также представлены некоторые технологии открытого образования, позволяющие осуществлять этот процесс.

На современном этапе модернизации образования одним из главных его принципов является принцип открытого образования. Современный мир по истине можно назвать информационным в силу огромного количества информации, которая сопровождает нас каждый день в любом месте и в любое время. В данных условиях поиск нужной и достоверной информации усложняется, особенно если отсутствует или плохо развит навык поиска, анализа информации, умение выделять главное. В связи с этим стоит важная воспитательная задача для учителей – не только дать знания, которые могут и должны пригодиться ученикам в будущем, скорее, развить навык поиска информации, а также умение работать с информацией. Здесь же стоит упомянуть об еще одной проблеме образования – отсутствие заинтересованности у учащихся в обучении, отсутствие или слабая мотивация для получения новых знаний. Данная проблема обусловлена развитием виртуальной информационной среды, из-за чего доступ к накопленным человечеством знаниям неограниченный. Однако грамотно работать с таким количеством информации, даже в рамках какой-либо конкретной темы, может не каждый.

Формирование функциональной грамотности (ФГ) обучающихся в процессе образования требует применение новых подходов и методов обучения. Это поможет повысить эффективность образовательного процесса и даст возможность учащимся активно пользоваться новой и работать с уже известной информацией. Новый ФГОС требует выстраивать учебные программы так, чтобы в ходе образовательного процесса ученики могли развивать навыки функциональной грамотности,

что осуществляется путем развития интеллектуальных и коммуникативных способностей.

К сожалению, количество заданий на развитие ФГ в школьных учебниках, учебных пособиях и другой учебной литературе крайне мало. На просторах сети Интернет существуют готовые банки заданий для развития различных видов ФГ, которые способны облегчить учителю подготовку к уроку, однако поиск этих банков заданий, а также процесс включения их в работу на уроке являются очень трудоемким занятием.

Существует много типов заданий на развитие навыков ФГ. По времени их выполнения задания можно разделить на два типа: задания, которые выполняются в короткие временные промежутки, и задания со значительными временными затратами на выполнение. Как правило, первый тип используется на уроках, второй тип – во внеурочной деятельности [1].

Во внеурочной деятельности сделать процесс формирования и развития навыков ФГ наиболее эффективным можно при использовании технологий открытого образования и в режиме тьюторского сопровождения. Здесь технологии открытого образования – это технологии, которые связаны с обучением не только в Интернете, но и в сфере образовательной деятельности. На мой взгляд, в старшей школе сопровождение тьютором образовательно-воспитательного процесса особо важно в силу формирующихся у подростков механизмов саморегуляции личности, самоорганизации, самореализации и др. К тому же тьюторское сопровождение в старшей школе отвечает гуманистическому и коммуникативно-диалогическому подходам к обучению [2].

Сопровождение тьютором процесса обучения основывается на ряде принципов (таблица).

Принципы тьюторского сопровождения образования

Принцип	Функция
Индивидуализация	Позволяет учащимся самостоятельно выстраивать образовательный путь в соответствии со своими интересами
Открытость	Дает равную возможность получать образования для всех участников образовательного процесса
Вариативность	Позволяет беспрепятственно выбрать и поступить в любое учебное заведение открытого типа
Гибкость	Обеспечивает свободу в выборе места и темпов обучения
Непрерывность	Позволяет повышать свой уровень образования на протяжении всей жизни

Условия протекания процесса формирования навыков ФГ можно представить следующим списком:

1. Обеспечение высокой и бесперебойной связи через Интернет у учащихся и тьюторов во избежание помех в обучении.
2. Навык владения компьютерными технологиями у учащихся и тьютора должен быть на высоком уровне во избежание потери учебного времени.

3. Безопасность в Интернете – умение выделять и большого потока информации в Интернете опасные сайты, ложную и лишнюю информацию, не относящуюся к образованию [1].

Наиболее эффективными технологиями открытого образования для формирования ФГ во внеурочной деятельности в режиме тьюторского сопровождения можно выделить следующие:

1. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Данная технология позволит учащимся развить навык осмысленного и критического чтения, а также коммуникативные и рефлексивные способности.

2. Дебаты. Данная технология позволит учащимся развить навыки исследовательской деятельности, коммуникативные навыки и другие, а также ряд значимых личностных качеств, которые пригодятся учащимся в будущем.

3. Метод проектов. Проект состоит из нескольких этапов, при выполнении заданий которых у учащихся активизируется познавательная деятельность, а полученная информация способствует расширению кругозора, повышает уровень ФГ. Из этого следует повышение качества образования, реализация личностно ориентированного подхода.

4. Кейс-технология. Данная технология требует от учащихся задействования метапредметных, функциональных умений и навыков, различными алгоритмами действий для решения поставленной проблемы (кейса).

5. Портфолио. Оно позволяет учащимся анализировать свои учебные достижения, успехи, интеллектуальную и учебную активность, функциональную грамотность [4].

Подводя итог, стоит сказать об этапах формирования навыков ФГ при сопровождении тьютором образовательного процесса:

1. Диагностика – тьютору в самом начале работы стоит выстроить доверительные отношения с ребенком.

2. Проектирование – составление плана работы, определение главных ориентиров, выбор методов, ресурсов и средств обучения.

3. Реализация – непосредственно повышение ФГ при следовании плану.

4. Аналитика – диагностика тьютором уровня сформированности ФГ учащегося и анализ результатов [5].

Новый ожидаемый результат российского образования – это способность учащихся применять полученные знания в реальной жизни. Для достижения этой задачи необходимо систематически и методически грамотно выстроить работу для формирования навыков ФГ в урочной и внеурочной деятельности.

Литература

1. Веряев, А. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение / А. Веряев, М.Н. Нечунаева, Г.В. Татарникова // Известия АлтГУ. – 2013. – № 2 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-uchaschihsya-predstavleniya-kriticheskiy-analiz-izmerenie> (дата обращения: 16.03.2023).

2. Горюнова, Л.В. Тьюторское сопровождение обучающихся как педагогическая проблема / Л.В. Горюнова, Н.М. Мкртчян, Ж.С. Метелкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-8. – С. 153–161.

3. Костина, О.В. Тьюторские техники и формы организации тьюторского сопровождения школьников при обучении физике в рамках урочной/внеурочной деятельности / О.В. Костина // Молодой ученый. – 2017. – № 31 (165). – С. 59–63. – URL: <https://moluch.ru/archive/165/45301/> (дата обращения: 16.03.2023).

4. Ковалева, Т.М. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева. – Москва ; Тверь : СФК-офис, 2017. – 246 с.

5. Фролова, В.С. Тьюторское сопровождение как технология образовательной деятельности / В.С. Фролова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2436–2440. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970814.htm> (дата обращения: 16.03.2023).

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ,
ПРОЖИВАЮЩИХ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДОМЕ РЕБЕНКА**
**MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN LIVING
IN A SPECIALIZED CHILDREN'S HOME**

Н.К. Кондякова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор,
зав. кафедрой психологии развития личности
Г.С. Кобытова

Ключевые слова: дети раннего возраста, трудная жизненная ситуация, специализированный дом ребенка, психическое развитие детей, психологическая депривация, технологии раннего вмешательства

Key words: young children, difficult life situations, specialized children's home, mental development of children, psychological deprivation, early intervention technologies

Аннотация. Анализируются особенности психического развития и общего состояния детей, проживающих в специализированном доме ребенка. Вопрос специфики развития детей раннего возраста поднимался как отечественными учеными, так и зарубежными при разработке программ для раннего вмешательства. Показано, что дети, проживающие в специализированном доме ребенка, имеют признаки психологической депривации, задержки в физическом и нервно-психическом развитии, что неблагоприятно сказывается на их психическом развитии и становлении личности.

Актуальность теоретического исследования особенностей психического развития детей, проживающих в специализированных домах ребенка, обусловлена непростыми социальными, политическими, экономическими ситуациями в нашей стране и мире в целом. Множество семей в наши дни оказываются в разного рода трудных жизненных ситуациях. Дети из таких семей зачастую попадают в дома малютки, специализированные дома ребенка, центры временного пребывания. Так, в Областной дом ребенка в городе Томске (ОГКУЗ «Дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики») попадают дети, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, в возрасте от 0 до 3 лет. Основная проблема таких детей – материнская депривация, нарушение социализации, торможение и задержка развития процессов психического созревания [1].

Первые три-четыре года жизни ребенка, по мнению многих ученых (Л.С. Выготский, Н.М. Аксарина, М.Ю. Кистяковская, Н.Ф. Ладыгина и др.), признаны самыми важными в развитии и становлении личности. Именно в этот период происходит формирование основных специфических свойств психики и закладывается основа для личностного становления и развития. Поэтому очень важно создавать специальные условия для гармоничного развития детей раннего возраста. Все программы раннего вмешательства базируются на знаниях о развитии психики и высшей нервной деятельности раннего возраста. В раннем возрасте развитие детей осуществляется очень

быстрыми темпами, как на физическом уровне, так и на уровне развития мозга. Малыши легко устанавливают связи, но для закрепления этих связей нужно многократное повторение действий, а для этого должны быть созданы специальные условия. Взросление детей раннего возраста идет скачкообразно – есть периоды медленного развития, есть критические периоды быстрого развития, так называемые скачки. Поэтому для детей раннего возраста очень важно иметь как и заботливых, деликатных взрослых рядом, так и безопасную окружающую среду [2, 3].

Как известно, Л.С. Выготский выделил основные критические периоды раннего возраста:

– 1 год – в этом возрасте происходит скачок физического развития, ребенок научается ходить;

– 2 года – дети начинают говорить, и у них развивается наглядно-действенное мышление;

– 3 года – возраст, когда ребенок начинает осознавать себя как личность.

Каждый критический период для ребенка выступает как колоссальный скачок в развитии, а также являет собой сильное напряжение для неокрепшей нервной системы. К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева отмечают, что дети в эти возрастные периоды отличаются высокой ранимостью – легко возбуждаются, если попадают в стрессовую ситуацию, и от этого могут часто болеть. У детей раннего возраста наблюдается высокая связь между эмоциональным состоянием, физическим здоровьем и нервно-психическим развитием, поэтому если один из этих факторов пребывает в дефиците, то остальные также останавливаются в развитии. В возрасте 0–3 лет у детей развиваются высокие ориентировочные реакции, с помощью которых идет быстрое знакомство с новым, осуществляется ориентация в окружающем мире. Для гармоничного развития детей в раннем возрасте необходимо создать дружелюбную, разнообразную среду, где будут соблюдены все условия, необходимые для познания, получения новых впечатлений, эмоций и неограниченного движения. Основной движущей силой развития детей раннего возраста является их взаимодействие с окружающим миром – пространственно-игровая среда, общение со сверстниками и взрослыми. Именно общение со значимым взрослым формирует поведение ребенка в целом – это и эмоциональное состояние, и нервно-психическое развитие. Ни в один период взросления ребенок не развивается так стремительно, как в возрасте от 0 до 3 лет.

Таким образом, сенситивный период в развитии детей раннего возраста имеет серьезное значение. И если не созданы специальные условия для развития ребенка, то восполнить это в будущем будет невозможно. Например, если с ребенком в возрасте до 1,5 лет никто не говорил, то разговаривать он не научится. Или если к ребенку в раннем возрасте относились жестоко, без любви и ласки, у него не будет сформировано базовое доверие к миру, а значит, он не сможет научиться идентифицировать свои чувства, и ему будет сложно построить адекватные отношения с людьми и миром в будущем [4]. По мнению Р.А. Коненковой, Ю.А. Ереминой и других авторов, условия социализации ребенка, степень психологической комфортности, благоприятности и безопасности окружающей среды оказывают существенное влияние на формирование бессознательных механизмов психологической защиты и осознанного защитно-совладающего поведения ребенка [5–7].

Л.Ф. Чекина пишет, что, оказавшись в трудной жизненной ситуации, ребенок лишается возможности не только гармоничного развития, но и безопасного существования – его витальные потребности не удовлетворяются или удовлетворяются, но очень скромно. Ребенок теряет эмоциональную связь со значимым взрослым. Его стресс удваивается, с одной стороны, он переживает возрастной нормативный кризис развития, с другой стороны, происходит ненормативный кризис – смерть или потеря родителей, смена привычного окружения, насилие и пр. [8]. В такой ситуации, как считают Н.М. Аксарина, М.Ю. Кистяковская, Н.Ф. Ладыгина, Н.М. Щелованов, основная задача ребенка сохранить жизнь, и все ресурсы детского организма направлены именно на это. При этом развитие физическое, нервно-психическое и эмоциональное у таких детей либо задерживается, либо полностью останавливается. Поэтому дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации и проживающие в специализированном доме ребенка, всегда отстают в развитии от детей, находящихся в благоприятных условиях [9].

В специализированный дом ребенка поступают малыши в возрасте от 0 до 3 лет, у них наблюдается разный уровень как нервно-психического, так и физического развития. Важную роль здесь играет то, в каких условиях ребенок находился до поступления в учреждение, и сама причина, из-за которой ребенок остался без попечения. Дети-сироты поступают в состоянии сильного стресса из-за потери родителей, но уровень нервно-психического и физического развития на момент поступления у них в норме. Дети, социальные сироты, родители которых живы, но не могут должным образом вести быт с ребенком, поступают в стрессовом состоянии, но уровень их развития не соответствует календарному возрасту. И причина здесь, с точки зрения И.В. Дубровиной, одна: родители не занимались с ребенком должным образом [10]. Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, поступают в специализированный дом ребенка в состоянии стресса. Это негативно сказывается на их развитии. К тому же все дети в учреждении приобретают психическую депривацию. Связано это с тем, что, в силу сложившихся обстоятельств, они не могут полностью удовлетворить свои жизненно необходимые потребности, такие как потребность в материнском внимании, близком физическом контакте со значимым взрослым, ношение на руках, безопасности и т.д. Таким образом, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, проживающие в специализированном доме ребенка, характеризуются как имеющие физическое и психическое отставание в развитии, психологическую депривацию и ярко выраженный стресс [11].

Когда малыш попадает в учреждение, очень важно сразу определить его состояние и, исходя из этого, подобрать подходящую именно ему программу адаптации, чтобы не упустить важные этапы сенситивного развития. Проведенные теоретические исследования позволяют сделать вывод о том, что социально-педагогическая адаптация детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, к условиям специализированного дома ребенка является актуальной проблемой не только социально-педагогической, но и государственной. Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, сами не смогут решить свои проблемы, им нужна помощь взрослых людей. Для оказания помощи таким детям были созданы специализированные дома ребенка, дома-интернаты и центры временного содержания.

Ведь зачастую, чтобы начать помогать детям в тяжелой жизненной ситуации, нужно обеспечить их физиологические потребности – еду, сон, жилье. Дети, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации, в раннем возрасте испытывают двойную нагрузку на нервную систему. Психике ребенка, в связи особенностями развития, и без этого сложно, а еще он оказывается в новых для себя условиях. Дети поступают в специализированный детский дом дезадаптированными, в глубокой психической депривации, нервно-психическом перенапряжении. Поэтому важной задачей сотрудников специализированного дома ребенка является обеспечение его душевного и эмоционального спокойствия. С этой целью особую значимость приобретает наличие и разработка соответствующих валидных и надежных психодиагностических методов [12], технологий раннего вмешательства и психолого-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях и проживающих в специализированных домах ребенка.

Литература

1. История создания областного Дома ребенка в г. Томске // ОГКУЗ «Дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»: официальный сайт. – URL: <http://babyhome.tomsk.ru/pages37/>, свободный (дата обращения: 17.03.2023).
2. Кoryтова, Г.С. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка / Г.С. Кoryтова, А.И. Кoryтова, Ю.А. Еремина // *Science for Education Today*. – 2019. – № 1. – С. 157–170. – DOI: 10.15293/2658-6762.1901.10
3. Кoryтова, Г.С. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития / Г.С. Кoryтова, Ю.А. Еремина // *Сибирский психологический журнал*. – 2017. – № 65. – С. 22–39.
4. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях : пособие для педагогов дошкольных учреждений / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 169 с.
5. Коненкова, Р.А. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения / Р.А. Коненкова, Г.С. Кoryтова // *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. – 2014. – Вып. 5 (146). – С. 92–98.
6. Кoryтова, А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Кoryтова, Г.С. Кoryтова // *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. – 2017. – Вып. 4 (18). – С. 47–58. – DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-47-58
7. Кoryтова, Г.С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у педагогических работников / Г.С. Кoryтова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 11. – С. 89–92.
8. Чекина, Л.Ф. Психология развития : учебное пособие / Л.Ф. Чекина. – Санкт-Петербург : Лань, 2018. – 205 с.
9. Аксарина, Н.М. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / Н.М. Аксарина, М. Ю. Кистяковская, Н.Ф. Ладыгина [и др.] ; под ред. Н.М. Щелованова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1969. – 179 с.
10. Дубровина, И.В. Психологическое развитие воспитанников детских домов / И.В. Дубровина. – Москва : Академия, 1990. – 263 с. – ISBN 5-7155-0242-X.
11. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – Москва : ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
12. Кoryтова, Г.С. Психолого-педагогическая диагностика (теоретические основания) / Г.С. Кoryтова. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2016. – 272 с. – ISBN: 978-5-89428-799-7.

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛЬНОЙ И РЕАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

THE PROBLEM OF THE IDEAL AND REAL MODEL OF THE ACTIVITY OF THE CLASS TEACHER

И.М. Коптяева, В.А. Рылова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой
педагогики и управления образованием
Н.А. Ефремова-Шершукова

Ключевые слова: педагогика, классное руководство, классный руководитель, проблемы классного руководства

Key words: pedagogy, class management, class teacher, problems of class management

Аннотация. Рассматривается проблема требований и возможностей классного руководителя в современной школе. На основе анализа идеальной и реальной модели деятельности классного руководителя, сформулированы меры по поддержке института классного руководства в Российской Федерации.

Одну из ключевых ролей в образовании и воспитании ребенка играет классный руководитель, который ежедневно участвует в формировании личности ученика посредством помощи в освоении культуры, традиций, нравственных и моральных ценностей. Кроме того, он способствует самовыражению каждого воспитанника. По определению И.Б. Акиншиной и Е.А. Чумиковой, классный руководитель – это педагог-профессионал, выступающий организатором условий, обеспечивающих развитие и самовыражение обучающегося и коррекцию процесса социализации школьника; организатором межличностных отношений, складывающихся в коллективе на основе сотрудничества, взаимопонимания, уважения; организатором благоприятной микросреды и психологического климата в коллективе класса; духовным наставником, помогающим обучающимся усваивать основы сложившейся человеческой культуры; координатором воспитательных институтов (педагогов, семьи, социума), оказывающих влияние на формирование и развитие обучающихся; защитником обучающихся от морально-нравственной деградации [1].

Как видно из данного определения, функции классного руководителя достаточно обширны. Помимо работы с отдельными учениками, он должен уделять время как сплочению класса, так и взаимодействию с педагогами и родителями учащихся. Вся эта координирующая деятельность необходима для организации целостного процесса воспитания детей [2–6].

В идеальной модели деятельности классного руководителя приоритетными задачами являются следующие:

1. Предоставление помощи ученикам в развитии личности путем саморазвития, самопознания, самообучения, самоактуализации и индивидуализации.

2. Способствование получению воспитанниками опыта в межличностных, групповых и иных взаимоотношениях.

3. Развитие гуманистического начала в поведении обучающегося.

4. Создание благоприятного микроклимата в классе, возможностей для творческой реализации личности и расширения кругозора.

5. Формирование у учащихся высокого уровня духовно-нравственного развития и готовности соблюдать духовные ценности в повседневной жизни.

6. Организация и реализация работы по формированию адекватной личностной позиции воспитанников по отношению к отрицательным явлениям в социуме (жесткость, насилие, употребление психотропных и наркотических веществ и т.д.).

7. Формирование активной гражданской и социальной позиции учеников.

8. Взаимодействие с различными специалистами (психологом, профориентологом, коррекционным педагогом и т.д.).

Для выполнения вышеперечисленных задач классный руководитель в современной школе должен обладать определенными компетенциями. В первую очередь, к ним относятся высокая степень профессионализма и общей культуры педагога, владение техническими средствами обучения, коммуникабельность, стрессоустойчивость и работоспособность. Кроме того, важны и организаторские способности, профессиональная мотивация, стремление к саморазвитию, творческий потенциал, гуманность, рефлексивность и т.д. [7].

Но в реальности классные руководители не могут в полной мере реализовать себя и свой потенциал в их деятельности, выполнить все поставленные перед ними задачи, так как система образования возлагает на них слишком большую ответственность. Это приводит к тому, что образовалось разделение на два типа классных руководителей. Первые являются ими только формально, выполняют минимальный перечень обязанностей: следят за посещаемостью уроков, изредка (по необходимости) проводят классные часы, проверяют дневники и общаются с родителями только в случае прогула, неуспеваемости или плохого поведения ребенка. Вторые же пытаются одновременно быть и отличными наставниками, воспитателями для своего класса, хорошими учителями-предметниками [8]. На это уходит много физических и моральных сил педагога, что приводит к быстрому эмоциональному выгоранию. Помимо этого, такие педагоги сталкиваются и с рядом других проблем.

К наиболее острым из них относятся:

1. Чрезмерная загруженность классного руководителя.

Вместо того, чтобы уделить время детям, им приходится заниматься множеством бумажных и электронных отчетов, посещать совещания, педагогические советы и методические заседания, принимать участие в организации различных общественных мероприятий, когда этого требует руководство.

2. Совмещение видов деятельности.

Классный руководитель должен одновременно качественно давать знания по предмету и быть хорошим воспитателем, что вызывает значительные затруднения, так как педагог не может направить все свои силы в одно русло. Помимо того, родители и администрация требуют высоких показателей по предмету, поэтому учитель уделяет меньше внимания воспитательному аспекту.

3. Взаимодействие с родителями.

При работе с родителями классные руководители зачастую сталкиваются с завышенными требованиями с их стороны, вмешательством в педагогическую деятельность либо наоборот с полной незаинтересованностью в воспитании и обучении их детей, отказом во взаимодействии.

4. Недостаточное стимулирование (моральное, материальное) классного руководителя.

5. Ограниченность возможностей влияния на личность учеников.

Перед классным руководителем ставят задачи по формированию нравственности, гражданской позиции, ответственности и т.д., но это невозможно реализовать в полной мере силами только педагога. К воспитанию детей должны прилагать усилия их родители, учителя-предметники, государство. Классный руководитель способен влиять на ребенка в основном лишь во время учебной деятельности, а за пределами школы он значительно ограничен в своих возможностях.

6. Личностные качества классного руководителя.

Проблемы могут заключаться и в личности самого педагога. Отрицательное влияние на деятельность воспитателя окажут, например, недостаток профессионализма, опыта, мотивации, неумение устанавливать благоприятные отношения с детьми и родителями и т.д.

Для того чтобы классный руководитель мог как можно более качественно выполнять поставленные перед ним задачи, государству необходимо:

1. Способствовать тому, чтобы для осуществления функции классного руководства выделялись отдельные ставки, которые бы занимал педагог, осуществляющий только воспитательную деятельность.

2. Уменьшить объем обязательной отчетной документации для классного руководителя.

3. Уделять в системе профессиональной подготовки повышенное внимание формированию коммуникативных навыков будущих педагогов.

4. Способствовать повышению педагогической грамотности родителей.

5. Использовать систему материального и морального стимулирования, стремиться к повышению престижа педагогической профессии.

6. Сформировать систему поддержки классных руководителей в школе.

Современный классный руководитель – это наставник, вдохновитель, помощник для своих воспитанников, лидер класса. Его деятельность крайне важна для формирования личности детей. Для того чтобы она была наиболее результативной и в полной мере отвечала запросам общества и государства, необходимо обеспечить моральную и материальную поддержку. Если она будет оказана, то реальная модель деятельности классного руководителя сможет приблизиться к идеальной [9–11].

Литература

1. Акиншина, И.Б. Классный руководитель в современной школе / И.Б. Акиншина, Е.А. Чумикова // Научный альманах. – 2022. – № 10-1 (96). – С. 50–54.

2. Алиханова, Р.А. Классный руководитель в эпоху цифровизации / Р.А. Алиханова // Институт классного руководства: новый формат : сборник материалов Международной научно-

практической конференции, Грозный, 05 ноября 2022 года. – Грозный : Издательство АЛЕФ, 2022. – С. 12–17.

3. Башаева, С.А. Теоретические основы развития профессиональной компетентности классного руководителя / С.А. Башаева // Институт классного руководства: новый формат : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Грозный, 05 ноября 2022 года. – Грозный: Издательство АЛЕФ, 2022. – С. 25–34.

4. Моисеева, А.Н. Осуществление педагогическими работниками классного руководства в современных условиях: нормативно-правовой аспект / А.Н. Моисеева, А.А. Муратова. – 2020. – № 9-2. – С. 180–183.

5. Остякова, Г.В. Деятельность классного руководителя в современных условиях: проблемы и пути их преодоления / Г. В. Остякова // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 107–111.

6. Почакаева, И.С. Актуальные проблемы работы классного руководителя в современной российской школе / И.С. Почакаева, В.А. Сидоренко // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – № 18. – С. 330–335.

7. Радионова, Е.В. Проблемы института классного руководства на современном этапе развития образования / Е.В. Радионова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 16. – С. 221–225.

8. Селиванова, Н.Л. Реалии и возможности деятельности классного руководителя / Н.Л. Селиванова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15, № 3. – С. 171–173.

9. Сидоров, А.Н. Классное руководство как один из способов реализовать личность педагога / А.Н. Сидоров, А.В. Хижная // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 1 (10). – С. 164–170.

10. Силантьева, И.Е. Современные проблемы в деятельности классного руководителя: результаты и анализ интервью / И.Е. Силантьева // Человек и природа : сборник материалов студенческой научно-практической конференции, Омск, 14 апреля 2022 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2022. – С. 144–145.

11. Торбина, И.И. К вопросу о повышении уровня воспитательной деятельности классного руководителя / И.И. Торбина // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 64–72.

КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

PUPPET THEATER AS A MEANS OF COGNITIVE AND EMOTIONAL-AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS

Н.Э. Мамедова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой
психологии развития личности Г.С. Корытова

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, обучающиеся младшего школьного возраста, театрализованная деятельность, кукольный театр, познавательная сфера, эмоционально-эстетическое развитие

Key words: preschool children, primary school age students, theatrical activities, puppet theater, cognitive sphere, emotional and aesthetic development

Аннотация. Рассматривается возможность использования кукольного театра в работе с обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста. Раскрываются вопросы влияния театрализованной деятельности на формирование необходимых качеств у ребенка с целью полной реализации его эмоционального и эстетического потенциала. Актуальность исследования обусловлена высоким воспитательным и познавательным потенциалом театрального искусства.

Кукольный театр – это сфера искусства, с которой человек знакомится в детском возрасте. Он являет собой одну из популярных и востребованных разновидностей театрализованного искусства, где во время спектаклей актеров заменяют управляемые ими оригинальные куклы. Будучи одним из самых доступных и любимых детских зрелищ, которое оказывает колоссальное влияние на эмоциональную сферу, а также дает возможность реализовывать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания, кукольный театр, с точки зрения Е.С. Деммени, «предоставляет возможность решить огромное количество нынешних проблем обучения и психологии, которые связаны с изобразительным и нравственным воспитанием, развитием индивидуальных качеств, памяти, фантазии, воображения, раскрепощением и предприимчивостью» [1, с. 72]. Вслед за А.Г. Асташовой стоит констатировать, что театр кукол в наши дни «выступает всеобъемлющей формой искусства, нуждающейся в максимально выраженной разносторонней одаренности ребенка (артистической, музыкальной, психомоторной, литературной и др.). Это, может быть, единственный вид искусства, где человек может научиться изобразительному и театральному искусству одновременно» [2, с. 112].

Практико-ориентированным назначением данной работы является знакомство с существующими подходами развития творческих способностей детей младшего школьного возраста средствами кукольного театра. Решением обозначенной проблемы является поиск необходимых средств и способов организации познавательной деятельности с целью полной реализации эмоционального и

эстетического потенциала обучающихся, а также развитием самостоятельного поиска оригинальных решений, поставленных перед ними задач. Актуальность подобных исследований обусловлена высоким воспитательным и познавательным потенциалом театрального искусства. Кукольный театр дает представление об особенностях художественного отражения действительности в искусстве. Помимо театральных законов, спектакль погружает ребенка в мир литературный, художественный, музыкальный [3, 4]. Как считает А.П. Ершова, это предполагает «систематическое накопление эстетического опыта в восприятии различных сфер искусства, а также вносит свой вклад в развитие эмоциональной составляющей психики ребенка» [5, с. 15].

Для системы дошкольного образования, по мнению О.А. Сабодаш, в наши дни «характерны поиск и разработка новых технологий обучения и воспитания детей, при этом в качестве приоритетного используется деятельностный подход к личности ребенка. Одним из видов детской деятельности, широко используемой в процессе воспитания и всестороннего развития детей, является театрализованная деятельность, которая в полной мере позволяет реализовывать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания. Анализ современной практики дошкольного образования позволяет сделать вывод о том, что все больше внимания уделяется педагогами раскрытию потенциальных возможностей ребенка, его скрытого таланта средствами театрального искусства» [6, с. 125]. В 1990-х гг. сопредседатели Международного общества арт-терапевтов и арт-педагогов, соучредители Межрегионального фонда социально-психологической помощи семье и ребенку И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова разработали авторскую методику психологической коррекции, получившую название «драматическая психоэлевация», рассчитанную на детей с трудностями поведения и общения. Главным инструментом методики «драматическая психоэлевация» выступает кукольный театр.

Театрализованная деятельность является одним из широко используемых видов детской деятельности, применяемой в процессе всестороннего развития ребенка, а также его воспитания. В современной практике дошкольного образования большее внимание уделяется раскрытию таланта и потенциальных возможностей ребенка различными средствами театрального искусства. Это дает возможность утверждать, что актуальность использования кукольного театра крайне высока на всех этапах образовательного и воспитательного процесса. С развитием современных технологий, сети Интернет, а также с появлением компьютерных игр появилась масса проблем, затрагивающих основы взаимодействия с обществом, а также различные мировоззренческие взгляды. Нынешнее поколение, в том числе и дети дошкольного возраста, могут испытывать некоторые проблемы с социализацией в обществе, что может крайне негативно сказаться в будущем на общении и вызвать трудности в процессе обучения. Все реже дети проявляют истинную радость, сопереживание, удивление. Все чаще эмоции сводятся к безразличию и обесцениванию. Отмечается недостаток внимания и фантазии, ребенок не знает чем себя занять в свободное время. Со стороны школьных педагогов, воспитателей ребенок в полном объеме должен получать эмоциональную отдачу, позитивный настрой на общение, поскольку проблемы эмоционального плана (профессиональное выгорание и т.п.) негативно влияют на психическое состояние и развитие ребенка [7].

Задачей дошкольного образования является создание необходимых условий для внутреннего развития и пополнения эмоциональных и коммуникативных навыков ребенка за счет игровой деятельности. Игра – это наиболее простой и эффективный способ формирования навыков импровизации и образного мышления. Одним из распространенных видов игры является кукольный театр, который дает возможность решать многочисленные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с формированием эстетического вкуса, нравственным воспитанием, формированием коммуникативных качеств личности, созданием позитивного психологического настроения, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций посредством игры, выступая одновременно методом психопрофилактики [8].

Применение к ребенку различных видов театральной деятельности может способствовать более глубокому развитию навыков коммуникации, а также предоставляет возможность получить навыки межличностного общения, что весьма важно для осуществления различного вида деятельности в социуме. В детском возрасте крайне важно уделять повышенное внимание эмоционально-эстетическому развитию ребенка, так как это напрямую оказывает влияние на его дальнейшее отношение к окружающему миру, которое зачастую осуществляется через синтетические художественные образы ребенка, вписанные в его жизнедеятельность. На основании этого опыта у ребенка формируется элементарная система эстетических знаний и художественно-практических навыков, что к концу дошкольного периода может привести к достаточно высоким показателям развития творческого потенциала в самых различных видах деятельности.

Эмоциональное развитие с помощью театрализованной деятельности характеризуется прежде всего знакомством ребенка с чувствами и настроением, с причинами внутреннего изменения и внешнего выражения эмоций. Познаются также различные базовые нравственные понятия, такие как доброта, честность, человеколюбие. Яркие образы героев надолго закрепляются в памяти и в дальнейшем превращаются в нравственные идеалы, которые регулируют поведение ребенка в социуме. Успех в развитии ребенка посредством театрализованной деятельности во многом зависит от взрослого наставника, заинтересованности родителей [9], [10]. Взрослый призван помогать ребенку открывать черты прекрасного в окружающем мире, приобщать его к доступным видам художественно-эстетической деятельности. Важным признаком во всестороннем развитии личности ребенка лежит надлежащая помощь и корректная поддержка. Соответственно, необходимо соблюдать некоторые правила при проведении театральных занятий:

- 1) внимательно выслушивать ответы и предложения детей;
- 2) если они не отвечают, не требовать объяснений, переходить к действиям с персонажем;
- 3) при знакомстве детей с театральными героями выделять время на то, чтобы они могли познакомиться, поиграть или поговорить с куклами;
- 4) спрашивать, у кого «получилось похоже» и почему, а не «у кого лучше»;
- 5) в заключение различными способами вызывать у детей радость.

Данные правила являются общими для всех видов театральной деятельности, но именно кукольный театр дает большое пространство для фантазии и творчества

ребенка, где он может максимально проявить свою самостоятельность. Воспитательную ценность также имеют и игрушки, изготовленные собственноручно детьми: «...в этом случае активно развиваются изобразительные навыки, ручные умения, творческие, изобретательские способности» [11, с. 183]. Момент перевоплощения в какого-либо из героев является наиболее важным в кукольном спектакле. «Ребенок может применить на себя образ любого сказочного персонажа, проработать различные театральные навыки: мимика, тембр и сила голоса, интонация. С точки зрения творчества ребенка развивается изобразительная деятельность, которая отличается высокой продуктивностью» [12, с. 127].

Использование кукольного театра в дошкольном учреждении позволяет развить у ребенка следующие навыки и качества:

1. Память. Прочтение многочисленных литературных произведений, а также заучивание необходимых реплик оказывают большое влияние на укрепление и развитие памяти дошкольников. Также ребенок учится выстраивать логическую последовательность слов.

2. Художественный вкус. Успешность воспитания художественного вкуса детей определяется формированием у них способности к целостному восприятию, стимулированием к самостоятельной оценочной деятельности, их опытом общения с художественными объектами.

3. Крупная и мелкая моторика. Крупная моторика развивается во время взаимодействия ребенка с куклой. Задача ребенка заключается в том, чтобы придать кукле живой вид, органично влиться в темп спектакля и скоординироваться с остальными участниками спектакля.

4. Навыки коммуникации и такта. В ходе постановки спектакля ребенок учится правильно разговаривать со своими партнерами. В случае неудачи не высмеивать, а наоборот, должным образом поддержать и помочь исправить положение.

Как правило, кукольный театр основан на показах знаменитых сказок и былин. «Формируя в процессе знакомства с миром театрального искусства нравственность, нормы поведения в обществе, следуя законам этого общества, кукольный театр несет в себе сильную воспитательную функцию» [5, с. 75]. Именно в кукольном театре осуществляется мечта ребенка встретиться вживую со своим любимым персонажем. За счет соответствующей обстановки в театре создается неподдельное волшебство, а в оживании куклы таится нечто загадочное и неуловимое.

Таким образом, применение кукольного театра в детском учреждении позволяет решать проблемы детской психологии и обучения, связанные с познавательным и эмоционально-эстетическим развитием ребенка.

Литература

1. Деммени, Е.С. Школьный кукольный театр / Е.С. Деммени. – Ленинград : Детгиз, 1960. – 72 с.

2. Асташова, А.Г. Психолого-педагогические условия обучения младших школьников искусству кукольного театра / А.Г. Асташова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы III Международной научной конференции (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 110–116.

3. Корятова, А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 4 (18). – С. 47–58. – DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-47-58
4. Корятова, А.И. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – Вып. 8 (197). – С. 196–204. – DOI: 10.23951/1609-624X-2018-8-196-204
5. Ершова, А.П. Театральная педагогика : учебное пособие / А.П. Ершова. – Москва : Образовательные проекты, 2005. – 175 с.
6. Сабодаш, О.А. Использование кукольного театра в дошкольном образовании и воспитании / О.А. Сабодаш // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 3 (32). – С. 125–128.
7. Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Корятова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 1 (23). – С. 18–27.
8. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е.Л. Аршинская, Г.С. Корятова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
9. Еремина, Ю.А. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Ю.А. Еремина, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 1 (142). – С. 79–85.
10. Корятова, Г.С. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития / Г.С. Корятова, Ю.А. Еремина // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 65. – С. 22–39.
11. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой. – Москва : Просвещение, 2005. – 183 с.
12. Куцакова, Л.В. Воспитание ребенка-дошкольника: развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого: В мире прекрасного : программно-методическое пособие / Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова. – Москва : Просвещение, 2003. – 127 с.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ФЕХТОВАЛЬЩИКОВ

FORMATION OF SELF-ASSESSMENT IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF FENCERS

А.А. Мейер

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и управления образованием В.В. Лобанов

Ключевые слова: самооценка, спортсмен, фехтование, спортсмен-фехтовальщик, психологическая подготовка

Key words: self-assessment, athlete, fencing, psychological preparation

Аннотация. Установлена значимость самооценки в структуре психологической подготовки фехтовальщиков. Определена роль педагога в формировании и поддержании устойчивой адекватной самооценки, в психологической поддержке спортсменов средствами позитивного подкрепления и целеполагания. На основании опроса выявлено и сопоставлено влияние самооценки на соревновательные и тренировочные результаты начинающих и опытных фехтовальщиков.

В современной российской педагогике и психологии образовательный процесс все чаще рассматривается в ракурсе поддержки становления личности через социально ценные виды деятельности. Фехтование является примером такой деятельности, поскольку способствует формированию здорового образа жизни и развитию нравственных качеств, требуя значительной умственной и эмоциональной стойкости. Поединок всегда психологичен, вследствие чего спортсмену следует адекватно оценивать собственные возможности. Оценка спортсмена тренером в связи с этим должна дополняться самооценкой. Однако уже существующих исследований формирования самооценки недостаточно для улучшения психологической подготовки фехтовальщиков.

В анализе самооценки мы используем определение психолога У. Джеймса. По его мнению, самооценка «бывает двух родов: самодовольство и недовольство собой» [1, с. 86], более высокой самооценки можно добиться, повысив свою эффективность или понизив уровень притязаний.

Важность психологической подготовки в фехтовании была признана еще в начале XX в. Подполковник С.Э. Лихошерстов писал: «От искусства владеть оружием зависит исход борьбы, значит фехтование есть искусство и, как искусство, оно должно влиять на духовную сторону человека» (1906) [2, с. 6]. В то время считалось, что техническая и физическая подготовка обеспечивает в том числе и психологическую готовность человека к ведению поединка. В работах Г.А. Калачева подчеркивается значение психологической подготовки (1926) [3, с. 7], необходимость инициативы, слаженности действий и взаимной поддержки воинов при групповых боях на основе комплексного подхода (1927) [4, с. 10].

В 1940 г. вышла работа «Фехтование и рукопашный бой» под редакцией основоположника ленинградской школы фехтования К.Т. Булочко, содержащая небольшую главу о психологической подготовке фехтовальщиков [5, с. 22]. Автор полагал, что помимо «физической работы» спортсмена важны психологические усилия для овладения тактикой. Анализ выявил психологизм методики К.Т. Булочко, стремление формировать психологическую готовность, учитывая индивидуальные различия [5, с. 22–26]. Судя по всему, позиция К.Т. Булочко состояла в содействии активному и сознательному освоению двигательных навыков с учетом индивидуальных особенностей психики.

Пропагандист развития массового фехтования в СССР Ю.Т. Хозиков писал о развитии морально-волевых качеств как условии спортивного роста фехтовальщика (1956) [6, с. 57]. Заслуженный мастер спорта СССР В.А. Аркадьев перечислил отличительные способности спортсмена: воля, целеустремленность, смелость, решительность [7, с. 150]. В 1967 г. Л.Г. Лейтман подчеркнул важность индивидуального подхода в зависимости от типа нервной системы ученика [8, с. 25–27]. Согласно М.П. Мидлеру и Д.А. Тышлеру (1969), «способность фехтовальщика управлять своими психическими процессами <...> не может быть развита без самоанализа и самоконтроля критичности оценок своих действий и субъективных ощущений уверенности в себе, дисциплины, самообладания» [9, с. 49]. По мнению названных ученых, тренеры должны научить фехтовальщиков критическому мышлению, развить их способность к самоконтролю и саморегуляции в условиях соревновательного стресса.

В 1978 г. под редакцией Д.А. Тышлера вышла книга «Фехтование» с объемным разделом по психологической подготовке, где она описана как постоянный целенаправленный процесс реализации максимальных психических возможностей спортсмена «эффективно действовать против любого соперника в условиях соревнования» [10, с. 273]. Следовательно, психологическая подготовка направлена на максимизацию использования фехтовальщиком собственных психических возможностей (умения концентрироваться, управлять эмоциями и адаптироваться) в соревновательных условиях.

Таким образом, в дореволюционный и советский периоды ученые и тренеры в аспекте психологической подготовки фехтовальщиков писали о волевых качествах, инициативе, типах нервной системы, целеустремленности, но не брали во внимание, что базовое оценивание самого себя, а потом и оценивание себя в спорте напрямую влияет на результаты соревнований и достижений спортсмена-фехтовальщика.

В современных исследованиях психологический аспект анализируется чаще и подробнее, чем ранее. Так, проректор по спортивной работе СПб ГУФК им. П.Ф. Лесгафта Г.Б. Шустиков (2018) отметил, что фехтование характеризуется ярко выраженной взаимосвязью физических и психических качеств, с определенным доминированием последних [11, с. 4]. Таким образом, для успешных результатов на соревнованиях и спортсмену, и тренеру важно обращать внимание на психологическую подготовку. В 2021 г. профессор А.Д. Мовшович ориентировал психологическую подготовку на преодоление объективных и субъективных

трудностей обучения фехтованию. Это позволяет спортсменам успешно сражаться в напряженных ситуациях [12, с. 60].

Проведенный нами контент-анализ показал, что в постсоветских исследованиях авторы затрагивали многие аспекты личности фехтовальщика, но не уделяли внимание развитию самооценки как части его психологической подготовки. Мы полагаем, что самооценка влияет на мотивацию, уверенность и устойчивость, поэтому тренерам и спортивным психологам важно понимать, как помочь фехтовальщикам развить адекватный уровень самооценки.

Практический аспект нашего исследования заключался в изучении формирования самооценки как составляющей структуры психологической подготовки спортсменов-фехтовальщиков. И.А. Уманская, Л.В. Воронкина, А.А. Асфандьярова [13, с. 131; 14, с. 83; 15, с. 5] изучали самооценку спортсменов и ее влияние на спортивные результаты. Сравнение их позиций приводит к выводу, что психологизация подготовки – фактор повышения спортивных результатов.

Взаимозависимость эффективности занятий и особенностей самооценки спортсменов исследована в различных видах спорта. Тем не менее фехтование требует особой когнитивной и психологической организации для достижения успеха. Перечислим средства, при помощи которых тренер может обеспечивать устойчивость адекватной самооценки спортсмена в различных тренировочных и соревновательных ситуациях. Устойчивой мы считаем самооценку, которая сохраняется независимо от внешнего одобрения или неодобрения. Традиционно в спортивной психологии и педагогике применяются методы формирования адекватной самооценки, обеспечивающие ее устойчивость, такие как позитивное подкрепление. По мнению Л.И. Добровольской, оно способствует раскрепощению истинного «Я» для достижения личностного роста [16, с. 3]. Таким образом, позитивное подкрепление может быть выстроено с опорой на обратную связь между тренером и спортсменами, которая сосредоточена на сильных сторонах и достижениях членов группы, а не на их ошибках.

Важна и постановка целей. Согласно С.В. Парамонову, программирование подготовки осуществляется «на основе полученного в результате коллективной работы представления о ситуации, готовности спортсмена. Эти сведения позволяют критически подойти к постановке цели, определению планируемого результата» [17, с. 97]. По С.К. Багадировой, «целеполагание рассматривается как тактический или стратегический механизм регуляции деятельности спортсмена. Создаваемый в процессе целеполагания некий идеальный образ – цель, мобилизует психические и физические ресурсы, необходимые для ее достижения» [18, с. 307]. Ставя достижимые цели, фехтовальщик сможет отследить свой прогресс в целях спортивного роста.

На психологическую готовность бойцов также влияет самооценка тренера. Б.В. Турецкий подчеркивал: «Когда мы говорим о психологической подготовке, то имеем в виду взаимную активность тренера и спортсмена» [19, с. 338]. Поэтому стоит рассматривать процесс психологической подготовки не как воспитание, а как процесс, включающий в себя совместные усилия тренера и спортсмена. При этом тренер осуществляет руководство, поддержку и обратную связь, чтобы помочь фехтовальщику развить интеллектуальные способности и достичь целей. А.М. Якимов, характеризуя опасность завышенной самооценки тренера, считал,

что в этом случае специалист «начинает искать первопричину всех бед в неполноценности своих воспитанников» [20, с. 7]. Только тренер с адекватной самооценкой способствует повышению уверенности фехтовальщика в себе.

В рамках практического исследования нами проведен опрос 10 фехтовальщиков в возрасте 18–25 лет, участников экспериментальной площадки ТГПУ и Федерации фехтования Томской области [21, с. 193] с позиции методики А.Г. Маклакова [22, с. 29]. Задавались три вопроса: 1) Как вы оцениваете свою самооценку? 2) Каковы, по вашему мнению, особенности влияния самооценки на тренировочный процесс? 3) Хотели бы вы скорректировать свою самооценку, если да, то какими способами?

Анализ ответов выявил, что опытные фехтовальщики в основном считали свою самооценку адекватной («Уверенный в себе студент», «Моя самооценка находится на среднем уровне»), тогда как новички чаще выражали неуверенность в своих навыках и публичных выступлениях («Моя самооценка скорее занижена, я часто теряюсь, когда выступаю перед публикой, поэтому стараюсь этого избегать»). Со временем у спортсменов, которые давно занимаются фехтованием, повысилась самооценка, и поражения на соревнованиях перестали их огорчать («У меня бывали поражения, было обидно, но со временем все начало меняться. Если я проиграю, сейчас это даже стимул работать над собой: нужно посмотреть, как меня оценили судьи, спросить мнение тренера, от этого оттолкнуться и идти дальше, но на мою самооценку поражение не повлияет»). Начинающие бойцы сообщали, что самооценка сильно влияет на тренировки и соревнования, причем ее колебания зависят от результатов. Представим примеры высказываний: «Моя самооценка „прыгает“ туда-сюда, в зависимости от результатов на соревнованиях», «Если я вдруг проигрываю, то мне очень хочется доказать, что я способна на большее». Фехтовальщики, занимавшиеся в течение трех и более лет, не стремились корректировать свою самооценку: «Я бы не хотела ничего корректировать, все само приходит в норму со временем», хотя некоторые спортсмены хотели улучшить свои показатели: «Я бы хотел скорректировать свои достижения, чтобы они соответствовали той планке, которую я себе ставлю». Почти все фехтовальщики видели свою самооценку адекватной, а ее колебания заметно влияли на результаты лишь некоторых из них. Включенное наблюдение также показало, что на занятиях используются различные, в том числе перечисленные методы формирования самооценки.

В заключение отметим следующее. Во-первых, исследование учебной и научной литературы показало постоянный рост значимости психологической подготовки вообще и ценности формирования адекватной самооценки в частности в связи с возрастающим психологизмом спорта. Это актуализирует научный и практический интерес к этому аспекту подготовки, реализация которого приводит к укреплению психического и физического здоровья фехтовальщиков, повышает их соревновательные результаты.

Во-вторых, теоретическое и практическое исследование обнаружило, что целеполагание и положительное подкрепление являются эффективными методами формирования устойчивой самооценки у фехтовальщиков. Целеполагание является методом регулирования результатов фехтовальщика на разных этапах

тренировки и помогает начинающим спортсменам отслеживать свой прогресс. Положительное подкрепление приводит к росту уверенности, помогает спортсменам сосредоточиться на своих сильных сторонах, а не на недостатках, что не менее значимо для формирования самооценки.

В-третьих, в структуре психологической подготовки фехтовальщика формирование адекватной самооценки обеспечивает создание позитивной и психологически рациональной учебно-тренировочной среды, которая актуализирует ценность приложенных усилий, прогресса в освоении вида спорта и личностного роста, а не только соревновательных результатов.

Литература

1. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс ; под ред. Л.А. Петровской. – Москва : Педагогика, 1991. – 368 с.
2. Лихошерстов, С.Э. Краткое практическое руководство фехтования на рапирах / С.Э. Лихошерстов. – Санкт-Петербург : Изд. тип. В.Я. Мильштейна, 1906. – 128 с.
3. Калачев, Г.А. Система физической подготовки РККА / Г. Калачев. – 2-е изд. – Москва : Гос. воен. изд-во, 1926. – 332 с.
4. Калачев, Г.А. Штыковой бой / Г. Калачев. – Ленинград : Изд. Центр. тип. Наркомвоенмора, 1927. – 136 с.
5. Булочко, К.Т. Рукопашный бой и фехтование : учебное пособие для секций физкультурных коллективов / К.Т. Булочко, М.В. Лукичев. – Москва ; Ленинград : ФиС, 1940. – 188 с.
6. Хозиков, Ю.Т. Фехтование: В помощь тренерам и инструкторам-общественникам / Ю.Т. Хозиков. – Москва : Госкультпросветиздат, 1956. – 88 с.
7. Фехтование : учебник для институтов физической культуры / под общ. ред. В.А. Аркадьева. – Москва : ФиС, 1959. – 485 с.
8. Лейтман, Л.Г. Фехтование – юным / Л.Г. Лейтман, А.М. Пономарева, А.В. Родионов. – Москва : Физкультура и спорт, 1967. – 152 с.
9. Мидлер, М.П. Психологическая подготовка фехтовальщика / М.П. Мидлер, Д.А. Тышлер. – Москва : ФиС, 1969. – 128 с.
10. Фехтование : учебник для институтов физической культуры / В.А. Андриевский, А.П. Варакин, А.П. Голяницкий и др. ; под общ. ред. Д.А. Тышлера. – Москва : ФиС, 1978. – 328 с.
11. Инновационные технологии в фехтовании: психологический аспект : учебное пособие / Г.Б. Шустиков, В.Г. Федоров, А.В. Деев, Е.А. Нечаева. – Санкт-Петербург, 2018. – 103 с.
12. Мовшович, А.Д. Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «фехтование», дисциплина «фехтование на рапирах» (тренировочный этап и этап совершенствования спортивного мастерства) : методическое пособие / А.Д. Мовшович. – Москва : ФГБУ ФЦПСР, 2021. – 152 с.
13. Уманская, И.А. Самооценка как психологический ресурс успешной спортивной деятельности / И.А. Уманская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – № 3. – С. 130–132.
14. Воронкина, Л.В. Исследование самооценки спортсменов в связи с реализацией соревновательных результатов / Л.В. Воронкина // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2015. – № 4. – С. 82–87.
15. Асфандьярова, А.А. Занятия спортом как средство формирования самооценки личности спортсменов / А.А. Асфандьярова // Теоретические и практические проблемы физической культуры и спорта : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2016. – С. 358–364.
16. Добровольская, Л.И. Методы позитивной регуляции личности в процессе физического воспитания в вузе / Л.И. Добровольская // Актуальные вопросы социальной педагогики и

психологии: теория и практика : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 225–227.

17. Парамонов, С.В. Подготовка шпажиста / С.В. Парамонов. – Киев : Здоровья, 1986. – 136 с.

18. Багадирова, С.К. Применение тренинговых занятий в подготовке спортсменов как средство формирования навыков целеполагания / С.К. Багадирова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 1 (131). – С. 307–312.

19. Турецкий, Б.В. Обучение фехтованию : учебное пособие для вузов / Б.В. Турецкий. – Москва : Академический Проект, 2007. – 432 с.

20. Якимов, А.М. Основы тренерского мастерства / А.М. Якимов. – Москва: Спорт, 2015. – 131 с.

21. Гуньков, В.В. Об оценке эффективности развития научно-исследовательского потенциала студентов при изучении физики (на примере Оренбургского государственного университета) / В.В. Гуньков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 2 (163). – С. 79–85.

22. Маклаков, А.Г. Общая психология : учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 583 с.

Тьюторство в инклюзивном образовании: сущность и история становления

TUTORING IN INCLUSIVE EDUCATION: ESSENCE AND HISTORY OF FORMATION

Д.К. Милова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и управления образованием Н.А. Ефремова-Шершукова

Ключевые слова: тьютор, тьюторская деятельность, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, история тьюторства, образовательный процесс, система образования

Key words: tutor, tutor activity, inclusive education, special educational needs, history of tutoring, educational process, education system

Аннотация. Общество меняется, меняются и виды методик, техник и концепций образования. Меняется роль учителя, который ранее был единственным руководителем и помощником в образовании обучающихся. Теперь, с внедрением в школы и детские сады системы инклюзивного образования, большое внимание уделяется профессии тьютора. Тьютор – необходимая фигура в инклюзивном образовании, именно он является тем специалистом, который создает условия для формирования индивидуальной образовательной программы и сопровождает ее реализацию. Именно это помогает детям с особыми образовательными потребностями, особыми психическими и физическими особенностями быть включенными в образовательный процесс, стать его активными участниками.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения – это глобальный общественный процесс, затронувший нашу страну. Каждый день возникают события, которые распространяют свое влияние и порождают изменения абсолютно во всех сферах жизни общества, не исключением является духовная сфера, где образование выступает центральным понятием. Перемены в концепции российского образования, связанные с развитием инклюзивного образования, являются одними из самых обсуждаемых вопросов, поскольку каждому ребенку гарантировано право на обучение, воспитание и развитие.

На данный момент дети, которым требуются особые условия для получения образования (в особенности обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью) в соответствии с законодательством предоставляется полноценное право выбора учреждения, где ребенок будет проходить обучение. Это может быть как специализированное образовательное учреждение, так и общеобразовательная школа или общеразвивающий детский сад. Не стоит оставлять без внимания и тот факт, что ценность и значимость такого обучения, в том числе и для нормотипично развивающихся ровесников, состоит в установлении нового социального взаимодействия, результатом которого становится

взаимопознание и взаимопонимание, а также развитие ответственности, толерантности, уважения и иных важных ценностно-личностных качеств [1]. Важность освещаемой темы состоит в том, что развитие инклюзивного образования является новаторским, прогрессивным процессом, позволяющим обеспечить обучение, полноценное развитие и воспитание всех детей независимо от их личных отличительных особенностей, учебных достижений и успехов, образовательных потребностей, культуры, нюансов психического и аспектов физического развития.

Практика инклюзивного образования подразумевает под собой определенную систему взаимодействия педагога и ребенка, позволяющую выявлять, учитывать и удовлетворять разнообразные образовательные потребности обучающихся, создавать требуемые условия для обеспечения социальной адаптации и доступа к образованию. Важным аспектом успешно реализованного инклюзивного образования является формирование, наличие и внедрение концепции сопровождения, поддержки и помощи детей, в том числе тьюторское сопровождение.

Тьюторство в концепции российского образования в большей степени является феноменом, несмотря на то, что свое распространение получило десятки лет назад. Данное понятие пришло к нам из Великобритании, где тьюторство – исторически сформировавшаяся особая психолого-педагогическая позиция, которая дает возможность разработки индивидуально ориентированных образовательных программ обучающихся и студентов [2]. Важной составляющей тьюторства за рубежом является сопровождение процесса индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Русское «тьютор», трактованное с учетом особенностей британской науки, связано с функциями ментора, наставника или же репетитора. В России данная профессия имеет глубокие корни, свое начало и основу она берет с традиции монастырского наставничества. Затем некоторые функции тьютора воплощаются в гувернерах при аристократических семьях дореволюционной России. В 1813 г. Министерством просвещения России был издан циркуляр «Об установлении должности комнатных надзирателей при пансионах» [3]. Такие педагоги-надзиратели взаимодействовали со своими подопечными в течение суток, несмотря на то, что на одного надзирателя могло приходиться внушительное число воспитанников. В русскую педагогическую практику термин «тьютор» был введен русским публицистом М.Н. Катковым. На тот момент основополагающая задача тьютора состояла в персонифицированном воспитании вверенных ему учеников.

В России тьюторство как самостоятельно оформленное педагогическое движение стало более подробно и обстоятельно оформляться в конце 1980-х гг. в период реформирования всей системы отечественного образования [3]. Сегодня тьюторство становится необходимостью, и предпринимаются попытки активного внедрения в образовательных системах многих стран, в том числе и в России, где его назначение и сущность разнообразны: от сопровождения индивидуальной образовательной программы до обучения в дистанционном режиме.

На каждом историческом этапе специальность тьютора (наставника, учителя, репетитора) подразумевала под собой различные функции со своей определенной спецификой и конкретными отличительными особенностями. Образовательные отношения усложнялись, система образования становилась все более вариативной,

многоуровневой, что повлекло за собой изменения в деятельности тьюторов. Более того, функционирование центров тьюторства при различных крупных образовательных учреждениях, активная разработка программам повышения квалификации по специальности «тьютор» свидетельствуют о популяризации и массовом распространении данного явления в России.

В инклюзивном образовании тьютор – это эксперт, который создает необходимые и требуемые условия, которые предоставляют возможность успешного включения ребенка с особенностями физического и психического развития в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Таким образом, тьюторское сопровождение предполагает специальную педагогическую работу, направленную на обеспечение индивидуализации образования, развитие и выявление образовательных интересов и мотивов деятельности ученика, поиск и отбор необходимых и результативных образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. В связи с этой позицией, тьютор становится многогранным профессионалом, который предоставляет возможность сделать максимально эффективным воспитательный, образовательный и учебный процесс инклюзивного образования.

Для того чтобы все перечисленные цели были реализованы, тьютору необходимо следовать выполнению определенных задач в своей деятельности:

1. Обеспечение комфортных условий с учетом особенностей и потребностей ребенка для пребывания в образовательной организации: предоставление отдельного рабочего места, соблюдение условий, необходимых для обеспечения доступа в школу (в случае необходимости предоставление соответствующей помощи); создание зоны отдыха, где ребенок может снять напряжение. Организация обязательного и регулярного взаимодействия с родителями, педагогическим коллективом и учениками с целью формирования и обеспечения комфортной среды [4].

2. Создание условия для процесса формирования личности – полноценное и активное включение ребенка в жизнь коллектива и среду сверстников, формирование и закрепление уважительных отношений.

3. Оказание помощи в освоении соответствующей общеобразовательной учебной программы. При необходимости адаптация учебного материала и создание индивидуального учебного маршрута с учетом индивидуальных психофизических особенностей развития [5].

4. Сопровождение ребенка другими специалистами. Очевидным является тот факт, что такие дети нуждаются в систематическом взаимодействии с другими высококвалифицированными специалистами разной направленности. Связующим звеном может выступать тьютор, обеспечивающий координацию специальных педагогов, психологов, медиков и иных специалистов, в которых нуждается конкретный ребенок.

5. Содействие формированию вокруг ребенка с особыми образовательными потребностями толерантной атмосферы принятия и поддержки.

Таким образом, перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с особыми образовательными потребностями, особенностями психического, а также физического развития стать успешными в обществе и найти себя в этом мире. А это говорит о том, что объектом сопровождения

становится сама жизнь детей с особенностями развития, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека с особыми нуждами в рамках нового образовательного пространства. Кроме того, тьютор в инклюзивном образовании может учитывать потребности всех участников, стать платформой для приобретения ими представлений в области регулирования человеческих отношений, формирования качества толерантности, что позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с особыми образовательными потребностями (в особенности дети с ОВЗ) в современном мире [6].

Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для многих категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью, детей, которые в силу обстоятельств нуждаются в особом подходе при получении ими образования (незнание языка, неумение взаимодействовать, различие культур и т.п.). Введение в штатное расписание образовательных учреждений ставки тьютора поможет решить многие проблемы в организации образовательного процесса.

Литература

1. Литвинова, Г.В. Специфика работы тьютора в системе инклюзивного образования / Г.В. Литвинова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (28). – С. 32–37.
2. Гальперина, Л.Л. Роль тьютора в инклюзивном образовании // Непрерывное дополнительное образование в государствах – участников СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития / Л.Л. Гальперина, В.В. Куликова. – Могилев : Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2018. – С. 378.
3. Челнокова, Е.А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири / Е.А. Челнокова // Magister Dixit. – 2014. – № 4 (16). – С. 39–47.
4. Чокля, С.П. Тьютор в системе инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика / С.П. Чокля, Н.М. Карчевская. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – С. 320–322.
5. Лауткина, С.В. Тьютор в системе инклюзивного образования / С.В. Лауткина // Наука – образованию, производству, экономике. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. – С. 21–23.
6. Винеvская, А.В. Проблемы тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании / А.В. Винеvская, А.В. Белогура, Ю.М. Порохина // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2021. – № 2. – С. 14–19.

ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ
EVALUATION OF EDUCATIONAL RESULTS OF YOUNGER STUDENTS AS A PROBLEM OF MODERN SCHOOL

А.Д. Начарова^{1,2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАОУ лицей № 8 им. Н.Н. Рукавишников, г. Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования М.В. Курышева

Ключевые слова: начальная школа, оценка, образовательные результаты, метапредметные результаты, предметные результаты, личностные результаты, комплексный подход

Key words: primary school, assessment, educational results, meta-subject results, subject results, personal results, integrated approach

Аннотация. Сегодня образовательные результаты находятся в основе системы оценивания. Система оценивания образовательных результатов начального общего образования предполагает комплексный подход, позволяющий вести оценку всех трех групп результатов образования. В связи с этим к системе оценивания предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. Обобщены понятия и виды образовательных результатов, представлен анализ опыта учителей 1–4-х классов МАОУ лицея № 8 им. Н.Н. Рукавишников г. Томска в оценивании образовательных результатов по русскому языку. Также представлен разработанный на основе полученных результатов фрагмент инструментария, позволяющий эффективно оценивать образовательные результаты по русскому языку. Раскрыто значение комплексной оценки образовательных результатов.

Одним из важнейших механизмов реализации требований к результатам освоения основных образовательных программ федерального государственного стандарта являются образовательные результаты. Уточним понятие «образовательные результаты». Образовательные результаты – это результаты, которые целенаправленно формируются в рамках образовательного процесса дидактическими средствами [1].

В соответствии со ФГОС второго поколения существует три вида планируемых образовательных результатов освоения предметных программ начального общего образования: личностные, предметные и метапредметные, на основании которых оценивается образовательный процесс [2].

Педагогами и учеными были изменены требования к системе оценивания в целом. Согласно новым требованиям, система оценивания образовательных результатов начального общего образования предполагает комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трех групп результатов образования [3–5].

Несмотря на многочисленные исследования по вышеуказанной тематике, существуют проблемы, отмечаемые многими учителями начальной школы: 1) недостаток времени на проведение контрольных работ и тестов; 2) недостаточная разработанность методических материалов по комплексной оценке разных видов образовательных результатов в начальной школе.

Заинтересовавшись данной темой, мы приняли решение провести анкетирование среди учителей начальной школы с целью выявления потребностей педагогов и понимания эффективности использования комплексного подхода в оценивании образовательных результатов по русскому языку. Исследование проходило на базе МАОУ лицея № 8 им. Н.Н. Рукавишникова г. Томска. В исследовании приняли участие 8 учителей – классные руководители 1–4-х классов.

После анализа результатов анкетирования был сделан вывод о том, что педагоги лицея считают систему оценивания образовательных результатов по русскому языку несовершенной. Педагоги отметили, что требования к оцениванию результатов обучающихся возросли, объем работы увеличился. При этом программа в начальной школе достаточно интенсивна, педагоги отмечают даже нехватку времени на повторение и закрепление материала. Также указывается на недостаточную разработанность эффективных методик, включающих способы диагностики всех образовательных результатов младших школьников, в том числе на уроках русского языка, позволяющих им выстраивать индивидуальные траектории обучения школьников. Все опрошенные учителя считают, что комплексная методика оценки результатов еще не создана. Педагоги в основном используют такие методы и приемы оценки результатов по русскому языку младших школьников, как тесты, диктанты, контрольные работы с грамматическими заданиями, оцениваемыми по отдельности предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты. Это занимает достаточно много времени.

В связи с этим мы полагаем, что необходимо следующее:

- 1) каждый вид контроля был направлен на оценивание предметных, метапредметных и личностных результатов в комплексе;
- 2) должны быть разработаны комплексные качественные критерии оценки образовательных результатов обучающихся;
- 3) должны быть разработаны методические рекомендации для учителей начальных классов по использованию комплексного оценивания образовательных результатов по русскому языку.

Для реализации такого комплексного подхода к оцениванию результатов мы разрабатываем инструментарий, представляющий собой универсальные задания, которые педагог может самостоятельно изменять. Каждое задание комплексной работы взаимосвязано друг с другом и направлено на оценивание того или иного образовательного результата. Познакомимся с основными заданиями этой работы.

Содержание заданий направлено на поиск информации в тексте, списывание найденной информации. Часть заданий подразумевает выполнение грамматических заданий: поставить ударение, выделить слоги, подчеркнуть нужную букву, определить последовательность. Другая часть заданий содержит работу с информацией, ее анализ.

Данный инструментарий помимо банка заданий включает в себя и методические рекомендации для учителей по оцениванию работ, а также описание проверяемых образовательных результатов, что позволит учителю объективно оценить работу каждого обучающегося, выстроить индивидуальные траектории коррекции для каждого ученика и менять задания в соответствии с тематическим планом. Ниже представлен оценочный лист контрольной работы (табл. 1).

Таблица 1

Оценочная таблица

Задание	Критерии	Результаты оценки
Предметные результаты		
2	1. Определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, ссылка на сайт и т.д.). 2. Находить и извлекать одну или несколько единиц информации	1 балл – выписано верное предложение; 1 балл – предложение написано с большой буквы; 2 балла – орфографические ошибки отсутствуют, 1 балл – допущена одна ошибка, 0 баллов – допущено 2 и более ошибки; 1 балл – предложение завершено точкой. Итого: max 5 баллов
3	1. Определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, ссылка на сайт и т.д.). 2. Находить и извлекать одну или несколько единиц информации. 3. Безошибочно и быстро определять в слове ударение. 4. Правильно выделять слоги	1 балл – выписано верное предложение; 2 балла – орфографические ошибки отсутствуют, 1 балл – допущена одна ошибка, 0 баллов – допущено 2 и более ошибки; 1 балл – предложение завершено точкой; 2 балла – в слове верно выделены слоги и поставлено ударение (за каждое слово). Итого: max 15 баллов
4	1. Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста. 2. Характеризовать звуки русского языка (твердый/мягкий, глухой/звонкий, парный/непарный)	1 балл – буква подчеркнута в тексте верно; 1 балл – буква подчеркнута верно, но не в тексте, а в задании. Итого: max 2 балла
5	1. Находить и извлекать одну или несколько единиц информации, расположенных в одном фрагменте текста. 2. Переносить слова с одной строки на другую	1 балл – слово подчеркнуто верно. Итого: max 1 балл
Личностные результаты		
6	1. Формирование представления об этических чувствах (доброжелательности, сочувствия, сопереживания, отзывчивости, любви ко всему живому на Земле и др.)	1 балл – за каждое правильно подчеркнутое слово. Итого: max 2 балла.
Метапредметные результаты		
7	Установление причинно-следственных связей	2 балла – последовательность определена правильно;

Задание	Критерии	Результаты оценки
		1 балл – допущена 1 ошибка. Итого: max 2 балла
8	Установление причинно-следственных связей	1 балл – ответ подчеркнут верно; Итого: max 1 балл
9	1. Работать с информацией, представленной в разных формах. 2. Оформлять свои мысли в устной и письменной форме	2 балла – ученик дал верно полный ответ; 1 балл – ученик дал верный, но краткий ответ (на каждый вопрос). Итого: max 8 баллов
10	Оценивать самостоятельно результат своих действий	1 балл – ребенок соотнес свой результат со ступенькой. Итого: max 1 балл
		ВСЕГО: 37 баллов

Полученное количество баллов преобразовывается в процентное соотношение и определяется уровень развития по шкале (табл. 2).

Таблица 2

Уровни оценивания

Качество освоения программы, %	Уровень достижений	Отметка по балльной шкале	Отметка в системе «зачтено – не зачтено»
85–100	Высокий	«5»	Зачтено
70–84	Повышенный	«4»	Зачтено
50–69	Базовый	«3»	Зачтено
35–49	Пониженный	«2»	Не зачтено
Менее 35	Не справился	«2»	Не зачтено

Виктор Груценко писал: «Системный подход в решении любой проблемы, обязательно дает положительный результат, а бессистемный – зря потраченное время!» [6]. Это высказывание нельзя не применить и к оценке образовательных результатов по русскому языку. Правильно выстроенная система, качественно разработанные критерии и рационально разработанный методический комплекс оценивания всех образовательных результатов помогут эффективно выстраивать образовательный процесс, применять индивидуальный подход и, конечно же, сократят временные затраты учителя на контроль достижений учащихся.

Литература

1. Мартынова, Л.В. Методические рекомендации «Образовательные результаты и образовательные ресурсы как необходимое условие повышения качества дошкольного образования (в контексте ФГОС)» / Л.В. Мартынова. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/10/25/metodicheskie-rekomendatsii-obrazovatelnye-rezultaty-i> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Ковалева, Г.С. Планируемые результаты НОО / Г.С. Ковалева, О. Б. Логинова. – Москва : Просвещение, 2009.
3. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 2012. – № 1643.

4. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова ; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2009.

5. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – Москва, 2009. – Ч. 1.

6. Груценко, В.Ф. Афоризмы. Системный подход в решении любой проблемы / В.Ф. Груценко. – URL: <https://proza.ru/2012/06/05/1212> (дата обращения: 08.04.2023).

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО СПЛОЧЕНИЮ
ПОДРОСТКОВОГО КОЛЛЕКТИВА ПОСРЕДСТВОМ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ**

**THE ACTIVITY OF A TEACHER TO UNITE A TEENAGE TEAM
THROUGH SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAININGS**

Т.А. Петроченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой
педагогике и управления образованием
Н.А. Ефремова-Шершукова

Ключевые слова: социальный тренинг, психологический тренинг, подростковый коллектив, группа, групповая сплоченность, педагог

Key words: social training, psychological training, adolescent collective, group, group cohesion, teacher

Аннотация. Основное становление личности учащихся происходит именно в подростковом возрасте. В это время у подростков происходит развитие самосознания, формирование устойчивой самооценки, а также ярко выражена потребность занять свое место среди сверстников. Последнее является самым важным фактором дальнейшего успешного развития личности ребенка, так как жизнь вне общества в современном мире невозможна. Именно поэтому рассматривается понятие коллектива и его сплоченности, а также роль социально-психологических тренингов в процессе формирования групповой сплоченности.

На сегодняшний день среди вопросов психолого-педагогических исследований крайне актуальной и значимой остается проблема формирования и сплочения подросткового коллектива. Выполняя разнообразные функции, индивид занимает место в огромном количестве социальных групп, совершенствуется и развивается под их влиянием, играет определенные социальные роли, а также оказывается вовлеченным в систему норм и правил, характерных для определенной социальной группы.

Из этого следует, что все больше становятся востребованы исследования действительных способов решения вышеупомянутой проблемы, эффективных методов и приемов формирования сплоченности учебной группы школьников.

Период обучения в основной школе является значимым для личностного развития учащихся подросткового возраста, а школьный коллектив выступает в качестве своеобразной модели всего общества. В данной социальной группе подростки обретают определенную внутреннюю позицию, осознают свою роль в коллективе, раскрывают в себе новые возможности и пути развития межличностного взаимодействия.

Одним из требований к результатам освоения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования относится

«формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [1].

Опираясь на это требование, можно сделать вывод о том, что выпускник основной школы должен быть как всесторонне развитой личностью, иметь сформированные умения и навыки учебной деятельности, так и быть способным успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей среды, уметь социализироваться в обществе и выстраивать межличностные взаимоотношения. Последнее возможно лишь при наличии у учащихся навыков взаимодействия друг с другом в группе.

Для успешного формирования этих навыков и создания подходящей атмосферы для сплочения детей в «коллектив», важно сформулировать корректное представление о данном понятии.

Одним из первых, кто обратил свое внимание на то, как коллектив оказывает свое влияние на становление личности, был советский педагог Антон Семенович Макаренко. Основываясь на своем опыте, он определил, что коллектив – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения [2].

Коллектив выступает как важная форма организации воспитания, так как успешное развитие и становление личности происходит только в группе и с ее помощью. Он также обеспечивает своим членам возможность самовыражения и самоутверждения как личности, он является основной базой накопления подростками позитивного социального опыта [3].

Одним из многочисленных условий, характеризующих успех обучения в образовательных учреждениях, является сплоченность учащихся.

Важно понимать, что же значит термин «сплоченность». В Большой психологической энциклопедии термин «сплоченность группы, сплоченность коллектива» имеет следующее определение: это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям и прочему, особенно значимым для группы в целом [4].

Проблема сплочения коллектива отражает особенности межличностных отношений в группе, а также единство ценностных ориентаций, целей и мотивов совместной деятельности.

Важно создать комфортный микроклимат в группе, выстроить доверительные отношения для того, чтобы поспособствовать обретению учащимися уверенности в себе, мотивации к обучению, общению и саморазвитию.

Групповая сплоченность в коллективе школьников зависит от сформированности умений вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов в группе. Она возникает и выражается в процессе общения, в условиях которого реализуются групповые потребности, появляются и разрешаются межличностные и групповые конфликты.

Несмотря на это, важно понимать, что положительный психологический и педагогический потенциал подросткового коллектива не может сложиться

самостоятельно, стихийно. Детям необходимо социальное внешнее влияние и руководство, осуществляемое, в первую очередь, педагогом. Именно он организует и направляет воспитательный процесс в классе, объединяет воспитательные усилия других учителей, родителей и всего общества. Учитель заботится не только о всестороннем развитии каждого ребенка, но и о коллективе учащихся. Основное в деятельности учителя – воспитание учащихся и сплочение их в дружеский коллектив. Педагог сохраняет, стимулирует и незаметно корректирует все виды отношений в классе, используя их основу – образовательные связи школьников.

Однако таких связей недостаточно. Для действительно эффективного взаимодействия ученического коллектива важно также выстроить доверительные, эмоционально стабильные взаимоотношения между учениками. Это предполагает организацию системы работы с коллективом, которая будет включать в себя различные формы организации внеурочной деятельности. Среди них стоит выделить наиболее актуальные на сегодняшний день: специально подобранные тренинговые занятия, ориентированные в большинстве своем на улучшение атмосферы в группе, сплочение коллектива, формирование взаимосвязей между учащимися и их укрепление, а также повышение активности членов группы.

Социально-психологический тренинг является в настоящее время одним из наиболее востребованных, динамично развивающихся и эффективных методов развития коммуникативных способностей.

Данный вид организации внеурочной деятельности помогает успешно решать проблемы, связанные с недостаточным развитием у учащихся навыков общения, самоконтроля, самопознания и познания окружающих.

Вышеупомянутые проблемы крайне актуальны именно в подростковом возрасте, так как этот период характеризуется не только наличием большого количества противоречий и проблем, но и является временем повышенной гибкости психики, готовности подростка к дальнейшему развитию, взрослению. Уверенное поведение, успешное общение – это те навыки, эффективное становление которых происходит именно в этот возрастной период, а социально-психологические тренинги, как уже говорилось ранее, – это наиболее продуктивный метод стимулирования их развития [5].

Существует огромное количество подобных тренингов, самой разнообразной сложности, содержания, методов и приемов проведения.

Лучший эффект, как правило, дают такие программы, которые рассчитаны на несколько занятий, часто следующих друг за другом без длительных временных промежутков.

Разовые же встречи, социальные тренинги и упражнения способствуют разрешению конкретных проблем, поддержанию благоприятного психологического климата в классе.

Перед тем как проводить любой социально-психологический тренинг, преподавателю важно оценить ситуацию в классе. Это можно сделать с помощью различных методик. Наиболее популярной и простой в проведении является методика определения индекса групповой сплоченности К. Сिशора [6]. Ее суть проста: учащимся предлагается всего 5 вопросов, на каждый из которых есть несколько возможных вариантов ответа, им просто нужно выбрать тот вариант, который

соответствует их мнению. Каждому ответу соответствует определенное количество баллов, которые потом суммируются по каждой анкете. В конце высчитывается среднее арифметическое значение по классу и в последующем интерпретируется.

Для оценивания эффективности тренингов было проведено исследование уровня сплоченности 7 «Б» класса. В данном исследовании приняли участие 18 человек.

Индекс групповой сплоченности до проведения тренингов составил 9,5 баллов, что является показателем среднего уровня сплоченности группы.

Было принято решение провести три разнообразных тренинга, реализация которых заняла 2 дня.

1-й тренинг: «Интервью».

Цель: анализ особенностей учащихся класса через интервьюирование ими друг друга.

Правила: учащиеся разбиваются на пары и в течение 15 минут берут друг у друга интервью, по окончании которого представляют группе своего партнера. Основные вопросы для интервью заранее подготовлены педагогом.

2-й тренинг: «Гляделки».

Цель: физическая разрядка, развитие навыков невербальной коммуникации, сплочение.

Правила: учащиеся садятся в круг, в котором одному из них не хватает стула. Каждый, подмигивая, должен найти себе партнера, с которым поменяется местами, а тот ученик, которому не хватило стула, должен успеть занять свободное место.

3-й тренинг: «Телеграмма».

Цель: групповое сплочение.

Правила: ученики, держась за руки, становятся в круг. Один из них посылает воображаемую телеграмму, называя только имя адресата. Телеграмма передается по кругу незаметным пожатием рук. Задача ведущего, стоящего в центре, заметить рукопожатие. Тот, кого заметили, меняется местами с ведущим.

После проведения каждого тренинга проходит небольшая рефлексия: «Что понравилось?», «Что оказалось самым сложным?», «Почему?»

По окончании всех тренингов было проведено повторное тестирование учащихся, результат оказался следующим: индекс сплоченности коллектива возрос до 12,1 балла, что является уже показателем уровня сплоченности выше среднего.

Таким образом, данное исследование показало, что социально-психологические тренинги оказывают положительное влияние на подростковый коллектив, способствуют повышению уровня сплоченности учащихся, укреплению дружеских связей, что в последующем благоприятно сказывается на личностном развитии каждого ученика [7].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020)).

2. Слостенин, В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – Москва : Академия, 2013. – С. 432–433.

3. Андриенко, О.А. К проблеме взаимосвязи воспитания личности и развития коллектива / О.А. Андриенко // БГЖ. – 2019. – № 2. – С. 13–15.
4. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: Более 5 000 психологических терминов и понятий / [А.Б. Альмуханова и др.]. – Москва : Эксмо, 2007. – 542 с.
5. Аверин, В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
6. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института психотерапии, 2005. – С. 179–180.
7. Забара, Л.И. Эмоциональный интеллект и групповая сплоченность у подростков / Л.И. Забара, С.Н. Кремешкова, Ю.В. Лебедева // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 131–141.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ LEADERSHIP DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

И.В. Пикалова

*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия*

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры психологии,
педагогике и специального образования

Ю.В. Романова

Ключевые слова: лидерские качества, лидер, подросток, личность, коллектив

Key words: leadership qualities, leader, teenager, personality, team

Аннотация. Рассматриваются особенности возникновения и развития лидерских качеств в коллективе. Они имеют большое значение для существования и развития личности в обществе. Очень важно суметь выявить данные качества на раннем этапе и направить в правильное русло. Предлагаются рекомендации для подростков по развитию качеств настоящего лидера.

Современное общество неизменно движется вперед. Возникают новые задачи, требующие современного подхода в их решении. Главной группой, способной быстро адаптироваться в быстро меняющихся условиях, являются подростки [1]. Общество ставит перед ними задачу по их интенсивному включению в социальное взаимодействие с различными социальными институтами.

Стоит отметить, что подростковый возраст является самым важным и ответственным периодом развития личности в целом. Это связано с тем, что для данного этапа характерна потребность в постоянном самоутверждении и самореализации. Проявление инициативы, способность организоваться в группу, объединенную общей целью, обуславливают возникновение лидерских качеств [2].

Проблемой выявления и развития у подрастающего поколения лидерских качеств занимались известные педагоги и психологи, среди которых П.Н. Ткачева, Н.В. Соколова, П.А. Сорокина, А.В. Филиппова, П.Л. Лаврова и др.

В психологическом словаре дается следующее определение: «Лидер – это член группы, за которым она признает полное право принимать ответственные решения в значимых ситуациях, т.е. наиболее авторитетная личность, играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе» [3, с. 189].

Кроме того, М.И. Рожков говорил, что для лидера «ведущими личностными качествами являются инициативность, коммуникабельность, активность и организаторские способности» [4, с. 148].

Как правило, выделяют два основных типа лидеров: формальный обладает реальными полномочиями как в деятельности группы, так и за ее пределами; неформальный спонтанно принимает ответственность и инициативность в группе.

Л.И. Уманский предложит разделить лидерские типы по исполняемым ролям:

- лидер-инициатор – предлагает идеи по решению проблем;
- лидер-эрудит – обладает значительным количеством знаний для решения возникающих проблемных ситуаций;
- лидер-организатор – объединяет членов группы для решения проблемы;
- лидер-генератор эмоционального настроения – создает настроение в группе;
- лидер-эталон – является примером для подражания в коллективе;
- лидер-мастер – обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками в конкретном виде деятельности.

Формирование лидерской позиции подразумевает наличие у личности конкретного набора качеств. Занимаясь исследованием особенностей личности лидера, Е. Жариков и Е. Крушельницкий выделили наиболее популярные качества, которые присущие лидеру:

- самокритичность;
- воля;
- терпеливость;
- настойчивость;
- умение рационально рисковать;
- независимость;
- решительность;
- стрессоустойчивость,
- инициативность;
- требовательность [5].

Нами было проведено исследование в 9-х классах МБОУ СОШ № 9 имени М.В. Водопьянова с целью выявления личностей, обладающих лидерскими качествами.

Для исследования мы использовали методику «Лидер». В данной методике испытуемым предлагалось ответить на 50 вопросов, на основании ответов делался вывод о том, обладает ли человек персональными психологическими качествами, необходимыми лидеру, или нет.

В исследовании приняли участие 85 человек, среди которых 40 мальчиков и 45 девочек. По окончании эксперимента были получены следующие данные:

- 55,4% (47 человек) набрали от 0 до 25 баллов, что говорит о том, что лидерские качества у них выражены слабо;
- 30,5% (26 человек) набрали от 26 до 35 баллов, что свидетельствует о том, что качества лидера выражены средне;
- 14,1% (12 человек) набрали от 36 до 40 баллов, что позволило сделать вывод, что их лидерские качества выражены сильно.

Наглядно результаты представлены на рисунке.

Нами были отобраны и предложены рекомендации для лидеров по дальнейшему развитию их личностных лидерских качеств:

1. Чаще берите на себя ответственность и проявляйте инициативу. Будьте ответственны за постановку и выполнение цели, за работу команды и т.д.
2. Планируйте свои дела. Регулярно составляйте список планов и задач, после чего распределяйте их, указывая времени на реализацию. Стремитесь записывать свои мысли, цели, стратегии.

3. Учитесь контролировать свои эмоции и всегда сохранять спокойствие. Принимайте любые решения взвешенно и обдуманно.

4. Грамотно расставляйте цели. Чем четче цель, тем проще ее достичь.

5. Следите за своим имиджем постоянно. Манеры, поза, внешний вид – все это играет немаловажную роль.

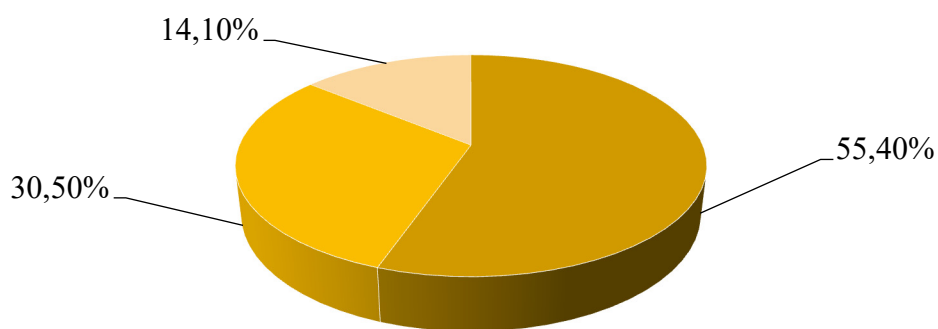
6. Постоянно выходите из зоны комфорта и пробуйте что-то новое. Успеха достигают, когда переступают через неуверенность и страх.

7. Чаще выступайте перед другими с речью, лидер должен уметь грамотно говорить.

8. Занимайтесь саморазвитием, людям интересны те, кто может поделиться полезными знаниями и опытом.

9. Помните: настоящий лидер беспристрастен, будьте справедливы.

10. Не бойтесь неудач, не все дается с первого раза. Если приложить достаточно усилий, результат не заставит себя ждать.



■ Слабая выраженность ■ Средняя выраженность ■ Сильная выраженность

Результаты выявления лидерских качеств у подростков (методика «Лидер»)

Систематичное использование данных рекомендаций способствует не только развитию лидерских качеств, но и налаживанию общения и созданию комфортной атмосферы в коллективе.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие лидерских качеств в подростковом возрасте – важный процесс для формирования личности. Данные качества могут помочь стать важной частью общества, научиться грамотно планировать свое время и сделать правильный профессиональный выбор.

Литература

1. Комарова, Е.В. Лидерство : учебное пособие для студентов вузов / Е.В. Комарова, Н.И. Редина, С.А. Шмелева. – Днепропетровск : ДГФА, 2008. – 286 с.

2. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства : учебное пособие / Р.Л. Кричевский. – Москва : Статут, 2007. – 542 с.

3. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

4. Рожков, М.И. Педагогическое сопровождение молодежного лидерства / М.И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – № 2. – С. 147–150.
5. Серов, А.Г. Развитие лидерских качеств подростков на основе ситуационного подхода / А.Г. Серов // Карельский научный журнал. – 2015. – № 1 (10). – С. 67–69.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ**

**FORMATION OF PROFESSIONAL INTERESTS
OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL
AND MEDICO-SOCIAL SUPPORT CENTER**

В.В. Пухальская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук,
доцент кафедры психолого-педагогического образования
М.С. Садиева

Ключевые слова: центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи, ограниченными возможностями здоровья, профориентация, профессиональные интересы, старше школьники

Key words: center for psychological, pedagogical, and medical-social assistance, special needs education, vocational guidance, professional interests, high school students

Аннотация. Профессиональная ориентация является одной из важнейших задач образовательной системы, поскольку от выбора профессии зависит не только личностное благополучие, но и экономическое развитие страны в целом.

Формирование профессиональных интересов является одним из важных этапов в жизни каждого человека. Особенно важно начинать этот процесс с детства, когда формируются предпочтения и складывается мировоззрение [1, 2].

Одним из основных методов формирования профессиональных интересов является ознакомление с разными профессиями. Школьники могут посетить различные предприятия, университеты, колледжи, где им предоставят информацию о том, какие профессии есть и какие навыки нужны для их освоения.

Одним из важных аспектов формирования профессиональных интересов является поддержка со стороны родителей и учителей. Они могут помочь школьникам определиться с профессией, поделиться своим опытом и знаниями, помочь в выборе учебного заведения и специальности.

Важно отметить, что формирование профессиональных интересов является длительным процессом, который требует постоянной работы и внимания. Школьники должны постоянно изучать новые профессии, участвовать в различных мероприятиях и общаться с людьми, которые уже работают в выбранной ими сфере. Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ЦППиМСП) является одним из мест, где можно помочь школьникам определиться с будущей профессией.

Центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи предоставляют старшеклассникам разнообразные методы и подходы к профориентации,

позволяют учитывать индивидуальные потребности и интересы каждого старшеклассника, могут организовать практические занятия и (или) открытые занятия и предоставляют информационную поддержку.

ЦППиМСП – это учреждение, которое оказывает помощь людям с ограниченными возможностями здоровья, нуждающимся в психологической, педагогической и медико-социальной поддержке.

Центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи существуют в каждом регионе России и предназначены для оказания помощи детям, подросткам и взрослым, которые нуждаются в консультациях психологов, педагогов, медиков и социальных работников. Цель работы ЦППиМСП – помочь людям преодолеть психологические и социальные проблемы, связанные с здоровьем, образованием, семьей, работой и другими аспектами жизни.

В ЦППиМСП работают специалисты разных профессий: психологи, педагоги, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, медики, социальные педагоги. Они проводят консультации для обучающихся и их родителей, диагностику, коррекцию и реабилитацию обучающихся. В ЦППиМСП также проводятся различные мероприятия: лекции, семинары, тренинги, которые помогают людям развиваться и справляться с жизненными трудностями.

Деятельность Центра (в соответствии со ст. 42 п. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ) включает:

1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

2) психолого-педагогическую и социальную помощь детям, испытывающим трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детям-инвалидам, несовершеннолетним обучающимся, в том числе коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;

3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;

4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации;

5) консультативную помощь родителям (законным представителям) детей, работникам образовательных организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ и (или) девиантным (общественно опасным) поведением.

На базе ЦПП и МСП помощи возможно осуществление функций ПМПК, а также координация и организационно-методическое обеспечение деятельности ТПМПК.

Потребители услуг ППМС центра: дети с ОВЗ, дети-инвалиды, дети, состоящие на различных видах профилактического учета, одаренные дети (согласно ст. 42 № 273-ФЗ), а также родители (законные представители).

Центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи являются важным звеном в системе социальной защиты населения. Они помогают людям преодолеть трудности и проблемы, сохранить здоровье и улучшить качество жизни.

Вопрос профориентации школьников является достаточно актуальной темой для исследования, поэтому над ним работали многие ученые и педагоги.

Один из первых, кто занялся вопросом профориентации, был американский психолог Фрэнк Парсонс. В 1909 г. он создал первый центр профориентации в США, где школьникам помогали определиться с будущей профессией.

Советский психолог Лев Семенович Выготский также занимался вопросом профориентации школьников. Он разработал методику профориентационных бесед, которые проводились с учащимися с целью выявления их интересов и способностей.

Российский психолог Александр Васильевич Запорожец также внес большой вклад в развитие профориентации. Он разработал теорию профессионального самоопределения, которая основывается на выявлении личностных особенностей и интересов человека.

Современные ученые также продолжают исследования в области профориентации. Например, Ирина Кузнецова – психолог, член Национальной ассоциации профессиональных консультантов. Разработала методику профессиональной самооценки, которая помогает школьникам определиться с будущей профессией на основе анализа их личностных особенностей и интересов.

Также существует множество исследований, посвященных влиянию родителей, учителей и социальной среды на профессиональный выбор школьников.

В целом исследования в области профориентации школьников позволяют разработать эффективные методики и программы, которые помогают школьникам определиться с будущей профессией на основе их интересов и способностей [3, 4].

Современные ученые продолжают работать в области профориентации и разрабатывают новые методики и подходы к этой проблеме. Вот несколько примеров современных ученых, занимающихся профориентацией:

1. Наталья Степанова – доктор психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета. Занимается изучением профессионального самоопределения и разработкой методик профориентации для разных возрастных групп.

2. Андрей Кузнецов – кандидат педагогических наук, доцент Московского педагогического государственного университета. Разрабатывает программы профессиональной ориентации для школьников и студентов и изучает влияние социальной среды на профессиональный выбор.

4. Ирина Жукова – кандидат психологических наук, доцент Московского государственного университета психологии и образования. Занимается изучением профессионального развития и разработкой методик профориентации для молодежи и взрослых.

5. Ольга Москаленко – кандидат психологических наук, доцент Московского государственного университета психологии и образования. Занимается изучением профессиональной мотивации и разработкой методик профориентации для разных возрастных групп.

В условиях ЦППиМСП можно профессионально ориентировать школьников с помощью следующих методов и подходов:

1. Тестирование. Центры психолого-педагогической помощи могут проводить различные тесты, которые помогают выявить интересы и способности школьников. Например, тесты на профориентацию, тесты на определение личностных особенностей, тесты на определение уровня развития интеллекта.

2. Индивидуальные консультации. Психологи и педагоги ЦППиМСП могут проводить индивидуальные консультации с школьниками, на основе которых можно определить их интересы и способности. В ходе консультации можно обсудить возможные профессиональные направления и рассмотреть конкретные варианты профессий.

3. Групповые занятия. Центры психолого-педагогической помощи могут проводить групповые занятия, направленные на профориентацию. Например, семинары, тренинги, лекции, которые помогут школьникам лучше понять свои интересы и способности и определиться с будущей профессией.

4. Практические занятия. Центры психолого-педагогической помощи могут организовывать открытые практические занятия, которые помогут школьникам познакомиться с различными профессиями в условиях центра.

5. Информационная поддержка. Центры психолого-педагогической помощи могут предоставлять информационную поддержку школьникам и их родителям. Например, они могут предоставлять информацию о различных профессиях в условиях центра, требованиях к ним, возможностях обучения и трудоустройства.

Коррекционная программа для развития профориентационных интересов школьников в условиях ЦППиМСП может включать следующие этапы:

1. Диагностика профориентационных интересов. Проведение опросника или теста на профориентацию, которые помогут выявить интересы и склонности школьников к различным профессиональным направлениям.

2. Индивидуальные консультации. Проведение индивидуальных консультаций с каждым школьником для обсуждения результатов диагностики и выявления индивидуальных интересов и потребностей.

3. Групповые занятия. Организация групповых занятий, на которых будут обсуждаться различные профессиональные направления, требования и возможности обучения и трудоустройства.

4. Практические занятия. Организация экскурсий на предприятия, мастер-классов, занятий в специализированных классах, которые помогут школьникам познакомиться с различными профессиями и узнать больше о них.

5. Информационная поддержка. Предоставление информации о различных профессиях, требованиях к ним, возможностях обучения и трудоустройства.

6. Оценка результатов. Оценка эффективности программы и ее результатов, а также корректировка программы в зависимости от потребностей и интересов школьников.

В целом коррекционная программа для развития профориентационных интересов школьников в условиях ЦППиМСП должна быть индивидуально ориентированной и учитывать потребности и интересы каждого школьника. Она должна помочь школьникам определиться с будущей профессией и подготовить их к выбору профессионального пути.

ЦППиМСП могут оказывать положительное влияние на профессиональную ориентацию старших школьников. Научные исследования показывают, что ЦППиМСП могут помочь старшеклассникам определиться с будущей профессией и подготовить их к выбору профессионального пути.

1. Разнообразие методов. ЦППиМСП могут использовать разнообразные методы и подходы к профориентации, которые позволяют старшеклассникам получить полную информацию о различных профессиях и выбрать наиболее подходящую для себя.

2. Индивидуальный подход. В условиях ЦППиМСП возможно проведение индивидуальных консультаций, что позволяет учитывать индивидуальные потребности и интересы каждого старшеклассника.

3. Практические занятия. ЦППиМСП могут организовывать практические занятия, которые помогают старшеклассникам познакомиться с различными профессиями и узнать больше о них.

4. Поддержка родителей. ЦППиМСП могут проводить консультации с родителями, что помогает им лучше понимать потребности и интересы своих детей и поддерживать их в процессе выбора профессии.

6. Оценка результатов. ЦППиМСП проводят оценку эффективности программы и ее результатов, что позволяет корректировать программу в зависимости от потребностей и интересов старшеклассников.

В целом ЦППиМСП могут помочь старшеклассникам определиться с будущей профессией, подготовить их к выбору профессионального пути и обеспечить успешное прохождение этого пути.

На наш взгляд, ключевым направлением формирования профессиональных интересов в условиях центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи могут стать обучающиеся психолого-педагогических классов, так как в их представлении уже имеется базовое понимание, в каком направлении они хотят развиваться. Кроме того, студенты ТГПУ в условиях ЦППиМСП могут напрямую знакомиться с профессиями, когда как профессорско-преподавательский состав может стать супервизорами.

Формирование профориентационных интересов является особенно актуальным в условиях быстро меняющегося рынка труда, когда необходимость в новых профессиях растет, а старые профессии устаревают. Школьники должны быть готовы к выбору профессии, которая будет соответствовать их интересам и потребностям, а также требованиям рынка труда. Важно понимать и дефициты рынка труда. Формирование профессиональных интересов в условиях ЦППиМСП может помочь школьникам определиться с профессиональными интересами и целями, что позволит им сделать правильный выбор и обеспечить успешную карьеру в будущем.

Таким образом, данная статья может быть полезна для психологов, педагогов, родителей и всех, кто заботится о профессиональной ориентации школьников. Она представляет собой важный вклад в изучение возможностей ЦППиМСП в формировании профориентационных интересов школьников и может стать основой для разработки новых программ и методик работы с школьниками в данной области.

Литература

1. Потемкин, А.Д. Профессиональный интерес как педагогическая проблема / А.Д. Потемкин // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1. – С. 11–18.
2. Петрова, Н.С. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самоопределения у старшеклассников / Н.С. Петрова // Форум молодых ученых. – 2021. – № 12 (64). – С. 188–190.
3. Дорджиева, М.О. Формирование навыков профессионального самоопределения старшеклассников посредством тренинга / М.О. Дорджиева, Е.И. Стрекаловская // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 5. – С. 112–115.
4. Юрьева, И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального становления старшеклассников / И.А. Юрьева // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4. – С. 95–97.

**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ,
НАХОДЯЩИХСЯ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ**
**RESILIENCE OF CHEMICALLY DEPENDENT PERSONS
IN A REHABILITATION CENTER**

Ю.Ю. Цой

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии развития личности Е.П. Молчанова

Ключевые слова: жизнестойкость, химически зависимые лица, реабилитационный центр

Key words: resilience, chemically dependent persons, rehabilitation center

Аннотация. Исследуется проблема жизнестойкости личности в кризисные периоды построения человеком своего дальнейшего жизненного пути и решения жизненных ситуаций социального характера. Предлагаются дальнейшие шаги проведения комплекса коррекционных задач в рамках выбранной для изучения темы.

Жизнестойкость личности имеет огромное практическое значение при организации реабилитационного процесса химически зависимых лиц. Данное качество позволяет оградить личность от ее дезинтеграции, дает возможность пережить личностные расстройства и обрести внутреннюю гармонию, высокую работоспособность. Под дезинтеграцией личности понимается потеря организующей роли высшего уровня психики в регуляции поведения и деятельности, распад иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей. Психологическая устойчивость индивидуума непосредственно определяет его жизнеспособность, психическое и соматическое здоровье [1].

Эмпирическую базу исследования составили лица, проходящие реабилитацию в ООО РЦ «Чистый путь» в возрасте от 18 до 25 лет (20 человек), экспериментальная группа, и студенты АНО ПО «Томский финансово-юридический техникум» (АНО ПО «ТФЮТ») (20 человек), контрольная группа.

С целью изучения жизненной ситуации диагностируемых были проанализированы документы тех учреждений, в которых проводились исследования. Воспитанников реабилитационного центра «Чистый путь» можно охарактеризовать как группу лиц, находящихся в неблагополучной социальной среде, способствующей проявлению девиаций в поведении, так как основная причина пребывания указанной группы подростков в данном учреждении – употребление наркотических средств. Студенты АНО ПО «ТФЮТ» находятся в обычных условиях образовательного процесса, не проявляя девиаций в поведении.

Для диагностики уровня жизнестойкости был использован тест жизнестойкости Hardines Survey Сальвадора Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Рассказовой [2].

Анализ полученных данных показал следующее. Значение средних показателей шкалы «Жизнестойкость» лиц из реабилитационных центров (61,12, $t_{ЭМП} = 4,3$ при $p < 0,05$) ниже, чем у группы студентов (76,07; $t_{ЭМП} = 4,3$ при $p < 0,01$).

Важным параметром жизнестойкости является шкала «вовлеченность». Среднее значение выше у испытуемых контрольной группы. В числовом выражении соответствует следующим значениям: 31,9 (экспериментальная группа) и 41,0 (контрольная группа).

Помогает укреплять жизнестойкость личности ее вторая составляющая – «контроль». У респондентов второй группы средние значения этой шкалы (29,14, $t_{ЭМП} = 4,1$ при $p < 0,05$) выше, чем у группы химически зависимых (22,02, $t_{ЭМП} = 4,1$ при $p < 0,01$).

Для студентов характерно добровольное подчинение постоянному контролю как со стороны родителей, так и со значимых для них людей. Данный факт существенно влияет на выработку самоконтроля, они уже «нашли свой путь», выбрали ту профессиональную сферу, в которой планируют развивать себя [3, с. 128]. Для химически зависимых людей характерно наличие таких уже сформировавшихся установок, как неподчинение, нарушение общественного порядка, отсутствие ярко выраженного самоконтроля, что проявляется в нарушении правил нахождения в реабилитационном центре.

Немаловажной составляющей жизнестойкости является шкала «принятие риска». Средние значения этой шкалы в группе химически зависимых (12,02; $t_{ЭМП} = 4,2$ при $p < 0,05$) ниже, чем в группе студентов (16,47; $t_{ЭМП} = 4,2$ при $p < 0,01$). Химически зависимые люди в процессе своего употребления привыкли избегать ситуаций, связанных с риском, у них ярко проявляются такие черты, как хитрость, коварство, патологическая ложь. Неготовность принять риск свидетельствует о нежелании менять ситуацию, брать на себя ответственность, риск для них должен быть оправдан в соответствии с расчетом на материальную выгоду.

Студенты, не имеющие горького опыта, не боятся рисковать, доверять, брать ответственность за свои поступки.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают, что характеристиками современного психотипа позитивной жизнестойкой личности являются высокий уровень активности, направленность на поиск ресурсов в себе для преодоления трудной жизненной ситуации. Его отличает реальный взгляд на кризисную жизненную ситуацию, стремление к получению информации о ней в целях поиска наиболее эффективных способов ее преодоления.

Выводы по исследованию:

1. Контроль за лицами с химической зависимостью сотрудниками реабилитационных центров предполагает в первую очередь учет имеющейся жизненной позиции и установок с целью формирования новых и определения жизненных перспектив и конкретных целей.

2. Исследования показывают, что необходимо корректировать на групповых занятиях, в ходе индивидуальной работы, отношение лиц с химической зависимостью к своему социальному статусу, семье, детям. Важно сформировать у них правильное понимание своего социального назначения быть нужным членом

общества, формируя при этом жизнестойкость к ситуациям, которые будут связаны с близкими им людьми.

3. В ходе проведения тренингов необходимо замечать проявление неадекватных свойств и качеств личности клиентов (агрессивность, демонстративность, недоверие, скептицизм, чрезмерное послушание и подчиняемость) и на примере ситуаций позитивного поведения вырабатывать нормы социального поведения.

4. Сотрудникам и специалистам следует разъяснять клиентам духовные приоритеты личности, которые со временем выведут человека на более высокий социальный уровень. Так формировать трудовые навыки, чтобы появлялась социальная заинтересованность в значимости своего труда.

5. В ходе всего психолого-педагогического процесса особенности личности должны быть в зоне внимания в работе с лицами, имеющими химическую зависимость, вовлечение их в социальную жизнь (выполнение общественных поручений, благотворительная работа, помощь пожилым селянам) поможет лучше контролировать их личностные качества и научит принимать правильные решения в конфликтных ситуациях.

6. Формирование у лиц с химической зависимостью жизнестойкости даст возможность улучшить качество социальной жизни, позволит перейти на более высокий уровень социальных отношений, увереннее избавляться от зависимости.

Литература

1. Молчанова, Е.П. Ценностные ориентации как составляющие социального контроля у химически зависимых бывших осужденных в условиях реабилитационных центров // Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине (IT UBIQUITOUS) : материалы VII Международной научной конференции, 17–21 октября 2022 года, г. Томск; 24–25 октября 2022 года, г. Иркутск / под ред. О.Г. Берестневой, И.Л. Шелехова, А.И. Труфанова, Т.А. Гладковой / Е.П. Молчанова, О.М. Писарев. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2023. – С. 212–217.

2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.

3. Молчанова, Е.П. Жизнестойкость как составляющая часть ресоциализации личности в постпенитенциарный период / Е.П. Молчанова, О.М. Писарев. – Томск : ФКУ ДПО Томский ИПКР ФСИН России, 2018. – 145 с.

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
5-х КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS
OF THE FIFTH GRADE WITH MENTAL DELAY IN THE CONDITIONS
OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

К.А. Сафиуллина^{1,2}

¹ *ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

² *МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27 им. Г.Н. Ворошилова», Томск, Россия*

Научный руководитель: педагог-психолог МБОУ «СОШ города Пионерский»
И.С. Сафиуллина

Ключевые слова: познавательные способности, задержка психического развития, когнитивные способности, психолого-педагогическое сопровождение, школьники, средняя общеобразовательная школа, адаптация, мотивация, учитель, классный руководитель

Key words: cognitive abilities, mental retardation, psychological and pedagogical support, schoolchildren, secondary school, adaptation, motivation, teacher, class teacher, system of educational work

Аннотация. Переход из начальной школы в основную является сложным периодом для всех обучающихся в школе. Особенно сложно он проходит у обучающихся с задержкой психического развития. Процесс адаптации включает выстраивание коммуникативных связей с новыми участниками образовательного процесса, привыкание к новому алгоритму обучения. Все это вызывает стресс и тревожность. Добавляет сложности в обучении и подростковый период, гормональная перестройка и пересмотр своего места в обществе. На фоне этого возникают сложности в процессе обучения, появление «академической неуспешности». Учитывая общие сложности учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), такие перемены могут привести к снижению учебной мотивации, резко негативному отношению к школе и учебным занятиям, вплоть до отказа посещать школу. Поэтому развитие познавательных способностей у обучающихся 5-х классов с ЗПР является очень актуальной. Выделив данную проблему, нами была составлена экспериментальная программа развития познавательных способностей обучающихся пятых классов с ЗПР. Была выдвинута гипотеза: внедрение экспериментальной программы позволит развить познавательные способности обучающихся 5-х классов с ЗПР в условиях школьной среды. Исследование заложило основу организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в школе, дало возможность оптимизировать работу педагогического состава, стало одной из ступеней в формировании безопасной психологической среды. Обобщен и систематизирован материал по механизмам развития познавательных способностей у обучающихся с ЗПР в условиях школьного образования, создавший базу для эмпирического исследования. Представлены итоги сравнения, критерии и показатели эффективности экспериментальной программы развития познавательных способностей обучающихся 5-х классов с ЗПР в современной школе. Был проанализирован опыт внедрения экспериментальной программы развития когнитивных способностей обучающихся с задержкой психического развития в МАОУ СОШ № 27 г. Томска.

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Познавательная деятельность – это сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью психических процессов: восприятия, мышления, памяти, внимания, речи. Л.С. Выготский писал, что умственное развитие выражает то новое, что выполняется самостоятельно путем новообразования новых качеств ума и переводит психические функции с более низкого на более высокий уровень развития по линии произвольности и осознанности [1]. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития (ЗПР) широко освещены в психолого-педагогической литературе (В.И. Лубовский, Т.П. Артемьева, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер и др.) [2]. Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения [3]. При ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития обучающегося приходится на недостаточность познавательных процессов.

Цель исследования: определить эффективность экспериментальной программы для развития познавательных способностей у обучающихся с ЗПР в условиях школьной образовательной среды. Задачи исследования:

1. Теоретически изучить походы к механизмам развития познавательных способностей обучающихся с задержкой психического развития.
2. Разработать методологию исследования развития познавательных способностей у обучающихся с ЗПР в условиях профессионально-технического образования.
3. Составить и апробировать программу развития познавательных способностей у обучающихся с ЗПР в условиях профессионально-технического образования.
4. Провести экспериментальное исследование эффективности программы развития познавательных способностей у обучающихся с задержкой психического развития в МАОУ СОШ 27 им. Г.Н. Ворошилова и проанализировать результаты.

Объект исследования – познавательные способности обучающихся с ЗПР. Предмет исследования – программа развития познавательных способностей у обучающихся с ЗПР в условиях профессионально-технического образования.

Гипотеза исследования: внедрение экспериментальной программы позволит развить познавательные способности обучающихся с ЗПР в школьной среде.

Методы исследования: теоретические: теоретический анализ проблемы на основе изучения психологической, педагогической, методической, учебной литературы, синтез, обобщение; эмпирические: тестирование, эксперимент.

Методики: матрицы Равена, «Пиктограмма» Лурия, «Оперативная память», тест Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой), рисуночный тест Р. Силвер «Нарисуй историю», тест Э. Ландольта для определения общей работоспособности, методика словесно-логическое Э.Ф. Замбацавичене.

База исследования: МАОУ СОШ 27 им. Г.Н. Ворошилова, участники – 70 обучающихся 5-х классов, 15 обучающихся с задержкой психического развития.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Формирующий этап эксперимента состоял в проведении коррекционно-

развивающей работы по программе «Развитие познавательных способностей обучающихся с ЗПР 5-х классов в условиях школьной образовательной среды». Участники – обучающиеся экспериментальной группы в количестве 8 человек. Программа рассчитана на год по одному занятию в неделю, состоит из 36 занятий по 30–35 минут, которые проходят во внеурочное время. Включает групповые занятия с использованием метода беседы, заданий на проявление творческой активности, арт-терапии, песочной терапии, психологически направленных игр, упражнений на развитие памяти, внимания и т.д. Работа с родителями или педагогами: консультации, беседы.

В результате проведенной теоретической работы можно сделать следующие выводы:

1. Обучающиеся с задержкой психического развития демонстрируют недостаточный уровень познавательных способностей вследствие нарушения психических процессов, обусловленных негативными биологическими или социально-психологическими факторами.

2. Инклюзивное образование предусматривает внедрение более гибкого и эффективного подхода к преподаванию и обучению в учебном пространстве, от результатов которого выиграют обучающиеся с ЗПР.

Согласно 2-й задаче, составлена и апробирована программа, направленная на развитие познавательных способностей обучающихся с ЗПР в условиях школьной образовательной среды.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Результаты матриц Равена: уровень средней нормы в экспериментальной группе поднялся до 63%, а уровень плохой нормы и низкий уровень, наоборот, снизились с 62 до 37% и, соответственно, с 13 до 0%.

Сравнение результатов рисуночного теста Э. Силвер «Нарисуй свою историю»: в экспериментальной группе улучшилось эмоциональное состояние испытуемых, образ «Я» стал более позитивным, четким, появилось чувство возможной успешности, поддержки окружающих. Количество обучающихся в экспериментальной группе с умеренно отрицательным эмоциональным содержанием рисунков уменьшилось с 25 до 0%, с нейтральным содержанием увеличилось до 50%.

Итоги теста Спилберга выявили у экспериментальной группы учащихся с ЗПР снижение на 5-м уровне до 0% и на 4-м уровне с 38 до 13%, повышение на 2-м и 3-м уровнях с 38 до 50% и с 12 до 37% соответственно.

Проведение методики «Оперативная память» показало изменения показателей кратковременной памяти у обучающихся. В экспериментальной группе отмечалась положительная динамика в отличие от контрольной группы, что также подтвердилось методикой «Пиктограмма». Обучающиеся из экспериментальной группы улучшили свои результаты, уровень запоминания 5–8 слов поднялся с 63 до 87%, а уровень 9–10 слов – до 13%. Результаты контрольной группы не изменились.

Анализ проведения методики Э. Ландольта «Уровень общей работоспособности» выявил изменения у экспериментальной группы в лучшую сторону, на это повлияло улучшение способности к концентрации, развитие памяти и внимания. Большинство учащихся показало средний уровень – 75%.

В исследовании использовались методы математической статистики и статистический критерий t -Стьюдента. Расчет критерия t -Стьюдента показал, что эмпирическое значение t используемых методик находится в зоне значимости.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтверждена.

Литература

1. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 2018. – 368 с.
2. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты : методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 136 с.
3. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская. – Казань : Астра, 2016. – 583 с.

ДЕТИ-ВУНДЕРКИНДЫ: ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПАРАДОКСЫ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

CHILD PRODIGIES: CONTRADICTIONS AND PARADOXES OF CHILD GIFTEDNESS

А.В. Свидерская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор,
зав. кафедрой психологии развития личности
Г.С. Корицова

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, сверходаренность, дети-вундеркинды, способности, психология одаренности, задатки, талант

Key words: giftedness, gifted child, peer giftedness, child prodigies, abilities, psychology of giftedness, inclinations, talent

Аннотация. Дается ретроспективный анализ изучения детской сверходаренности. Показано, что научное внимание к феномену детской гениальности зародилось с оформлением психологии в самостоятельную научную дисциплину. С позиций психологической науки рассматривается феноменология детей-вундеркиндов. Анализируется роль родителей в развитии детских способностей и самоактуализации во взрослой жизни.

Сверходаренными, или вундеркиндами (от нем. Wunderkind – «чудесное дитя»), принято считать детей в возрасте до 10 лет, признанных современной им образовательной системой значительно превосходящими уровень интеллектуального развития своих сверстников. Вундеркинд отличается от одаренного ребенка не степенью или уровнем одаренности, а возрастом, в котором его уникальные способности начинают отчетливо проявлять себя. Как правило, вундеркинды инициализируют свои неординарные способности в самом раннем возрасте, порой уже на первом году жизни.

На всем протяжении человеческой цивилизации в обществе наблюдался повышенный интерес к детям с выдающимися способностями. Вслед за датским королем Фридрихом IV, даровавшим в 1724 г. почетный орден необычному мальчику Кристиану Хейнекену (1721–1725) из города Любека, сверходаренных детей стали называть «миракулум», что в переводе с латыни означает «чудо». Известно, что в годовалом возрасте Кристиан по памяти цитировал библейское Пятикнижие, в четырехлетнем возрасте выступал с лекциями по истории, географии, мировой религии перед студентами Любекской гимназии. Его любимым занятием было чтение иллюстрированной энциклопедии «Чувственная картина мира», составленной на латинском языке «отцом педагогики» Я.А. Коменским, которой мальчуган зачитывался до поздней ночи. Родители «Любекского миракулума» целенаправленно стремились к тому, чтобы о маленьком гении узнал весь мир, поэтому Кристиан постоянно встречался с людьми, им заинтересовавшимися, и часто был в

путешествиях. Общественность встречала такие поездки с воодушевлением, однако для мальчика это являлось нагрузкой, так как малыш страдал от тяжелой неизвестной болезни. Он даже смог предсказать свою скорую смерть.

Между тем заинтересованность чудо-детьми начинает приобретать научный характер только на исходе Нового времени, в эпоху Просвещения (конец XVII–XVIII вв.). И это вполне объяснимо, так как в этот период исторического развития психологической науки закладываются ее эмпирические основания, начинается формирование методологической базы психологического эксперимента, послужившего оформлению научного статуса психологии как самостоятельной науки [1]. Пристальное внимание ученых той эпохи – представителей зарождающейся научной психологии и педагогики (Дж. Локк, Ф. Фенелон, Ш. Роллен, К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо и др.) не проходит мимо вызывающих всеобщий интерес и восхищение случаев детской сверходаренности. Так, подлинной европейской сенсацией в 1761 г. становится пятилетний австрийский мальчик Вольфганг Амадей Моцарт (1756–1791), который привлекает повышенное внимание представителей культурного и научного сообществ своей феноменальной музыкальностью. Ретроспективный анализ свидетельствует, что Моцарт был самым знаменитым вундеркиндом в истории музыки: в трехлетнем возрасте началось проявление его музыкальных сверхспособностей. По свидетельству современников, уже в раннем детстве он обладал феноменальным музыкальным слухом, безграничной музыкальной памятью и исключительной способностью к импровизации. В 12 лет, будучи еще ребенком, Моцарт стал самым молодым членом Болонской филармонической академии, а также за всю историю христианства – самым молодым кавалером ордена Золотой шпоры (высший Папский рыцарский орден). Многие из его сочинений в наши дни признаны шедеврами симфонической, концертной, камерной, оперной и хоровой музыки. Жизненный путь Моцарта был трудным и сопровождался завистью и оппозицией коллег по музыкальному цеху (одна из недоказанных версий смерти Моцарта – отравление его композитором и соперником Антонио Сальери). Семья гениального композитора жила в нищете; по современным меркам, он умер очень рано, в 35 лет (не имея достаточных средств его жена похоронила музыкального гения в общей могиле; сегодня место захоронения Моцарта доподлинно неизвестно).

В качестве еще одного примера очевидного ребенка-вундеркинда может быть назван выдающийся французский литератор, математик и механик Блез Паскаль (1623–1662), который, по мнению директора Института психологии РАН Д.В. Ушакова, был «не просто вундеркиндом, но, возможно, самым феноменальным образцом ранней одаренности из когда-либо известных» [2, с. 2]. Проявив в раннем детстве незаурядные математические способности, Паскаль стал одним из основателей математического анализа, теории вероятностей, пространственной геометрии, создателем первых образцов счетной техники. С тринадцатилетнего возраста подросток на равных участвовал в заседаниях математического собрания, который объединял лучших французских математиков того времени. Несмотря на испытываемые в течение жизни болезненные страдания и раннюю смерть (умер Блез Паскаль в 39 лет от опухоли головного мозга), его, вероятно, можно отнести

к вундеркиндам с удачно сложившейся творческой судьбой, поскольку он стал одним из наиболее гениальных ученых-математиков в истории человечества [3].

Эталоном еще одной реализованной научной карьеры можно считать жизнь советского физика-теоретика Льва Давидовича Ландау (1908–1968), который носил негласное звание первого ребенка-вундеркинда в Советском Союзе. В тринадцать лет он окончил десятилетнюю школу и поступил одновременно на два факультета: механико-математический и химический. В девятнадцатилетнем возрасте 19 лет Ландау вносит фундаментальный вклад в квантовую теорию – вводит понятие матрицы плотности, которое стало основным в современной квантовой физике. В 1929 г. советское правительство направляет сверходаренного юношу на научную стажировку в лучшие зарубежные университеты, во время которой он встречается и работает в научных лабораториях с поистине великими учеными в области математической физики, нобелевскими лауреатами: А. Эйнштейном, М. Борном, В. Гейзенбергом, П. Дираком, Н. Бором. За свои выдающиеся достижения в области теоретической физики Ландау впоследствии был удостоен звания Героя Социалистического Труда, являлся членом Академий наук многих стран мира, был лауреатом известных зарубежных научных премий, В 1962 г. Л.Д. Ландау получил Нобелевскую премию в области физики.

Иллюстрации удачных судеб бывших детей-вундеркиндов в мировой истории можно привести в большом количестве: среди них как широко известные творческие личности (Пабло Пикассо, Стиви Уандер, Карл Гаусс, Юдит Полгар, Бобби Фишер, Жан Пиаже, Фридерик Шопен, Пётр I, Борис Годунов, Корней Чуковский, Александра Трусова и др.), так и уникальные суперпрофессионалы (ученые-теоретики, инженеры, конструкторы, испытатели новой техники), известные лишь узкому кругу профильных специалистов. Всех их объединяет, что в раннем детстве они поражали окружающих своими неординарными способностями, а впоследствии их уникальные таланты были общепризнаны современниками и потомками.

Между тем жизненные пути многих уникальных детей сложилась совсем по-другому. Так, в 1962 г. в Сеуле в семье научных работников родился мальчик Ким Ун Ен, которого сегодня принято считать «несостоявшимся гением». В три месяца он встал на ноги, в четыре месяца заговорил, а в 3 года уже мог без каких-либо усилий решать сложнейшие дифференциальные уравнения и алгебраические задачи университетского уровня. К пяти годам Ким свободно говорил на пяти языках. В том же году ему разрешили посещать занятия на физическом факультете Ханьянского университета. А в возрасте 8 лет по решению родителей мальчик покинул Южную Корею: по приглашению американской стороны он учился по специальности «ядерная физика» в университете Колорадо. Успешно завершив учебу в университете и попав в книгу рекордов Гиннеса как самый умный человек планеты (его IQ составил 210 пунктов по шкале интеллекта Стэнфорд–Бине), Ким остался в США и работал в закрытом научном центре НАСА, где в возрасте 15 лет получил докторскую степень по физике. Однако вскоре после этого подросток принял решение вернуться обратно на свою родину, где официально сдал экзамены за курс средней школы и на общих основаниях поступил в обычный инженерный вуз, в котором с большим удовольствием учился со своими ровесниками и стал специалистом в строительной сфере. Впоследствии, уже в зрелом возрасте,

когда ему исполнилось 50 лет, Ким сказал в одном из редких интервью, что считает свой жизненный путь удачно сложившимся, поскольку дающаяся ему легко повышенная учебная нагрузка и увлекательная, но ответственная исследовательская работа в раннем детстве его чрезвычайно тяготили. Будучи еще практически маленьким ребенком и одновременно суперспециалистом, он оказался в среде взрослых и очень серьезных ученых, инженеров, постоянно чувствовал повышенное к себе внимание и даже соперничество с их стороны, и это его очень сильно угнетало. В его американском окружении не было сверстников, у него совсем не было друзей и детства, он чувствовал себя совершенно одиноким. Тем не менее знаменитый корейский вундеркинд считает, что, ему повезло – за одну жизнь он прожил две: маленького гения, который к тому времени, когда люди еще только учатся в средней школе, он уже заслуженно успел стать мировой известностью и обычного человека со всеми ее радостями и трудностями.

Здесь, вероятно, стоит сказать, что история высоких детских достижений знает значительное количество сверходаренных и сверхталантливых детей, жизненный путь которых завершился не лучшим образом. Особенно много о жизни детей-вундеркиндов в нашей стране писали и говорили журналисты в 1990-х гг.: тогда эта тема была весьма популярной в СМИ. В перестроечный период отечественной истории пресса регулярно рассказывала о семейных трагедиях, психологических срывах, болезнях и ранних смертях одаренных детей. Обзор публикаций показывает, что средства массовой информации зачастую пытались убедить читателей, что юные гении редко добиваются больших успехов во взрослой жизни. По мнению журналиста «КП» А. Велигжаниной, «самое сложное для детей, которые по разным причинам попали в центр всеобщего внимания, не потерять голову из-за обрушившейся славы и не надорваться от перегрузок и напряжения» [4, с. 1].

Эту мысль иллюстрирует судьба уникального ребенка-вундеркинда Павла Коноплева (1971–2000), которого считали умнее А. Эйнштейна, а специалисты НИИ психического здоровья поставили ему жизненный диагноз «Гений». В раннем подростковом возрасте одаренный мальчик легко поступил на факультет вычислительной техники и кибернетики Московского государственного университета. Юному гению, создавшему самые первые отечественные компьютерные программы, прочили большое научное будущее в IT-сфере. Он был уникальным программистом, его мозг работал как компьютер, а вот незрелая детская психика не выдерживала и давала сбои. Особенно эмоционально, по словам его матери, подросток переживал ситуации, в которых более взрослые однокурсники не принимали юного студента всерьез и относились к нему «как к маленькому». Страдая неизвестным заболеванием, П. Коноплев несколько раз пытался уйти из жизни и в итоге стал постоянным пациентом психиатрической больницы, где скончался в 29-летнем возрасте [4].

Как утверждают психологи, занимающиеся изучением проблемных жизненных ситуаций и несложившихся судеб бывших вундеркиндов, нередко непосильные перегрузки в детстве сказываются на том, что в зрелом возрасте организм раньше времени начинает давать сбои. Так, известные музыканты Ташкентской консерватории, родители музыкального вундеркинда Алексея Султанова (1969–2005) растили из своего сверходаренного ребенка «звезду», заставляя его много и усиленно заниматься музыкой. Уже в девятилетнем возрасте ребенок великолепно

исполнил Первый фортепианный концерт Бетховена. В Московской музыкальной консерватории, куда мальчик поступил будучи еще подростком, преподаватели отмечали его повышенную экспрессивность и неустойчивую психику. Тем не менее в возрасте 19 лет А. Султанов вошел в список 30 сильнейших пианистов мира. В 1989 г. он получил Гран-при Международного конкурса пианистов имени Вана Клиберна. После начала перестройки знаменитый исполнитель эмигрировал в США, много гастролировал по всему миру. Но в своих интервью иногда говорил, что родители превратили его детство в кошмар и мучение, хотя обида была вытеснена в бессознательное [5]. В 1996 г. на гастролях в Японии у него произошел первый микроинсульт, после чего развились выраженные проблемы с психическим здоровьем. Спустя несколько лет у пианиста снова случилась череда мозговых кровоизлияний, приведшая к смерти.

Подытоживая аналитический обзор биографий некоторых известных вундеркиндов, можно вслед за американским психологом Г. Холлингвортом сделать заключение, что «чудо-дети» в силу возраста часто не готовы на эмоциональном уровне решать философские, этические, межличностные проблемы, и это закономерно приводит к разного рода ударам судьбы: от проблем с психикой до раннего ухода из жизни и профессионального выгорания [6, 7]. Важно, чтобы родители понимали, что им не следует ставить такой задачи – вырастить вундеркинда. Чтобы успешно реализоваться во взрослой жизни, ребенок-вундеркинд не должен опережать сверстников, это совсем необязательно, а часто и вредно для него. Главная задача родителей маленького гения состоит в том, чтобы их ребенок в будущем смог реализовать себя в творческой, нужной для общества деятельности. Поэтому важно не опережающее развитие и обучение одаренных детей, а их подлинная и неформальная креативность.

Литература

1. Кoryтова, А.И. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания / А.И. Кoryтова, Г.С. Кoryтова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – № 8 (197). – С. 196–204.
2. Ушаков, Д.В. Откуда берутся и куда деваются вундеркинды / Д.В. Ушаков // Первое сентября. – 2008. – № 18. – С. 10–18.
3. Кoryтов, И.В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И.В. Кoryтов, Г.С. Кoryтова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 4 (169). – С. 33–41.
4. Велигжанина, А.А. Срывы, болезни и ранняя смерть: печальные судьбы детей-вундеркиндов / А.А. Велигжанина. – URL: <https://www.kp.ru/daily/28313.3/4454190>, свободный (дата обращения: 03.04.2023).
5. Кoryтова, А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Кoryтова, Г.С. Кoryтова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 4 (18). – С. 47–58.
6. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е.Л. Аршинская, Г.С. Кoryтова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
7. Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Кoryтова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 1 (23). – С. 18–27.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Ю.Ф. Семчук^{1,2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МБДОУ «Детский сад № 37», Северск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой
психолого-педагогического образования
Н.А. Буравлева

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи, социальная компетентность, дошкольный возраст, дошкольник, компетенции

Key words: severe speech disorder, social competence, preschool age, preschooler, competence

Аннотация. Рассматривается проблема формирования социальных компетенций дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Условия, предопределяющие эффективное формирование ранних социальных навыков у детей с ТНР, включают создание в дошкольных учреждениях адаптивной образовательной среды, направленной на интеграцию детей с ТНР в здоровую среду со сверстниками. Организация процессов общения и социализации на основе экспериментальной программы развития социальных компетенций детей с ТНР способствует обогащению опыта их социального взаимодействия; позволяет определить индивидуальную школьную траекторию для детей дошкольного возраста с нарушениями речи, чтобы уравнивать их шансы на успешную интеграцию в детско-взрослое сообщество.

Период дошкольного возраста является одним из самых важных этапов развития ребенка. Это время, когда происходят значительные изменения в различных аспектах жизни ребенка – физическом, психологическом, социальном и интеллектуальном. Ребенок активно исследует мир, пытается понять, как он функционирует, и формирует свое мировоззрение.

Детские нарушения речи являются одной из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в дошкольном возрасте. Тяжелые нарушения речи (ТНР) могут существенно затруднять коммуникацию ребенка со сверстниками и взрослыми, что может негативно сказаться на его развитии.

Тяжелые нарушения речи – это нарушения, которые затрагивают не только произношение отдельных звуков и слов, но и более сложные языковые функции, такие как грамматика, смысловое понимание и выражение мыслей. Дети с ТНР могут испытывать затруднения в общении с окружающими, а также в усвоении знаний и навыков, которые требуют хорошего владения языком. Определение тяжелых нарушений речи может различаться в зависимости от конкретного случая и

часто устанавливается на основании специальных тестов и диагностических методов, проводимых специалистами в области речевой терапии и психологии [1].

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это дети, которые имеют нормальный слух и уровень интеллекта, но страдают серьезными отклонениями в развитии речи, что существенно ограничивает их возможности в коммуникации со сверстниками и взрослыми. Среди наиболее распространенных форм тяжелых нарушений речи можно выделить алалию, ринолалию, дизартрию, а также выраженные формы заикания. Для таких детей необходимо особое внимание и поддержка со стороны родителей, педагогов и специалистов в области речевой терапии и психологии, чтобы помочь им развивать свои речевые навыки и успешно адаптироваться в обществе [2, 3].

С каждым годом дошкольников с недостатками речевого развития в дошкольных образовательных учреждениях становится все больше. Согласно исследованиям Л.И. Беляковой, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается своеобразие психического развития. У дошкольников этой категории, как правило, недостаточное развитие различных видов восприятия, внимание характеризуется неустойчивостью и истощаемостью. Объем зрительной памяти детей с нарушениями речи практически не отличается от нормы, однако снижена слуховая память и продуктивность запоминания. Такие дети часто забывают сложные инструкции, меняют последовательность предложенных заданий. Они обычно не прибегают к речевому общению, чтобы уточнить инструкцию [4].

Двигательная сфера таких детей характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения, что отмечается в работах В.И. Селиверстова, Т.Б. Филичевой и других ученых [5].

Одной из общих закономерностей нарушения развития являются отклонения формирования личности. Такие ученые, как Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, отмечали у детей с нарушениями речи трудности социальной адаптации и сложность во взаимодействии с социальной средой.

Также доказано, что нарушение в речевом развитии влияет и на характер взаимоотношений ребенка с окружающими, и на формирование его самосознания и самооценки.

Исследуя особенности личностного развития дошкольников с ОНР, И.Ю. Левченко и Г.Х. Юсупова доказали, что личность такого ребенка характеризуется заниженной самооценкой, коммуникативными нарушениями, проявлениями тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

Целью комплексной психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи является социализация ребенка. Исходя из этого, одной из важных задач среди педагогов и психологов становится формирование социальных компетенций, которые позволят ребенку правильно выстраивать отношения с социальным окружением [6].

А.В. Брушлинский определяет социальную компетентность как процесс развития и интеграции психологических и социально-психологических компонентов,

связанных с социальным познанием, социальными представлениями, социальной логикой, памятью, чувствами и т.д. [7].

Согласно В.В. Цветкову, социальная компетентность должна рассматриваться с точки зрения выполнения человеком определенных социальных функций. Он определяет социальную компетентность как интегральное качество личности, которое позволяет человеку успешно взаимодействовать с обществом, устанавливать связи с различными группами и людьми, а также выполнять различные социальные роли [8].

Согласно модели социальной компетенции К. Рубина и Л. Роуз-Крэснер, социальная компетентность дошкольника включает понимание социальных сценариев, которые представляют собой согласованные шаблоны действий в знакомых ситуациях.

Таким образом, на основе изученных и проанализированных источников под социальной компетентностью мы понимаем свойство личности, формирующееся в ходе активного развития общественных отношений, выступающих основой для выстраивания и регулирования межличностных и внутриличностных социальных взглядов.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МБДОУ «Детский сад № 37» г. Северска Томской области. В эксперименте участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Диагностика социальной компетентности старших дошкольников с ТНР проводилась согласно исследованиям Н. М. Линкова, А.М. Щетининой, Л.В. Кирс, Дж. Гилфорд, М. Салливан [5, 9]. По окончании констатирующего эксперимента дети были поделены на две (по 10 человек) группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). Результаты исследования этих групп были примерно равными.

Критериями оценки социальной компетентности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи являлись: фактор познания результатов поведения; способность находить нужную вербальную реакцию в зависимости от контекста ситуации; способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях; уровень сформированности социально-коммуникативных навыков.

После проведения эксперимента были проанализированы полученные данные и определен уровень социальных компетенций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а также сделаны выводы о целесообразности использования программы формирования социальных компетенций для этой категории детей.

По результатам эксперимента стало очевидно, что в исследуемой группе преобладают средний (46%) и низкий показатель (54%). Это свидетельствует о низком уровне социального интеллекта у дошкольников с ТНР на диагностическом этапе. Данный факт указывает на то, что у этих детей есть значительные затруднения в понимании и предвидении последствий поведения персонажей в различных ситуациях, а также в понимании логики развития ситуаций взаимодействия и значения поведения людей в этих ситуациях.

На основании полученных результатов в МБДОУ «Детский сад № 37» г. Северска была реализована программа, направленная на развитие социальных компетенций у детей дошкольного возраста с ТНР в условиях ДОУ.

Целью программы является формирование социальных компетенций у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи программы:

- предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах;
- развитие коммуникативной сферы;
- развитие навыков конструктивного межличностного общения;
- коррекция недостатков и развитие произвольной регуляции;
- развитие игровой деятельности;
- развитие навыков эмоциональной саморегуляции;
- оптимизация социализации;
- осознание своей позиции в ситуациях межличностного взаимодействия.

Программа рассчитана на 3 месяца с проведением занятий 2 раза в неделю. Длительность каждого занятия – 30 минут.

При разработке данной программы учитывались особенности детей с тяжелыми нарушениями речи: моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного, речевого, эстетического и социально-личностного развития, а также мотивы и потребности дошкольника, характер ведущей деятельности.

В результате контрольного исследования обнаружилось, что разработанная программа по развитию социальных компетенций старших дошкольников с ТНР явилась ключевым фактором в повышении их социальной компетентности.

Это было подтверждено следующими экспериментальными данными: возрос процент детей (ЭГ), находящихся на уровне «выше среднего». Средний уровень был зарегистрирован у 67% испытуемых. Низкому уровню стали соответствовать 10% старших дошкольников с ТНР. В КГ на всех уровнях были засвидетельствованы результаты, незначительно превышающие предыдущие (уровень «выше среднего»: было 15% стало 17%; средний уровень: было 40% стало 43% испытуемых; низкий уровень: было 45% стало 40% старших дошкольников с ТНР).

Обработка экспериментальных данных показателей социальной компетентности методом математической статистики с использованием *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок позволила выявить различия в показателях исследуемого параметра на контрольном и констатирующем этапах исследования в ЭГ.

Средние значения показателей социальной компетентности в данной выборке считаются достоверно отличающимися друг от друга: корреляция между диагностическим и контрольным этапами составляет 0,228, а критерий значимости равен 0,477. Это свидетельствует о статистической достоверности показателей повышения уровня социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ТНР после проведения формирующего эксперимента.

Также, согласно анализу результатов исследования, разработанная система экспериментального воздействия на дошкольников с ТНР с использованием в ДОУ позволила оказать положительное влияние на социально-коммуникативные навыки дошкольников с ТНР.

Литература

1. Грошенкова, В.А. Интегрированная образовательная ситуация «Почему хлеб черный и белый?» для детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи / В.А. Грошенкова, Г.В. Мальцева // Логопед в детском саду. – 2022. – № 1. – С. 76–81.
2. Рау, Е.Ю. Логопсихология в реабилитации лиц с заиканием разного возраста (авторский подход) / Е.Ю. Рау // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2022. – № 2. – С. 10–17.
3. Кладова, Л.М. Мурашкина, Е.В. Конради [и др.] // Молодой ученый. – 2018. – № 25 (211). – С. 307–310.
4. Полозова, О.В. Формирование социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи в проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. канд. пед. наук / О.В. Полозова. – Москва, 2015. – 26 с.
5. Бабина, Г.В. Языковые идентификационные процессы учащихся с нарушениями чтения // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : методический сборник по материалам международного симпозиума (г. Москва, 23–26 августа 2018 г.) / Г.В. Бабина ; под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. – Москва, 2018.
6. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
7. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2015. – 384 с.
8. Dziabenko, O.V. Development of critical thinking skills in the context of innovative educational technologies / O.V. Dziabenko, E.V. Kuznetsova, E.V. Kudryavtseva // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2018. – Vol. 13, № 7. – P. 153–165.
9. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

**ТРАНСЛЯЦИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОГО
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

**TRANSLATION OF PRODUCTIVE LEXICAL SKILLS IN THE PROCESS
OF COMMUNICATION AS A FACTOR OF FAVORABLE SPEECH
DEVELOPMENT OF A CHILD WITH A MILD DEGREE
OF MENTAL RETARDATION**

Л.А. Сировацкая

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологии
Т.В. Кузнецова

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, речевая деятельность, активный словарный запас, дидактические игры

Key words: intellectual deficiency, speech activity, active vocabulary, didactic games

Аннотация. Речевые расстройства у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, характеризуются стойкостью и требуют продолжительной коррекционной работы. Для достижения поставленных целей педагоги используют разнообразные средства обучения и воспитания. При этом выбор необходимых средств обучения осуществляется с учетом доступности, наглядности, систематичности и последовательности, что помогает повысить мотивацию и результативность участников коррекционного процесса.

Речь является одной из ключевых составляющих в формировании социальных связей ребенка с окружающим миром. Таким образом, при отставании в речевом развитии у детей возникают определенные дополнительные проблемы, связанные с общением. На фоне глубинных речевых нарушений могут появиться комплексы, снижение самооценки, в связи с чем у детей отмечаются замкнутость, явление дезадаптации в школьном обучении и социальной среде [1].

В специальной педагогической литературе подробно освещены данные особенности школьников с интеллектуальной недостаточностью, например ограниченность словарного запаса (М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, Р.К. Луцкина, З.Н. Смирнова, Н.В. Тарасенко, М.П. Феофанов). Рассмотрено использование слов различных тематических групп (З.Д. Будаева, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Ж.И. Шиф). Разрыв между активным и пассивным словарем у детей с умственной отсталостью также отмечается педагогами (Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова).

На данный момент актуальна проблема обогащения речи младших школьников с умственной отсталостью, остро стоит вопрос организации методических условий проведения комбинированной коррекционно-развивающей деятельности для расширения активного словаря обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Качественное понимание и использование основных

категорий лексической составляющей речи позволит совершенствовать коммуникативную деятельность у данной категории детей, а также будет благоприятно способствовать их адаптационным и реабилитационным процессам. В связи с этим теоретическое обоснование организационно-педагогических условий коррекционной работы по формированию лексического строя речи у детей с интеллектуальной недостаточностью остается также актуальным.

Л.С. Выготский уделял существенное значение введению детей с нарушениями психического развития во всевозможную социально значимую деятельность, формированию деятельных и высокоактивных форм детского опыта. Социальная среда и преобразованная человеком природа являются источниками развития ребенка, определяют принятую в данном обществе систему обучения и воспитания. Трансляция социального опыта, в том числе лексических умений, осуществляется не путем пассивного индивидуального восприятия, а в активном ритме – в разнообразных видах деятельности – игре, учении, общении, труде; не самостоятельно, а при помощи взрослых [2].

У детей с интеллектуальными нарушениями особенности психологических функций, когнитивной деятельности обусловлены недостаточностью представлений об окружающем мире, ограниченной осведомленностью о пространственных, количественных, временных и причинно-следственных отношениях, сокращением активности, слабостью самоконтроля, патологическим развитием навыков анализа, синтеза, сравнения, неточностью восприятия, что отражается на становлении лексико-грамматического, семантического и других компонентов языковой системы [3]. В связи с чем также наблюдаются существенные проблемы с мотивационной составляющей у данной группы детей. Поэтому вопрос о повышении мотивации у детей с интеллектуальными нарушениями на логопедических занятиях остается одним из наименее изученных в теории специальной психологии и логопедии. О значении мотивации в данном тематическом направлении упоминается в небольшом числе педагогических работ (Е.С. Алмазова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева) [4].

С 2020 г. в ОГКУ «Центр социальной помощи семье и детям Молчановского района» целенаправленно проводятся групповые и подгрупповые коррекционные занятия с целью развития словарного запаса и расширения семантических сетей у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Успешность коррекционного процесса обеспечивается соблюдением ряда факторов.

В-первых, объединение традиционных методов обучения с информационно-коммуникативными, интерактивными технологиями при обучении детей помогает воспитанникам активно участвовать в совместной творческой деятельности. Во-вторых, коррекционный процесс построен по принципу «от простого к сложному». Работа по преодолению речевых нарушений проводится регламентировано и систематически, охватывает разнообразные виды детской деятельности, предполагает инициативность использования полученных на занятиях знаний в продуктивной деятельности ребенка, реализацию приобретенного опыта в играх, в повседневной жизни за пределами учреждения. В-третьих, данная деятельность предусматривает фронтальную, групповую творческую работу, работу в микрогруппах.

Для достижения поставленных целей и занятий в коррекционной работе педагоги центра используют разнообразные средства обучения и воспитания. При этом их выбор осуществляется с учетом доступности, наглядности, систематичности и последовательности. С целью тактической оптимизации коррекционных занятий предпочтение отдается разнообразным видам арт-терапии, изоритмики и игровой деятельности.

Одним из важных моментов в реализации коррекционных групповых занятий с детьми младшего возраста с умственной отсталостью легкой степени является соблюдение принципа индивидуального подхода. Путем предоставления ребенку возможности временного выхода из процесса деятельности для снятия эмоционального напряжения создаются благоприятные условия для развития позитивного коммуникативного общения между детьми, успешное установление социальных контактов внутри учебной группы. Использование ритуалов и правил в течение активного периода обучения помогает детям максимально приспособиться к практической работе и продуктивно выполнять поставленные задачи [5].

Успешность коррекционного процесса зависит не только от выбранных методов и приемов обучения, но и от формы организации учебно-познавательной деятельности детей. Во время обучения соблюдаются условия, при которых ребенок мотивируется на самостоятельное определение ориентировочной основы действий и ее реализацию. Результатом творческого сотрудничества воспитанников с педагогом могут стать следующие формы обучения: занятия с элементами театрализации, занятия-путешествия, сюжетно-ролевые игры.

При использовании игровых изометрических упражнений на занятиях, направленных на развитие лексической и грамматической сторон речи, у детей отмечаются положительные результаты: закрепляются знания о цвете, форме, величине, развивается способность замечать характерные особенности предметов, появляются попытки формулировать свои мысли, активность в суждениях, ответах и вопросах. Чему также способствует проведение занятий в групповой форме.

В работе специалистов также была отмечена эффективность использования арт-терапевтических приемов с акцентом на визуальном канале коммуникации (сказкотерапия, изотерапия, танцевально-двигательная терапия, пластилинография). У воспитанников центра с доминантной кинестетической перцептивной модальностью положительная результативность подкреплялась использованием соответствующего сенсорного материала (пластилин, песок, деревянные конструкторы, ткани, соленое тесто, вода и др.).

Эмпирическим путем выявлено, что для достижения поставленной цели, как с точки зрения дидактики, так и с учетом психологических способностей воспитанников центра, положительные результаты отмечены при использовании различных видов дидактических игр. Моделируя, имитируя, целенаправленно действуя, ребенок использует приобретенные знания и умения в новых условиях, выполняя разного рода необходимые мыслительные задачи. В данном случае дидактическая игра применялась как вид преобразующей творческой деятельности в непосредственной связи с необходимыми видами коррекционной работы. Игровой стиль занятий удавалось сохранять при помощи установленных приемов и ситуаций, которые являются средством побуждения, мотивации участников к

деятельности [4]. Ведь значимого эффекта педагог может достичь тогда, когда коррекционная задача так объединяется с игровой, что дети воспринимают ее именно как задачу, выполняют решение сознательно, но при этом играют.

Тематическое направление занятий на данном этапе осуществлялось по трем направлениям: «Растения», «Животные», «Человек», с использованием смежных понятий. Знания, полученные воспитанниками на коррекционных мероприятиях, становились основой для эффективного выполнения заданий в бытовых и других ситуациях. В связи с чем разработанная система обучения показала свою эффективность в формировании и обогащении словарного запаса детей, активизировала их речевую и когнитивную деятельность [4].

Полученные результаты позволили расширить возможности коррекционной работы с данной категорией детей, так как их лексические возможности демонстрируются не только в бедности активного словаря, но и в замедленном его комплектовании, трудности точного употребления слов, их ограниченном понимании и обозначении значений.

В заключение важно отметить утверждение отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, что цель коррекционной работы должна определяться пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного субъекта процесса обучения, реализуемого в сотрудничестве со взрослыми для активного понимания и применения общественно-исторического опыта.

Литература

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 24–28.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1995. – 524 с.
3. Микляева, Н.В. Формирование образовательного пространства для детей с ОВЗ и инвалидностью: проблемы и пути решения / Н.В. Микляева // Инклюзия в образовании. – 2019. – Т. 4, № 3–4 (15–16). – С. 22–29.
4. Мамаева, А.В. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина и др. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – Т. 48, № 2. – С. 41–51.
5. Титова, Г.Ю. Летняя педагогическая практика : учебно-методическое пособие для студентов педагогических учебных заведений / Г.Ю. Титова, М.П. Дамм. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. – 176 с.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИХ УЧЕТ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

PHENOMENOLOGY OF MUSICAL ABILITIES AND THEIR ACCOUNTING IN THE CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS

Д.А. Соколова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой
психологии развития личности Г.С. Корытова

Ключевые слова: психология способностей, одаренные дети, музыкальные способности, задатки, психология музыкальности

Key words: psychology of abilities, gifted children, musical abilities, inclinations, psychology of musicality

Аннотация. Вопрос о сущности музыкальных способностей, их психологической природе актуален на данный момент. Множество новых музыкантов открывают для себя мир музыки, при этом одним из главных критериев хорошего мастерства являются музыкальные способности. Приведены значимые положения из области психологии музыкальных способностей. Представлен аналитический обзор релевантных обозначенной теме исследований, осуществленных известными российскими учеными в области психологии музыкальных способностей, детской музыкальности, психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных обучающихся.

Среди многообразных человеческих дарований наиболее изученными и верифицированными как в теоретическом плане, так и в отношении опыта их диагностики принято считать музыкальные способности. Музыка (от др.-греч. *mousike* – «искусство звуков») – одна из разновидностей современного искусства, отражающая окружающую человека действительность в звуковых художественных образах, активно воздействующая на человеческую психику. Она представляет собой психоэмоциональный инструмент воздействия на человеческое сознание, с помощью которого можно передать разного рода образы и идеи, воспроизводимые посредством звуков, тонов и ритмов, глубоко проникнуть во внутренний мир содержания этих образов и идей. Отсюда следует, что восприятие и понимание музыки невозможно без эмоций, поскольку именно они способствуют проникновению в ее глубинную суть, пониманию внутреннего смысла и духовного содержания музыкального произведения, вызывая определенные и волнующие человека чувства. «Музыка прежде всего есть путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств», – писал общепризнанный классик отечественной психологической науки Б.М. Теплов [1, с. 17].

Таким образом, вполне очевидно, что музыка, музыкальное творчество выступают средством эмоционального познания окружающей человека

действительности. Но, как известно (К. Штумпф, Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, Д.К. Кирнарская, С.Н. Лосева и др.), одних эмоций недостаточно для всеобъемлющего восприятия и понимания музыки: важным компонентом музыкального творчества выступают музыкальные способности, музыкальная одаренность человека.

Предметное поле и проблематика музыкальных способностей изучаются в научной психологии почти два столетия, но до настоящего времени отсутствует единый подход к толкованию и пониманию основных научных категорий, посредством которых психологи их описывают. Научное исследование в этом направлении было впервые осуществлено в начале XIX в. музыкально образованным философом К. Михаэлисом, учеником одного из центральных мыслителей эпохи Просвещения И. Канта. В 1805 г. К. Михаэлис идентифицировал и описал две разновидности музыкальных способностей, связанных: 1) со слушанием и 2) исполнением музыки. Следующее значимое событие, оказавшее заметное влияние на зарождение нового раздела научной психологии, связанного изначально с изучением музыкальных способностей и музыкального творчества, является непосредственным проявлением и отражением развития экспериментальной психофизиологии. У ее истоков стоял выдающийся немецкий физик и врач Г. Гельмгольц, который в своем научном труде «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки» (1863) представил теорию звукового резонирования и музыкального слуха, оказавшую в конце XIX – первой половине XX в. заметное влияние на теорию музыки, а также на понимание природы музыкальных способностей. В 1920-е гг. зародилась американская школа музыкальной психологии, представители которой во главе с К. Сижором занимались разработкой методов диагностики музыкальных способностей. Созданная ими технология музыкального тестирования не утратила своей актуальности до нашего времени. «Она опирается на признание музыкальных способностей совокупностью независимых друг от друга свойств, наличие которых выражается в умении различать звуки по высоте, громкости и длительности» [2, с. 129].

Последующее изучение психологических основ музыкальных способностей определялось теориями музыкальности (музыкально-слуховых способностей) и музыкального восприятия, авторами которых являются известные немецкие теоретики музыки Г. Риман, А. Эттинген, П. Хиндемит. Венгерский ученый Г. Ревеш в своей книге «Введение в музыкальную психологию» (1946) разграничивал понятия музыкальности и музыкальной одаренности, полагая, что музыкальность является структурным компонентом музыкальной одаренности. При этом именно музыкальность выступает определенным ключом, обеспечивающим доступ к способности человека эстетически наслаждаться музыкой. Здесь, вероятно, стоит акцентировать внимание на музыкальности как эффекте частичного сходства литературного произведения с музыкой, который возникает в результате того, что некоторые общие для литературы и музыки приемы и структурные принципы в определенных культурно-эстетических ситуациях воспринимаются как музыкальные по преимуществу. Представление о музыкальности в литературе становится возможным лишь в таких культурах или эстетических системах, которые рассматривают музыку как некий универсальный язык, принципы которого в той или иной мере разделяются литературой [3, 4].

Исключительный прорыв в исследовании проблемы соотношения музыкальных способностей и музыкальности был осуществлен уже упомянутым выше выдающимся советским психологом Б. М. Тепловым, создавшим уникальную с точки зрения научной психологии теорию, основы которой он представил в своей докторской диссертации, защищенной в 1940 г. в Московском государственном университете и опубликованной в полном объеме только после окончания Великой Отечественной войны. Его научная монография «Психология музыкальных способностей» (1947, 1961, 1985) получила широкую мировую известность и была переведена на многие европейские и восточные языки.

В числе общих и самых значимых для музыкальной деятельности человека Б.М. Теплов выделяет три основные музыкальные способности, по его мнению, являющие собой центральное поле музыкальности: 1) ладовое чувство, проявляющееся способностью чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения; 2) способность слышать звуки, музыкальные произведения по памяти, без возможности услышать в реальном звучании; 3) музыкально-ритмическое чувство, выражающееся в способности человека фиксировать временные особенности темпа [5, с. 16]. Качественно своеобразное сочетание специальных музыкальных способностей Б.М. Теплов предложил называть музыкальностью. Он считал, что в разной степени востребованности музыкальные способности необходимы каждому, чтобы понимать и воспринимать музыкальное творчество. Кроме того, Б.М. Теплов провел систематизацию музыкальных способностей, подразделив их на основные и специальные. В его толковании основные музыкальные способности – это те, что нужны для слушателей, чтобы понимать звучащую музыку, а специальные музыкальные способности необходимы для успешной деятельности исполнителей музыкальных произведений и композиторов. Ученый писал в своих научных трудах, что истоком музыкальных способностей человека выступают анатомо-физиологические задатки, которыми принято считать психомоторные, сенсорные, аффективные, мнемические, интеллектуальные функции человеческой психики, развивающиеся под действием социально-культурных условий окружающей среды (также он отмечал, одни и те же задатки могут быть специфичными для различных музыкальных профессий) [6].

В последние десятилетия в нашей стране был проведен достаточно широкий ряд научных исследований, посвященных проблемам музыкальности, в том числе детской музыкальности, предложено немало психологических теорий и концепций для изучения музыкальных способностей, их психолого-педагогического сопровождения [7]. В обозначенном направлении среди российских ученых прежде всего стоит выделить работы Б.Ф. Асафьева, Т.С. Бабаджан, Л.А. Баренбойма, Н.Е. Ветлугиной, А.Н. Сохора, Г.М. Цыпина, Б.Л. Яворского и других известных научных деятелей. Обобщением достижений российских ученых – теоретиков музыки можно считать концепцию музыкальности и тесно связанных с ней музыкальных способностей, которая отражена в исследовании К.В. Тарасовой «Онтогенез музыкальных способностей» (1988). В данной работе отмечается, что современная психологическая наука дифференцирует целый ряд наиболее важных факторов, напрямую соотносимых с музыкальными способностями: музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальное воображение, музыкальное

мышление. Одновременно с этим К.В. Тарасова классифицирует музыкальные способности на два больших блока: 1) сенсорные, объединяющие в себе музыкальный слух и чувство музыкального ритма, и 2) интеллектуальные, включающие в себя музыкальную память и музыкальный интеллект. Все эти компоненты в разных сочетаниях тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, являясь необходимыми для глубокого восприятия музыки и полноценных занятий в данном виде деятельности. Согласно мнению К.В. Тарасовой, психология музыкальных способностей остается малоизученной областью научной психологии и крайне нуждается в новых исследованиях для формирования достоверных знаний и полноценного познания обозначенной темы [8, с. 19].

Известный российский музыковед и специалист в области музыкальной психологии Д.К. Кирнарская определяет музыкальные способности как «индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, использование, сочинение музыки и обучаемость в области музыки» [9, с. 129]. Согласно ее мнению, «стремление выйти за рамки узкоспециального подхода к проблеме музыкальных способностей привело в последние годы к расширению интеркорреляционных исследований, пытающихся установить, какими еще способностями чаще всего обладают музыкально одаренные испытуемые. Здесь лежит путь к тому, чтобы объяснить музыкальные способности с учетом тех личностных свойств, которые проявляются не только в музыке» [2, с. 129]. Полученные результаты позволяют считать, что чаще всего склонности и заинтересованность в музыкальной деятельности сочетаются с математическими, литературными, языковыми способностями. Результаты ряда исследований подтверждают это мнение [10–12].

Анализируя проявления музыкальной одаренности, попытки совершенствования музыкальных способностей, Д.К. Кирнарская отмечает, что успехи этого определяются методами и способами обучения музыке и музыкального воспитания, от условий, окружающей среды и социальной обстановки и непосредственно от индивидуальных особенностей органов чувств и психики обучающегося. Но даже в случае приверженности и соблюдения таковых правил и условий человек не может достичь уровня музыкальной одаренности, поскольку, не считая всего этого, у него в обязательном порядке должен присутствовать выраженный личный интерес и всепоглощающее стремление к музыкальной деятельности, должны быть сформированы условия для адекватной психологической адаптации и социализации [13]. История отечественной и мировой педагогики помнит немало число случаев музыкальных «чудо-детей», вундеркиндов, когда обучающиеся начальных и средних классов музыкальных школ демонстрируют исключительные специальные способности, но по мере взросления их одаренность становилась все менее эксплицированной, и через некоторое время такие дети вовсе переставали быть уникальными, потому что занятия музыкой их уже не увлекали и теряли прежний интерес.

В заключение стоит констатировать, что музыкальные способности, как и многие другие разновидности специальных способностей (художественно-изобразительные, моторно-двигательные, литературные, лингвистические, математические, пространственные и др.), представляют собой уникальный комплекс анатомо-физиологических и психофизиологических задатков, индивидуально-

психологических свойств и личностных качеств, и их дальнейшее развитие и актуализация зависят от окружающей обстановки и личной увлеченности индивида. Поэтому в рамках психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренного ребенка в образовательном учреждении (в частности, при реализации действия продолжающейся подпрограммы «Одаренные дети» Федеральной целевой программы «Дети России») наряду с внутренними факторами (наследуемые задатки) немаловажное значение имеет учет как внешних факторов (образовательная, социально-культурная среда, заинтересованность взрослых), так и личностных (мотивация, собственная заинтересованность, склонности).

Литература

1. Овсянкина, Г.П. Музыкальная психология / Г.П. Овсянкина. – Санкт-Петербург : Союз художников, 2007. – 227 с.
2. Кирнарская, Д.К. Современные представления о музыкальных способностях / Д.К. Кирнарская // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 129–137.
3. Николаев, П.А. Музыкальность – что такое, определение, появление, принципы / П.А. Николаев. – URL: <https://litpr.ru/muzykalnost/>, свободный (дата обращения: 05.04.2023).
4. Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Корятова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 1 (23). – С. 18–27.
5. Торопова, А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А.В. Торопова. – Москва : Юрайт, 2019. – 188 с.
6. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва : Изд-во МПСИ, 2009. – 638 с.
7. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е.Л. Аршинская, Г.С. Корятова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
8. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – Москва : Педагогика, 1988. – 173 с.
9. Кирнарская, Д.К. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова, Г.М. Цыпин [и др.]. – Москва : Академия, 2011. – 384 с.
10. Корятова, А.И. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – Вып. 8 (197). – С. 196–204.
11. Корятов, И.В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И.В. Корятов, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 4 (169). – С. 33–41.
12. Корятова, А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Научно-педагогическое обозрение Pedagogical Review. – 2017. – Вып. 4 (18). – С. 47–58.
13. Еремина, Ю.А. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Ю.А. Еремина, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – Вып. 1 (142). – С. 79–85.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS IN ELEMENTARY SCHOOL

А.Д. Стрелков

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития личности И.Л. Шелехов

Ключевые слова: развитие, интерес, познавательная сфера, школа, школьник, психология, педагогика, образование, дети, педагог

Key words: development, interest, cognitive sphere, school, student, psychology, pedagogy, education, children, educator

Аннотация. Рассматривается вопрос проблематики и формирования познавательных интересов школьников в условиях образования. Освещается концепция отечественных и зарубежных ученых. Приводится определение понятия «познавательный интерес» и устанавливается целесообразность использования методов индивидуальных образовательных траекторий как одного из основных способов развития и активизации познавательного интереса детей младшего школьного возраста.

Актуальность данной темы объясняется тем, что образовательные методики и практики все больше ориентируются на индивидуальность школьника. Теории воспитания и обучения стали все больше разрабатывать вопрос о том, как подготовить маленького ребенка к взрослой жизни, как сформировать личность, являющуюся строителем нового общества.

Познавательный интерес – это особенная селективная установка для познания человека, которое выражается в предметной области знаний. Проблема формирования познавательных интересов в младшем школьном возрасте представляется значительной задачей школы. Как известно, постоянные познавательные интересы определяются в конечном итоге сочетаниями эмоций и разума в ходе обучения.

Проблема интереса как важного катализатора формирования личности в реальное время притягивает все больше внимания как исследователей, так и учителей-практиков, разыскивающих лучшие пути и средства развивающего обучения. Особенно мощной мотивацией в обучении является познавательный интерес, который активно взаимодействует с порядком ценностных ориентаций, целями и результатами деятельности, отображает все компоненты личности – интеллект, волю и эмоции.

Развитие и формирование познавательных интересов представляются совместно с трудностями воспитания личности. Познавательный интерес у детей младшего школьного возраста является необходимым условием учебного процесса, так как это содействует приобретению глубоких и систематических знаний, установлению мотивации к обучению и развитию познавательных психологических процессов.

Главным является формирование познавательной мотивации у ребят младшего школьного возраста. Согласно психолого-педагогическим исследованиям, одно из главных мест в формировании активности личности принадлежит познавательной мотивации. По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес выступает как предпочтительная мотивация среди других мотивов учения у детей младшего школьного возраста [1].

Развитие познавательных интересов у детей младшего школьного возраста случается в форме любознательности и любопытства совместно с механизмами влияния. Формирование познавательного интереса у детей школьного возраста наступает на самых ранних фазах обучения. Интерес к содержанию учебной деятельности и потребность в приобретении знаний формируются у детей младшего школьного возраста после появления интереса к результатам учебной деятельности.

Одним из методов повышения эффективности обучения является алгоритмированное обучение. Его суть заключается в том, чтобы проследить нахождение пути способным школьником наиболее рациональным способом и показать пример другим ученикам. По мнению Л.Н. Ланды, его цель – сформировать у ученика «мыслительный процесс заданного свойства» [2].

Начальная школа является важной частью всей системы непрерывного образования. Педагоги начальных классов призваны учить детей творчеству, искать и находить эффективные пути решения задач, воспитывать личностей, умеющих критически мыслить.

Дети получают наслаждение от непривычных занятий, идет мощное развитие личности. Необычное обучение мотивирует последующий интерес к предмету, помогает развивать логическое и отвлеченное мышление. Нестандартные приемы обучения создают непринужденную атмосферу в классе, что ведет к наилучшим итогам обучения. Нетрадиционная атмосфера в классе предпочтительнее для учеников, чем обыкновенный класс, но не рекомендуется применять нетрадиционные занятия в качестве главного направления либо включать их в систему, так как на них требуется огромное количество времени.

Под познавательным интересом Н.Г. Морозова понимает интерес к учебной деятельности. Его возникновению способствуют следующие факторы: опыт и знания ребенка, методы и способы подачи материалов. В качестве критериев сформированности познавательных интересов Н.Г. Морозова определила особенности поведения и деятельности школьников в учебном процессе и внеурочной деятельности, связанных с познавательными интересами, а также особенности образа жизни школьника в целом [3].

И.В. Метельский определяет познавательный интерес как активную познавательную направленность. Это связано с эмоционально-положительным отношением к предметным знаниям, радостью обучения, преодолением трудностей, созданием ситуаций успеха, развитием самовыражения и уверенности в себе [4].

Психологические процессы тесно связаны с познавательными интересами. Другими словами, это особая энергия деятельности, совокупность многих психических процессов, которые задают личности особое эмоциональное состояние.

По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес представляет собой избирательную направленность личности в области познания, его предметную сторону

и сам процесс приобретения знаний. Для развития познавательного интереса следует постоянно поощрять детей к активному поиску вопросов, заданий и ответов с целью глубокого погружения в изучаемый предмет. Вариации разных методов обучения, использование разных подходов к организации учебной деятельности у школьников побуждают к самостоятельности в обучении и положительно влияют на познавательный интерес [1].

Когда у младших школьников сформированы психические процессы, умения и навыки, то переход на более трудное содержание школьных курсов не вызовет у них никаких проблем.

Установление интереса порой наступает с осознания потребности, призвания или общественной обязанности. Чем выше интерес учащегося к предмету, тем активнее обучение и тем лучше результаты. Чем ниже интерес, тем хуже результат. Отсутствие интереса приводит к плохому обучению, быстрой забывчивости и даже к полной утрате приобретенных знаний, навыков и умений. Можно сделать вывод, что для успешного обучения школьников необходимо вызвать у учащихся интерес к получению знаний.

Следует иметь в виду, что охватить все предметы невозможно, так как это формирует познавательные интересы учащихся. Интересы избирательны, и, как правило, один ученик может заняться только одним или двумя предметами с неподдельным увлечением. Однако наличие устойчивого интереса к тому или иному предмету положительно сказывается на успеваемости по другим предметам. Успехи в учебе, достигнутые по «любимым» предметам, укрепляют самооценку ученика, и он вообще стремится учиться прилежно.

Исходя из способностей, склонностей и интересов каждого учащегося, преподаватели дают каждому ученику возможность реализовать себя в процессе изучения и усвоения знаний, указанных в содержании различных внеклассных занятий. Учитель, увлеченный своей деятельностью и проявляющий интерес ко всем направлениям образовательного процесса, может быть изобретательным и может создать необходимую эмоционально-познавательную атмосферу на уроке, тем самым приводя к более устойчивому познанию, способствует успешному формированию интереса к какой-либо деятельности.

На основе результатов анализа теоретической литературы можно сделать следующие выводы:

1. Познавательный интерес представляется значительной мотивацией к обучению, стабильной особенностью личности и может рассматриваться как эффективное средство обучения. Формирование познавательного интереса случается поэтапно. Ученые выделяют следующие этапы его развития: любознательность, теоретический интерес, познавательный интерес и любопытство.

2. Младший школьный возраст – это период формирования ребенка, соответствует этапу его обучения в начальной школе. Познавательные интересы в начальной школе представляются значительным элементом как в обучении, так и в формировании личности. Для решения проблем формирования и активизации познавательных интересов у младших школьников нужно постоянно поддерживать состояние активного интереса к изучаемым явлениям и целенаправленно вызывать познавательные интересы.

3. Познавательный интерес развивается в ходе учебного процесса, через предметное содержание деятельности и отношения среди участников образовательного процесса. При организации действенного учебно-воспитательного процесса в начальной школе главной проблемой преподавателя представляется установление в учебном процессе интересных и занимательных моментов, а также новизна и неизвестность элементов, способных развивать познавательные интересы, при этом формировать познавательные потребности. ФГОС НОО создал ряд способов деятельности в учебном процессе, в том числе деятельные технологии. На основе разбора литературы и практическом навыке преподавателей возможно отметить следующие приемы активизации познавательной деятельности, используемые в начальной школе: проектно-исследовательские приемы, игровые приемы, интеграционные приемы (интегрированное обучение), приемы проблемного обучения и информационные приемы.

Следовательно, организуются новые взаимоотношения между предметно-тематическим содержанием обучения и участниками учебного процесса, что активизирует познавательный интерес к процессу обучения. Ключевая задача преподавателя при организации действенного учебного процесса в начальной школе – внести в учебный материал занимательность, новизну и неизвестность. Это способствует формированию познавательного интереса и развитию познавательных потребностей.

Литература

1. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 164 с.
2. Возрастная и педагогическая психология. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2014. – 25 с.
3. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности. – Свердловск, 1971. – 13 с.
4. Кайдаш, Е.Г. Развитие познавательных интересов младших школьников в учебно-познавательном процессе школы : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. Г. Кайдаш. – Москва, 1995. – 16 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК МЕТОДА
ПСИХОКОРРЕКЦИИ ДЛЯ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

**THE USE OF FAIRY TALE THERAPY AS A METHOD OF PSYCHOCOR-
RECTION TO REDUCE AGGRESSION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Ю.А. Стрельникова

*ФГБОУ «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия*

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры психологии,
педагогике и специального образования М.В. Козуб

Ключевые слова: сказка, сказкотерапия, поведение, агрессия, младший школьный возраст, умственная отсталость, коррекция

Key words: fairy tale, fairy tale therapy, behavior, aggression, primary school age, mental retardation, correction

Аннотация. Проблема агрессии и различных форм ее проявления всегда интересовала людей. Ситуация осложнялась, когда человек, проявляющий ее, имел физические и психические особенности. Пытаясь найти самые разные пути ее решения, были рассмотрены многие варианты, среди которых – сказкотерапия. Развиваясь с 1960-х гг., данный метод психокоррекции оказался глубоко действенным и легко воспринимаемым как детьми, так и взрослыми, что открывало много возможностей для его использования в практике, в том числе и при работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассмотрена как сама сказкотерапия, ее положительные стороны и принципы работы специалистов с данным методом, но и младшие школьники с умственной отсталостью, особенности их эмоционально-волевой сферы, формы проявления агрессии, а также эффект сказки, оказываемый на детей для снижения их уровня агрессии.

В настоящее время все большее и большее значение приобретает проблема агрессивного поведения как среди норматипичных детей, так и детей с особенностями физического и психического развития. Подобная форма общения отталкивает окружающих, не позволяет завести дружеские и близкие отношения, может вызвать ответную агрессивную реакцию. Все вышеперечисленное влечет за собой негативный опыт для обеих сторон: как физические, так и моральные травмы, всеобщее осуждение, отстранение от общества, ощущение беспомощности и одиночества. При этом стоит учитывать, что эмоционально-волевая сфера у детей с умственной отсталостью, затрагиваемая в данном случае, имеет определенные особенности, которые стоит учитывать при рассмотрении нашей проблемы.

Ее изучение, а также выявление способов коррекции ведется активно, в различных сферах и направлениях, среди которых находится выбранная нами сказкотерапия.

С древних пор люди сочиняли и рассказывали друг другу сказки, передавая их из поколения в поколение, со временем адаптируя их под изменения в обществе. Они оказывали сильное эмоциональное воздействие на детей, так как были самым доступным средством воспитания, повсеместно используемым родителями и учителями. Благодаря им создавались реальные психологические условия для успешной социальной адаптации подрастающего поколения – развития позитивных межличностных отношений и нравственных качеств личности.

Если мы обратимся к ученым, которые анализировали психотерапевтический эффект сказок в своем творчестве, то назовем таких знаменитых зарубежных и отечественных психологов, как Э. Фромм, Э. Гарден, А. Менегетти, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева и др.

Если же рассматривать сам метод сказкотерапии, то он появился на рубеже 1960–1970-х гг. Его обосновал М. Эриксон, а дальнейшим развитием метода занимался его ученик В. Росси.

В Россию сказкотерапия пришла в начале 1990-х гг. с трудами И.В. Вачкова, Д.Ю. Соколова, С.К. Нартовой-Бочавер, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и А.В. Гнездилова. Ими собран и обработан огромный сказочно-метафорический материал авторских и дидактических сказок, историй и притч, пользующихся большой популярностью у психологов и педагогов в учебно-воспитательном процессе [1].

Почему же именно к сказкам обращаются многие специалисты в наше время? По своей сути, сказка – это вид народного творчества, выдуманная волшебная история со счастливым завершением, передающая опыт, умения и навыки главного героя при решении им каких-то ситуаций, завуалированно приближенных к жизненным, с которыми может встречаться сам ребенок [2].

Углубляясь в возможности метода, становится очевидным, что ценность сказкотерапии заключается в нескольких ее особенностях:

1) прежде всего в сказочных сюжетах отсутствует четкая персонификация, что позволяет ребенку идентифицировать себя с главным героем и наблюдать за его судьбой по мере прочтения, видеть последствия его выборов;

2) в сказках редко дают прямые указания, по какому пути необходимо идти, а лишь намекают персонажам, развивая мышление;

3) как правило, сюжетная линия в сказочных произведениях логически выстроена, и во время чтения или прослушивания ребенок усваивает причинно-следственные связи;

4) важным моментом является многогранность сказочных историй – она позволяет вернуться к произведению через годы, чтобы открыть для себя что-то новое в привычных персонажах и помочь по-новому взглянуть на старые проблемы;

5) благодаря волшебству и всевозможным тайнам и загадкам любой сказочный предмет может оживать, меняться, принимать самые невообразимые формы, что позволяет младшему школьнику применять на себя различные роли и ставить себя на место другого человека или существа;

6) как правило, счастливый конец сказки дает чувство психологической защищенности, что благоприятно сказывается на общении специалиста или родителя и ребенка;

7) под руководством взрослых младший школьник постепенно понимает, что трудности делают людей мудрее и сильнее, а герой вознаграждается за свои лучшие качества, а не за плохие поступки, осуждаемые обществом, из-за чего начинает пересматривать свое поведение в дальнейшем [2].

В процессе сказкотерапии можно и важно участвовать родителям, ведь сочиня сказку вместе со своим ребенком, они узнают его скрытые мысли, мечты и стремления, лучше его понимают и больше сближаются с ним, попутно развивая собственное чувство юмора и воображение.

Необходимо уточнить, что для грамотного проведения психокоррекционного сеанса по сказкотерапии требуются соответствующие знания по применению психолого-педагогических сказок и метафор, соответствующих жизненной ситуации ребенка. Также специалист должен правильно интерпретировать детские реакции на сеансах для более эффективной диагностики и коррекции и выстраивать собственную работу, исходя из следующих принципов:

- 1) историю нужно рассказывать эмоционально, искренне проживая чувства героя и стараясь передать их ребенку;
- 2) ребенок же должен четко видеть лицо специалиста и все его эмоции;
- 3) в сказке не нужны длительные паузы, и она сама не должна быть длинной, чтобы не утомлять слушателя;
- 4) в развитии сюжета необходимы варианты решения проблем, возникающих на пути у главного героя, а также их последствия;
- 5) должно быть четкое разделение «добра» и «зла»;
- 6) специалисту необходимо следить за реакциями и эмоциями ребенка, уметь правильно их истолковывать, чтобы ему не навредить [3].

Теперь же необходимо затронуть особенности выбранного нами контингента детей – младших школьников с умственной отсталостью, проявляющих агрессию в различных ее формах.

Младший школьный возраст тесно связан с поступлением ребенка в начальную школу. Это новый этап жизни, сопряженный с изменениями темпа жизни, появлением определенных требований по выполнению заданий, внешнему виду и дисциплине, с которыми преобразуется и эмоционально-волевая сфера личности. Дети, в силу своей легкой отзывчивости на происходящие вокруг события, непосредственностью и откровенностью выражения собственных переживаний, могут бурно реагировать на школьные правила и запреты, остро воспринимают успехи и неудачи как в учебе, так и в общении со сверстниками. Нередко их эмоциональный фон оказывается подавлен из-за страхов и недовольства, порожденными сложными и нудными заданиями, неуверенностью в правильности решения некоторых задач, нежелании вступать в контакт со множеством разных сверстников. Часто дети неправильно интерпретируют эмоции других людей по их мимике, что приводит к несоответствующим ситуации реакциям и непониманию со стороны окружающих...

Младшие школьники с умственной отсталостью имеют более глубокие проблемы, связанные с нарушением эмоционально-волевой регуляции из-за заболеваний и неправильным формированием головного мозга: они более возбудимы, или наоборот, инертны, неусидчивы, невнимательны. В школе среди множества малознакомых людей они беспокойны и раздражительны, в одних случаях излишне

скованны и зажаты, в других – показательно капризны и драчливы. Не имея возможности подавлять возникающие аффекты, но ощущая острую потребность в защите, такие ребята легко вступают в драки, не идут на контакт с педагогами и сверстниками, становятся очень упрямыми и агрессивными, при этом агрессия может принимать различные формы: порча чужих вещей, запугивание более младших детей, злорадство при неудачах других людей... Опасны ситуации, когда у младшего школьника с умственной отсталостью отсутствует страх перед наказанием и боязнь причинить вред близкому человеку, проявляются садистические наклонности и аутоагрессия. Подобные формы проявления агрессии без своевременного вмешательства и коррекции и при продолжающихся стрессовых ситуациях постепенно формируют те или иные свойства характера ребенка: угрюмость, равнодушие, легкомыслие и др.

Стоит учитывать, что данное описание младших школьников с умственной отсталостью носит обобщенный характер, без учета отношений внутри семьи, условий жизни и отдельно взятых отношений со значимыми для ребенка людьми. Данные факторы будут влиять уже на правильный выбор психотерапевтической сказки. Перейдем же к их рассмотрению.

Психокоррекционные сказки – один из видов сказок в сказкотерапии, наиболее подходящий нам, ведь действует на ребенка и замещает его «неординарный» стиль поведения на более адекватный. Эти грамотно прописанные истории помогают ему увидеть происходящее «со стороны другого персонажа», имеют глубокий смысл и, как бы странно не звучало, зачастую оканчивающиеся печально для главного героя, давая возможность ребенку задуматься над разыгранными ситуациями.

Сначала в таких историях дается вариант неэффективных действий, который ведет к проигрышу героя, его осуждению, но затем тот начинает искать другие пути, приходя к положительным, общественно одобряемым и поощряемым. Также они психологически подготавливают к напряженным эмоциональным ситуациям, показывают различные вариации реагирования на стрессы и настраивают ребенка на принятие и преобразование своей активности.

Стоит отметить, что, вне зависимости от выбранного вида сказки и самого произведения, действия в нем можно изобразить на бумаге, разыграть в виде сценки, слепить из глины или пластилина, развивая мелкую моторику и повышая уровень внимания ребенка.

Подводя итоги, важно сказать, что на сегодняшний день сказкотерапия является одним из основных средств психотерапевтического воздействия для коррекции различных психических процессов и поведенческих реакций, помогающих установить их первопричины, выявить внутренние и внешние состояния детей [3]. Так как сказка пропитана аллегориями и жизненным поведением, помогает разобраться с собственными эмоциями, понятиями «добра» и «зла», учит принимать решения и выходить из конфликтов, что идеально подходит для коррекции асоциального и девиантного поведения.

Литература

1. Социальный проект «Мир любви и добрых дел». Сказкотерапия // Благотворительный фонд помощи тяжелобольным и инвалидам «Милосердие 07» : официальный сайт. – 09.01.2019. – URL: <http://miloserdie07.ru/skaskoterapiya/post/skaskoterapiya> (дата обращения: 31.03.2023).
2. Пашкина, Е.А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Е.А. Пашкина, И.А. Ганичева // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1 (102.1). – С. 152–154. – URL: <https://moluch.ru/archive/102/23241/> (дата обращения: 31.03.2023).
3. Алексеевна, Д. Сказкотерапия методическая разработка (1, 2, 3, 4 класс) / Д. Алексеевна // Образовательная сеть nsportal.ru. – 29.04.2021. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2021/04/29/skaskoterapiya> (дата обращения: 31.03.2023).

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ DEVELOPMENT OF CHILDREN'S THINKING IN PRESCHOOL AGE

А.И. Таразанова

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: мышление, развитие, дошкольный возраст, исследования

Key words: thinking, development, preschool age, research

Аннотация. Анализируется вопрос развития мышления детей в дошкольном возрасте, который имеет большую актуальность в современном обществе. Понимание специфики мышления детей дошкольного возраста является ключевым для успешного обучения и воспитания, а исследования в этой области могут помочь определить оптимальные методы и подходы к работе с детьми, что в свою очередь может повысить качество образования и благополучие детей в будущем. Развитие мышления дошкольников напрямую влияет на усвоение знаний и умений в будущем, а также на способность решать проблемы и адаптироваться к новым условиям. Приводится мнение ученых, которые внесли значительный вклад в изучение развития мышления дошкольников.

В настоящее время, когда образование и развитие детей являются одними из приоритетных задач, понимание специфики мышления детей дошкольного возраста – ключевое для успешного обучения и воспитания.

Дошкольный возраст является ключевым в формировании будущей личности ребенка. Развитие мышления в этом возрасте напрямую влияет на усвоение знаний и умений в будущем, а также на способность решать проблемы и адаптироваться к новым условиям.

Рассмотрим некоторых ученых, которые внесли значительный вклад в изучение развития мышления дошкольников.

1. Жан Пиаже (Jean Piaget) – швейцарский психолог, который провел много исследований в области развития мышления детей. Его теория когнитивного развития, основанная на наблюдении за своими детьми, стала одной из наиболее влиятельных теорий в области психологии развития. Пиаже считал, что дети проходят через четыре стадии когнитивного развития, каждая из которых связана с определенными изменениями в мышлении [1].

2. Лев Выготский (Lev Vygotsky) – советский психолог и философ, который также внес значительный вклад в изучение развития мышления детей. Он разработал теорию социокультурного развития, в которой утверждалось, что мышление детей формируется в контексте социальных и культурных условий [2].

3. Жан-Жак Руссо (Jean-Jacques Rousseau) – французский философ и педагог, который в своих работах затрагивал вопросы развития мышления детей. Он считал, что дети должны развиваться естественным путем, без жестких правил и норм, и что образование должно быть ориентировано на потребности и интересы ребенка.

4. Мария Монтессори (Maria Montessori) – итальянский педагог, которая разработала метод обучения, основанный на наблюдении за развитием детей и их потребностями. Она считала, что дети должны развиваться в своем собственном темпе и в соответствии со своими интересами и способностями.

5. Джон Дьюи (John Dewey) – американский философ и педагог, который также занимался вопросами развития мышления детей. Он разработал концепцию опытно-ориентированного обучения, в которой ученики должны учиться через опыт и практические задания.

Это только некоторые из ученых, которые занимались вопросами развития мышления дошкольников. Их исследования и теории внесли значительный вклад в понимание того, как дети мыслят и каким образом их мышление развивается в раннем возрасте.

Развитие мышления в дошкольном возрасте является одной из важнейших задач воспитания и обучения детей. В этот период происходят значительные изменения в когнитивной сфере ребенка, которые влияют на его способность к обучению и адаптации к окружающему миру.

Первый этап развития мышления дошкольников начинается с 2–3 лет и продолжается до 4–5 лет. В этот период дети начинают осознавать свое окружение и учатся ориентироваться в нем. Они начинают понимать, что предметы имеют определенные свойства и могут использоваться для определенных целей. В этот период дети начинают формировать представления о мире и задают вопросы о том, как все устроено.

Второй этап развития мышления дошкольников начинается с 4–5 лет и продолжается до 6–7 лет. В этот период дети начинают более глубоко понимать свое окружение и развивают собственные когнитивные способности. Они начинают учиться анализировать и сравнивать предметы, а также учатся решать простые задачи.

Третий этап развития мышления дошкольников начинается с 6–7 лет и продолжается до 8–9 лет. В этот период дети начинают более глубоко понимать свои мыслительные процессы и учатся логически мыслить. Они начинают учиться решать более сложные задачи и анализировать информацию [3].

Для развития мышления дошкольников существует множество методов и подходов. Один из них – это игровая деятельность. Игры позволяют детям учиться новым навыкам и умениям, а также развивать их когнитивные способности. Важно, чтобы игры были разнообразными и учитывали возрастные особенности детей.

Второй метод – это использование различных образовательных материалов. Например, конструкторы, головоломки, книги и т.д. Эти материалы помогают детям развивать свои когнитивные способности и учиться логически мыслить.

Третий метод – это проведение специальных занятий по развитию мышления. На таких занятиях дети учатся решать задачи, анализировать информацию и учатся логическому мышлению.

Современные ученые продолжают заниматься вопросами развития мышления дошкольников и используют различные методы и подходы для изучения этой темы [3].

Так, например, Александр Лурия – российский психолог, провел много исследований в области развития мышления детей. Он разработал несколько методик, которые помогают развивать когнитивные способности дошкольников. Рассмотрим некоторые из них:

1. «Развитие логического мышления» – методика, которая помогает развивать логическое мышление у детей дошкольного возраста. Она основана на использовании материалов для конструирования и игровых заданий, которые помогают детям учиться анализировать информацию и решать задачи.

2. «Развитие речи и мышления» – методика, которая помогает развивать речь и мышление у детей дошкольного возраста. Она основана на использовании игровых заданий и упражнений, которые помогают детям учиться выражать свои мысли и идеи, а также анализировать информацию.

3. «Развитие внимания и памяти» – методика, которая помогает развивать внимание и память у детей дошкольного возраста. Она основана на использовании игровых заданий и упражнений, которые помогают детям учиться концентрироваться на задаче и запоминать информацию.

4. «Развитие творческого мышления» – методика, которая помогает развивать творческое мышление у детей дошкольного возраста. Она основана на использовании материалов для конструирования и игровых заданий, которые помогают детям учиться создавать новые идеи и решать нестандартные задачи.

Данные методики помогают развивать когнитивные способности дошкольников и учат их мыслить логически, креативно и критически. Они основаны на использовании игровых заданий и материалов для конструирования, что делает процесс обучения увлекательным и интересным для детей.

Когнитивные способности, такие как внимание, память, логическое мышление, творческое мышление и речь, развиваются в этом возрасте очень быстро и могут оказать существенное влияние на будущее развитие ребенка.

Таким образом, развитие мышления в дошкольном возрасте является ключевым аспектом воспитания и обучения детей.

Литература

1. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Перспектива, 2022. – 256 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2019. – 351 с.
3. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 2017. – 327 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ВОДИТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**
**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL TRAINING
OF DRIVERS: THEORETICAL ASPECTS**

Н.В. Трачук

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. биол. наук, доцент кафедры психологии развития личности Е.В. Гребенникова

Ключевые слова: тревожность, автошкола, экзамен, дополнительное образование, психологическая подготовка

Key words: anxiety, driving school, exam, additional education, psychological preparation

Аннотация. Проанализированы вопросы, связанные со стрессом, который испытывают кандидаты в водители при сдаче экзаменов в ГИБДД. Изучены симптомы стресса, представлены рекомендации, которые могут помочь будущим водителям справиться с волнением во время экзамена.

В современном мире человек часто сталкивается с различными ситуациями, которые выводят его из равновесия. Это могут быть проблемы на работе, в семье, во взаимоотношениях, экстремальные ситуации, к которым, в частности, относится сдача экзамена в ГИБДД.

Многие курсанты автошкол испытывают страх перед предстоящим экзаменом в ГИБДД. Такое волнение зачастую приводит к неадекватному поведению во время практического экзамена. В качестве главной причины специалисты обычно называют психологический стресс, возникающий у водителя.

В психологии стресс понимается как состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых экстремальных состояниях [1].

Причины переживаний и тревожности перед экзаменами в ГИБДД могут быть разными, перечислим основные из них [2].

Первая причина – понимание и осознание нехватки знаний. Неуверенность в теории и навыках.

Второй причиной является влияние родственников и друзей. Пристальное внимание к процессу подготовки и «ожидания» близких порой могут также повлиять на появление страха, неуверенности и волнения перед экзаменом.

Третьей причиной может служить нарушение режима дня.

Отметим, что многие переживают из-за того, что им жаль потраченных денег и времени на обучение в автошколе.

Какой бы ни была причина волнений, психологическое состояние перед экзаменом усугубляется. Ряд курсантов рассматривают получение водительских прав как некий фактор утверждения своего личностного статуса или показателя

качества жизни. Неудача на экзамене в этом случае воспринимается как крушение жизненных планов.

Минимальное количество адреналина перед экзаменом в ГИБДД не мешает и даже может способствовать получению оптимального количества адреналина, которое усилит концентрацию и собранность. Но с чрезмерным волнением, переходящим в стресс, однозначно необходимо бороться [3].

Анализируя проблему исследования, необходимо выделить симптомы проявления стресса у слушателей автошкол:

- чувство раздраженности, подавленности;
- депрессия, физическая слабость, головная боль, усталость;
- снижение концентрации внимания;
- проблемы с памятью и снижение скорости мыслительного процесса;
- желание поплакать, слезливость, пессимизм;
- навязчивые привычки: суетливость, покусывание губ.

Состояние страха у человека проявляется в астенической и стенической форме. При астенической форме под влиянием опасности человек цепенеет и оказывается неспособным к движениям и действиям. Стеническая реакция характеризуется, напротив, резким двигательным возбуждением, суетливостью, стремлением уйти от угрозы для жизни, без способности учитывать особенности ситуации [4].

Часто успешная сдача экзамена в ГИБДД во многом зависит не только от того, какая степень готовности наблюдается у человека, но и от его отношения к предстоящему событию. В связи с этим важно выявить не только причины, приводящие к стрессу перед экзаменом в ГИБДД, но и определить особенности психологического сопровождения профессиональной подготовки водителей. В данном аспекте необходимо изучение проблемы адаптации, устойчивости к стрессу.

Адаптация (позднелат. *adaptatio* – прилаживание, приспособление, от лат. *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды [5].

Б.Х. Варданян определяет «стрессоустойчивость» как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он отмечает, что стрессоустойчивость можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности [6].

Из опроса курсантов, имеющих высокий уровень личностной тревожности, было выявлено, что большинство ситуаций, в которых оказывается человек, воспринимается как угрожающие его престижу, самооценке, физическому здоровью.

В процессе психологического сопровождения профессиональной подготовки водителя необходимо сконцентрировать внимание каждого курсанта на следующих моментах:

- своих эмоциональных состояниях (гнев, тревога, страх, эйфория, стресс, фрустрация);
- изменении восприятия дорожной ситуации;
- особенностях поведения при различных эмоциональных состояниях;
- управлении поведением на дороге;

– экстренных мерах реагирования на свое неадекватное поведение и аналогичное поведение других участников дорожного движения.

Также важно обратить внимание на такие вопросы, как [7]:

- способы саморегуляции эмоциональных состояний;
- конфликтные ситуации и конфликты на дороге;
- причины агрессии и враждебности у водителей и других участников дорожного движения;
- тип мышления, приводящий к агрессивному поведению;
- изменение поведения водителя после употребления алкоголя и медикаментов;
- влияние плохого самочувствия на поведение водителя, профилактика конфликтов;
- правила взаимодействия с агрессивным водителем.

В результате проведенного теоретического анализа проблемы психологического сопровождения профессиональной подготовки водителей необходимо отметить, что каждый курсант должен осознать, что для того, чтобы научиться водить автомобиль, недостаточно изучить «Правила дорожного движения» и освоить техники вождения автомобиля в различных дорожных и погодных условиях. Научиться водить автомобиль – означает приобретение новых психофизиологических качеств, привычек, культуры, кардинальное изменение своего образа жизни, осознание меры своей ответственности.

Для решения данной проблемы преподаватель и инструктор должны владеть достаточным уровнем знаний и умений в области педагогики и психологии. Главный секрет успешной сдачи экзамена – это расценивание предстоящего экзамена как очередного метода достижения цели – получения водительских прав.

Литература

1. Ермолаев, В.В. Контроль психоэмоционального состояния как необходимая компетенция для безопасного управления транспортным средством / В.В. Ермолаев, А.И. Четверикова, Ю. Воронцова // *E-Scio*. – 2019. – № 9. – С. 483–494.
2. Гречко, В.Е. Психофизиологические особенности подготовки водителей / В.Е. Гречко, В.Е. Ширяев // Развитие военной педагогики в XXI веке. VII Межвузовская научно-практическая конференция: 75-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается. – 2020. – С. 430–433.
3. Чернова, А.Д. Изучение понятия «стрессоустойчивость» / А.Д. Чернова // Молодой ученый. – 2020. – № 34. – С. 125–127.
4. Клитинов, В.В. Повышение стрессоустойчивости перед сдачей экзамена в ГИБДД / В.В. Клитинов, П.А. Титова, А.А. Титова // Образование и наука в современных условиях. – 2015. – № 3. – С. 106–107.
5. Романов, А.Н. Автотранспортная психология : учебник для вузов / А.Н. Романов. – Москва : Академия, 2017. – 217 с.
6. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – № 1, т. 10. – С. 6–19.
7. Парфенова, Л.А. Инновационные методы в организации образовательного процесса дисциплины «Психофизиологические основы деятельности водителя» / Л.А. Парфенова, Е.П. Ясенков // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – Т. 1. – С. 131–135.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE INFLUENCE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS ON THE FORMATION OF SELF-ESTEEM IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Л.О. Туманова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии развития личности И.Л. Шелехов

Ключевые слова: развитие, интерес, детско-родительские отношения, школа, школьник, психология, педагогика, образование

Key words: development, interest, parent-child relationships, school, schoolchild, psychology, pedagogy, education

Аннотация. Изучение влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки у младших школьников имеет высокую актуальность в современном обществе. В настоящее время уровень самооценки у детей становится все более значимым фактором для успешного развития личности. Исследования в этой области могут помочь педагогам и родителям понять, какие факторы влияют на формирование самооценки у младших школьников и какие подходы к воспитанию и обучению могут быть наиболее эффективными. Это может привести к более успешному развитию личности ребенка в будущем.

Самооценка является важным показателем психологического здоровья человека. Уровень самооценки влияет на многие аспекты жизни, включая личное благополучие, социальную адаптацию, профессиональный успех и качество жизни [1, 2]. Формирование самооценки начинается с детства.

Самооценка – это показатель, который характеризует отношение человека к себе и своим способностям. Уровень самооценки может влиять на многие аспекты жизни, включая личное благополучие, социальную адаптацию, профессиональный успех и качество жизни [3].

Исследования показывают, что детско-родительские отношения имеют значительное влияние на формирование самооценки у младших школьников. Родители, которые проявляют заботу, поддержку и понимание, способствуют улучшению самооценки у детей. Однако родители, которые проявляют слишком большую заботу и контроль, могут негативно влиять на самооценку детей.

Дети, которые живут в конфликтных семьях, имеют значительно более низкий уровень самооценки, чем дети из гармоничных семей. Конфликты между родителями могут привести к тому, что ребенок начнет чувствовать себя виноватым или неудачником. Это может привести к снижению уверенности в себе и ухудшению самооценки.

Однако не только конфликты, но и перманентные ссоры между родителями могут негативно влиять на самооценку детей. Если родители постоянно спорят и

не могут найти общий язык, то ребенок может начать считать, что это его вина и что он не может ничего изменить в ситуации.

Родители, которые проявляют слишком большую заботу и контроль, могут также негативно влиять на самооценку детей. Если родитель постоянно говорит ребенку, что он должен быть лучше, чем он есть, то это может привести к снижению уверенности в себе и ухудшению самооценки. Родители также могут негативно влиять на самооценку детей, если они постоянно критикуют их за ошибки.

Те же родители, которые проявляют заботу, поддержку и понимание, могут способствовать улучшению самооценки у детей. Родители могут поощрять детей, говорить им комплименты и помогать им развиваться. Это может привести к повышению уверенности в себе и улучшению самооценки. Важно, чтобы родители создавали гармоничную атмосферу в семье и учили детей уважать и ценить себя.

Вопрос влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки у младших школьников изучается многими учеными в области психологии и педагогики. Некоторые из них:

1. Диана Баумринд – американский психолог, известный своими исследованиями детско-родительских отношений и классификацией стилей родительства.

2. Алиса Миллер – американский психолог, изучающий влияние родительской любви и заботы на психическое здоровье детей.

3. Мария Монтессори – итальянский педагог, разработавший метод обучения, в котором родители и учителя играют важную роль в формировании самооценки у детей.

4. Майкл Ратнер – американский психолог, изучающий влияние родительских ожиданий и требований на формирование самооценки у детей.

5. Карл Роджерс – американский психолог, известный своей теорией личностного развития, в которой отношения родителей и детей играют важную роль.

Эти и многие другие ученые продолжают исследовать влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки у младших школьников, чтобы помочь родителям и педагогам создавать благоприятную среду для развития здоровой самооценки у детей.

Так, например, Эрик Эриксон – известный американский психолог, автор теории психосоциального развития, в которой отношения родителей и детей играют важную роль в формировании самооценки у младших школьников.

Согласно теории Эриксона, первые годы жизни ребенка являются критическим периодом для формирования здоровой самооценки. В этот период родители играют важную роль в том, как ребенок воспринимает себя и мир вокруг него.

В своей теории Эриксон выделяет восемь стадий развития, каждая из которых связана с определенными кризисами и задачами, которые ребенок должен преодолеть, чтобы развиваться и формировать здоровую самооценку.

Например, на стадии доверия против недоверия (от рождения до 1,5 лет) ребенок должен научиться доверять окружающим людям и миру в целом, чтобы формировать здоровую самооценку. Родители, которые проявляют заботу, поддержку и понимание, способствуют развитию доверия у ребенка и формированию здоровой самооценки. Однако родители, которые проявляют слишком большую заботу и контроль, могут привести к развитию недоверия и низкой самооценки.

На стадии инициативы против вины (от 3 до 6 лет) ребенок должен научиться проявлять инициативу и самостоятельность, чтобы формировать здоровую самооценку. Родители, которые поощряют инициативу и дают на развитие самостоятельности, способствуют формированию здоровой самооценки. Однако родители, которые критикуют и ограничивают инициативу, могут привести к развитию чувства вины и низкой самооценки.

Таким образом, теория Эриксона подчеркивает важность роли родителей в формировании здоровой самооценки у младших школьников. Родители, которые проявляют заботу, поддержку и понимание, способствуют развитию доверия, инициативы и самостоятельности у детей, что в свою очередь способствует формированию здоровой самооценки.

Существует множество научных исследований, которые изучают влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки у младших школьников [4]. Некоторые из них:

1. Исследование Баумринд (Baumrind, 1967) – в ходе исследования были выделены три стиля родительства: авторитарный, авторитетный и перmissive. Исследование показало, что дети, воспитываемые авторитетными родителями, имеют более высокую самооценку, чем дети, воспитываемые авторитарными или перmissive родителями.

2. Исследование Хартер (Harter, 1985) – в ходе исследования было выявлено, что родители, которые проявляют поддержку и признание к достижениям своих детей, способствуют формированию здоровой самооценки у детей.

3. Исследование Клаусса и Хейнемана (Klauss & Heineman, 1985) – в ходе исследования было выявлено, что дети, которые имеют более близкие и доверительные отношения с родителями, имеют более высокую самооценку, чем дети, которые имеют менее близкие отношения с родителями.

4. Исследование МакКлелланда и Коллинза (McClelland & Collins, 1983) – в ходе исследования было выявлено, что дети, которые получают поддержку и признание от родителей, имеют более высокую самооценку и более высокую мотивацию к достижению.

5. Исследование Рохнера и Хансена (Rohner & Hansen, 2005) – в ходе исследования было выявлено, что дети, которые получают заботу и любовь от родителей, имеют более высокую самооценку и более высокую социальную компетентность.

Исследования в этой области могут помочь педагогам и родителям развивать эффективные подходы к воспитанию и обучению младших школьников, что в свою очередь может привести к более успешному развитию личности ребенка в будущем.

Литература

1. Гребенникова, Е.В. Психология здоровья : учебно-методическое пособие / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 168 с.

2. Шелехов, И.Л. Системные исследования в психологии : в 2 т. – Т. 1: Личность в контексте системных исследований : монография / И.Л. Шелехов. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 256 с. – ISBN 978-5-89428-897-0.

3. Шелехов, И.Л. Современные концепции самооценки / И.Л. Шелехов, А.И. Мартынова // Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции (22–23 октября 2014 г.). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2015. – С. 114–116.

4. Дорофеева, В.В. Взаимосвязь самооценки и мотивационной стратегии к достижению успеха или избеганию неудач / В.В. Дорофеева, И.Л. Шелехов // Сборник материалов XIII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (20–24 апреля 2009 г.) : в 6 т. – Т. III. Педагогика и психология. Ч. 2. XIII Сибирская школа молодого ученого: теория и практика современной педагогики в контексте молодежных субкультур. Психология. Реклама и связи с общественностью. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – С. 153–156.

**ГОТОВНОСТЬ УЧАСТИЯ ПЕДАГОГОВ
В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
**READINESS OF TEACHERS TO PARTICIPATE
IN INNOVATIVE ACTIVITIES**

М.В. Тюняева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Н.А. Буравлева

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационные качества, личность, педагоги, образовательная организация, современные дети, мотивация, готовность

Key words: innovative activity, innovative qualities, personality, teachers, educational organization, modern children, motivation, readiness

Аннотация. Раскрывается актуальность необходимости исследования инновационных качеств личности современных педагогов, а также возможность их развития и формирования через участие в инновационной деятельности. Автор идет от целей и задач, поставленных государством перед системой общего образования Российской Федерации в целом, к возможности решения данных задач через непосредственное развитие самого педагога. Среди различных возможностей решения данной проблемы особо отмечается возможность формирования инновационных качеств личности педагога общеобразовательной организации через его непосредственное участие в деятельности инновационных площадок, а также через специальную тренинговую программу по формированию и развитию инновационных качеств личности.

На сегодняшний день государственная политика направлена на всестороннее совершенствование жизни граждан, которое отвечает уровню достижений человеческого общества. Президент Российской Федерации В.В. Путин поставил задачу по вхождению России в десятку стран лучших по качеству образования до 2024 г. и обозначил необходимость решения основных задач в сфере образования. Одной из основных задач политики государства является внедрение новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий, которые способны обеспечить освоение обучающимися базовых навыков и умений, а также повысить их мотивацию к обучению и вовлеченность в образовательный процесс [1].

Большая роль в решении данной задачи отведена педагогам детских садов и школ.

Для совершенствования образовательного и воспитательного процесса нужно, чтобы совершенствовался и развивался сам учитель. Поэтому непрерывное повышение профессиональной квалификации педагогических кадров, их участие в инновационной деятельности выступают неотъемлемым и важным направлением обеспечения эффективного развития образовательного процесса.

В связи с вышесказанным встает актуальный вопрос: «Какими личностными и профессиональными качествами должен обладать современный педагог, чтобы реализовать глобальные государственные цели и задачи в образовании?».

Профессиональный стандарт современного педагога обязывает его владеть не только формами и методами обучения в рамках преподаваемого им предмета, но и выходить за его рамки: заниматься инновационной и проектной деятельностью, проводить эксперименты на базе школьных лабораторий, а также полевыми практиками. Кроме того, современный учитель должен уметь использовать и апробировать специальные подходы к обучению, разрабатывать, осваивать и применять современные психолого-педагогические технологии, чтобы мотивировать и включать в образовательный процесс всех обучающихся.

Педагогическая деятельность учителей, построенная на использовании авторитарного стиля, основанная на устаревших методах и технологиях, уже не может удовлетворить образовательные потребности обучающихся в полной мере. Современные дети – это уже поколение XXI в., для которого характерно наличие высокой информатизации и компьютеризации, использование в обучении различных социальных мессенджеров, виртуальной реальности. Мир воспринимается детьми через экран телефона, монитора компьютера или планшета [2].

Современное поколение детей – это дети, которые не слепо подчиняются команде, а требуют объяснений, для чего они изучают тот или иной предмет, как это пригодится им в жизни.

В сфере общего образования все чаще встает вопрос о мотивировании обучающихся. Современным детям не всегда интересен урок. Поэтому современный учитель должен не только давать детям знания, но и уметь заинтересовать их своим предметом.

В настоящее время, с введением обновленных ФГОС общего образования, меняются педагогические методы и подходы к обучению. Появление инновационных технологий способствует развитию у детей мотивации к обучению.

Стремительно в процесс воспитания детей и подростков включаются Интернет, современные технические средства и оснащение. Внешний облик и внутреннее наполнение образовательного учреждения должны соответствовать требованиям времени и удовлетворять потребности обучающихся и родителей. На помощь в решении данного вопроса сотрудникам детских садов и школ пришла система инновационной деятельности, которая способствует как развитию и мотивированию обучающихся, так и личностно-профессиональному развитию педагогов. Внедрение в образовательной организации инновационной деятельности требует не только современного материально-технического оснащения, но и соответствующих кадровых ресурсов.

В связи с вышеизложенным возникает ряд актуальных вопросов:

1. Меняется ли педагог в ногу со временем?
2. Готов ли педагог, использующий современные технологии в обучении, но не имеющий личностных и профессиональных инновационных качеств, успешно вести свою деятельность?
3. Каким должен быть современный учитель, ориентированный на инновации?

4. Есть ли у современных учителей личностные качества педагога-инноватора?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо изучить теоретические основы инновационной деятельности, а также проанализировать характерные особенности инновационных качеств личности педагогов.

Проблема инновационности получила широкое развитие в психологической науке и в педагогике.

Инновационные качества человека интересовали ученых еще в древние времена. Платон, Аристотель, Сократ, Демокрит являлись первыми мудрейшими профессиональными учителями, которые придерживались теории слияния творческого начала с божественным.

Влиянием профессионально-творческой культуры педагога на исследовательский характер педагогического труда занимались представители классической педагогики Западной Европы Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Д. Локк, А. Дистеверг [3].

Само же понятие «инновационная личность» ввел в 1963 г. Эверетт Хаген (американский экономист, автор книги *On the Theory of Social Change; How Economic Growth Begins* (London, 1964)). Он определил ее как личность, которая стремится управлять окружающей действительностью и находится в постоянном поиске новых форм воздействия. Инновационная личность готова нести ответственность за результаты и последствия своей творческой активности, вызванные реализацией новых способов решения проблемных задач, в том числе - за негативные. Личность, имеющая инновационные качества, по мнению Э. Хагена, должна обладать любознательностью и стремлением управлять внешним миром, творчеством и стремлением к новизне, принятию на себя ответственности, откровенностью и терпимостью к подчиненным, одобрением оригинальности и стремлением к новациям.

С.Р. Яголковский (кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и экспериментальной психологии НИУ ФШЭ) описал методы стимуляции и развития креативности. В своей профессиональной деятельности попытался подвергнуть систематическому научно-психологическому анализу основные этапы инновационного процесса: креативность отдельного человека или группы лиц; процесс продуцирования новых идей и решений; их восприятие, а также их возможную доработку и дальнейшее использование [4].

В настоящее время в научно-педагогической литературе отражены различные направления исследования инновационной деятельности: общие и специфические особенности этой деятельности как творческой рассмотрены в работах Ф.Н. Гоноболина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, А.К. Марковой, Н.Д. Никандрова, Н.Р. Юсуфбековой; с точки зрения изучения педагогических достижений и распространения передового опыта инновационная деятельность учителя исследуется Ю.К. Бабанским, М.М. Поташником.

Согласно деятельностной теории А.А. Леонтьева, «деятельность определяет сознание». Ученый считал, что управление организацией практической деятельности человека позволяет управлять организацией психической деятельности людей. Деятельностный же аспект образования предполагает получение новых знаний и

умений человеком через его непосредственное участие в конкретной деятельности. Основываясь на данном знании, можно выдвинуть гипотезу о том, что педагог через участие в инновационной деятельности (как непосредственно в деятельности, так и выполняя специальные упражнения, направленные на развитие инновационных черт личности) приобретает необходимые инновационные качества, а следовательно, повышается его готовность к работе по внедрению инноваций в школе или детском саду.

Проведение в исследовании сравнительного анализа готовности педагогов, участвующих и не участвующих в инновационной деятельности, обусловлено необходимостью подтверждения гипотезы о развитии инновационных черт личности педагогов через участие в инновационной деятельности.

Результаты исследования готовности современных педагогов к инновационной деятельности имеют практическую значимость и лягут в основу специальной тренинговой программы, предназначенной для сотрудников административного аппарата общеобразовательных организаций. Целью данной программы является выявление педагогов, готовых к участию в деятельности инновационных площадок, а также их подготовка к инновационной деятельности через формирование и развитие инновационных качеств личности.

Литература

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Собрание законодательства РФ : официальный интернет-портал правовой информации. – 07.05.2018. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru>
2. Абаева, И.В. Психологические аспекты становления самосознания современных подростков (на материале Республики Северная Осетия-Алания) : монография / И.В. Абаева, А.В. Вареница, Д.Ю. Крупнов, Г.Г. Павловец, И.Б. Резникова, В.В. Филоненко. – Владикавказ : СОГПИ, 2013. –162 с.
3. Дмитриев, А.Е. Моделирование и реализация технологий формирования готовности учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности : монография / А.Е. Дмитриев. – Москва : Прометей, 2012. –336 с.
4. Яголковский, С.Р. Психология креативности и инноваций : учебное пособие / С.Р. Яголковский . – Москва : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. – 157 с.

ВОЗРАСТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

AGE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION IN STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

С.В. Черная

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной педагогики И.Г. Санникова

Ключевые слова: студенты, студенчество, психолого-педагогические особенности, нравственные характеристики, особенности студенческого возраста, мотивация

Key words: students, students, psychological and pedagogical peculiarities, moral characteristics, features of student age, motivation

Аннотация. Раскрыты возрастные аспекты, влияющие на повышение учебно-профессиональной мотивации студентов профессиональных образовательных организаций. Для рассмотрения вопроса учебно-профессиональной мотивации студентов необходимо исследовать психолого-педагогические особенности личности возрастного периода студентов. Теоретически обоснованы возрастные особенности студентов профессиональных образовательных организаций как одно из условий формирования учебно-профессиональной мотивации.

В педагогике и психологии возрастные категории всегда обозначали не столько хронологический период развития личности, сколько его социальный статус и общественное положение. В настоящее время эта связь возраста и социального положения индивида актуальна. Так, возраст обозначает ожидаемый уровень развития личности и характер ее деятельности, положение в обществе и готовность к выполнению своей социальной роли.

Важную роль в формировании мотивации у учащихся к изучению того или иного предмета занимает педагог, который должен не просто владеть необходимым уровнем профессиональных знаний, а также знать и учитывать возрастные и социальные особенности учащихся. Поэтому для рассмотрения вопроса учебно-профессиональной мотивации студентов необходимо исследовать психолого-педагогические особенности личности данного возрастного этапа [1].

Проблемы студенчества как отдельной возрастной категории впервые были выделены в отечественной психологии в 1960-х гг. Б.Г. Ананьевым, который отмечал, что период жизни человека с 17 до 25 лет имеет важное значение, поскольку является завершающим этапом формирования личности [2, с. 253].

Психологи связывают данный период становления личности с профессиональным определением и вступлением во взрослую жизнь. Предполагается, что в этом возрасте личность отличается максимальной работоспособностью. Молодой

человек способен выдерживать наибольшие физические и психологические нагрузки, овладеть наиболее сложными способами интеллектуальной деятельности. В данный период у личности происходит поиск смысла жизни, сознание построение собственной жизни с учетом ближайших и дальних перспектив, определяются основные жизненные планы [3, с. 82].

Студенческий возраст является сложным этапом жизни молодого человека, для которого характерно установление новых связей, системы ценностей, личностное и профессиональное самоопределение и поиск себя. У молодого человека формируется позиция по отношению к себе и миру в целом, активно развиваются познавательные и профессиональные интересы. Студент, как правило, перестает зависеть от мнения окружающих и формирует собственное мировоззрение [4].

И.А. Зимняя выделила основные характеристики студентов, которые отличают их от других групп населения:

- высокий уровень образования;
- высокий уровень познавательной мотивации;
- социальная активность;
- сочетание интеллектуальной и социальной зрелости;
- решительность;
- интенсивная работа над собой [5, с. 183].

М.В. Булгакова и Ю.В. Казаченок выделяют следующие особенности студенчества:

- овладение полным комплексом ролей взрослого человека, включение во все виды социальной активности;
- развитие «Я-концепции», актуализация частных «Я-концепций», определенных социальных ролей, в том числе роли конкурентоспособного профессионала;
- вступление в интенсивную профессиональную деятельность, смена акцентов развития от предварительного самоопределения к периоду профессионального становления и самореализации [6].

Б.С. Волков считает, что студент обладает наиболее сложными способами интеллектуальной активности в самых разнообразных и современных областях науки и техники, а усвоенные им навыки, знания и умения не только реализуются, но и получают свое дальнейшее развитие и творческое совершенствование [7, с. 524].

Развитие когнитивной сферы студента имеет индивидуально обусловленный характер. Он в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития, добиваться высот профессионального мастерства и творчества. На этот процесс оказывают влияние такие факторы, как степень одаренности, уровень образования и род профессиональной деятельности. Также у студентов отмечается прогресс структуры речи, изменение ее лексического и грамматического составов, рост возможностей речемыслительной деятельности [8].

Важное значение и особенности в студенческом возрасте имеет саморазвитие, которое на начальном этапе характеризуется такими факторами, как дискомфорт в социальных контактах, недоверие к окружающим, концентрация на собственном опыте, ожидание поддержки и одобрения от окружающих. Как правило, студенты способны ставить перед собой цели саморазвития, однако при отсутствии должного индивидуального опыта и дефицита теоретических знаний саморазвитие сводится к

самовоспитанию. Важной особенностью в данном возрасте является способность молодого человека переподчинить свои мотивы ради более важной цели [9].

И.Д. Егорочева называет период студенчества фундаментальным для развития самореализации личности. Становление личности при обучении в профессиональном учебном заведении происходит в форме саморазвития, потому что ведущим приоритетом на данном этапе является самоопределение [10].

Одновременно со стремлением к самореализации и саморазвитию студенты испытывают потребности самовыражения и утверждения в своем окружении, приспособления к новым условиям жизни, стремление к независимости, страх ответственности, а также желание быть свободным. При этом всем у них также отмечается неспособность самостоятельно справиться с внутренними конфликтами. Поэтому для успешного саморазвития студенту необходима внешняя поддержка, исходящая из окружающей его среды (преподаватели и сверстники).

Т.Э. Белянская также связывает студенческий возраст с кризисным периодом жизни личности, периодом взросления. Она считает, что возникновение трудностей на данном этапе связано со следующим разногласием: чаще всего студенты уже полностью физически созрели, однако они не могут реализовать себя в профессиональной деятельности, поскольку учеба занимает основное время, что вызывает необходимость тормозить возможность самореализации в полной мере [11, с. 223].

Э. Эриксоном предложена теория кризисов идентичности, в соответствии с которой идентичность индивида основана на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования в пространстве-времени. Подобную тождественность осознает человек именно в период студенчества, поэтому данный период характеризуется кризисом идентичности, состоящем из социально значимых выборов, самоопределений и идентификаций [12, с. 59].

В период студенчества свой вектор определяют ценностные ориентации, которые влияют на развитие тех или иных качеств личности, приобретающих стойкий характер и определяющих поведение человека в системе межличностных и профессиональных отношений [13].

А.В. Акуличева считает, что студенчество условно можно разделить на два этапа: младшие курсы и старшие курсы. Студенты младших курсов проживают сложный этап своей жизни, который связан с адаптацией к новым условиям обучения и социальному окружению. У студентов младших курсов не ярко выражено отношение к будущей профессии, а главной задачей является овладение необходимыми базовыми знаниями, умениями и навыками. Студенты старших курсов уже приобретают осмысленную готовность к самостоятельной деятельности по выбранной специальности. У них присутствует стремление к профессиональному самосовершенствованию. Также период студенчества характеризуется стабилизацией всех психических процессов и формированием у личности устойчивого характера [14].

Помимо интеллектуального и физического развития у студентов наблюдается активное развитие творческого потенциала. Студенты стремятся не только изучить и усвоить учебный материал, но и создать что-то новое, творчески подходят к решению тех или иных задач. У студентов более развито дивергентное мышление, которое подразумевает наличие нескольких вариантов решения задачи. Поэтому

особое место в студенческом возрасте занимает мотив творческого достижения, который позволяет более эффективно освоить профессиональные навыки и умения. Данный мотив, как правило, проявляется в стремлении учащегося достичь уникальных, оригинальных результатов и способов решения стоящей перед ним проблемы. Достижение успеха в свою очередь позволяет получить удовлетворение от учебного процесса, что положительно сказывается на учебно-профессиональной мотивации студента.

Таким образом, проанализировав научную литературу, можно сделать вывод о том, что студенческий возраст тесно связан с профессиональным самоопределением и окончательным этапом становления личности. Трудности данного возрастного периода связаны с адаптацией студентов к новой системе образования и новой, совершенно отличной от школьной системе обучения, к повышению роли самостоятельного образования. Анализ мотивационной сферы позволил установить, что пик учебно-профессиональной мотивации студентов приходится на первый и последние курсы обучения. При этом на 2–3-м курсах наблюдается ее снижение, связанное с профессиональным самоопределением студента.

Литература

1. Буланова, Э.В. Психолого-педагогические особенности студентов-медиков нового поколения / Э.В. Буланова, Э.А. Лебедева // Тверской медицинский журнал. – 2021. – № 3. – С. 18–26.
2. Лазукина, З.Ю. Психолого-педагогическая характеристика студентов вуза как социально-возрастной критерий / З.Ю. Лазукина // Вопросы педагогики. – 2021. – № 11-1. – С. 253–256.
3. Легостаева, Е.С. Противоречия в теории и практике исследования учебно-профессиональной мотивации студентов / Е.С. Легостаева, Ю.И. Тимошенко // Наука современности: проблемы и решения: сборник научных статей. – Москва, 2019. – С. 81–86.
4. Босов, М.С. Особенности процесса формирования самоопределения молодых людей в подростковом и юношеском возрасте / М.С. Босов // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2019. – № 8. – С. 328–331.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.
6. Булгакова, М.В. Возрастные особенности студенчества: психолого-педагогические аспекты исследования / М.В. Булгакова, Ю.В. Казаченок // Вестник Южно-Уральского профессионального института. – 2014. – № 2 (14). – С. 26–35.
7. Волков, Б.С. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – Москва : Академический Проект, 2008. – 668 с.
8. Потапов, О.А. Феномен движения регионального чемпионата «World Skills Russia», как основа мотивации труда участников образовательного пространства ГБПУ СО «УРАТИС» / О.А. Потапов, Н.В. Мартынова // Сборник статей 2-й Международной конференции по цифровизации. – Екатеринбург, 2019. – С. 119–124.
9. Мухина, С.Е. Особенности саморазвития в юношеском возрасте / С.Е. Мухина // Развитие человека в современном мире. – 2018. – № 2. – С. 42–50.
10. Рыженкова, Л.А. Тренинг как метод обучения и его основные типы / Л.А. Рыженкова // Студент и наука (Гуманитарный цикл) – 2018 : материалы международной студенческой научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2018. – С. 556–559.
11. Белянская, Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста / Т.Э. Белянская // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3 (55). – С. 220–227.

12. Богачева, Е.С. Проблема мотивации студентов высших учебных заведений / Е.С. Богачева, А.Н. Скибинская // Сахаровские чтения 2018 года: экологические проблемы XXI века : материалы 18-й международной научной конференции. – Минск, 2018. – С. 13–14.

13. Большой психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва : АСТ-Москва, 2008. – 857 с.

14. Босов, М.С. Особенности процесса формирования самоопределения молодых людей в подростковом и юношеском возрасте / М.С. Босов // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2019. – № 8. – С. 328–331.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS IN THE PREVENTION OF MINOR CRIME

Е.С. Черноок

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и управления образованием Н.А. Ефремова-Шершукова

Ключевые слова: профилактика, образовательные учреждения, учитель, психолог, несовершеннолетние, преступность несовершеннолетних, школа

Key words: prevention, educational institutions, teacher, psychologist, minors, juvenile delinquency, school

Аннотация. Рассматривается взаимодействие между органами внутренних дел и образовательными учреждениями для повышения уровня эффективности профилактики преступности среди несовершеннолетних лиц. Предложены варианты профилактических мероприятий для борьбы с правонарушениями среди молодежи.

Особую значимость приобретает вопрос детской преступности. Перед нашим обществом стоит важная задача: поиск путей для снижения роста преступности среди несовершеннолетних и повышение эффективности ее профилактики. Значительное количество общественно опасных деяний совершается лицами, не достигшими своего совершеннолетия.

Если обратиться к статистике состояния преступности в России в настоящее время, то данные гласят, что за 2022 г. общее количество лиц, совершивших преступление, составило 818 986 человек [1]. Из них 26 305 несовершеннолетних, 28 125 учащихся, студентов. Следовательно, каждое 31-е преступление в 2022 г. в нашей стране совершено несовершеннолетними или при их участии. Результаты статистики вызывают особую тревогу у государства и его населения. Именно поэтому данная проблема имеет огромную значимость и требует детального изучения.

Говоря о существенных причинах совершения преступлений, можно выделить следующие:

- недостатки духовно-нравственного воспитания;
- несформированная правовая культура. Несовершеннолетние лица чаще всего не осознают, что совершение определенных деяний является общественно опасным и несет за собой ответственность;
- воздействие субкультуры, носящей асоциальный характер. В настоящее время в подростковой среде повсеместно распространяется воровская тематика, примером может послужить своеобразная идеология АУЕ (арестантский уклад един).

Влияние сети Интернет. В сети Интернет существует контент, который оказывает негативное влияние на несформированную психику ребенка, а также пропагандирует жестокое отношение, насилие по отношению к людям и животным. Проблема в том, что запрещенный контент абсолютно доступен и не имеет ограничений технологического характера. Следовательно, его доступ открыт в том числе для подростков.

Негативное воздействие ближайшего круга общения и пр.

Помимо всех перечисленных выше причин, по нашему мнению, есть еще одна, не менее важная причина, которую мы хотим раскрыть более подробно, а именно недостаточное развитие профилактической работы в образовательных организациях.

Под профилактикой преступности следует понимать меры, направленные на выявление и ликвидацию причин и условий конкретных преступных деяний, а также на установление лиц, потенциально способных совершить преступление, с целью осуществления направленного предупредительного воздействия. Профилактика преступности основывается на следующих принципах: законность, гуманизм, комплексность и своевременность.

В свою очередь, говоря о профилактике преступности несовершеннолетних, основной упор необходимо делать на взаимодействие между правоохранительными органами и образовательными учреждениями. В образовательных организациях не только закладываются необходимые знания, умения и навыки, которые непосредственно развивают ребенка как личность, но могут и должны формироваться моральные установки, принципы, социально ответственное мышление. Помимо этого, работники подобных учреждений находятся в тесном контакте с несовершеннолетними, что позволяет им оказывать благоприятное влияние на них, предоставлять актуальную информацию. Учитывая огромный потенциал образовательных учреждений в формировании будущей личности, необходимо всесторонне использовать его.

Нет сомнений, что профилактику преступности надо начинать с детства, с «ученической скамьи». Молодые люди, окончившие школу, поступившие в средние профессиональные учреждения или высшие учебные заведения, уже имеют комплекс установок по отношению к закону, нормам и жизни в целом и влияние на них оказывается уже намного сложнее либо вообще не представляет возможности.

Говоря об эффективной профилактике преступности среди несовершеннолетних, можно выделить следующие профилактические мероприятия:

Организация эффективной досуговой деятельности. Благодаря данным мероприятиям, свободное время учащихся будет направлено на самореализацию и саморазвитие, а не на деградацию личности, которая впоследствии может привести к деяниям преступного характера. Необходимо расширять направления досуговой развивающей деятельности, ориентироваться на развитие лидерских, творческих и организаторских способностей. Немаловажным подспорьем в деле профилактики преступности малолетних может являться добровольческая деятельность. Подобную деятельность стоит внедрять в свободное от учебы время для привлечения учащихся к решению социально значимых проблем. Так, в г. Сургуте работает

школьный волонтерский корпус, на его базе организуются детские творческие мероприятия, помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и многое другое [2]. Данные мероприятия выполняют функцию нравственного воспитания, укрепления в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и других важных ценностей.

Интенсификация правового воспитания для поднятия уровня правовой культуры несовершеннолетних граждан. Можно проводить профилактические мероприятия общего характера, направленные на разъяснение основ законодательства и ознакомление с реальными примерами преступлений, которые совершали их сверстники. Подобные мероприятия обеспечат подросткам знания о наличии в Уголовном Кодексе РФ конкретных деяний, которые законом отнесены к категории «преступление». В целях лучшего усвоения материала целесообразно проводить беседы с подростками по вопросам, которые обсуждались на тематических лекциях.

Психолого-педагогический анализ личности несовершеннолетнего. Для составления комплексного психологического портрета личности подростков необходимо проводить регулярные тестирования. В данных тестированиях определяется тип акцентуации характера, личностная и ситуативная тревожность, агрессивность и самооценка. Для изучения влияния семьи используется тест-опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR) [2]. Анализ данных позволит сделать вывод о том, насколько у обучающегося сформированы представления о правонарушениях и ответственности за совершенные преступления, какие мотивы его могут подтолкнуть и какие цели он может преследовать в результате содеянного.

Совместная деятельность сотрудников органов внутренних дел и образовательных учреждений. Для эффективной работы необходимо привлекать к участию со стороны образовательной организации педагогов, психологов и родителей, которые совместно могут осуществлять детальное изучение сторон его личности, модели поведения, возможных причин и мотиваций преступной деятельности. Желательно наладить регулярный обмен информацией о состоянии уровня преступности среди несовершеннолетних.

Медиация (школьные службы примирения). Медиация (посредничество), как легитимная процедура конфликто разрешения в Российской Федерации, стала возможной с 1 января 2011 г., с момента вступления в силу Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» № 193-ФЗ [4]. Согласно этому закону, процедура медиации – это способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения. Привлечение третьего лица, не участвующего в конфликте (посредника), способствует снятию эмоциональной напряженности, достижению согласия между конфликтующими сторонами. Наделение сторон возможностью и правом контролировать не только содержание принимаемого решения, но и процесс его поиска и выработки – ключевая особенность медиации. Именно эта особенность выделяет медиацию в системе способов урегулирования конфликтов и предотвращения

отклонений в поведении. Внедрить медиативную практику в образовательные учреждения возможно посредством школьной службы примирения. Основанием практики этой службы является идея восстановительного правосудия, а шире – подхода, который предполагает восстановление отношений, разрушенных в ходе конфликтов, насилия, преступлений [5]. Так, в Томске в сентябре 2015 г. в МАОУ СОШ № 30 была создана Школьная служба примирения. Период с 2015 по 2017 г. был временем становления данной организации. К активной фазе своей работы они подошли в 2017 г., и по сегодняшний день в школьной службе примирения рассматривается от 4 до 6 восстановительных программ разрешения конфликтных ситуаций. В рамках внеурочной деятельности по программе «Школа социального успеха» обучающиеся школы с 7-го класса могут пройти обучение и стать волонтерами-медиаторами школьной службы примирения. Данная служба в настоящее время активно ведет свою деятельность по разрешению разного рода конфликтов и служит опорой для многих детей.

Таким образом, профилактика детской преступности в образовательных организациях может и должна осуществляться комплексно. Данные учреждения могут привлекать сотрудников органов внутренних дел, родительские комитеты, попечителей, спонсоров, родителей и т.д. Эффективность такой работы объективно обусловлена тем, что школьный возраст является не только наиболее уязвимым с точки зрения правонарушений, но и пока еще поддающимся эффективной коррекции. Именно поэтому необходимо внедрять в образовательные организации комплекс профилактических мероприятий, который позволит снизить преступность у несовершеннолетних лиц.

Литература

1. Портал правовой статистики. – URL: http://crimestat.ru/regions_chart_total (дата обращения: 02.03.2023).
2. Свечников, Н.И. Профилактика преступлений несовершеннолетних – составная часть деятельности органов внутренних дел Российской Федерации и образовательных учреждений (на примере Пензенской области) / Н.И. Свечников, М.И. Носова // Наука. Общество. Государство. – 2019. – Т. 7, № 3 (27). – С. 92–103.
3. Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества». Официальный сайт. – URL: <http://cdt.admsurgut.ru/stranica-novosti/aktivisty-godd-shkolnyj-volontyorskij-korpus-organizovali-finalnoe-v-etom-godu-meropriyatie-darim-teplo> (дата обращения: 02.03.2023).
4. Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // Консультант-Плюс – надежная правовая поддержка : официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=330191&dst=100001#vLi2XTZrtDbuROK> (дата обращения: 04.03.2023).
5. Муратов, А.В. Взаимодействие школы и органов внутренних дел в процессе социальной защиты старшеклассников : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А.В. Муратов. – Кострома, 2004. – 18 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО
ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**THE USE OF PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE FORMATION
OF COMMUNICATIVE COMMUNICATION SKILLS IN OLDER
PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION**

А.В. Чувикина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры психологии,
педагогике и специального образования М.В. Козуб

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, коммуникация, обмен информацией

Key words: mental retardation, senior preschoolers, communication, information exchange

Аннотация. Рассматриваются такие понятия, как коммуникация между детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и специфика выбора приемов и методов для коррекционной работы в формировании навыков общения. Затрагиваются проблемы, с которыми могут столкнуться педагоги во время взаимодействия с детьми с данным отклонением в развитии.

Задержка психического развития является наиболее распространенной формой патологий у детей, характеризуется низкой сформированностью и развитием внимания, памяти, неустойчивости в поведении, имеются трудности в произношении и выражении своих мыслей. Термин «задержка психического развития» (ЗПР) был предложен Г.Е. Сухаревой [1]. Под данным типом психического отклонения понимают темповое отставание психических процессов и низкую развитость эмоционально-волевой сферы, в перспективе которые можно корректировать специальными индивидуально подобранными коррекционными методами и приемами.

В старшем дошкольном возрасте общение является особенно важным фактором для ребенка, у него проявляется интерес к своим сверстникам, ко всему новому, новым моделям общения и поведения, происходит процесс активного усваивания норм, ценностей и знаний из внешнего мира. Коммуникативное общение является главной составной частью навыков ребенка по обмену и анализу информации, которой он получает из окружающего мира. Для ребенка обмен информацией – это не просто вести совместную беседу, но и включаться в активное слушание, выражать свои эмоции, мысли и потребности.

Для ребенка с задержкой психического развития в период дошкольного детства процесс общения осложняется низкой зрелостью коммуникативных умений, по сравнению нормально развивающимися сверстниками, коммуникативный фон находится на среднем и более низком уровнях.

Во многих исследованиях отмечается сильное отставание в коммуникативной сфере у старших дошкольников с задержкой психического развития [2–4]. Авторы отмечают, что у таких детей наблюдаются трудности в пересказе и повторении слов, в обобщении главной мысли и т.д.

Часто старшие дошкольники с задержкой психического развития стараются не вступать в контакт, как со взрослыми, так и со сверстниками, в возможных случаях взаимодействия их общение очень немногословное, дошкольники не вникают в суть, что зачастую приводит к тревожности и агрессивности по отношению к окружающим [2].

Преодолеть трудности в оптимизации и развитии коммуникативных умений можно при условии внедрения коррекционно-педагогических приемов и методик, включающих целенаправленное формирование взаимодействующих навыков.

В настоящее время предложена следующая классификация основных групп педагогических приемов по формированию коммуникативных навыков:

1. Наглядные. К ним относятся демонстрация, показ иллюстраций, предметов или явлений, рисование по темам и показ фильмов, видеозаписей. Педагог с помощью данного метода использует показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности.

2. Словесные – группа приемов, в процессе которой активно используется речь педагога, чтение или рассказывание произведений. К ним относятся следующие педагогические приемы: беседы, словесные упражнения, разъяснения по рассказам, сказкотерапия, использование которых эффективно повышает уровень коммуникационной компетентности воспитуемых.

3. Практические – это приемы, в которых задействованы различные дидактические и практические игры, упражнения, театрализованная деятельность, психогимнастика. В рамках конкретного направления старшим дошкольником осваиваются правила социальных отношений, закрепляются навыки использования инициативной речи и совершенствование разговорной речи.

У старших дошкольников с ЗПР слабо выражено восприятие, они часто упускают из внимания вещи и предметы, не вникая в речь других людей. Во взаимодействии с другими людьми ведущее место занимают мотивы, побуждающие их осваивать предметно-практические действия, с преобладающим желанием практиковаться в игровой деятельности.

В качестве эффективных педагогических приемов при формировании и развитии навыков коммуникативного общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития целесообразнее применение практических методов и приемов, в которых продуктивно будет использовать игровые занятия. По Л.С. Выготскому, игровая деятельность у старших дошкольников является ведущей формой занятости [4].

Д.Б. Эльконин под понятием «игровая деятельность» понимал особый вид активной деятельности, в котором организуется педагогический процесс в форме игры через осуществление определенного сюжета, в процессе которой формируются условные формы взаимосвязи [3]. В игровых приемах выделяют следующие

ее компоненты: оценочный, мотивационный, ориентационно-целевой, ценностно-волевой и содержательно-операционный.

В качестве педагогических приемов игровая деятельность обеспечивает «зону ближайшего развития» ребенка с ЗПР и является лучшим средством для развития коммуникации у дошкольников, потому что по сравнению с неигровым видом деятельности в ней дошкольник лучше познает себя, всесторонне развивает свою личность, в ней он испытывает более глубокие эмоции и переживания [5]. В игре у него возникает желание сотрудничать, принимать в ней участие.

В коррекционной деятельности в игровых приемах используются разные компоненты и технологии, такие как разъяснение игры, показ компонентов, пояснение правил. Главным компонентом игры является способность старшего дошкольника расширить воображаемое положение себя в той или иной ситуации. Например, как в сюжетно-ролевых играх «Аптека», «Дочки-матери», «Продуктовый магазин», в которых можно распределять воображаемые роли, использовать сказочные костюмы, маски исходя от сюжета игры.

Ведущая роль в применении игровой деятельности в качестве педагогических приемов с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР принадлежит педагогу, так как именно он направляет, организует, корректирует деятельность детей [1].

Л.Г. Соловьева, О.В. Клименкова и С.В. Проняева отмечают, что для старших дошкольников с задержкой психического развития важно включать такие игровые приемы, которые более способствуют эмоциональной активности, правильному становлению и формированию коммуникативного поведения в социуме.

Из наблюдений ученых-педагогов мы видим, что особое значение в коррекционной работе по формированию коммуникативных навыков принадлежит театрализованным играм. В ней ребенок чувствует в роли определенного персонажа, вживается в его роль, что позволяет благоприятно формировать у дошкольника связную речь, в ней он пополняет свой словарный запас, узнает много нового об окружающем мире.

Экспериментальные данные Е.В. Джо свидетельствуют о значительной эффективности игр-сказок как коррекционного метода общения у старших дошкольников. Работая со старшими дошкольниками с ЗПР, используя сказки, можно проследить положительную динамику развития их фонетического языка, восприятия и формирование словарного запаса.

С точки зрения А.А. Когут, музыкально-ритмические игры могут стать главным и самым эффективным методом по развитию коммуникации у детей с задержкой психического развития, так как не требуют от воспитанников особой дополнительной подготовки к ней и результативно способствуют развитию вербальной и невербальной речи.

По утверждениям О.А. Акуловой, игры-драмы могут стать успешным способом развития выразительности речи, развития личности в целом и являются успешной в налаживании контактов между сверстниками и их взаимодействием между собой.

Внедряя в педагогическую работу игровые приемы, важно создание мотивации у старшего дошкольника с отклонениями в развитии, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Стоит отметить, что, независимо от выбранного направления игровой деятельности в качестве использования педагогических приемов, она дает возможность старшим дошкольникам вступить в социальный контакт, игровая заинтересованность сохраняется даже по окончанию игры.

Подводя итоги, мы можем отметить, что на сегодняшний день игровая деятельность является одним из основных педагогических приемов по развитию коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР, игра – процесс, в котором происходит овладение общением с окружающими, познание самого себя и саморегуляции, средство взаимодействия в мире человеческих действий и взаимоотношений [4].

Применение игровых приемов способствует формированию таких коммуникативных умений и навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития, как развитие навыков невербального общения, совершенствование речи до среднего уровня коммуникации, формирование умений понимать и входить в контакт с взрослыми и со сверстниками, повышение качества коммуникативных навыков до свободного взаимодействия в игровой деятельности.

Литература

1. Шипова, Л.В. Психология дошкольника с задержкой психического развития : учебное пособие / Л.В. Шаповалова. – Саратов, 2018 – 10 с. – URL: <https://e.eruditor.one/file/2965415/?ysclid=lgkp1y7ovs290727902> (дата обращения: 08.04.2023).
2. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с задержкой психического развития : учебное пособие / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина, Ю. Миланич. – 2-е изд., исправ. и доп. – Санкт-Петербург : ЭкоВектор, 2017. – URL: <https://www.labyrinth.ru/books/618116/?ysclid=lgkqp1xb26152140808> (дата обращения: 08.04.2023).
3. Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися, имеющими задержку психического развития : учебное пособие / сост. Ю.В. Селиванова, О.В. Соловьева. – Саратов : ИЦ «Наука», 2019. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/method/2021/metodichka_zpr.pdf?ysclid=lgkq18oay093191545 (дата обращения: 08.04.2023).
4. Халина, К.Д. Коммуникативные способности как фактор успешного общения / К.Д. Халина, Т.В. Капустина // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 209–213.
5. Валеева, В.М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / В.М. Валеева // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 710–712.

ПРОБЛЕМА СТРАХОВ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ

THE PROBLEM OF FEARS IN PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHO-CORRECTION

М.Ю. Щербинина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. мед. наук, доцент кафедры
психологии развития личности Т.А. Булатова

Ключевые слова: страхи, студенческие страхи, студенты

Key words: fears, students' fears, students

Аннотация. Рассматриваются понятие страха, его виды и классификации, говорится о специфике студенческих страхов, а также приводятся основные психотерапевтические подходы коррекции страхов.

Переживание страха знакомо каждому человеку и сопровождает его на протяжении всех этапов развития [1].

Страх является одной из базовых эмоций, которая возникает в организме в ситуациях реальной или мнимой угрозы. Такие исследователи, как З. Фрейд, А. Фрейд, А. Маслоу, К. Хорни, Дж. Боулби, считают, что страх играет важную роль в формировании личности, поэтому требует серьезного изучения [2–5].

Основная функция страха заключается в преодолении ситуации, представляющей угрозу для жизнедеятельности человека, кроме этого, страх выполняет адаптивные, обучающие и воспитательные функции [6, 7].

Большинство страхов формируется в детстве, так как в этот период у человека еще не сформированы механизмы защиты и копинг-стратегии. Отсутствие чувства безопасности, психологические травмы, гипопека или гиперопека – все это является причинами, ведущими к возникновению страхов у ребенка [8, 9].

Несмотря на интерес к данной проблеме, в научном мире не сформировано целостного представления о страхе. Авторы и психологические школы используют различную терминологию, в научной литературе отсутствует единая методологическая база, которая применяется при анализе страха, его оценке и коррекции. Большинство исследовательских работ посвящено изучению детских страхов, в то время как другие возрастные периоды изучены в меньшей степени [10–12].

На сегодняшний день существует множество классификаций страхов, разработанных как зарубежными, так и отечественными учеными. Большинство из них имеют и схожие, и специфические черты [13, 14].

Так, З. Фрейд выделяет два вида страха: реальный, который является рациональным, выступающий реакцией на восприятие внешней опасности, и невротический, являющийся субъективным состоянием и сопровождающийся аффектом,

который может проявляться в форме боязливого ожидания, различных фобий и спонтанных приступов [15].

Отечественный ученый А.И. Захаров делит страхи на две большие категории: природные и социальные.

В свою очередь Ю.В. Щербатых разработал более полную классификацию и разделил страхи на несколько групп:

- природные страхи (направленные на животных, насекомых, природные чрезвычайные ситуации и стихийные бедствия);
- социальные страхи (страх перед экзаменами, страх ответственности и др.);
- страхи, который человек создает сам (страх несуществующих явлений, темноты, будущего, страхи, основанные на собственных мыслях);
- страхи различной интенсивности: от легкой тревоги до ужаса;
- страхи различной степени осознанности: неосознанные и понятные;
- страх смерти;
- детские страхи: сказочных образов, одиночества, замкнутого пространства, посторонних людей, конкретной угрозы извне, врачей;
- резких звуков, внушенные страхи и др. [8, 13, 16, 17].

Исследования показывают, что самыми распространенными страхами среди детей и взрослых являются природные (страх насекомых, животных, темноты, катастроф) и социальные страхи [11, 18].

Анализируя исследования, направленные на изучение страхов студентов, можно сделать вывод о том, что этой социальной группе также присущи данные виды страхов. Помимо этого, данный период жизни человека сопровождается наличием специфических страхов [19, 20].

Период студенчества сопряжен с большим количеством оценивания человека со стороны преподавателей, сокурсников, родителей, общества в целом. Кроме этого, в данном возрасте остро стоит вопрос самоопределения, что заставляет человека задумываться о будущем, поэтому характерными социальными страхами для этого этапа являются страх перед экзаменом, страх ошибки, неудачи и страх перед будущим [4, 18, 21, 22].

Помимо этого, одним из страхов, присущих студентам, является страх насмешки, который может проявляться в виде гелотофобии и негативно сказываться на способности людей выстраивать качественные межличностные коммуникации, а также вести активную социальную жизнь [23–25].

Студенческие страхи можно разделить на две группы: «сквозные», характерные для всего периода обучения в учебном заведении, и временные, интенсивность которых меняется в зависимости от курса обучения. К «сквозным» страхам относится страх экзамена, публичных выступлений, ошибок, будущего, ответственности и насмешки. К временным страхам относится страх перед написанием дипломной работы, который усиливается к 4–5-му курсу, страх пропуска лекций, который характерен для обучающихся первых курсов, и др. [26].

Стоит отметить, что существует взаимосвязь между уровнем психологической безопасности студентов и видами испытываемых ими страхов. Чем выше уровень безопасности, тем более социально направленными становятся страхи: экологических катастроф, стихийных бедствий, эпидемий, утраты традиций и др. [27].

Наличие страхов оказывает влияние на качество жизни человека. Индивид может подсознательно избегать ситуаций и мест, потенциально связанных со страхом, ограничивать себя в социальных контактах и иных проявлениях. У студентов наличие страха отражается в том числе и на процессе их обучения. Так, страх перед негативной оценкой отрицательно сказывается на возможность обучающихся формулировать мысли и снижает их восприятие своих интеллектуальных способностей. В свою очередь, страх ошибки приводит к снижению мотивации к обучению [28–30].

Для коррекции страха применяются различные подходы в психотерапии. Стратегия работы определяется в зависимости от того, что вызывает переживание страха клиента, что является его причиной [30, 31].

К наиболее эффективным методам коррекции страхов относят экспозиционную терапию, когнитивно-поведенческую терапию, десенсибилизацию или переработку движением глаз (EMDR), психодинамическую и арт-терапию [32–35].

Экспозиционная терапия относится к бихевиоральному направлению психотерапии и помогает людям справляться со многими страхами. Благодаря использованию различных техник человек постепенно подвергается воздействию ситуаций, вызывающих у него страх. Целью экспозиционной терапии является создание условий, в которых человек может снизить уровень страха, уменьшить вероятность избегания пугающих ситуаций и повысить качество жизни [36, 37].

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) – это краткосрочная форма психотерапии, которая помогает людям справляться со страхом, вызванным тревогой, паникой, обсессивно-компульсивным расстройством и другими психическими заболеваниями. КПТ также выявляет взаимосвязь между убеждениями, мыслями, чувствами и поведением. Другими словами, мыслительный процесс человека определяет его поведение и действия [38]. Десенсибилизация и переработка движениями глаз (EMDR) представляет собой интегративный психотерапевтический подход, предназначенный для лечения симптомов травмы и посттравматического стресса. Сеансы EMDR помогают клиенту обработать неразрешенные воспоминания о неблагоприятных переживаниях и связанных с ними страхах [39].

Психодинамическая терапия основывается на психоаналитической теории, она была разработана как более простая и менее продолжительная альтернатива психоанализу. Целью психодинамической терапии является расширение границ осознаваемого для повышения качества жизни человека [40, 41].

Арт-терапия представляет собой проективную методику, одну из форм психотерапии искусством, в рамках которой человек соприкасается со своими переживаниями и страхами через творчество. В процессе арт-терапии у человека появляется возможность посмотреть на свою проблемную ситуацию со стороны, выразить свои переживания и безопасно их пережить [42–44].

Техники, применяемые в данных подходах, могут быть использованы не только в формате психотерапии, которая предполагает длительную работу с клиентом, но и в процессе психологического консультирования, направленного на решение проблем клиента за более короткий промежуток времени. Знание методов и подходов позволяет психологу интегрировать различные техники в своей консультативной практике, тем самым помогая клиенту повысить качество жизни.

Таким образом, проблема страхов остается актуальной и требует дальнейшего изучения, как и психологическая помощь в процессе консультирования.

Литература

1. Леви, В. Приручение страхов / В. Леви. – Москва : Метафора, 2006. – 192 с.
2. Гудкова, Е.О. Психологические особенности проявления страха и тревожности у студентов вуза / Е.О. Гудкова // Молодой ученый. Международный психологический журнал. – 2019. – № 37 (275). – С. 131–132.
3. Киреева, Л.Е. Механизмы преодоления экзистенциального страха в современной культуре / Л.Е. Киреева, А.М. Руденко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск, 2017. – № 4. – С. 57–64.
4. Крутых, Е.В. Социальные страхи студентов: страх ошибки / Е.В. Крутых, Е.М. Власенко // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 1. – С. 258–259.
5. Шабанова, Т.Л. Особенности переживания социальных и учебных страхов старшеклассниками и студентами вуза / Т.Л. Шабанова // Вестник Университета. – 2013. – № 13. – С. 271–276.
6. Чистяков, В.В. Деятельностный подход в структуре страхов и их педагогическая коррекция / В.В. Чистяков // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 2 (46). – С. 136–141.
7. Бедрединова, С.В. Профилактика и коррекция страхов : учебное пособие / С.В. Бедрединова, А.И. Ташева. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2015. – 178 с.
8. Щербатых, Ю.В. Психология страха / Ю.В. Щербатых. – Москва : Эксмо, 2007. – 512 с.
9. Edwards, K.R. The fear of being laughed at, social anxiety, and memories of being teased during childhood / K.R. Edwards, R.A. Martin, D.J.A. Dozois // Psychological Test and Assessment Modeling. – 2010. – Vol. 1 (52). – P. 94–107.
10. Мымрин, А.В. Психологические подходы к оценке и коррекции страха / А.В. Мымрин // Психологос: инициативы XXI века. – 2014. – № 1. – С. 45–48.
11. Асташевский, Б.С. Особенности формирования страхов у современных студентов / Б.С. Асташевский, А.П. Сидорова, Н.В. Суворова // Молодежь Сибири – науке России : международная научно-практическая конференция. – Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2017. – С. 32–34.
12. Смышляева, Е.Д. Ранние дезадаптивные схемы и страхи у взрослых / Е.Д. Смышляева, М.В. Галинзямова // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – Т. 4. – С. 191–198.
13. Акопян, Л.С. Новый подход к классификации страхов / Л.С. Акопян // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4 (6). – С. 1472–1475.
14. Кузнецова, Е.Н. Психологические особенности проявления страха у студентов – будущих педагогов и студентов – будущих врачей на уровне структур обыденного сознания / Е.Н. Кузнецова // Актуальные проблемы современной науки. – 2015. – Т. 1, № 4. – С. 224–227.
15. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – Москва : Эксмо, 2018. – 416 с.
16. Руденко, А.М. Генезис страха человек в современной культуре / А.М. Руденко, Л.Е. Киреева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – Т. 1, № 2. – С. 60–70.
17. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 320 с.
18. Давыдова, С.Е. Психокоррекция страхов в подростковом возрасте в условиях образовательного учреждения / С.Е. Давыдова // Молодой ученый. Международный психологический журнал. – 2021. – № 35 (377). – С. 59–62.
19. Нарбут, Н.П. Репертуар страхов российского студента: по материалам эмпирического проекта / Н.П. Нарбут, И.В. Троцук // Вестник РУДН. – 2013. – № 4. – С. 66–78.

20. Нарбут, Н.П. Страхи и опасения российского студенчества. Возможности эмпирической фиксации / Н.П. Нарбут, И.В. Троцук // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 69–74.
21. Жукова, Л.В. Тревожность и страх как факторы, препятствующие эффективной учебной деятельности студентов / Л.В. Жукова // Наука 2016: итоги, перспективы : материалы международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 28–31.
22. Mahammad Ahmed Hammad Future. Anxiety and its Relationship to Students' Attitude toward Academic Specialization / Mahammad Ahmed Hammad Future // Journal of Education and Practice. – 2016. – Vol. 7, № 15. – P. 54–65.
23. Yli-Länttä, Heta. Young people's experiences of social fears / Heta Yli-Länttä // International journal of adolescence and youth. – 2020. – Vol. 25, № 1. – P. 1022–1035.
24. Carretero-Dios, Hugo. Fear of being laughed at and social anxiety: A preliminary psychometric study / Hugo Carretero-Dios, Willibald Ruch, D. Agudelo, Platt Tracey, Proyer Rene T. // Psychological Test and Assessment Modeling. – 2010. – № 52 (1). – P. 108–124.
25. Зяцькова, Е.О. Боязнь насмешки как социальная фобия / Е.О. Зяцькова // Психология психических состояний : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых. – 2019. – Вып. 13. – С. 242–245.
26. Кузнецов, М.А. Структурно-динамические особенности и виды студенческих страхов / М.А. Кузнецов // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2014. – № 1. – С. 14–23.
27. Блаженкова, Н.П. Взаимосвязь базисных убеждений с ценностями и страхами студентов с различным уровнем психологической безопасности / Н.П. Блаженкова // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2021. – № 3. – С. 92–102.
28. Downing, V.R. Fear of Negative Evaluation and Student Anxiety in Community College Active-Learning Science Courses / V.R. Downing, K.M. Cooper, J.M. Cala, L.E. Gin, S.E. Brownell // CBE–Life Sciences Education. – 2020. – № 2, vol. 19. – P. 1–16.
29. Ceccato, V. The impact of fear on young people's mobility / V. Ceccato // European Journal of Criminology. – 2021. – P. 1–21.
30. Кирсанова, О.А. Социальный страх как мотив избегания неудачи в процессе обучения в вузе / О.А. Кирсанова // Педагогика и психология как ресурс современного общества : материалы X Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 143–148.
31. Overcoming fear / GoodTherapy : website. – URL: <https://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/issues/fear/overcome> (date: 12.04.2023).
32. Чайка, Н.А. Особенности использования арт-терапии в коррекции страхов у взрослых / Н.А. Чайка, К.В. Новикова // Материалы секционных заседаний 61-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ. – 2021. – С. 303–306.
33. Богданец, И.А. Арт-терапия: терапия искусством / И.А. Богданец, А. Р. Сарманова // Вестник научных конференций. – 2019. – № 6-2 (46). – С. 29–30.
34. Guo, R. Exposure Therapy for Phobia Treatment / R. Guo // Advances in Economics, Business and Management Research. – 2021. – Vol. 203. – P. 1563–1566.
35. Anderson, P. Computer-Supported Cognitive Behavioral Treatment of Anxiety Disorders / P Anderson, C. Jacobs, B.O. Rothbaum // Journal of Clinical Psychology. – 2004. – Vol. 60 (3). – P. 253–267.
36. Rauch, S.A. Review of exposure therapy: a gold standard for PTSD treatment / S.A. Rauch, A. Eftekhari, J.I. Ruzek // Journal of Rehabilitation Research and Development. – 2012. – Vol. 49 (5). – P. 679–688.
37. What Is Exposure Therapy? // In American Psychological Association, 2013 : website. – URL: <http://www.div12.org/sites/default/files/WhatIsExposureTherapy.pdf> (date: 16.04.2022).
38. Overview – Cognitive behavioural therapy (CBT) // The National Health Service : website. – 2022. – URL: <http://www.nhs.uk/conditions/Cognitive-behavioural-therapy/Pages/Introduction.aspx> (date: 16.04.2022).

39. Shapiro, F. EMDR and the adaptive information processing model: Integrative treatment and case conceptualization / F. Shapiro, D. Laliotis // *Clinical Social Work Journal*. – 2011. – № 39 (2). – P. 191–200.
40. Zhang, Q. The efficacy of psychodynamic therapy for social anxiety disorder—A comprehensive meta-analysis / Qiqi Zhang, Pengcheng Yi, Gi Song, Kangkang Xu, Yi Wang, Jiayuan Liu, Zhao Chen, Haifeng Zhang, Lijun Ma, Wen Liu, Xiaoming Li // *Psychiatry Research : website*. – 2022. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178122000178> (date: 12.04.2022).
41. Магомедшарипова, Е.Д. Психодинамический подход в психотерапии / Е.Д. Магомедшарипова // *Мировая наука*. – 2020. – № 4 (37). – С. 327–329.
42. Вальдес Одриосола, М.С. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса / М.С. Вальдес Одриосола, А.Г. Московкина // *Наука и школа*. – 2016. – № 2. – С. 133–137.
43. Кремнева, Я.В. Методы арт-терапии как способ самовыражения личности через творчество / Я.В. Кремнева // *European Science*. – 2017. – № 2 (24). – С. 78–81.
44. Beerse, M.E. Therapeutic psychological and biological responses to mindfulness-based art therapy / M.E. Beerse, Van T. Lith, G. Stanwood // *Stress Health*. – 2020. – P. 1–14.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

INTELLECTUAL ABILITIES: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND MODERN APPROACHES TO RESEARCH

О.В. Якушева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой
психологии развития личности Г.С. Корытова

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальные способности, общий интеллект, структура интеллекта, факторы интеллекта, модель интеллекта

Key words: intelligence, intellectual abilities, general intelligence, intelligence structure, intelligence factors, intelligence model

Аннотация. Представлен ретроспективный обзор имеющихся теорий и моделей структуры интеллекта, интеллектуальных способностей. Показана актуальность и востребованность теорий и моделей интеллекта в современной психологической практике. Отмечается, что интеллект не является прямо идентифицируемым психическим качеством индивида. Описаны теории интеллекта, созданные представителями на протяжении научного этапа становления эмпирической психологии. Обозначены предметные и содержательные поля изучения интеллектуальных и специальных способностей и одаренности в процессе исторического развития и становления отечественной психологической науки и педагогической практики.

Проблему интеллекта, интеллектуальных (общих) способностей в психологической науке относят к числу самых старейших. Еще во времена Античности в натурфилософских сочинениях Демокрита (460–370 гг. до н. э.) зародилось понятие «Нус», в последующем получившее трактование «Ум» и рассматриваемое сегодня как синонимичное современному понятию «интеллект» (от лат. *intellectus* – «разумение», «понимание», «ум»). Несмотря на достаточно длительную историю, психология интеллекта и в наши дни остается недостаточно разработанной областью исследований, о чем свидетельствует отсутствие общепринятого научного определения понятия «интеллект».

М.К. Акимова в своей докторской диссертации «Интеллект как динамический компонент в структуре способностей» (1999) пишет: «...порой представляется, что это „вечная“ проблема. Каждый, кто занимается ею, знает, что она относится к области, в которой очень трудно сказать что-либо новое, так много и давно ее подвергают исследованию» [1, с. 3]. Согласно приведенным в диссертации данным, по проблеме интеллекта за последние сто лет в мире был опубликован почти один миллион научных работ. М.К. Акимова также отмечает, что «понятие «интеллект» стало сейчас настолько разноаспектным, что без предварительного уточнения значения, которое ему придается в том или ином исследовании, нельзя понять результаты этого исследования. Помимо того, что этим понятием пользуются психологи,

им оперируют также философия, социология, педагогика, кибернетика, физиология, другие области научного знания, а также оно существует в обыденном сознании, является понятием житейским» [1, с. 3]. Американский психолог Годфри Томпсон (1881–1955) считал, что интеллект не является прямо идентифицируемым психическим качеством, он есть лишь абстрактное понятие. В наши дни во многих областях научного знания созданы свои уникальные представления об интеллекте, которые, однако, при всем желании ученых не получается подвести под единое рациональное обобщение и даже простое смысловое объединение.

С позиции ретроспективного анализа необходимо отметить, что первоначальные попытки опытного изучения интеллектуальных способностей, поиск доказательств их наследственной природы имели место в конце XIX в. в эмпирических исследованиях знаменитого британского естествоиспытателя и антрополога Фрэнсиса Гальтона (1822–1911), которого принято считать одним из основателей психометрики (область психологии, занимающаяся разработкой процедур и тестов для психологических измерений интеллекта) и дифференциальной психологии (синоним «психология индивидуальных различий»). Ф. Гальтон широко известен как автор книги «Наследственный гений» (1869), считающейся одной из первых в истории психологии, посвященных серьезным исследованиям наследования интеллекта и началом научного интереса к теме гениальности (стоит заметить, что современные рецепции в ее отношении выглядят весьма положительными). В 1884 г. при Лондонском художественном музее Ф. Гальтон также впервые в истории мировой психологической науки создает антропометрическую лабораторию, в которой проводились различные опыты, связанные с измерениями сенсорных функций головного мозга (диагностика уровня развития слуха, остроты зрения, вкусовой и кожной чувствительности и т.п.). Но заметных успехов выявление статистически достоверных корреляционных связей сенсорных показателей с интеллектуальными функциями не имело, поскольку для доказательства своих идей ученый избрал не вполне адекватные его научной гипотезе индикаторы, поэтому в итоге его исследование подверглось критике и потерпело неуспех.

Значительный вклад в изучение интеллекта в самом начале XX в. внесли французские врачи – детские психологи и психиатры Анри Бине (1857–1911) и Теодор Симон (1848–1915), впервые по заданию Министерства просвещения Франции разработавшие такие диагностические задания (для сегрегации умственно отсталых детей, поступающих в начальную школу, и оценки интеллекта успешно обучающихся), которые учитывали уровень развития высших психических функций, прежде всего логического мышления и мыслительных операций [2]. А. Бине и Т. Симон совместно создали тестовую шкалу для оценки интеллекта, изначально получившую название «Метрическая шкала одаренности» и известную сегодня как «Шкала Бине–Симона». В наши дни данная методика имеет в основном историческое значение, хотя вполне очевидно, что этот знаменательный труд – первый в истории психологической науки весьма валидный и надежный тест интеллекта – открыл новые горизонты и заложил основы психометрики и тестологии (науки о создании психодиагностических тестов и их интерпретации). Позднее, уже после смерти А. Бине, в 1916 г. тест «Метрическая шкала одаренности Бине–Симона» был существенно переработан под руководством профессора

факультета психологии Стэнфордского университета (США) Льюиса Термена (1877–1956) в знаменитую «Шкалу интеллекта Стэнфорд–Бине» (англ. «Stanford–Binet Intelligence Scale»), в названии которой увековечили уникальный научный вклад А. Бине в создание первого в мире надежного и валидного теста интеллекта.

Основываясь на тесте «Метрическая шкала одаренности Бине–Симона», немецкий психолог Вильям Штерн (1871–1938) в 1912 г. предложил определять уровень развития общих (интеллектуальных) способностей человека с помощью весьма популярного в наши дни индекса умственного развития – так называемого IQ (аббревиатура происходит от англ. Intelligence Quotient – «коэффициент интеллекта»). Данный коэффициент показывает уровень умственного развития конкретного (тестируемого) человека относительно уровня развития общего интеллекта у среднестатистического человека такого же возраста.

В первой половине XX столетия исследования интеллекта и умственных способностей шли вперед и стремительно прогрессировали. Интерес ученых-экспериментаторов в первую очередь был сосредоточен на изучении структуры интеллекта. В частности, в 1923 г. ученик «отца научной психологии» В. Вундта и последователь Ф. Гальтона британский психолог Чарльз Спирмен (1863–1945) – создатель чрезвычайно популярных в наши дни математико-статистического метода непараметрического корреляционного анализа и техники факторного анализа – разработал и эмпирически верифицировал первую в истории психологии теорию структуры интеллекта, получившую название «двухфакторная модель структуры интеллекта» [3]. Двухфакторная (синонимы бифакториальная, бифакторная) модель интеллекта в эмпирической версии Ч. Спирмена содержит в себе общий и специальные факторы (первичные умственные способности):

1) «G-фактор» (от англ. general – «генеральный», «общий»), который оказывает влияние на когнитивную, умственную деятельность индивида;

2) «S-фактор» (от англ. special – «специальный», «специфический»), свойственный только конкретному, обычно профессиональному, виду деятельности.

Краткий обзор своих взглядов по проблемам интеллекта и интеллектуальных способностей Ч. Спирмен представил в 1929 г. в статье «Способности, общие и специальные» в четырнадцатом издании знаменитой Британской энциклопедии (Encyclopaedia Britannica). Теория структуры интеллекта и его двухфакторная модель, созданные Ч. Спирменом, остаются достаточно популярными и в наши дни, несмотря на имевшую место публичную критику со стороны некоторых авторитетных в мировой психологической науке американских психологов, таких, например, как Л. Терстоун, Дж. Гилфорд, Г. Томпсон и др.

В последующие десятилетия в многочисленных исследованиях открывались и открываются по сей день все новые и новые факторы интеллекта. Так, в 1950-х гг. факторы интеллекта стали выделять уже десятками: многофакторная (мультифакторная) модель американского психолога Луиса Терстоуна (1877–1945) содержала двенадцать неортогональных (зависимых друг от друга) факторов – «словесное понимание», «речевая беглость», «числовой фактор», «пространственный фактор», «ассоциативная память», «скорость восприятия» и др. А в 1968 г. его соотечественник Джой Гилфорд (1897–1987) предложил кубическую модель структуры интеллекта, включающую 120 факторов, выделенных на трех основаниях, которые

являются их главными характеристиками: операции, содержание и результат. Каждый фактор кубической модели являет собой узкоспециализированную специальную способность, имеющую условное название, например «распознавание», «познавательные функции», «память», «конвергентное мышление», «дивергентное мышление». Для наглядности все 120 факторов интеллекта были представлены Дж. Гилфордом в виде объемной кубической конструкции по типу известной механической головоломки «кубик Рубика», поэтому и зародилось такое название модели – «кубическая модель структуры интеллекта». Изначально модель структуры интеллекта, разработанная Дж. Гилфордом, была априорной, т.е. основанной лишь на теоретических допущениях; при ее разработке ученый не использовал математико-статистическую процедуру многофакторного анализа. Однако на сегодняшний день эмпирически верифицированы уже 105 из 120 факторов этой модели (т.е. ученым удалось разработать и подобрать адекватные психодиагностические тесты для эмпирической верификации и диагностики подавляющего большинства факторов). В наши дни во многих образовательных учреждениях мультифакторная модель интеллекта по Дж. Гилфорду используется в качестве базовой при психолого-педагогическом сопровождении одаренных детей: как некогда в полушутливой форме заметил сам Дж. Гилфорд, его модель структуры интеллекта предлагает примерно 120 «способов быть умным» [4, 5].

Вторая половина XX столетия в мировой психологической науке ознаменовалась созданием еще нескольких моделей интеллекта. В их числе стоит отметить «ретикулярную модель» Р. Кеттелла (1957), «компонентную модель» Р. Мейли (1971), «внефакторную модель» Г. Айзенка (1979), «множественную модель» Г. Гарднера (1983), «когнитивную (триархическую) модель» Р. Стернберга (1985). Соответственно, можно констатировать, что научные исследования интеллекта, осуществленные в зарубежной психологии на протяжении последних ста лет, в подавляющем большинстве проводились в русле изучения общих интеллектуальных способностей, структуры интеллекта и его моделей. Как оказалось, научные дискуссии и споры ученых, длившиеся многие десятки лет и связанные с поиском понимания природы человеческого интеллекта, в конечном счете привели к противоречивым результатам. Сторонники идеи общего интеллекта в своих попытках измерить его как единую интеллектуальную способность убеждались, что общий интеллект – не более чем формально-статистическая абстракция по отношению к множеству различных проявлений интеллектуальной деятельности. В свою очередь, представители идеи интеллекта как комплекта способностей приходили к выводу о наличии влияния некоторого общего фактора, представленного в разнообразных типах интеллектуального исполнения. В связи с этим М.А. Холодная пишет: «Наличие подобного рода сложностей вынудило тестологов пойти на радикальную меру, а именно: принять операционное определение интеллекта, отказавшись от попыток определения природы того психического качества, которое измерялось с помощью тестов» [6, с. 122].

Исследования отечественных психологов в обозначенном направлении на протяжении XX – начале XXI столетий в значительной мере были сосредоточены на изучении мышления и других познавательных процессов, поскольку интеллект многими отечественными исследователями напрямую или частично соотносился с

традиционными для советской психологической науки понятиями «мышление», «способности», «одаренность». Наибольший вклад в изучение психологических феноменов мышления внесли представители московской научной школы Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.В. Занков, О.К. Тихомиров, В.В. Давыдов, Л.М. Веккер, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин. Широко известны своими исследованиями в области специальных способностей Б.М. Теплов (музыкальные), В.А. Крутецкий (математические), К.К. Платонов (летные), А.Г. Ковалев (литературные), В.И. Кириченко (художественно-изобразительные), И.С. Соснина (хореографические), А.А. Леонтьев (лингвистические), В.П. Озеров (спортивные) [7]. Проблемы детской одаренности нашли отражение в работах Н.С. Лейтеса, Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, В.С. Юркевич, Ю.Д. Бабаевой, А.И. Савенкова, Д.К. Кирнарской и др. М.А. Холодной был предложен новый подход в изучении природы интеллекта в контексте анализа особенностей организации индивидуального ментального (умственного) опыта личности. Рассматривая механизмы индивидуальных различий в интеллектуальных способностях, а также различные виды интеллектуальной одаренности, она предложила классификацию интеллектуальных способностей, состоящую из четырех типов: конвергентные способности, дивергентные способности (креативность), обучаемость и познавательные стили. Все эти исследования вошли в золотой фонд мировой психологической науки.

Литература

1. Акимова, М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / М.К. Акимова. – Москва, 1999. – 397 с.
2. Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Кобытова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 1 (23). – С. 18–27.
3. Кобытов, И.В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И. В. Кобытов, Г.С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 4 (169). – С. 33–41.
4. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е.Л. Аршинская, Г.С. Кобытова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
5. Кобытова, А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Кобытова, Г.С. Кобытова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 4 (18). – С. 47–58. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-47-58
6. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.
7. Кобытова, А.И. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания / А.И. Кобытова, Г.С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – № 8 (197). – С. 196–204. – DOI: 10.23951/1609-624X-2018-8-196-204

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: РИСКИ И ПРОФИЛАКТИКА

УДК 159.95

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

FORMATION OF COGNITIVE ABILITIES WITH THE HELP OF ART THERAPY FOR THE SOCIALIZATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Я.В. Антонюк^{1, 2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 134, Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
психолого-педагогического образования, директор центра консультирования ТГПУ
Н.К. Грицкевич

Ключевые слова: арт-терапия, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, когнитивные способности, методики, социализация

Key words: art therapy, preschool children with disabilities, cognitive abilities, methods, socialization

Аннотация. Рассматриваются и анализируются возможности арт-терапии как средства формирования когнитивных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья вследствие его социализации в окружающем мире. Изучаются арт-терапевтические методики.

Перед дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всегда будет стоять проблема адекватного взаимодействия со всеми элементами социальной системы, в которой осуществляется их жизнедеятельность. От результатов процесса адаптации к системе социальных отношений зависит, в итоге, успех взаимодействия каждого ребенка с социальной средой, а также решение близлежащих и отдаленных задач своего жизненного пути.

В дошкольных образовательных учреждениях главной задачей социализации детей с ОВЗ является приобщение и вовлечение в детский коллектив. Социальное развитие детей с ОВЗ включает в себя комплекс действий и мероприятий, направленных на успешное развитие личностных качеств, усвоение принятых норм морали и этики, а также развитие познавательной деятельности. В отечественной литературе термин «познавательный» чаще фигурирует, чем «когнитивный», однако смысл не меняется. Когнитивными способностями называют познавательные способности, качества психики, направленные на познание окружающего мира. Для реализации главной задачи в ДОУ необходимо формирование когнитивных

способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ посредством арт-терапевтических методик.

Если рассматривать арт-терапию в узком смысле, то она видится как психотерапия посредством художественного творчества. Гармоничное развитие ребенка, расширение возможностей его социальной адаптации с помощью искусства – это есть цель данного исследования.

В начале экспериментального исследования в МАДОУ № 134 была проведена диагностика по пяти методикам для определения уровня развития когнитивных способностей детей с ОВЗ. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента определил уровень ниже среднего показателя практически во всех методиках. Методика «Найди и вычеркни» под адаптацией Е.В. Доценко показала всего 16 % среднего уровня внимания, остальные 84% были на низком уровне. Результат по методике «10 слов» А.Р. Лурия, предназначенной для изучения развития речевой кратковременной непосредственной механической памяти и динамики запоминания, определил 16% детей на уровне патологии, средний и слабый уровни в сумме составили 56%, хороший уровень отмечен у 28% детей. Результат методики С.Д. Забрамной «Разрезные картинки» в среднем показал неплохой уровень, больше половины группы (68%) находятся на высоком и хорошем уровнях.

Тест Торренса был самым объемным, на уровне «нормы» были 24% детей, остальные ниже нормы. Результат констатирующего этапа эксперимента по методике «Нарисуй что-нибудь» определил всего 24% количества детей с высоким уровнем, остальные 76% на среднем, низком и очень низком уровнях.

На основе результатов диагностики была составлена развивающая программа «Цветная фантазия», рассчитанная на детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста. Данная программа обеспечивает осуществление процесса в двух основных организационных моделях:

- совместная деятельность педагога и дошкольника (индивидуальная и групповая);
- максимально возможная самостоятельная деятельность дошкольника.

Цель программы – решение ряда проблем, обусловленных психофизическими особенностями дошкольника, которые мешают его социализации в окружающем мире. Сюда входит стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность.

В основе программы лежат основные методы арт-терапии: сказкотерапия, песочная терапия, имаготерапия и изотерапия. Так как арт-терапия в основном является средством невербального общения, она становится ценной методикой для тех детей, кто не владеет речью и затрудняется в словесном описании своих мыслей. Изобразительная деятельность сама по себе является средством сближения людей и совместно с включенными в программу психологическими упражнениями создает идеальную среду для развития когнитивных способностей, развивает

социальную компетентность. В основе каждой методики лежит игра, которая необходима в работе с детьми дошкольного возраста.

Структура каждого занятия остается одинаковой: упражнение на приветствие, игра, изобразительная деятельность в игровом виде, упражнение на закрепление пройденных навыков и рефлексия. Например, упражнение «Волшебная шляпа» позволяет в свободной форме познакомиться друг с другом. Дети реагировали по-разному, единицы ничего не сообщили, однако внимательно следили за другими участниками и слушали их. Другая часть детей представлялась вымышленными именами или персонажами. Игра «Колючие ежики» подразумевает работу с массажным мячиком Су-Джок и стимуляцию речевых зон коры головного мозга. Расслабляющая и сближающая игра-рисование «Солнечные зайчики». Суть проста – поймать и нарисовать пятно солнечного зайчика, который создается с помощью зеркала. В процессе занятия дети подсказывали друг другу местоположение пятна, помогали ловить.

Следующее упражнение «Головоломка». Его цель – сплочение, снятие тревоги, напряжения. И рефлексия. Не все дети вначале соглашались на упражнения, игры и рисование. Только ближе к середине года группа начала работать вместе. Несмотря на видимую сплоченность группы, существует вероятность риска, заключающаяся в том, что ребенок может приобрести и отрицательные виды приспособления в социуме. То есть некий «конформизм» – процесс пассивного, лишённого личностного содержания восприятия определенного порядка и мнений. Данное явление выражается в отсутствии собственного мнения, беспрекословного выполнения просьбы и подчинение авторитету. В основном родители называют таких детей «послушными», особо не акцентируя внимание на личности ребенка, что зачастую приводит к «отторжению» социума.

Одна из главных проблем детей с ОВЗ состоит в нарушении связей с миром, ограниченное общение с природой, недоступность ряда культурных ценностей и бедность контактов с взрослыми и сверстниками, так как они зачастую не хотят общаться с отличающимися от них детьми, сторонятся их, не принимают в свое общество. Зачастую дети с нормальным развитием, наблюдая за родителями, делают неверные выводы по отношению к своим сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Ребенку с какими-либо отклонениями в развитии или расстройствами «навешивают ярлыки» – происходит процесс диагногенеза. При таком отношении может произойти усиление этих отклонений. В программе учитываются такие возможные явления, и некоторые занятия происходят совместно со всеми, в инклюзивном порядке.

Контрольный этап исследования позволил подвести итог в работе по развивающей программе «Цветная фантазия» в конце апреля 2023 г. Анализ результатов контрольного этапа исследования в МАДОУ № 134 определил уровень среднего и выше среднего показателя во всех проведенных методиках. В наблюдении за детьми было видно, что применение арт-терапевтических методик облегчает процесс коммуникации между дошкольниками с ОВЗ и детьми с нормативным развитием. Занятия положительно повлияли на осознание «Я-концепции», повысилась самооценка. У некоторых детей стало формироваться личностное

новообразование – эмоциональная децентрация, они постепенно стали принимать во внимание и учитывать чувства другого ребенка.

Благодаря арт-терапии дети заново познакомились, постепенно раскрывались и познавали новое. У большинства детей стали развиваться творческие способности, основы творческого мышления и воображения. В общении и в игре стало больше конструктивных действий.

Творческие занятия и упражнения помогли осознать себя, развивать новые навыки и умения. Дети участвовали в различных конкурсах и выставках, что помогало расширять диапазон восприятия окружающего мира.

Применение арт-терапии помогает сформировать когнитивные способности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, они становятся более общительными не только с ровесниками, но и со взрослыми людьми. Арт-терапевтические методики позволяют творчески подходить к решению проблемы их социализации. Успешно социализироваться и не чувствовать себя чужими поможет дальнейшее развитие их творческого потенциала.

Литература

1. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – 2-е изд. – Москва : Когито-Центр, 2019. – 208 с.
2. Паршина, Т.Б. Использование арт-терапевтических средств в работе с дошкольниками : методическое пособие / Т.Б. Паршина, Т.П. Корнеева, Е.В. Лупанова. – Пенза, 2014. – 62 с.
3. Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонорова, Н.А. Тараканова. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 336 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства : анализ эстетической реакции / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1998. – 416 с.
5. Кондратьева, С.Ю. Арт-терапия как инструмент развития социальных навыков у детей с аутизмом / С.Ю. Кондратьева, А.П. Веретенникова // Общество : социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2. – С. 93–97 – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48072903>
6. Самойлова, В.Г. Арт-терапия как одна из инновационных технологий коррекции эмоциональной сферы : учебное пособие / В.Г. Самойлова. – Челябинск : ЧГАКИ, 2004. – 155 с.
7. Киселёва, М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселёва. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 160 с.

**КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ,
СОСТОЯЩИХ НА КОНТРОЛЕ В КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЗАЩИТЕ ИХ ПРАВ,
В УСЛОВИЯХ ТЕХНИКУМА**

**CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF MINORS WHO ARE UNDER
THE CONTROL OF THE COMMISSION ON JUVENILE AFFAIRS
AND PROTECTION OF THEIR RIGHTS IN THE CONDITIONS
OF A TECHNICAL SCHOOL**

Е.В. Бедарева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной педагогики Е.В. Дозморова

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, коррекция, техникум, социальный педагог
Key words: deviant behavior, minors, commission on juvenile affairs and protection of their rights, correction, technical school, social pedagogue

Аннотация. Актуализируются вопросы коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума. Обосновывается необходимость комплексного подхода в данном процессе. Акцентируется внимание на роли социального педагога при реализации коррекции девиантного поведения несовершеннолетних в техникуме. Предлагаются направления коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума.

Проблема девиантного поведения несовершеннолетних на сегодняшний день является достаточно актуальной, поскольку приобретает массовый характер, а следовательно, требует пристального внимания к поиску оптимальных путей ее решения. Согласно статистической информации, ежегодно увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, основными проявления которого являются преступность, наркомания, алкоголизм и пр. [1, с. 459].

Возникает необходимость коррекции и профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, поскольку некоторые формы девиации наиболее пагубно влияют именно на подростков, если проводить аналогию с другими возрастными группами. А.В. Савченков, П.В. Лизунов подчеркивают, что подростковый возраст связан со становлением личности, отдалением несовершеннолетнего от мира взрослых – семьи, школы, – ростом потребности в общении со сверстниками [2, с. 136]. Нередки ситуации, когда подросток буквально находится перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой. И наиболее предпочтительной для него оказывается среда, в которой он может чувствовать себя комфортно, раскрыть свои эмоции, потребности, потому что знает, что его поймут,

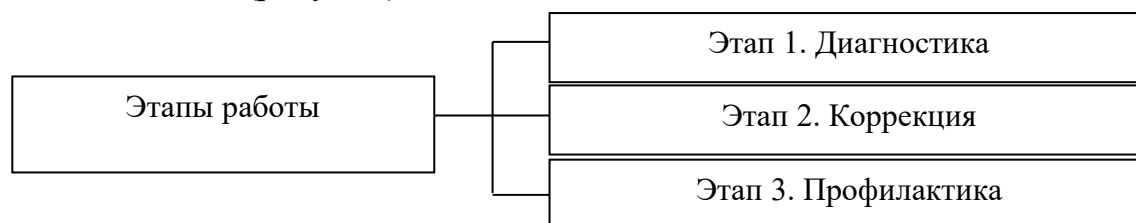
проявят заботу и уважение. Проблема заключается в разнообразии неформальных групп, одни из которых могут оказывать положительное воздействие на становление личности несовершеннолетнего (технический кружок, спортивная секция), а другие – крайне негативное (подвал дома, заброшенные стройки, где собирается социально неблагополучная молодежь).

Результатом негативного влияния неформальных групп становится девиантное поведение подростков, которые впоследствии могут быть поставлены на учет в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. В ведении данного органа находится не только контроль за жизнедеятельностью подопечных несовершеннолетних, но и коррекция, профилактика их девиантного поведения. Опыт работы комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав показывает, что регулирование девиантного поведения подростков будет значительно эффективнее, если, помимо представителей комиссии, в данном процессе задействованы социальные педагоги техникума.

Суть работы социального педагога с несовершеннолетними, имеющими различные формы девиантного поведения, сводится к следующему:

- организация повышенной заботы;
- воспитание самоуважения и чувства собственного достоинства;
- коррекция и профилактика отклонений в поведении;
- оказание помощи в налаживании коммуникаций со сверстниками, взрослыми людьми, которые являются значимыми для подростков.

Работа социального педагога с девиантными подростками осуществляется в несколько этапов (рисунок).



Этапы работы социального педагога с девиантными подростками

На первом – диагностическом – этапе социальный педагог техникума беседует с подростком, проводит диагностику его эмоционального, физического состояния. Основная цель данного этапа – выявить причины девиантного поведения несовершеннолетнего. Второй этап непосредственно связан с коррекцией его девиантного поведения. Социальный педагог использует широкий арсенал педагогических методов, средств, чтобы скорректировать имеющееся поведение подростка и привести его в норму. В работе с несовершеннолетними, имеющими девиантное поведение, недостаточно проведение только коррекционных мероприятий, необходимо обеспечить эффективную профилактику подобного рода поведения – с этим видом деятельности связан третий этап работы социального педагога с несовершеннолетними, состоящими на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума.

Е.И. Холостова обращает внимание, что в работе с девиантными подростками важен индивидуальный подход, знание психологии личности,

психофизиологических и возрастных особенностей несовершеннолетних [3, с. 115]. При этом, осуществляя коррекцию девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума, социальный педагог может применять следующие методы (таблица).

Методы работы социального педагога с несовершеннолетними, состоящими на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума

Наименование метода	Описание
Психологическое консультирование	Психологическое консультирование считается наиболее эффективным методом работы с девиантными подростками. Его частота и глубина зависят от индивидуальных трудностей, которые испытывает несовершеннолетний
Разговорная психотерапия	Подразумевает проведение бесед с подростком, цель которых – вербализировать его эмоциональное состояние, словесно описать эмоции и переживания, свойственные ему в данный момент
Музыкотерапия	Особую эффективность музыкотерапия имеет в работе с тревожными подростками, которые полны страхов, обид, переживаний. Музыка помогает гармонизировать их эмоциональное состояние и становится благоприятной почвой для коррекционной работы
Имаготерапия	Использование в целях терапии игры образами, суть которого состоит в создании несовершеннолетним своего образа посредством разнообразных приемов: пересказ литературного произведения, народной сказки и т.д.
Морита-терапия	Метод, с помощью которого подросток ставится в ситуацию, когда необходимо произвести хорошее впечатление на окружающих. Роль социального педагога состоит в высказывании собственного мнения о каком-либо событии и корректировке поведения подростка при его ответах на данное высказывание
Изотерапия	Подразумевает коррекцию девиантного поведения при помощи изобразительного искусства. Несовершеннолетний может на обычном листе бумаги изобразить все, что его волнует – страхи, тревогу, гнев, апатию, тем самым высвобождаясь от напряжения и негативных эмоций
Психогимнастика	Взаимодействие основывается на двигательной экспрессии, мимике, пантомиме. Целевая направленность психогимнастики состоит в снятии мышечного напряжения, сокращении эмоциональной дистанции, выработке умения выражать свои чувства и эмоции

Как видно из таблицы, социальный педагог, работая с девиантными подростками, имеет широкий выбор методов коррекции. Однако среди них не существует методов, обязательных к применению. Коррекционная работа базируется на учете индивидуальных особенностей несовершеннолетнего, выраженности и формы девиантного поведения.

Кроме того, на основании анализа исследований [4, с. 121–126] по коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума, можно

утверждать, что реализация данного процесса требует комплексного подхода. Основной акцент делается на многогранном личностном воздействии, с целью изменения поведенческих и психологических установок. Многомерность подхода заключается и в том, что в рамках коррекционных программ следует уделять внимание не только самому несовершеннолетнему, но и его ближайшему окружению.

В качестве направлений коррекции девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, социальным педагогом техникума можно предложить следующие:

1. Активизация интереса подростков к актуальным проблемам современности, предоставление познавательной информации. Важно переключить внимание несовершеннолетних на интересную проблему, адекватную их возрастной категории.

2. Обозначение определенной альтернативы, продиктованной характером жизнедеятельности ребят и предполагающей обсуждение в группе подростков. Такого рода деятельность способна вызвать интерес несовершеннолетних к обсуждению заданного вопроса, высказыванию мнений, что может иметь положительное влияние на их личностное развитие.

3. Расширение круга общения, достигаемое за счет постановки сложных задач, которые необходимо решить в группах. Кроме того, это общение должно быть целенаправленным, когда, например, перед несовершеннолетними ставятся обучающие цели, интересные и актуальные для них.

Таким образом, коррекция девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, является важной задачей социального педагога техникума, которая требует комплексного подхода. Предложенные направления решения данной проблемы, на наш взгляд, будут способствовать не только коррекции, но и профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.

Литература

1. Васягина, О.Э. Изучение социальных девиаций в современной подростково-молодежной среде / О.Э. Васягина // Молодой ученый. – 2022. – № 22 (417). – С. 459–462. – URL: <https://moluch.ru/archive/417/92386/> (дата обращения: 05.04.2023).

2. Савченков, А.В. Проблема профилактики и коррекции девиантного поведения студентов ГБОУ СПО (ссуз) «Усть-Катавский индустриально-технологический техникум» / А.В. Савченков, П.В. Лизунов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – С. 135–138.

3. Холостова, Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми : учебное пособие / Е.И. Холостова. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2019. – 270 с. – ISBN 978-5-394-03438-1.

4. Краснова, А.В. К вопросу о профилактике девиантного поведения обучающихся в условиях Центра образования / А.В. Краснова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 1 (93). – С. 121–126.

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE FORMATION
OF FAMILY VALUES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN
FROM INCOMPLETE FAMILIES IN THE CONDITIONS
OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

А.А. Бузимова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной педагогики Е.В. Дозорова

Ключевые слова: семейные ценности, неполная семья, младший школьник

Key words: family values, incomplete family, junior schoolchild

Аннотация. Рассмотрена актуальность проблемы формирования семейных ценностей у младших школьников из неполных семей в образовательных организациях. Представлена модель программы по формированию семейных ценностей у младших школьников из неполных семей, способствующая профилактике детского неблагополучия у обучающихся данной категории в образовательной организации за счет формирования семейных ценностей.

Обращение к вопросу формирования системы ценностей у младших школьников из неполных семей в образовательных организациях связано с особой чувствительностью детей к воздействию на их ценностно-смысловую сферу, обусловленной возрастными и психологическими особенностями этого возраста, а также к влиянию естественных и контролируемых факторов социально-семейного воспитания.

В младшем школьном возрасте система образования особенно оказывает влияние на формирование ценностных установок. Результатом формирования семейных ценностей у младших школьников является осознание ценности материнства и отцовства, а также освоение знаний о таких составляющих, как ребенок в семье, кровное родство и семейный лад, домашний очаг, традиции, обряды и обычаи, родина, трудолюбие, мир и т.д.

Актуальность исследовательской работы и создания программы по формированию семейных ценностей у младших школьников из неполных семей в образовательных организациях обусловлена статистикой: 1) в первом полугодии 2022 г. рождаемость в России уменьшилась на 6,3%, каждый год рождаемость сокращается, как сообщает Росстат; 2) увеличение количества разводов до сих пор не теряет свою актуальность; 3) на пятом съезде детских омбудсменов уполномоченный при президенте РФ Павел Астахов сообщил, что число неполных семей к 2020 г. выросло до 30%.

Необходимость работы с данной проблематикой зафиксирована в следующих нормативно-правовых документах:

1. «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года». В данном документе указаны приоритеты государственной политики в области семьи, такими являются: восстановление, а также сохранение духовно-нравственных обычаев и ценностей в внутрисемейных взаимоотношениях и семейном воспитании, формирование условий для укрепления семейного благополучия, осознанного положительного родительского влияния на детей, увеличение референтности родителей и представителей старшего поколения в семье и обществе, поддержание социальной стабильности семей [1].

2. ФГОС НОО подтверждает необходимость формирования уважительного отношения к своей семье и семейным традициям, знаний и готовности ориентироваться на российские традиционные семейные ценности, нравственные нормы поведения у обучающихся младшего школьного возраста [2].

3. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» придает значение повышению социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, содействию развития культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей, возрождению значимости больших многопоколенных семей. Развитие воспитания в системе образования предполагает направление на повышение уважения детей к семье и родителям, старшим поколениям, а также на подготовку личности к семейной и общественной жизни [3].

Ввиду неполноценной структуры семьи могут возникать различные феномены: вопрос сформированности полоролевой идентификации ребенка, копирование ребенком деструктивных родительских сценариев в отношении построения семьи, недостаточная сформированность семейных ценностей. Неполная семья обладает меньшим воспитательным потенциалом, что провоцируется постоянной занятостью родителя, возможными усложненными социально-экономическими условиями жизнедеятельности семьи, зачастую подкрепляется недостаточной педагогической грамотностью родителей и становятся препятствием для формирования традиционных семейных ценностей у младших школьников в этих семьях. Консультативная педагогическая помощь родителю в этом случае оказывается работниками школ: классными руководителями, психологами, социальными педагогами.

Ввиду тенденции увеличения процента неполных семей на современном этапе дети из таких семей крайне нуждаются в профессиональной комплексной социально-педагогической поддержке со стороны общеобразовательной организации, особенно в процессе формирования семейных ценностей. Данная работа в свою очередь выступает в качестве профилактики детского неблагополучия.

Среди специалистов, изучающих данную тематику, существует мнение, что родителям гораздо сложнее уделять ребенку большое количество времени, внимания и любви, что обосновывается и подкрепляется фактами различных научных исследований. Отсюда следует, что неполная семья является одним из факторов риска возникновения девиантного поведения [4].

Сказанное актуализирует значение необходимости формирования семейных ценностей у младших школьников из неполных семей. Таким образом, очень

важно говорить о разработке образовательных программ социально-педагогической направленности, которые станут вспомогательными инструментами в реализации профилактики детского неблагополучия.

Нами была разработана образовательная программа по формированию семейных ценностей у младших школьников из неполных семей в условиях общеобразовательной организации.

Целью программы является развитие системы семейных ценностей у младших школьников из неполных семей.

Задачи:

1) разработка системы образовательных мероприятий по формированию семейных ценностей;

2) наращивание воспитательного потенциала неполной семьи за счет работы с родителями;

3) формирование у обучающегося уважительного отношения к родителям, осознанного, заботливого отношения к старшим и младшим; представления о семейных ценностях, гендерных семейных ролях и уважения к ним.

Среди форм работы представлены следующие: тематические беседы, практические занятия, самостоятельная работа, викторины, тестирование, проектная деятельность, рассказ, творческая работа, игра, тренинг.

Методы работы используются следующие:

– словесный – объяснение нового материала, обзорный рассказ, беседа, дискуссии;

– наглядный – применение наглядных пособий, фотографий, предметов семейного быта;

– практический – работа с карандашами, творческая работа, воспитывающие ситуации, консультации;

– игровой – создание специальных ситуаций, моделирующих реальную ситуацию, из которой обучающимся предлагается найти выход.

Возраст детей: с 6–7 до 10–11 лет, 1–4-й классы.

Срок реализации программы: один год (34 часа с периодичностью занятий 1 ч в неделю).

Программа состоит из трех модулей: «Образовательный» – работа с группой детей за счет тематических занятий (30 ч), «Взаимодействие семьи и школы» – связь школы с семьей в виде групповых консультаций, просветительской работы и т.д. (4 ч), «Психолого-педагогическое сопровождение детей из неполных семей» – индивидуальная работа по запросу с неполной семьей.

Самый объемный «Образовательный» модуль содержит в себе 4 блока с разной тематикой:

– вводный познавательный блок об общих и частных элементах темы семьи и семейных ценностях (знакомство с понятиями, изучение степени родства, знакомство с правами и обязанностями ребенка в семье и т.д.);

– хозяйственная и бытовая часть семейной жизни, обычаи и традиции;

– семья как часть культуры (календарь праздников, фольклор, несущий в себе ценность семьи, изучение семейных реликвий, родословной);

– отношения в семье (зачем нужна крепкая семья, межличностное общение и взаимодействия в семье, тренинговая работа).

Нами были разработаны критерии результативности программы.

К личностным результатам относятся: выражение осознания себя частью семьи, обозначающееся в стабильном интересе к ее традициям, обычаям и стремлении проявляться в ее делах; проявление уважительного и доброжелательного отношения к родителю, близким родственникам, сиблингам, дому и быту, к обязанностям по дому и помощи близким, к здоровому образу жизни (следит за гигиеной, физическим здоровьем), к людям противоположного пола (взаимопомощь, уважение); обучающийся уважительно и с удовольствием отзывается о родственниках, семье, а также понимает, когда родители расстраиваются из-за его проступков, и старается исправить ситуацию; стабильное проявление заботливого, участливого отношения к членам семьи.

К когнитивным результатам относятся: полнота и объем знаний о семейных ценностях, традициях на высоком уровне; обучающийся из неполной семьи осознает и принимает, что семьи бывают разные, положительно относится к данному факту, не чувствует себя обделенным и особенным; обучающийся свободно приводит примеры по обсуждаемым темам в своих ответах.

К деятельностным результатам относятся: обучающийся не нуждается в помощи учителя при ответе на вопросы, показывает полное понимание темы; активная позиция и стремление к продуктивному сотрудничеству; яркое отражение усвоенных семейных ценностей в самостоятельной и совместной деятельности; активное умение самоопределяться в своих ценностях пояснять, что связывает тебя с родственниками, с историей семьи и культурой.

Таким образом, данная образовательная программа соответствует государственному запросу, содействуя формированию семейных ценностей и закладывая образ будущего семьянина в сознании младших школьников, а благодаря критериальному аппарату, мы можем отследить динамику формирования семейных ценностей у младших школьников из неполных семей и результативность реализованной программы. При реализации данной модели программы следует понимать, что мы можем работать в группе детей, уже сформированной как классный коллектив, предварительно продиагностировав недостаток сформированности семейных ценностей и определив необходимость данного воздействия. Так как и некоторые «документально» полные семьи могут быть неполноценными в проявлении воспитательного влияния, данный факт нужно определять и прорабатывать на стадии изучения потребностей группы обучающихся для того, чтобы проводимые занятия были полезны и значимы для всех обучающихся в условиях класса.

Литература

1. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 г. : Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1618-р [принят от 25.08.2014] // Гарант.ру : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/70727660/> (дата обращения: 15.03.2023).

2. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Стандарты. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт № 373 : с

изменениями и дополнениями от 11 декабря 2020 года : [утвержден приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г.] // Гарант. ру : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 16.03.2023).

3. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение № 996-р [принят от 29 мая 2015 г.] // Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 17.03.2023).

4. Перебейносов, В.Л. Взаимосвязь девиантного поведения подростков и воспитания в неблагоприятной семье / В.Л. Перебейносов, Ю.О. Юртаева, О.Д. Стародубец // Молодой ученый. – 2019. – № 21 (259). – С. 310–311. – URL: <https://moluch.ru/archive/259/59561/> (дата обращения: 17.03.2023).

**РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**RESULTS OF THE PROGRAM OF SUPPORT OF PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF YOUNGER ADOLESCENTS
IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

С.К. Быкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной педагогики Н.В. Байгулова

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, социально-педагогическая программа, младшие подростки

Key words: professional self-determination, career guidance, socio-pedagogical program, younger teenagers

Аннотация. Рассмотрена профориентационная работа с младшими подростками в условиях общеобразовательной организации. Раскрыто понятие профессионального самоопределения, а также представлен пример социально-педагогической программы сопровождения профессионального самоопределения младших подростков в общеобразовательной организации и ее результаты.

Профессиональное самоопределение – это важный и многогранный процесс для каждого человека в его жизни. Оно должно формироваться в совокупности с отношением к окружающему миру и мировоззрением. В настоящее время профессиональное самоопределение рассматривают как часть процесса проектирования собственной жизни на протяжении всего жизненного цикла, т.е. возрастнo-психологического становления личности. Многие психологи выделяют три основных подхода к профессиональному самоопределению: социологический, социально-психологический и дифференциально-психологический.

Социологический подход рассматривает профессиональное самоопределение как часть процесса социализации, при котором человек ориентируется на социальные модели поведения общества. Социально-психологический подход ориентирован на профессиональные ожидания и ценности определенных социальных групп, с которыми идентифицирует себя человек и в соответствии с которыми он должен сделать выбор на основе своих интересов, ценностей и запросов общества. Дифференциально-психологический подход определяет профессиональное самоопределение как поиск и своего индивидуального стиля жизни за счет принадлежности к определенной профессиональной группе [1].

В психологии сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. В общеобразовательной организации

сопровождающая деятельность заключается в создании таких условий, которые позволяют обучающемуся сделать осознанный самостоятельный выбор продолжения образования в определенном профессиональном направлении. Главная цель психологического сопровождения профессионального самоопределения подростков в общеобразовательной организации – постепенное формирование у учащегося готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития [2].

Профориентационная деятельность реализуется с помощью четырех основных компонентов: подача профессиональной информации, оказание профессиональных консультаций, профессиональный подбор и профессиональный отбор. Однако практикуемые формы профориентации, несмотря на свое разнообразие, не всегда эффективны и не всегда позволяют в полной мере сформировать у молодежи готовность к сознательному выбору профессии. Современная статистика отмечает, что 30% учеников покидают школу, имея лишь смутное представление о возможностях трудоустройства, плохо оценивая свои способности и интересы относительно подходящей карьеры. Зачастую это приводит к тому, что молодые люди обучаются в той профессиональной области, в которой заведомо никогда не будут работать.

На сегодняшний день отечественная система профориентации имеет определенную правовую и организационную структуру, апробированные формы и методы, некоторые из них уже устарели и их использование не обеспечивает необходимые результаты, но отдельные локальные практики демонстрируют довольно высокую эффективность и повсеместное внедрение таких активных профориентационных форматов способно существенно повысить качество профориентации современной российской молодежи, способствовать ее профессиональному самоопределению.

Исходя из этого, нами была разработана социально-педагогическая программа сопровождения профессионального самоопределения младших подростков в условиях общеобразовательной организации «Дверь в будущее».

Данная программа составлена на основе ФГОС ООО и направлена на помощь в выборе будущей профессии (профессиональном самоопределении). В рамках реализации программы проводится индивидуальная диагностика каждого обучающегося с помощью профориентационных тестов и методик, ознакомление с разнообразием профессий в формате интерактивных игр, тематических выступлений (докладов), выездных экскурсий, встреч с приглашенными гостями, мастер-классов и творческого конкурса «Моя будущая профессия», а также сотрудничество с такими организациями, как «Томский хобби-центр», «Центр планирования карьеры» и томскими колледжами.

Цель социально-педагогической программы сопровождения профессионального самоопределения младших подростков: помощь в профессиональном самоопределении младших подростков в условиях общеобразовательной организации.

Задачи программы:

1. Познакомить подростков с разнообразием профессий.
2. Создать условия для развития и проявления потенциала подростков.

3. Проанализировать индивидуальные особенности и профессиональные склонности каждого обучающегося.

Также сопровождение профессионального самоопределения осуществляется по следующим направлениям: работа с родителями и работа с детьми.

Программа начинается со знакомства подростков с разнообразием профессий (первый модуль). В этом модуле планируются выезды на экскурсии, встречи с представителями различных профессий и родительское собрание.

Второй модуль «Диагностика индивидуальных особенностей личности» предусматривает диагностики по методикам:

1. А.Е. Голомштока «Карта интересов».
2. Профориентационный тест «Кем быть?».
3. Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова.
4. Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда.

Третий модуль заключительный. Предполагает игру-викторину на проверку полученных знаний о профессиях, рефлексия от обучающихся в виде доклада: «Кем я хочу стать и почему?» и профессиональный конкурс среди обучающихся «Моя будущая профессия» для проявления творческих способностей обучающихся в рамках программы (табл. 1).

Таблица 1

Учебный план

№	Модуль	Количество часов всего	Теория, ч	Практика, ч	Форма контроля
1	Знакомство с профессиями	22	14,5	7,5	Беседа, опрос, интерактивное задание, творческое задание, доклады, игра-викторина, рефлексия
2	Диагностика индивидуальных особенностей личности	4	0	4	Интерпретация тестов
3	Подведение итогов. Творческий конкурс	12	1	11	Игра-викторина, доклады, творческий номер, призовые места, рефлексия, беседа

Условия реализации социально-педагогической программы следующие:

– кадровые ресурсы: педагога-профориентатора, педагога-психолога, социального педагога и классного руководителя, а также сотрудников центров дополнительного образования, колледжей и приглашенных гостей;

– материально-техническая база: помещение для проведения занятий, техника (компьютер, проектор, интерактивная доска, аудиосистема), канцелярия.

Форма работы и виды занятий: групповая форма занятий.

Форма обучения – очная.

Критерии и показатели результативности социально-педагогической программы сопровождения профессионального самоопределения младших подростков в условиях общеобразовательной организации

	Высокий	Средний	Низкий
Личностный	Подросток знает свои сильные стороны, имеет интересы и предпочтения своей будущей профессии	Подросток имеет собственные интересы, но не уверен в своих сильных сторонах, задумывается о будущей профессии	Подросток не имеет интересов и не задумывается о своей будущей профессии
Когнитивный	Подросток знает о профессиональном разнообразии	Подросток знает некоторые профессии	Подросток знает очень мало профессий
Деятельностный	Подросток проявляет активность в профориентационных мероприятиях, активно занимается в доп. кружках/секциях, своим самообразованием и самореализацией	Подросток иногда принимает участие в профориентационных мероприятиях, занимается в доп. кружках/секциях и самообразованием	Подросток практически не принимает участие в профориентационных мероприятиях и мало заинтересован процессом самореализации

По результатам диагностики на поисково-констатирующем этапе эксперимента до реализации социально-педагогической программы 40% обучающихся имели профессиональное предпочтение, были готовы выбрать будущую профессию и стремились к ее реализации; 50% не были уверены в выборе будущей профессии, но обсуждали этот вопрос с родителями и сверстниками, а также имели увлечения, с которыми бы хотелось связать свою будущую профессию; 10% были не готовы к выбору будущей профессии.

Согласно результатам диагностики, на итогово-обобщающем этапе эксперимента 70% обучающихся имеют профессиональное предпочтение, готовы выбрать будущую профессию и стремятся к ее реализации; 25% пока не уверены в выборе будущей профессии, но имеют увлечения, с которыми бы хотелось связать свою будущую профессию; 5% не готовы к выбору будущей профессии (см. табл. 2).

Исходя из этого, можно сделать вывод, что реализованная социально-педагогическая программа сопровождения профессионального самоопределения младших подростков в условиях общеобразовательной организации эффективна. У обучающихся расширился кругозор в мире профессий, каждый был заинтересован чем-то новым и выбрал предпочитаемую профессию для дальнейшего обучения и развития навыков, каждый обучающийся прошел диагностические тесты и выявил свои склонности и сильные стороны, а также у обучающихся появилось желание заниматься в кружках дополнительного образования и активно проявлять себя в профориентационных мероприятиях.

Литература

1. Молчанов, С.В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы /

С.В. Молчанов, О.Б. Чеснокова, С.М. Чурбанова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15, № 4. – С. 109–118.

2. Закревская, О.В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников / О.В. Закревская // Современные проблемы науки и образования. – Екатеринбург, 2014. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15194> (дата обращения: 15.04.2023).

**ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ
СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PREVENTIVE WORK TO PREVENT THE USE OF PSYCHOACTIVE
SUBSTANCES BY OLDER ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS**

М.С. Гребнева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной педагогики Н.В. Байгулова

Ключевые слова: психоактивное вещество, профилактика, старшие подростки, учреждение среднего профессионального образования

Key words: psychoactive substance, prevention, older teenagers, institution of secondary vocational education

Аннотация. Определены ведущие направления профилактической работы и особенности проведения профилактики употребления психоактивных веществ старшими подростками в условиях среднего профессионального образования. Представлены основные причины употребления психоактивных веществ в старшем подростковом возрасте, определены основные направления профилактической работы и особенности проведения профилактики употребления психоактивных веществ с данной категорией обучающихся.

Одной из актуальных проблем современного общества является употребление психоактивных веществ (ПАВ). Согласно статистическим данным, ПАВ употребляют около 6 млн человек, из которых более 60% являются студентами средних профессиональных образовательных организаций и высших учебных заведений в возрасте от 16 до 30 лет [1]. Именно поэтому изучение проблемы употребления ПАВ студентами старшего подросткового возраста, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования представляет особый интерес. Основная проблема заключается в том, что большая часть старших подростков считает, что однократное употребление ПАВ не представляет опасности.

Так, 16% осознают опасность от употребления ПАВ, продолжают курить, 30% – употреблять алкоголь, более 30% – принимать наркотические вещества. При этом число старших подростков, употребляющих ПАВ, продолжает непрерывно возрастать, что приводит к девальвации культурных ценностей, неуверенности в будущем и неумению справляться с жизненными трудностями. В связи с этим возникает необходимость в профилактике употребления ПАВ, в частности формировании у студентов среднего профессионального образования представлений о здоровом образе жизни, общечеловеческих и общекультурных ценностях, выступающих в качестве регуляторов поведения старших подростков.

Употребление ПАВ вызвано сложным комплексом социальных, психолого-педагогических и культурологических проблем. В старшем подростковом возрасте основными причинами употребления данных веществ выступают социальные факторы, среди которых центральное место занимает желание быть принятым в группе сверстников, протестное поведение или любопытство. Студенты старшего подросткового возраста легко поддаются соблазну начать употреблять ПАВ, так как это позволяет на время уйти от жизненных проблем или обрести определенный вес в группе сверстников. К числу социальных факторов риска, влияющих на употребление ПАВ старшими подростками, также относятся условия семейного воспитания, в частности тип семьи (неполные, асоциальные, дисфункциональные семьи) и тип семейного воспитания (противоречивость, жесткие взаимоотношения, конфликты) [2].

Кроме того, причиной употребления ПАВ могут стать и биологические факторы, к которым можно отнести акцентуации характера (циклоидный и неустойчивый тип), повышенную тревожность, агрессивность, низкую стрессоустойчивость [3].

В связи с вышесказанным особую значимость приобретает профилактика употребления ПАВ старшими подростками в образовательной среде учреждения среднего профессионального образования.

Под профилактикой в целом понимается комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо фактора риска. Выделяются три вида профилактики:

- первичная, направленная на формирование устойчивой ориентации на здоровый образ жизни;
- вторичная, направленная на устранение выраженных факторов риска, которые при определенных условиях могут привести к употреблению ПАВ;
- третичная – полный комплекс реабилитационных мероприятий.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», образовательные учреждения, кроме воспитания и обучения детей, должны нести ответственность за жизнь и здоровье обучающихся, в том числе отвечать за защиту от употребления ПАВ [3].

Согласно Концепции злоупотребления ПАВ в образовательной среде в качестве основной выступает первичная профилактика, направленная на изменение ценностного отношения обучающихся к проблеме употребления ПАВ, формирование личностной ответственности за свое поведение средствами профилактической работы, осуществляемой педагогическими работниками образовательной организации [4].

Основной целью профилактики употребления ПАВ старшими подростками в условиях учреждения среднего профессионального образования является создание комплекса мероприятий, направленных на предупреждение формирования негативных установок у студентов; создание условий для укрепления их личностных ресурсов, обеспечивающих возможность противостоять факторам риска; формирование здорового образа жизни.

Реализации данной цели способствуют следующие задачи:

- создание в образовательной среде учреждения среднего профессионального образования психологического климата, способствующего воспитанию личности с высокоразвитыми нравственными идеалами и ценностями;
- выявление среди всего контингента студентов обучающихся, относящихся к «группе риска» с целью своевременного оказания им социально-психологической помощи;
- формирование ответственности у старших подростков за свою жизнь и поведение;
- укрепление и развитие семейных ресурсов, направленных на воспитание ответственного поведения подростка;
- формирование представлений студентов о возможных способах отказа от употребления ПАВ;
- формирование актива в учреждении, создание студенческих советов, организация волонтерской и добровольческой деятельности;
- формирование знаний о законодательстве в области ПАВ, ответственности за употребление, хранение, распространение наркотических веществ;
- обучение приемам и навыкам решения конфликтных ситуаций, способов снятия стрессовых состояний, негативных эмоциональных проявлений, формирование навыков бесконфликтного общения [5].

Организация профилактики употребления ПАВ старшими подростками в условиях учреждения среднего профессионального образования осуществляется через реализацию трех направлений: диагностическую работу, коррекционно-развивающую деятельность, рефлекссию.

Организация профилактической работы предполагает диагностический блок, позволяющий изучить личность старшего подростка, а также его социальную среду – группу сверстников, семью. Реализацию данного направления целесообразно начинать с проведения бесед, анкетирования, направленных на изучение семейных взаимоотношений, социального окружения, определения личностных особенностей, коммуникативных навыков, интересов, уровня мотивации, притязания и других психологических характеристик. Данный блок могут осуществлять педагоги с привлечением педагога-психолога, который поможет определить социальный статус подростка, личностные особенности, выявить имеющиеся психологические проблемы, акцентуации характера, склонность к употреблению ПАВ и др. В данном случае особое внимание следует обращать на такие показатели, как тревожность, агрессивность, депрессивные состояния, показатели умственной работоспособности и др. Комплексная диагностика позволит определить, относится ли подросток к «группе риска», а также спрогнозировать направления дальнейшей профилактической работы.

Коррекционно-развивающая и профилактическая работа направлена на коррекцию и профилактику поведения личности старшего подростка. Реализация данного направления должна осуществляться на комплексной основе с активным привлечением специалистов всех служб учреждения – педагога-психолога, социального педагога, педагога дополнительного образования, мастеров производственного обучения, медицинского работника, а также с привлечением внешних

специалистов – сотрудников правоохранительных органов, медицинских организаций и др. Данное направление включает в себя такие показатели, как:

- непрерывный контроль за учебной деятельностью студентов, выявление и устранение причин неуспеваемости, прогулов;
- повышение уровня правовой грамотности подростков и их родителей в вопросах употребления ПАВ;
- пропаганда здорового образа жизни;
- активное вовлечение подростков в различные виды деятельности, в том числе в конкурсную деятельность разных уровней [5].

При организации профилактических и просветительских программ следует придерживаться следующих принципов:

- реализация программ должна охватывать весь период обучения в учреждении среднего профессионального образования;
- при подготовке к лекциям или беседам педагогам следует учитывать высокую информированность подростков по проблеме, поэтому необходимо избегать искажения информации, преувеличения негативного воздействия ПАВ на организм подростков;
- недопустимо использование методов запугивания, а также любое оправдание употребления ПАВ по различным причинам [6].

Важным фактором эффективности профилактической работы по профилактике употребления ПАВ в системе учреждения среднего профессионального образования является уровень психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива учреждения. Большинство педагогов признают низкий уровень своей компетентности в данных вопросах. Несмотря на имеющиеся проблемы, в настоящее время не существует специально организованной системы для целенаправленной подготовки педагогических кадров. Именно поэтому важно, чтобы педагоги были убеждены в необходимости данной работы, осознавали и несли личную ответственность за безопасность подростков. При этом следует понимать, что работа должна носить планомерный системный характер, а воспитание здоровой личности, стойкой к употреблению ПАВ, должно стать одной из важнейших задач деятельности учреждения.

Таким образом, образовательная среда учреждения среднего профессионального образования сможет противостоять проблеме употребления ПАВ студентами, если станет местом реализации положительных мотиваций. При организации профилактической работы со студентами важно не просто демонстрировать последствия употребления ПАВ, а целостно воздействовать на систему ценностей подростков, развивать у них навыки трудолюбия, прививать уважение к правам и свободам человека, любви к окружающему, формировать навыки здорового образа жизни.

Важно понимать, что конечным результатом работы по профилактике употребления ПАВ должно стать полное исключение употребления таких веществ студентами учреждения среднего профессионального образования на основе развития культуры и ценностей здорового и безопасного образа жизни.

Литература

1. Колесов, Д.В. Антинаркотическое воспитание : учебное пособие / Д.В. Колесов. – 5-е изд., испр. – Москва ; Воронеж, 2009. – 224 с.
2. Романова, О.Л. Методологические аспекты первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ у детей / О.Л. Романова // Вопросы наркологии. – 1997. – № 2. – С. 67–75.
3. Петрова, Е.В. Современные профилактические подходы к проблеме наркозависимости у подростков : учебное пособие / Е.В. Петрова, Д.И. Чиж, В.Б. Калистратов [и др.]. – Пенза : ПГУ, 2019. – 17 с. – ISBN 978-5-907102-78-1. – URL: <https://e.lanbook.com/book/162267> (дата обращения: 06.04.2023). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
4. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде на период до 2025 года: утверждена Министерством просвещения России 15 июня 2021 года // КонсультантПлюс – надежная правовая поддержка: официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408453/ (дата обращения: 06.04.2023).
5. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними в общеобразовательной среде : сборник программ / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург, 2003. – 384 с.
6. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде // Вестник образования. – 2000. – № 8. – С. 4–53.

**КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF OLDER ADOLESCENTS
IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

Д.В. Лапина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой социальной педагогики Г.Ю. Титова

Ключевые слова: коррекция, отклоняющееся поведение, девиация, подростки, общеобразовательная организация

Key words: correction, deviating behavior, deviation, teenagers, general education organization

Аннотация. Рассматривается коррекция отклоняющегося поведения у подростков, так как в настоящее время проявляется тенденция увеличения количества детей и подростков с отклоняющимся поведением. Данное обстоятельство определяет важность и необходимость поиска возможностей управления воспитательным и образовательным процессами. Подростковый возраст рассматривается как один из наиболее опасных для проявления правонарушений среди подростков. Отклоняющееся поведение у подростков способствует дезадаптации личности, которая проявляется как нарушение в функционировании мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер. Это проявляется в неспособности присваивать и соблюдать значимые социальные нормы, что вызывает затруднения при построении межличностных отношений и снижает эффективность подростка во всех сферах его жизнедеятельности.

За последнее время произошел большой рост количества детей и подростков с отклоняющимся поведением. Данное обстоятельство определяет важность и необходимость поиска возможностей управления воспитательным и образовательным процессами.

Девиантное (или отклоняющееся) поведение имеет несколько подходов к пониманию его социально-педагогической сути. Большинство ученых определяют девиации как отклонение от нормы, последствиями которого нередко бывает социальная изоляция: наказания, тюремное заключение и др. Другие связывают причину девиантного поведения с разрывом между целями и идеалами общества и социально одобряемыми средствами достижения этих целей. Третья точка зрения более глубоко проникает в социокультурные основы социализации подростков и соотносит отклонения в поведении с результатами конфликтов между культурными нормами [1, с. 191].

Отклоняющееся поведение – это своеобразная регрессивная форма психологической защиты, а в более широком, клиническом аспекте может быть отнесено к явлениям психического дизонтогенеза по типу диспропорционального развития.

Правонарушения, проституция, алкоголизм и наркомания являются основными типами отклоняющегося поведения.

Отклоняющееся поведение у подростков – это патология, которая проявляется как нарушение в функционировании мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоциональной и волевой сферах. Оно вытекает в неспособность присваивать и соблюдать значимые социальные нормы, что вызывает трудности при взаимодействии с людьми и снижает эффективность подростка во всех сферах его жизнедеятельности. Следовательно, такое поведение требует коррекции.

Коррекционная работа – это деятельность по осуществлению индивидуально ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в физическом, психическом и нравственном развитии личности.

Под психологической коррекцией отклоняющегося поведения понимается комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных социальных, педагогических и психологических процедур, направленных на регулирование мотивации, поведения, отношения и ценностной системы личности, с помощью которых должны быть изменены внутренние мотивы, влияющие на качества личности и отношение к социальному поведению. Считается, что позитивное отношение к правовым нормам является важнейшим фактором психологической профилактики девиантного поведения старшеклассников [2, с. 78].

В психолого-педагогической деятельности с целью коррекции отклоняющегося поведения необходимо учитывать основные причины возникновения и развития отклоняющегося поведения и направлять психолого-педагогические воздействия на предотвращение этих причин.

Дефекты характера, подлежащие исправлению, обусловлены, прежде всего, эмоциональными и волевыми особенностями ребенка. Воспитательная деятельность родителя или опекуна, способствовавшая формированию соответствующего расстройства у ребенка, также требует социально-педагогической коррекции.

Задачи коррекции, соответственно, определяются как следующие ключевые направления ее реализации:

1) создание условий для развития способности к саморегуляции (эмоциональной и поведенческой), сотрудничеству, проявлению активности социально приемлемыми способами и повышение личностного статуса;

2) создание условий для снижения уровней тревожности и эмоционально-психологического напряжения;

3) создание условий для повышения уверенности в себе и своих силах и расширения самознания;

4) создание пространства для развития способности эффективного взаимодействия с окружающими;

5) создание социально благоприятных психолого-педагогических условий для изменения мышления, закрепления позитивных образцов поведения;

6) стимулирование личностных изменений.

Функциями процесса воспитания при коррекции личностных черт подростка с девиантным поведением в литературе отмечают:

1. Воспитательная – характеризуется процессом восстановления тех положительных черт, которые были присущи подростку. Это своеобразное обращение к памяти личности, акцентирование на добрых мыслях и поступках.

2. Компенсаторная – формирование личностного стремления компенсировать существующий социальный недостаток посредством реализации собственных возможностей в другой области, создание потребности в самоутверждении.

3. Стимулирующая – вовлечение подростка в положительную социально одобряемую деятельность.

4. Корректирующая – использование различных методов исправления негативных личностных качеств, а также мотивов, социальных установок (аттитюдов), ценностных ориентаций и поведения.

Коррекция девиантного поведения – сложный процесс, предполагающий комплекс выверенных индивидуально ориентированных процедур, психологический и социально-педагогический контекст которых обуславливает регуляцию поведенческих мотиваций и самого поведения личности.

5. Регулирующая – выступает как способ позитивного воздействия социальной группы или ее представителей на личность, склонную к девиациям. Это включение подростка во внутригрупповые процессы и групповую деятельность в целом. Можем предположить, что непосредственное групповое влияние на подростка в последующем трансформируется в активный процесс саморегуляции.

Существенную роль в регулирующей и коррекционной деятельности играют волевые качества личности, которые позволяют подростку мобилизовать внутренние ресурсы и действовать, в том числе, в условиях внешних и внутренних препятствий, в ситуациях кризиса или конфликта. Достижение высокого уровня самоконтроля – это переход к самокоррекции.

Самоанализ имеет непосредственное отношение еще к одному фактору – самосознанию – осознанию и адекватной оценке индивидом особенностей своей социальной деятельности, поступков и собственных индивидуальных качеств.

Коррекция негативных личностных черт представляет собой достаточно сложный процесс. Ощутимые результаты видны тогда, когда она осуществляется длительно, систематически, индивидуально [3, с. 123].

Следует отметить, что особое внимание в коррекционной работе со старшеклассниками с отклоняющимся поведением уделяется семье, так как эффективность работы зависит от успешного влияния прямых и косвенных методов на семьи старшеклассников. Таким образом, прямое влияние может быть как психологическим воспитанием родителей, так и косвенным влиянием на семейные и школьные отношения со старшим классом через работу с ними.

Одним из психологических методов, получившим социально-педагогическое применение в работе с подростками, является психологическая интервенция. Целью такого рода коррекционного вмешательства будет ослабление или устранение форм поведения, препятствующих социальной адаптации личности.

Трудностью в работе с подростками с отклоняющимся поведением зачастую является сопротивление и самому взаимодействию со специалистом, и личностным изменениям. В то время как главным требованием к психологической интервенции предьявляется готовность к сотрудничеству, наличие желания самой

личности изменяться, дистанция подростка становится значительным препятствием в эффективной работе по коррекции девиантного поведения.

Специальные методы коррекционной работы специалистов используются для устранения какого-либо недостатка поведения или нарушений, вызванных одной общей причиной [4, с. 104].

Реализация каждого метода предполагает использование совокупности приемов. Приемы коррекции отклоняющегося поведения – это целенаправленные социально-педагогические действия, воздействующие на внутренние позиции подростков, их взгляды и мотивы и изменяющие поведение девиантов.

Реализуемые в условиях общеобразовательной организации приемы социально-педагогического воздействия на подростков с отклоняющимся поведением можно объединить в три группы:

1. Приемы первой группы предполагают индивидуальное взаимодействие с подростком:

- просьба о помощи – обращение педагога к ребенку за советом, совместное обсуждение и поиск способа решения;

- оцени поступок – анализ и оценка предлагаемой подростку ситуации, поступков участников какой-либо истории;

- обсуждение статьи – оценивание различного рода преступлений или асоциальных поступков, описанных в специально подобранных статьях;

- мобилизация внутренних ресурсов подростка на выполнение задания – своеобразное представление и раскрытие возможностей подростка, его умений, осознание лично подростком своих качеств;

- стратегия жизни – выяснение жизненных планов ребенка, определение путей их реализации, возможных препятствий;

- мой идеал – озвучивание идеалов подростка и оценка их положительных нравственных качеств;

- контрастности – видимый переход от регулярных неудач в деятельности к первым значительным успехам в ней.

2. Приемы второй группы связаны с организацией и осуществлением групповой деятельности:

- непрерывная эстафета мнений – поочередные высказывания учащихся на заданную тему;

- самостимулирование – предварительно разделенные на группы учащиеся задают друг другу встречные вопросы; вопросы и ответы коллективно обсуждаются;

- импровизация на свободную тему – творческое обсуждение интересующей подростков темы, развитие сюжетных линий, перенос событий в новые условия, личная интерпретация и т.д.

3. Третья группа приемов отражает эффективность организаторской работы специалиста, направленной на изменение ситуации вокруг ученика:

- инструктирование – установка правил, регламентирующих общение и поведение учащихся, возможно, на период выполнения какого-либо задания;

- распределение ролей – определение функций и ролей участников в соответствии с их уровнем владения теми знаниями, умениями и навыками, которые требуются для выполнения задания;

– коррекция позиций – тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения и препятствующих выполнению творческих заданий;

– самоотстранение учителя – возможный выход специалиста (педагога, психолога) из роли руководителя после установления правил, разделения функций и принятия ролей участниками;

– распределение инициативы – создание условия для проявления инициативы всеми учащимися.

Применение различных методов и приемов коррекции девиантного поведения будет эффективнее, если они будут включены в учебную и внеучебную деятельность: спортивно-оздоровительную, трудовую, художественно-эстетическую.

Немаловажным фактором успеха коррекционной работы является поддержка подростка со стороны учителей, психологов, а главное – родителей, которые не всегда уделяют должное внимание ребенку и часто не обладают базовыми психологическими знаниями.

Исходя из вышеизложенного, коррекция девиантного поведения есть не что иное, как восстановление нормы жизнедеятельности личности в случае, когда эта норма личностью нарушается и существованию личности грозит опасность.

Литература

1. Злобин, Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися / Л.М. Злобин. – Санкт-Петербург : Высшая школа, 1982. – 191 с. – ISBN 978-6-5987-632-1.

2. Болелова, А.Г. Методы профилактической работы с несовершеннолетними / А.Г. Болелова. – Москва : АНО ЦНПРО, 2015. – 78 с. – ISBN 978-8-7452-365-8.

3. Баженов, В.И. Профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями / В.И. Баженов. – Москва, 2014. – 123 с. – ISBN 978-4-5812-657-5.

4. Бакаев, А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних / А.А. Бакаев. – Москва : Логос, 2004. – 104 с. – ISBN 978-7-4417-920-7.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ. ПРОФИЛАКТИКА И РИСКИ

SOCIALIZATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS LIVING IN INSTITUTIONS FOR ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE. PREVENTION AND RISKS

М.В. Мазуренко

¹ *ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия*

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры
психолого-педагогического образования Н.А. Буравлева

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация детей-сирот, адаптация детей, оставшихся без попечения родителей

Key words: orphans, children left without parental care, socialization of orphans, adaptation of children left without parental care

Аннотация. Рассмотрены проблемы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На основе анализа научных источников выделены факторы, оказывающие негативное влияние на социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что увеличивает риск асоциального поведения воспитанников. Такими причинами являются деформации эмоционально-личностной сферы детей, несовершенство в межличностных отношениях, отсутствие самостоятельности и профессиональной ориентации воспитанников и др.

В настоящее время наша страна переживает переход к новым социально-экономическим условиям, что не может не отражаться на существовании граждан. Большое количество людей оказалось в сложных социальных обстоятельствах. Самой незащищенной группой в этой ситуации являются дети. Особенное значение становление молодого поколения, развитие его духовного и нравственного начал возникают при адаптации к изменчивой, нестабильной и не всегда благополучной внешней среде.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, являются высоко уязвимой социальной группой, потому как проблемы социализации таких детей сопровождают их гораздо дольше в жизни, чем статус «социально незащищенной» категории. Значимый вклад в изучение социально-психологических механизмов адаптации и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, внесли Ю.А. Александровский, В.А. Абельбейсов, П.М. Козырева, Ш.А. Надирашвили, М.В. Ромм. Проведенные исследования М.И. Буянова, И.А. Залыгиной, А.И. Захарова, Е.М. Рыбинского, Е.О. Смирновой демонстрируют проблемы, с которыми сталкиваются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в процессе их социализации.

Хотелось бы отметить, что существует недостаток научной информации о специфических процессах социализации детей, которые воспитываются в

сиротских учреждениях. Недосоциализация такой группы населения влечет за собой рождение нового поколения у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которое также не будет иметь возможности успешной социализации.

Анализ научных источников позволил выделить следующие проблемы процесса социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: эмоционально-личностные деформации воспитанников, искажения межличностных отношений, несформированность адекватной профессиональной ориентации воспитанников, неприспособленность к самостоятельной жизни. Негативное отношение к детям из детских домов со стороны общества усугубляет названные проблемы. Дефицит родительской любви и опеки, которые невозможно компенсировать в условиях социальных учреждений, отражается на эмоционально-личностном развитии детей; естественная потребность в доверительных, эмоциональных отношениях не удовлетворяется. Влияние деструктивной социальной среды, усиленное коммуникативной, сенсорной и эмоциональной депривацией, на психическое и эмоциональное развитие ребенка является одной из наиболее существенных причин социальной дезадаптации воспитанников учреждений для детей-сирот [1].

Как правило, для воспитанников детских домов остро встают проблемы установления межличностных контактов, в том числе с педагогами и сверстниками. Способ выстраивания отношений часто выбирается деструктивный, на основе асоциальных паттернов поведения: силы, агрессии, верховенства. Отсюда возникает особенное отношение к «своим» и «чужим». Детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, очень сложно осознать границы своего «Я», потому что существует явное выделение группы «Мы». Это несет серьезные негативные последствия при формировании самооценки, самоотношения. Воспитанники социальных учреждений зачастую обнаруживают «социальную некомпетентность», «ущербные отношения к миру и себе»: большинство из них редко преодолевает барьер социализации и находит свое место в обществе [2]. Поэтому в условиях учреждений, оказывающих социальные услуги, в рамках социализации детей необходимо решать, в том числе, проблемы эмоциональной компетентности, навыков самопознания и самопринятия [3].

Следующая причина – некоторая изолированность детских социальных учреждений. Воспитанники детского дома окружены однообразием и унификацией стилей поведения, что приводит к недостаточной приспособленности в незнакомых социальных ситуациях.

Неприспособленность к самостоятельной жизни вне стен детских учреждений также является причиной недосоциализации. Воспитанников детского дома, к сожалению, не приучают к труду, самообслуживанию, не достаточно профессионально ориентируют. Вольно или не вольно возвращается иждивенческая позиция, когда «все должны». Инфантилизм таких детей и подростков может выражаться в неделании и неспособности брать на себя ответственность, избалованности, поиске более выгодной позиции только для себя.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что социализация – это процесс усвоения общественных норм и ценностей, обеспечивающий вхождение ребенка в социальную среду. В процессе «вхождения» ребенка в «мир взрослых» и усвоения социальных ролей он приобретает свой социальный статус в сообществах

разного уровня, интегрируется в среду для успешного функционирования в этом обществе. Результатом успешной социализации является самодостаточная личность с высоким уровнем способности адекватно оценивать свои возможности и выстраивать траекторию собственной жизни. В противном случае в результате неуспешной социализации наблюдается личность с искаженным восприятием социальной реальности, не способная адаптироваться к обществу и интегрироваться в него.

Безусловно, воспитание в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, уступает семейному, поскольку определяющая роль в первичной социализации ребенка всегда отводилась окружению близких взрослых. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, подвергаются риску неуспешной социализации. Агентами социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выступает не семья, а группы сверстников, воспитатели, социальные учреждения. Сотрудники организаций, где находятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, привыкают к определенным особенностям их поведения, однако в другой «реальности» детям предъявляются требования соблюдения других норм и правил, и по этой причине может возникнуть множество проблем. При этом специфика их социализации определяется комплексом таких деструктивных факторов, как отсутствие у ребенка опыта проживания в семье и выстраивания теплых, доверительных семейных взаимоотношений, отсутствие должного ухода или, напротив, чрезмерная опека ребенка преподавателями и сотрудниками интерната, постоянное пребывание в одном и том же коллективе сверстников, «тепличные» нормы и правила, которых должен придерживаться воспитанник, что не может являться основополагающими аспектами успешной социализации личности.

Критериями же адекватной социализации мы можем назвать следующие: сформированность коммуникативных навыков, определенный уровень самостоятельности, развитие чувства психологической защищенности и комфорта, осознанное принятие и исполнение общественных норм поведения и позитивные изменения в личности воспитанников (включение в социально полезную деятельность, выстраивание жизненных перспектив, стремление развивать свои склонности и способности, профессиональное самоопределение, устойчивую положительную мотивацию к различной деятельности, сформированную относительно целостную Я-концепцию и т.д. Мы рассмотрели несколько причин, не способствующих адекватной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на самом деле их может быть и больше, и каждая вытекает из другой.

Литература

1. Абельбейсов, В.А. Социализация воспитанников детских сиротских учреждений города Москвы (социологический анализ) : диссертация ... кандидата социологических наук / В.А. Абельбейсов. – Москва, 2016. – 198 с.
2. Настенкова, А.И. Проблема социализации воспитанников детского дома : миф или реальность / А.И. Настенкова // Молодой ученый. – 2013. – № 1 (48). – С. 321–323. – URL : <https://moluch.ru/archive/48/5852/> (дата обращения: 11.03.2023).
3. Комарова, В.Д. Проблема социализации детей-сирот в учреждениях, оказывающих социальные услуги / В.Д. Комарова, Н.В. Бушуева // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education. – 2019. – С. 98–102. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37234271> (дата обращения: 15.03.2023).

УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

CONDITIONS THE PREVENTION OF THE USE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES IN OLDER TEENAGERS

К.Д. Мартыненко^{1, 2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МБОУ Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Основная общеобразовательная школа № 15 г. Юрги», Юрга, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры социальной педагогики Л.С. Демина

Ключевые слова: профилактика, подростки, психоактивные вещества, общеобразовательная школа, профессиональная образовательная организация, педагог, наставник
Key words: prevention, teenagers, psychoactive substances, secondary school, professional educational organization, teacher, mentor

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы распространенности употребления психоактивных веществ (ПАВ) среди старших подростков. Показаны меры в области профилактики употребления ПАВ среди несовершеннолетних, осуществляемые на государственном уровне. Особое внимание уделено обобщению опыта профилактической работы в общеобразовательных школах и организациях профессионального образования. В профилактике употребления ПАВ старшими подростками основными видами деятельности, анализируемыми нами в образовательных учреждениях, являются правовые, психолого-педагогические и социально-педагогические нормы.

Проблема распространения психоактивных веществ (ПАВ) наиболее остро проявляется в подростковом возрасте. Об этом свидетельствуют научные исследования и публикации в сфере социальной психологии и педагогики, как в российском сообществе, так и во всем мире. Употребляя психоактивные вещества, подросток старается уйти от реального мира в фантазийный, тем самым порождая критику и негодования в свой адрес, поскольку психоактивные вещества имеют свойства влиять на подсознание и вызывают галлюциногенные видения. Истории, которые мы повсеместно слышим из разных общедоступных источников, доказывают нам, что вопрос употребления ПАВ подростками является вопросом мировой важности. Данная проблема затрагивает не только отдельные семьи, кому уже пришлось столкнуться с ней, но и образовательные учреждения, поскольку наибольший вклад в профилактику зависимости от употребления психоактивных веществ вносят работники педагогических сферы. Употребление ПАВ среди подрастающего поколения является выражением асоциальной формы поведения и несет за собой глобальные проблемы развития человека.

Большую ответственность за формирование культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся подростков несут образовательные организации [1]. В связи с этим к профилактической работе в общеобразовательных организациях

предъявляются высокие требования, поэтому актуальность нашего исследования не вызывает сомнений, что обусловило цель данной статьи – обобщение основных подходов к организации условий профилактики употребления психоактивных веществ, используемых в образовательной среде, где обучаются старшие подростки.

Педагогическая профилактика на основе психолого-педагогических технологий в образовательных организациях является основным компонентом общей системы предупреждения употребления ПАВ старшими подростками.

Фундаментом профилактической деятельности в общеобразовательной среде является организация и оптимизация профилактики пагубного влияния психоактивных веществ на личность, психическое и физическое здоровье подростка. В профилактической работе используется средовой подход, который излагается в Концепции профилактики употребления ПАВ в образовательной среде и является основным источником, используемым в психолого-педагогической деятельности по профилактике зависимости от ПАВ [1].

По данным национальных исследований, число потребителей психоактивных веществ в Российской Федерации составляет 217,1 на 100 тыс. человек того же возраста в возрастной группе 10–14 лет (277 в городах и 84,4 в сельской местности), в то время как в возрастной группе 15–17 лет их число быстро растет (в 8,9 раза больше в городах и в 10,3 раза больше в сельской местности). По оценкам экспертов, до 10% учащихся средних школ и профессиональных училищ употребляли психостимуляторы или коммуникативные допинги [2].

Школьники старших классов, в возрасте от 14 лет и старше, наиболее подвержены распространению психоактивных веществ. Однако наблюдается тенденция к распространению запрещенных веществ и среди младших классов. Многие дети проявляют нездоровую заинтересованность к наркотикам, алкоголю и другим ПАВ. Их употребление является проблемой, которая может привести к различным последствиям, включая зависимость, психические расстройства и даже смерть. Важно обратить внимание на эту проблему и принять меры для ее решения. Это может включать в себя проведение профилактических мероприятий, образовательных программ и консультаций для родителей и детей.

Нами проведено локальное исследование с участием 80 подростков (из них 39 подростков мужского пола и 41 – женского), в котором было выявлено, что обучающиеся в профессиональных образовательных учреждениях, а именно 37% парней и 21% девушек, подвергались предложениям со стороны сверстников и молодых людей, которые были старше их по возрасту, попробовать психоактивные вещества ради интереса; 30% подростков находятся в активной стадии зависимости от психоактивных веществ; 28% опрошенных затрудняются ответить на этот вопрос, а 14% не имеют опыт употребления ПАВ и не проявляют повышенного интереса. Стоит отметить, что острую заинтересованность подростки проявили, обучаясь в общеобразовательном учреждении в старших классах. Однако из полученных данных мы выявили, что 25% готовы отказаться от ежедневного употребления психоактивных веществ, но нуждаются в помощи специалиста, а 10% отказались от употребления ранее самостоятельно. Полученные результаты дали основания для исследования имеющегося опыта профилактической работы образовательных организаций и поиска новых решений.

На текущий момент практически все образовательные организации столкнулись с такими социальными проблемами, как молодежная преступность, наркомания, токсикомания. В связи с этим педагоги и наставники не могут оставаться в стороне и уходить от прямого взаимодействия и решения вопросов проблем профилактики и формирования здорового уровня жизни подрастающего поколения. Основное поручение в этой нелегкой деятельности возлагается на кураторов, наставников студенческих групп, работников социально-воспитательного отдела, психологической службы.

Так, например, в системе среднего профессионального образования в настоящее время активно развивается наставническая деятельность. Наставничество можно расценивать как один из ресурсов и форматов профилактики отклоняющегося поведения подростков (в том числе и употребление ими ПАВ) и их воспитания [3]. Его задача – формирование системы ценностей, которая позволяет молодым людям вести нравственную и здоровую жизнь, влияя на их сознание и формируя их поведение. Основным видом деятельности, направленным на профилактику употребления психоактивных веществ, по праву считают систему внеурочной деятельности, поскольку основной задачей данной системы является развитие профессиональных навыков и умений в здоровой и безопасной образовательной среде. Образовательная среда помогает развить профессиональные качества подростков за счет развития креативного и творческого подхода, в этом помогут конкурсы профессионального мастерства, такие как «Молодые профессионалы» (World Skills Russia), национальный чемпионат конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» и др. Поскольку 2023 г. является годом наставника и педагога, это дает возможность надеяться, что решающее слово в области профилактики наставника и педагога в образовательной среде будет поддержано на всех уровнях и получит развитие перспектива в части научных исследований их профилактического потенциала.

Образовательные организации могут эффективно противодействовать возникновению девиантного поведения, конкретизируя и наполняя пространство для реализации позитивных мотивов. В настоящий момент эта важная связь недостаточно развита. При работе с подростками необходимо не только демонстрировать негативные последствия употребления психоактивных веществ, но и работать над ценностями. В центре внимания у молодых людей должно быть развитие таких важных ценностей, как трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, любовь к окружающей природе, семье, формирование здорового и безопасного образа жизни. В свою очередь, эффективность профилактических программ в большей степени определяется непрерывностью, последовательностью и преемственностью мероприятий по профилактике наркомании, чем силой и доступностью вмешательства (не обесцениваем значимость последних). Доказана высокая эффективность наставничества и волонтерских элементов профилактических программ, когда с учащимися занимаются не только педагоги, но и старшеклассники и старшекурсники.

Литература

1. Приказ Минобразования РФ от 28 февраля 2000 г. № 619 «О концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде».
2. Зволинская, Е.Ю. Распространенность и различные аспекты профилактики вредных привычек среди учащейся молодежи / Е.Ю. Зволинская, В.Ю. Климович // Профилактическая медицина. – 2018. – № 21 (6). – С. 54–62.
3. Smyshlyaeva, L.G. Peer mentoring as a professional test for trainee teachers in the sphere of deviant behavior prevention of minors / L.G. Smyshlyaeva, L.S. Demina, I.L. Shelekhov [et al.] // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2018. – Vol. 677. – P. 37–43. – URL : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-67843-6> (дата обращения: 26.03.2023).

МЕДИАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

MEDIA TECHNOLOGIES IN THE PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN YOUNGER ADOLESCENTS

А.Н. Пальцева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент
кафедры социальной педагогики Е.В. Дозморова

Ключевые слова: агрессивное поведение, младший подростковый возраст, медиация
Key words: aggressive behavior, early adolescence, mediation

Аннотация. Рассмотрена актуальность введения новых форм работы по профилактике агрессивного поведения младших подростков как одной из острых проблем современного общества. Описаны отличительные признаки подростковой агрессивности. Проанализированы традиционные методы профилактики и медиативные технологии, описан принцип работы медиативных технологий.

Одной из острейших социальных проблем нашего общества на данный момент является развитие преступного поведения, предпосылки которого возникают еще при становлении личности в раннем возрасте. Отсутствие взаимопонимания детей, конфликты в подростковом возрасте, отсутствие навыков восстановительного общения, развивающее все большее проявление и укоренение агрессивных реакций выдвигают на первые ряды необходимость проведения профилактической работы с младшими подростками в области агрессивного поведения [1]. В своих исследованиях эту тему изучали В.И. Долгова, Л.М. Шипицына, Д.Н. Исаев и другие специалисты, отмечая, что конкретно этот возраст является психически неустойчивым к внешним негативным воздействиям, но при этом предрасположен к эффективным профилактическим мероприятиям [2]. С помощью профилактических действий можно предупредить агрессивное поведение и снизить уровень преступного поведения в будущем, исключая необходимость реализации уже конкретно коррекционных мероприятий в дальнейшем.

Агрессивное поведение способствует активному повышению конфликтогенности среды, что влечет за собой нарушение дальнейшей учебной работы, социальной, внутрисемейной. Рассматривая методы профилактической работы с младшими подростками, проявляющими агрессивное поведение, можно наткнуться на множество форм, что говорит об активной заинтересованности специалистов в данной области, но, к сожалению, большинство из них давно потеряли свою актуальность. Связано это в основном с тем, что формы агрессии стали гораздо острее, окружающие реагируют на это негативно, без понимания того, что делают только хуже. Из этого следует, что педагогам необходимо осваивать новые формы и применять новые методы для профилактики агрессивного поведения младших подростков.

Под агрессивным поведением принято понимать особую форму реагирования на различные неблагоприятные ситуации, вызывающие такие неприятные состояния, как злость, стресс, подавленность и иные негативные реакции. Тем самым агрессивное поведение для подростков является одним из способов защиты и решения проблем, сохраняя свои чувства индивидуальности, собственной ценности, самооценки, усиливая контроль над существенным для субъекта окружением.

Агрессивное поведение в каждом возрасте имеет свои особенности. Но зарождается оно именно в детстве, когда агрессия помогает ребенку добиться желаемого, защищает его права и интересы или удовлетворяет враждебные наклонности. Чтобы понимать причины возникновения агрессивного поведения в младшем подростковом возрасте, необходимо знать возрастные особенности данного периода, а именно 12–15 лет, рассматривая подростковый возраст по возрастной периодизации Д.Б. Эльконина.

В младшем подростковом возрасте на формирование агрессивного поведения влияет множество различных факторов: психологическая обстановка в семье или неправильный стиль воспитания, личностные характеристики индивида, связанные с развитием самосознания, изменение внутреннего мира ребенка, генетические особенности, средства массовой информации, сверстники [3]. Немаловажную роль в становлении агрессивного поведения играют гормональные и физиологические изменения в этом возрасте, которые влияют на эмоциональную сферу ребенка. В совокупности это все приводит к изменениям в поведении, острым реакциям в конфликтных ситуациях, вырабатывает агрессивную модель поведения перманентно. Особенно стоит подметить, что подростковый возраст характеризуется как кризисный и переломный, отличающийся конфликтным поведением. В этот период у подростка формируется собственное мнение, которое в силу возраста и индивидуальных особенностей значительно отличается от мнения взрослых. Отражая свое «Я» в столь яркой форме, подросток как бы познает и демонстрирует себя, свои границы при взаимодействии с другими людьми, вызвавшими отрицательную реакцию. Поэтому особого внимания требует профилактическая работа с детьми младшего подросткового возраста, направленная на предупреждение агрессивного поведения при помощи обучения их приемлемым способам выражения своего несогласия с происходящим, установления своих границ, развития самоконтроля и т.д. Таким образом, можно предотвратить асоциальное поведение и не навредить формированию личности подростка.

Профилактика агрессивного поведения младшего подросткового возраста ведется многие годы, и самыми распространенными, традиционными методиками, являются: проведение различных арт-терапевтических упражнений, в которые входят терапия при помощи сказок, игры, занятия с песком, рисование, дыхательные тренировки, беседы со специалистами – они помогают детям бороться с агрессивными реакциями, но в малой мере, поскольку в большинстве своем эти упражнения нацелены на профилактику других, напрямую не связанных с агрессивным поведением состояний [3]. То есть они не учат правильному реагированию в конфликтных ситуациях. Основной направленностью классических методов профилактики агрессивного поведения является помощь в коррекции внутреннего состояния, настраивание на спокойный лад, развитие мелкой моторики,

сопровождающееся перенесением своего внутреннего состояния на творчество. Сами по себе методики оказывают полезное действие на состояние человека, но это никак не влияет на «проработку» причин агрессивного поведения, не способствует разрешению подлинных конфликтов, которые в большинстве случаев сопровождают человека всю его дальнейшую жизнь, хотя и являются важными в профилактике агрессивного поведения как дополнительный ресурс.

Каждое образовательное учреждение владеет крупным арсеналом методов и инструментов разрешения всевозможных конфликтных ситуаций, но их результативность является недостаточно эффективной. Конфликты постоянно повторяются и перерастают в другие формы сложного межличностного взаимодействия. Традиционные формы работы с конфликтующими сторонами несут исключительно временный характер, поэтому очень важно выходить на новые формы работы с конфликтующими личностями, которыми, прежде всего, являются подростки с девиантным поведением.

Наиболее удачной моделью для конструктивного взаимодействия с конфликтующими подростками в последние годы можно считать создание школьной службы примирения в образовательных учреждениях, которая служит огромным ресурсом разрешения конфликтных ситуаций внутри школы и силами самой школы. Службы примирения на базе школ работают на основе восстановительных и медиативных технологий. На данный момент они существуют почти во всех школах.

Медиативные технологии – это способы разрешения разногласий и предупреждения конфликтов в повседневном общении с целью сохранения или восстановления отношений с подростками, а также выработки взаимоприемлемого, отражающего интересы обеих сторон решения [4, с. 10]. Медиативные технологии подразумевают под собой большое количество техник, но основными принято считать Я-сообщение, техники активного слушания, использование вопросов, эхо-технику. Это те необходимые техники, которые позволяют научить подростка корректно выражать мысли, слушать, реагировать и разрешать конфликтные ситуации, не прибегая к более серьезным реакциям.

Медиативные технологии работают как механизм контроля над поведением, которые при помощи обучения навыкам общения и слушания с противоположной стороной помогают восстановить отношения или прийти к нейтральному решению, которое устроило бы обе стороны.

Рассматривая агрессию как безысходную реакцию защиты или неумение правильно действовать в ситуациях накала, мы понимаем, что агрессивное поведение и есть тот самый призыв к помощи. Призыв к тому, чтобы научиться выражать себя таким образом, чтобы быть услышанным и при этом не навредить ни себе, ни окружающим. Если обучить детей с младшего подросткового возраста договариваться, принимать себя и других, безопасным образом выражать свои чувства, то в дальнейшем это предотвратит развитие конфликтных ситуаций, агрессивных реакций и сократит количество преступных деяний.

Медиативные технологии являются продуктивной формой профилактики агрессивного поведения младших подростков, поскольку в этом возрасте

формируются и укореняются основные поведенческие привычки общения с окружающими.

Медиация позволяет разрешать конфликт, выявляя его причину и движущую силу, оберегая детей и подростков от агрессивного, порой отвергающего воздействия окружающей среды [4]. Кроме того, медиация – это инструмент помощи в разрешении конфликтов между детьми и школьниками, между детьми и взрослыми, между всеми участниками образовательного процесса [5].

Таким образом, теоретический анализ проблемы медиации и реализация образовательной программы, основанной на медиативных технологиях, позволяет сделать вывод о том, что, обучая младших подростков конструктивным и безопасным способам взаимодействия с окружающими, мы снижаем риск развития агрессивного поведения, помогаем детям социализироваться, выражать свое недовольство так, чтобы быть услышанным. А традиционные методы дополняют эффект от медиативных технологий.

Литература

1. Субботина, С.Н. Агрессивное поведение подростков как причина конфликтов / С.Н. Субботина // Форум молодых ученых. – 2018. – № 1 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-podrostkov-kak-prichina-konfliktov>
2. Истрофилова, О.И. Организация работы педагога с агрессивными детьми и подростками : учебное пособие / И.О. Истрофилова. – Нижневартовск, 2020. – 244 с. – ISBN 978-5-00047-560-7. – URL: <https://e.lanbook.com/book/208154> (дата обращения: 02.04.2023).
3. Демидова-Петрова, Е.В. Преступность несовершеннолетних в современной России : Вопросы изучения и предупреждения / Е.В. Демидова-Петров. – Казань : КЮИ МВД России, 2021. – 463 с.
4. Пестова, И.В. Настольная книга куратора школьной службы примирения / И.В. Пестова, Н.И. Шемпелева. – Екатеринбург, 2020. – 102 с.
5. Пучкина, Ю.А. Объединение ресурсов системы образования и гражданского общества в построении модели профилактической работы с детьми «группы риска» / Ю.А. Пучкина, А.И. Тимофеева // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 2 (3). – С. 112–122. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42550788> (дата обращения: 18.03.2021).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Я.А. Переверзева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. биол. наук, доцент
кафедры психологии развития личности Е.В. Гребенникова

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическая безопасность, младшие школьники, семья, тревожность, субъектная позиция, самооценка

Key words: psychological health, psychological safety, primary school children, family, anxiety, subjective position, self-esteem

Аннотация. Рассматривается феномен психологического здоровья младших школьников и его особенности. Анализируются наиболее актуальные проблемы в сфере психологического здоровья младших школьников по критериям тревожности, самооценки и субъектной позиции обучающегося.

За последние десятилетия проводилось множество исследований в области изучения психологического здоровья [1, с. 69–81; 2, с. 128–132; 3, с. 81–82], что говорит о значимости развития потенциала каждого индивида в частности и общего благополучия общества.

Психологическое здоровье – свойство личности, позволяющее ей находиться в гармонии с собой и окружающими людьми. Это свойство необходимо для реализации всех возможностей и способностей человека, для его зрелости и самостоятельности [4, с. 30–32].

Психологически здоровая личность характеризуется отсутствием различных расстройств и акцентуаций характера; способностью успешно развиваться как в ситуации успеха, так и неуспеха. Для такой личности свойственно переживание негативных эмоций, но она не находится в этих переживаниях постоянно. Ее нервная система не находится в постоянном напряжении, не ожидает надвигающейся опасности. Такой человек способен поддерживать стабильность своей жизни, а также сталкиваться с неожиданностями и идти на риск, так как понимает, что в мире существуют вещи, неподвластные ему [5, с. 298–299].

В младшем школьном возрасте ребенок активно адаптируется в новой окружающей среде, проходит процесс социализации и осваивает новую для него позицию ученика, требующую дисциплины и послушания, развития чувства внутреннего долга. У детей в этот период активно развивается психика, формируется самооценка, приобретает навык самостоятельно организовывать свою деятельность, руководствоваться внутренними, а не внешними мотивами и пр. [6, с. 243–244].

Все вышеперечисленное закладывается в условиях психологической безопасности, поддержке со стороны взрослых. В младшем школьном возрасте ребенок познает себя, свои качества, возможности, учится справляться с неудачами,

поддерживать окружающих. В этом возрасте ребенок уже способен осмыслить себя и свою деятельность и подчинить ее конкретной цели, использовать внутреннюю мотивацию в обучении, что является проявлениями субъектной позиции [7, с. 73–75].

Семья имеет особую значимость в формировании психологического здоровья. Опыт общения в семье, эмоциональная близость зарождают в ребенке доверие к миру и уверенность в своих силах. Именно родители в первую очередь помогают ему раскрыть свой потенциал, закладывая в основу характера ребенка свои привычки ценности и идеалы. Именно они показывают, как стоит относиться к окружающим людям, как справляться с трудностями, как вести себя в тех или иных ситуациях. Соответственно, в ситуации эмоциональной депривации, отвержения и насилия младший школьник не сможет раскрыться и познать себя, попросту не найдя должной опоры и примера для подражания в близком окружении. В психологически небезопасном пространстве домашней обстановки он будет ощущать тревогу, научиться отвергать свои потребности или же затмевать ими потребности других людей, так и не поймет все богатство окружающего его мира и упустит значимый момент для формирования адекватной самооценки и иных важных качеств во взрослой жизни [8, с. 385–386; 9].

Цель исследования заключается в изучении особенностей психологического здоровья младших школьников.

Исследование проводилось среди 67 обучающихся 4-х классов МАОУ СОШ № 32 г. Томска. Всего 33 мальчика и 34 девочек. Выявлялись такие особенности психологического здоровья, как уровень тревожности и самооценки, субъектная позиция ученика.

Для этого использовались следующие методики: «Детский вариант шкалы явной тревожности» (СМАС, адаптированный А.М. Прихожан) [10, с. 233–241], исследование субъектной позиции Ю.В. Зарецкого [11, с. 100–110] и определение уровня самооценки Дембо–Рубинштейн [12, с. 163–166].

С помощью методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» у младших школьников определяли уровень тревожности. В группе обследуемых детей были определены все уровни тревожности:

- 1) низкий уровень – 7% (5 человек) младших школьников, для которых характерно спокойствие, как естественное, так и имеющее защитный характер;
- 2) средний уровень – 49% (33 человека) младших школьников, которые успешно адаптируются в обществе и способны к продуктивной деятельности;
- 3) несколько повышенный уровень – 21% (14 человек) младших школьников, как правило, испытывающих тревогу относительно одной сферы своей жизни;
- 4) явно повышенный уровень – 7% (5 человек) младших школьников, которым свойственен генерализованный характер тревожности. Эти испытуемые отличаются чрезмерной чувствительностью и боязливостью;
- 5) очень высокий уровень тревожности – 15% (10 человек) младших школьников.

Таким образом, у младших школьников преобладал средний уровень тревожности.

Используя методику «Исследования субъектной позиции», у младших школьников определяли варианты позиций обучающегося. Было выявлено следующее:

1) субъектная позиция выражена у 49% (33 человека) младших школьников. У них высокий уровень школьной мотивации, хорошее отношение к учителю и одноклассникам, они любят учиться и выполнять домашние задания, стремятся получить высшую оценку;

2) объектная позиция выражена у 30% (20 человек) младших школьников. Такие дети не до конца осознают смысл обучения, но школа им нравится. Они ориентированы не на получение оценок, а на похвалу;

3) негативная позиция проявлена только у 1% (1 человек) младших школьников. Такие дети не видят смысла в обучении и не испытывают к ней интереса. Они склонны прогуливать уроки, конфликтовать с учителями и одноклассниками;

4) субъектная и объектная позиции одинаково проявлены у 16% (11 человек) младших школьников. Такие дети не всегда бывают активны, но сохраняют интерес к учебе, у них почти не бывает конфликтов;

5) субъектная и негативная позиции проявлены у 3% (2 человека) младших школьников. В данной категории находятся ученики, имеющие высокую школьную мотивацию и трудности в адаптации.

Важно отметить, что сочетание одинаково высоких баллов по шкалам объектной и негативной позиции не выявлено.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что у обучающихся 4-х классов субъектная и объектная позиции преобладают над негативной.

С помощью методики Дембо–Рубинштейн у младших школьников определили самооценку. Среди младших школьников были выявлены все уровни самооценки в следующих процентных соотношениях:

1) низкий уровень самооценки выражен у 10% младших школьников. Эти респонденты испытывают неуверенность в себе, думают о своих неудачах, сравнивают себя с другими;

2) средний уровень самооценки выражен у 24% младших школьников. Эти респонденты уверены в себе, но также знают и о своих недостатках;

3) высокий уровень самооценки выявлен у 43% младших школьников. Эти респонденты уверены в себе и успешности своей деятельности;

4) завышенный уровень самооценки выявлен у 22% младших школьников. Эти респонденты излишне уверены в себе и не умеют реально оценивать свои возможности.

Следовательно, большая часть младших школьников имеет высокий уровень самооценки, что соответствует их возрасту.

По результатам проведенного исследования можно сказать, что у детей младшего школьного возраста в качестве проблемы выступает повышенная тревожность. На этот показатель следует особо обратить внимание педагогам, психологам и родителям.

Литература

1. Куфтяк, Е.В. Психическое здоровье младших школьников: роль индивидуальных особенностей / Е.В. Куфтяк, И.В. Тихонова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – С. 69–80

2. Степанова, К.С. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста / К.С. Степанова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 3 (126). – С. 128–132.

3. Хухлаева, О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 81–88.
4. Джидарьян, И.А. Психологическое здоровье: проблема науки или удвоение понятий? / И.А. Джидарьян // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. – 2014. – С. 19–34.
5. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва : Пер Сэ, 2006. – 528 с.
6. Апетян, М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника / М.К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14 (73). – С. 243–244. – URL: <https://moluch.ru/archive/73/12457/> (дата обращения: 10.04.2023).
7. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И.В. Дубровина // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67–95. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lichnostiv-kontekste-voznrastnogo-razvitiya> (дата обращения: 10.04.2023).
8. Иванова, Е.А. Семья как фактор психологического здоровья детей / Е.А. Иванова // Молодой ученый. – 2019. – № 46 (284). – С. 385–386. – URL: <https://moluch.ru/archive/284/63939/> (дата обращения: 02.04.2023).
9. Гребенникова, Е.В. Психология здоровья : учебно-методическое пособие / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – 168 с.
10. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан ; под ред. Д.И. Фельдштейн, С.К. Бондыревой [и др.]. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.
11. Зарецкий, Ю.В. Методика исследования субъектной позиции учащихся / Ю.В. Зарецкий, И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 98–109.
12. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. – Москва : ЭКСМО–Пресс, 1999. – 448 с.

ДИАГНОЗ: ШКОЛЬНЫЙ СТРЕЛОК DIAGNOSIS: SCHOOL SHOOTER

В.М. Салтыкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. мед. наук, профессор
кафедры психолого-педагогического образования
А.В. Гычев

Ключевые слова: Колумбайн, школа, скулшутинг, стрелок, девиантное поведение, подростки, молодежь

Key words: Columbine, school, schoolshooting, shooter, deviant behavior, teenagers, the youth

Аннотация. За последнюю четверть века человечество активно столкнулось со школьными стрелками. Динамика вооруженных нападений возрастает, особенно последние пять лет. Увеличивается количество контента и различных групп в социальных сетях, где подростки получают информацию по теме насилия, жестокости, мести своим обидчикам. Основными «симптомами» школьных стрелков являются социальные проблемы во взаимоотношениях, отчужденность от коллектива, агрессия, делинквентное поведение, неблагополучная семья и различные психологические и психические заболевания. Главными причинами такого поведения считаются буллинг, неприятие в окружении, недопонимание со взрослыми и накопившиеся неразрешенные психологические проблемы.

В последние годы слово «скулшутинг» все чаще произносится среди людей, так как число сообщений о попытках и непосредственно вооруженных нападений на учебные заведения растет.

Скулшутер (от англ. school shooting – «школьная стрельба») – школьный стрелок. Данный термин в нашей стране начал входить в массы после вооруженного нападения на школу, которое произошло в 2014 г. в Москве. Десятиклассник убил двоих человек. Это было первое нападение на школу со стороны ученика в истории современной России. После инцидента начали активно обсуждаться темы безопасности в образовательных учреждениях, влияние сцен насилия в фильмах и играх на детей и подростков [1].

Самый первый зарегистрированный случай нападения на школу произошел в 1927 г. в США [2], где погибли 44 человека; в этой истории нападавшим был взрослый мужчина 45 лет, а его мотивом стали финансовые убытки из-за школы и конфликт с одним из работников [3]. В дальнейшем в разных странах, в том числе СССР, происходили вооруженные нападения на школы со стороны учеников, но эти случаи были редкими.

Первыми скулшутерами за последнюю четверть века являются Эрик Харрис (18 лет) и Дилон Клиболд (17 лет) из города Литлтон, штат Колорадо, которые 20 апреля 1999 г. устроили вооруженное нападение на свою школу «Колумбайн».

Тогда погибло 13 человек (12 школьников и 1 учитель), 23 человека получили ранения, а сами нападавшие застрелились. Это было самое масштабное нападение на школу по количеству жертв [4].

Свое нападение юноши планировали заранее и готовились к нему; они вели видеодневник, как учатся стрелять. В день трагедии перед входом в школу Эрик Харрис встретил своего одноклассника и попросил его отойти, так как он хорошо к нему относился. Недалеко от школы сработала детонация – это был специальный маневр, чтобы отвлечь внимание от того, что будет происходить внутри школы. Детонатор в школьной столовой не сработал, тогда нападавшие решили стрелять и использовать винтовку, ружье, пистолет и самодельные взрывчатые устройства. Все это происходило в столовой, школьных коридорах и библиотеке. Была перестрелка с полицией. В конце концов оба кончают жизнь самоубийством, застрелившись [5].

Разлетевшаяся информация в СМИ по всему миру о произошедших событиях в США породила явление, называемое «эффект Колумбайна», так как во многих странах (Германия, Канада, Швеция, Аргентина и др.) появились подражатели, которые являлись последователями идеи нападения на школу. С данным эффектом в России столкнулись в 2018 г. после нападения стрелка на колледж в Керчи, где погибли 21 человек, а 67 получили ранения. С тех пор динамика нападений на образовательные учреждения растет [4, 5].

До произошедших событий Харрис писал на сайте о тех, кого он ненавидит (буллеры и девушки, которые ему отказывали). Самого Эрика описывали как умного, но депрессивного и неуверенного в себе. Возможно, он имел признаки жестокости. Был одержим взрывчатыми веществами. За год до нападения совершил кражу. С Диланом познакомился в 7-м классе. Дилана тоже характеризовали как депрессивного, неуверенного и неопрятного ученика; учителя считали его прямолинейным. Клиболда посещали фантазии про месть и доминирование. Имел привод в полицию из-за кражи. Ближе ко дню нападения у него отмечались перепады настроения и раздражительность [5].

Причиной нападения Клиболда и Харриса на собственную школу считают травлю, непринятие других и отсутствие ценностей. Если рассматривать в целом причины таких действий со стороны учеников, то это буллинг со стороны одноклассников или взрослых, различные психические заболевания или все вкуче.

В мир цифровизации и социальных сетей появляются специальные сообщества, в которых подростки и юноши общаются между собой и объединяются идеей напасть на школу и отомстить своим обидчикам. Зачастую именно чувства мести и ненависти к одноклассникам и учителям являются двигателем таких желаний и действий. Подобные группы в социальных сетях являются потенциально опасными сообществами и их блокируют модераторы и «кибердружинники».

Статистика по количеству участников потенциально опасных групп социальных сетей разнится, поэтому обратимся к статистике службы безопасности соцсети «ВКонтакте» с опубликованными данными за 2021 г. [6]:

– заблокировано по теме самоубийств: 873 077 единиц контента, 282 289 личных страниц и 806 сообществ;

– заблокировано по теме насилия в школах: 753 329 единиц контента, 185 личных страниц и 349 сообществ.

Эти цифры пугают и указывают на реальную проблему в обществе; в частности, эта проблема затрагивает самый уязвимый подростковый возраст.

Это означает, что нужны меры и программы, которые необходимо решать комплексно (со стороны семьи, со стороны образовательных учреждений и со стороны социума).

Вывод: скулшутеру можно дать характеристику некоего изгоя, тихого, депрессивного, с подавленной агрессией, местами странного, с неразрешенными личностными и внутренними конфликтами человека, который оказался непонятым и не услышанным обществом. Также могут коррелировать неблагополучная семья, делинквентное поведение и различные психические заболевания.

Тема скулшутинга за последние годы набирает обороты, активно популяризуется в различных социальных сообществах и заседает в мыслях молодежи, так как они действительно сталкиваются с проблемой непонимания, отверженности, жестокости, травли со стороны окружающих, сверстников, взрослых. Им не с кем поделиться своими чувствами, у многих отсутствует психологическая грамотность, все происходящие деструктивные события накапливаются и по итогу выливаются в нападения, убийства и самоубийства.

Мать стрелка Дилана Клиболда Сюзен Клиболд после произошедших событий стала активистом и писательницей, говорит на темы родительских ошибок, допущенных в воспитании. В своей книге она пишет: «Я приучила своего сына чистить зубы, обучила его финансовой грамотности, даже объяснила ему, как убежать от гремучих змей, но я никогда не занималась его ментальным здоровьем, и это то, о чем я сейчас жалею больше всего» [4].

Поэтому изучение причин данных поступков, создание программ и мер по профилактике и предупреждению подобных инцидентов крайне актуальны в наше время.

Литература

1. Гадельшин, А.А., Оружейная культура в РФ. Причины скулшутинга и пути его предотвращения / А.А. Гадельшин, Е.А. Потапов // Вопросы российской юстиции. – 2021. – № 13. – С. 183–190.
2. Брайсон, Б. Беспокойное лето 1927 / Б. Брайсон ; пер. О.И. Перфильев ; ред. Н. Никитенко. – Москва : АСТ, 2017. – 512 с.
3. Ellsworth, M.J. Chapter Three – Life of Andrew Kehoe (1927) / M.J. Ellsworth. – URL: <https://web.archive.org/web/20171024231535/http://daggy.name/tbsd/tbsd-t.htm#ChapterThree> (дата обращения: 11.04.2023).
4. Опасная школа: истории российских «школьных стрелков». Борцы за «правильное воспитание» и аресты ФСБ. Фильм К. Собчак. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aa7DY6GotBE> (дата обращения: 09.04.2023).
5. Колумбайн глазами психиатра. Массовое убийство в школе Колумбайн. Обзор врача-психиатра Василия Бейнаровича. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JMTTxNESr0Y> (дата обращения: 09.04.2023).
6. Центр безопасности «ВКонтакте». – URL: <https://vk.com/safety> (дата обращения: 09.04.2023).

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОГРАММЫ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL
PROGRAM OF LIFE SELF-DETERMINATION OF OLDER ADOLESCENTS
IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

А.А. Салчак, И.А. Дроздецкая

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: социально-педагогическая программа, жизненное самоопределение, старшие подростки, общеобразовательная организация, личностное развитие

Key words: socio-pedagogical program, life self-determination, older teenagers, educational organization, personal development

Аннотация. Описываются особенности реализации социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников в общеобразовательной организации. Обосновывается актуальность проблемы и описываются этапы разработки и реализации программы. Рассматриваются методы и технологии, используемые в рамках программы, подчеркивается важность оценки ее эффективности.

В современном обществе становится все более актуальной проблема формирования личностных и социальных компетенций учащихся, необходимых для успешной жизни и развития. В статье рассматриваются особенности реализации социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников в условиях общеобразовательной организации. Основной целью программы является поддержка личностного развития учащихся и формирование у них социальных навыков, которые позволят им успешно справляться с жизненными ситуациями и реализовывать свой потенциал в обществе.

Одним из ключевых элементов программы является проектная деятельность, которая помогает учащимся осознать свои интересы и цели, развить творческий потенциал и навыки работы в команде. Также в рамках программы проводятся групповые занятия, проектная деятельность и другие формы работы, направленные на формирование навыков коммуникации, конструктивного решения проблем и управления своим временем. Оценка эффективности программы проводится на основе различных критериев, включая уровень участия учащихся, достижение поставленных целей и результатов, а также обратная связь от участников программы и их родителей.

В целом социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников позволяет создать условия для успешного развития личности учащихся и подготовить их к жизни в современном обществе. Однако для достижения максимального эффекта необходимо учитывать особенности конкретной общеобразовательной организации и потребности учащихся [1, с. 135].

Социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников является важной составляющей в образовательном процессе и предназначена для помощи ученикам в определении своих целей и жизненного пути.

Особенности реализации данной программы в условиях общеобразовательной организации могут включать в себя следующие аспекты:

1. Анализ потребностей обучающихся. Прежде чем начать реализацию программы, необходимо провести анализ потребностей учеников, определить их интересы, цели и мотивации, уровень самоопределения.

2. Выбор методов и технологий. Для достижения поставленных целей необходимо выбрать оптимальные методы и технологии, которые будут соответствовать интересам и потребностям учеников.

3. Работа с родителями и учителями. Важным условием успешной реализации программы является сотрудничество с родителями и учителями. Необходимо обеспечить их информирование о целях и задачах программы и вовлечение в процесс ее реализации.

4. Оценка результатов. Для оценки эффективности программы необходимо использовать различные методы оценки результатов, такие как опросы, анкетирование, наблюдение и анализ динамики изменений.

5. Комплексный подход. Реализация программы должна осуществляться в комплексе с другими образовательными программами и деятельностью школы в целом, чтобы обеспечить максимальный эффект для учеников.

6. Адаптация программы. Программа должна быть адаптирована к конкретным условиям и потребностям учеников, учитывая местные традиции, культуру и особенности школы [2, с. 48].

Реализация социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников может существенно улучшить качество образования и способствовать развитию личности учеников. В целом реализация социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников в общеобразовательной организации требует системного подхода, включающего в себя анализ потребностей, выбор методов и технологий, работу с родителями и учителями, оценку результатов, комплексный и индивидуальный подходы, работу с психологом, продолжительность программы и поддержку и мотивацию учеников.

Социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников – это комплекс мероприятий, направленных на помощь ученикам в определении своих жизненных целей и планировании своего будущего. Такая программа включает в себя различные формы работы, в том числе обучение, консультации, тренинги, практические занятия и другие методы.

Основная цель программы – помочь старшеклассникам определить свое место в обществе, научиться принимать самостоятельные решения, развить навыки социальной адаптации и самоуправления, а также укрепить их позитивное отношение к жизни [3, с. 112].

Программа должна проводиться на основе целенаправленного планирования и методического обеспечения, что позволит добиться наилучших результатов в работе с обучающимися. Она может быть проведена в рамках учебного процесса, внеклассной работы, в рамках школьных проектов и других формах работы.

В рамках программы старшеклассники могут получить следующие навыки:

- анализировать свои возможности и способности;
- определять свои жизненные цели и планировать их достижение;
- уметь принимать решения и рисковать;
- развивать навыки коммуникации и общения;
- разбираться в сферах, связанных с будущей профессией;
- приобретать знания о социально-культурных традициях и ценностях общества;
- развивать самоконтроль и управление своими эмоциями [4, с. 49].

Такая программа является необходимой составляющей комплексной подготовки старшеклассников к жизни в современном обществе и помогает им осознать свою роль в этом обществе.

Исходя из определения сущностных компонентов социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников, к особенностям ее реализации можно добавить следующие аспекты:

1. Специфика школьной среды. Школьная среда является уникальным пространством, которое влияет на формирование учащихся. Поэтому при реализации программы необходимо учитывать особенности школьной среды и адаптировать программу к ним [5, с. 101].

2. Формат реализации программы, которая может быть представлена как отдельное мероприятие, так и включена в учебный процесс. Выбор формата реализации зависит от целей программы, особенностей учащихся и доступных ресурсов.

3. Активное участие учащихся для достижения желаемых результатов. Для этого необходимо использовать интерактивные методы обучения, которые позволяют самостоятельно принимать решения и осознавать свои потребности и желания.

4. Индивидуальный подход с учетом потребностей и возможностей в рамках программы.

5. Непрерывность программы. Программа должна быть реализована в течение длительного периода времени, чтобы обеспечить достижение желаемых результатов. Необходимо организовать мониторинг и оценку эффективности программы на протяжении всего периода ее реализации [6, с. 67].

В заключение следует подытожить основные результаты и выводы, которые были получены в ходе исследования особенностей реализации социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников в условиях общеобразовательной организации.

Во-первых, программа оказалась эффективной в подготовке старшеклассников к жизни в современном мире. Она позволила им более четко определить свои интересы, цели и задачи, научиться принимать самостоятельные решения и развивать социально значимые навыки.

Во-вторых, особенности реализации программы заключались в создании благоприятных условий для ее проведения. Это включало в себя как организационные мероприятия, так и подбор педагогов, способных вести работу с подростками на высоком уровне.

В-третьих, программа требует постоянного совершенствования и адаптации к современным условиям. В связи с быстрым развитием технологий и социальных тенденций, необходимо постоянно обновлять материалы и методические подходы, чтобы программа оставалась актуальной и эффективной [7, с. 15].

Таким образом, социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников в условиях общеобразовательной организации является важным инструментом для развития молодежи и подготовки их к жизни в современном мире. Правильная организация и реализация программы позволяют достичь высоких результатов в работе со старшеклассниками и помогают им стать успешными и счастливыми людьми в будущем.

Литература

1. Иванова, М.А. Социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников : опыт реализации / М.А. Иванова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2017. – № 3. – С. 135–139.
2. Власова, Т.А. Социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников: содержание и организация / Т.А. Власова // Педагогический процесс: теория и практика. – 2017. – № 4 (42). – С. 48–52.
3. Александрова, Н.А. Особенности реализации социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников / Н.А. Александрова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2018. – № 3 (17). – С. 112–115.
4. Голованова, Е.В. Программа жизненного самоопределения старшеклассников: теоретические и методические аспекты / Е.В. Голованова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 49–53.
5. Загороднова, О.Н. Особенности реализации социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников в современных условиях / О.Н. Загороднова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2018. – № 2. – С. 101–104.
6. Болотина, Е. И. Реализация социально-педагогической программы жизненного самоопределения старшеклассников в условиях общеобразовательной организации / Е.И. Болотина // Образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 67–71.
7. Денисова, Н.В. Социально-педагогическая программа жизненного самоопределения старшеклассников: особенности реализации / Н.В. Денисова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 9 (297). – С. 15–19.

**РОЛЬ СВОЕВРЕМЕННОЙ ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
**THE ROLE OF TIMELY DIAGNOSIS AND PREVENTION OF AGGRESSIVE
BEHAVIOR IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

О.О. Скворцова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии развития личности Е.П. Молчанова

Ключевые слова: младший школьный возраст, агрессия, агрессивность, диагностика, профилактика, коррекция, эксперимент

Key words: primary school age, aggression, aggressiveness, diagnosis, prevention, correction, experiment

Аннотация. Рассматривается роль своевременной диагностики и профилактики агрессивного поведения у младших школьников. Диагностика проводится путем констатирующего эксперимента. Далее применяется комплексная программа профилактики и коррекции проявлений агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения, в результате которой происходит снижение их агрессии. После профилактики проводится контрольный эксперимент, который показывает, что уровень агрессии снизился.

Среди младших школьников все чаще наблюдается проявление агрессивного поведения. Агрессивность негативно сказывается на развитии ребенка. Как правило, такие дети имеют проблемы с успеваемостью, в общении со сверстниками и учителем, у них заниженная самооценка, повышенный уровень тревожности и ограниченная активность. Кроме того, агрессивное поведение детей приводит к негативным последствиям для всего общества [1–10].

С целью диагностики проводится эмпирическое исследование агрессивного поведения у младших школьников. Его цель – выявить и рассмотреть особенности проявления агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения, предложить методы его профилактики.

Гипотезой служит следующее положение: на основе теоретических данных можно предположить, что при применении комплексной программы профилактики и коррекции проявлений агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения происходит снижение агрессии.

Для исследования используются следующие методики:

1. Методика «Руки» Э.Е. Вагнера. Цель использования диагностики – выявление коэффициента проявления предполагаемой агрессивности. Также важный фактор, связанный с первым, – коэффициент психической активности, третий показатель – это коэффициент личностной дезадаптации.

2. Методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев). Методика предназначена для выявления склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения.

3. Методика «Шкала враждебности» В.В. Кука и Д.М. Медлей. Цель методики – выявление уровня развития цинизма, агрессивности и враждебности школьника.

Исследование проходило с ноября по май 2023 г. на базе МБОУ «СОШ № 10» г. Абакана. Исследование проходило в три этапа.

Этап 1. Формирование исследовательских групп:

- группа 1. Дети с нарушениями зрения. В данной группе выборка составила 30 человек: в исследовании приняли участие ученики 3–4-х классов 9–10 лет, из них 14 мальчиков и 16 девочек, имеющих заключение ПМПК о статусе ОВЗ и относящихся к группе с нарушением зрения;

- группа 2. Дети с нормой зрения. Выборка исследования составила 30 человек: ученики 3–4-х классов 9–10 лет, из них 18 мальчиков и 12 девочек.

Этап 2. Проводилось диагностическое обследование с целью выявления у младших школьников проявления агрессивной направленности.

Этап 3. Включает в себя сравнительный анализ результатов двух групп, составление и разработку программы профилактики и коррекции проявления агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения.

Интерпретация результатов констатирующего этапа исследования по методике «Руки» Э.Е. Вагнера представлена в табл. 1.

Таблица 1

Интерпретация результатов констатирующего этапа исследования по методике «Руки» Э.Е. Вагнера

№ п/п	Наименование показателя	Группа 1 (дети с нарушениями зрения)	Группа 2 (дети с нормой зрения)
1	Истинная агрессия	83% (25 человек)	73% (22 человека)
2	Ожидаемая агрессивность	17% (5 человек)	27% (8 человек)
3	Низкий уровень психической активности	50% (15 человек)	20% (6 человек)
4	Уровень психической активности в норме	50% (15 человек)	80% (24 человека)
5	Тенденции к неблагоприятному личностной адаптации формирующейся социально-психологической дезадаптации ребенка	60% (18 человек)	17% (5 человек)
6	Достаточный уровень личностной адаптации	40% (12 человек)	83% (25 человек)

Интерпретация результатов констатирующего этапа исследования по методике «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) представлена в табл. 2, 3.

Интерпретация результатов констатирующего этапа исследования по методике «Шкала враждебности» В.В. Кука и Д.М. Медлей представлена в табл. 4.

Таблица 2

**Интерпретация результатов констатирующего этапа исследования по методике
«Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)**

Интерпретация тестовых показателей по шкалам	Склонность к прямой вербальной агрессии	Склонность к косвенной вербальной агрессии	Склонность к прямой физической агрессии	Склонность к косвенной физической агрессии
Группа № 1 (дети с нарушениями зрения)				
Группа № 2 (дети с нормой зрения)				
Низкий показатель				
Группа № 1	0	0	2 чел.	20 чел.
Группа № 2	10 чел.	5 чел.	7 чел.	11 чел.
Пониженный показатель				
Группа № 1	16 чел.	20 чел.	5 чел.	4 чел.
Группа № 2	12 чел.	10 чел.	6 чел.	9 чел.
Средний показатель				
Группа № 1	12 чел.	10 чел.	18 чел.	4 чел.
Группа № 2	4 чел.	8 чел.	6 чел.	6 чел.
Повышенный показатель				
Группа № 1	2 чел.	0	2 чел.	2 чел.
Группа № 2	4 чел.	7 чел.	10 чел.	4 чел.
Высокий показатель				
Группа № 1	0	0	4 чел.	0
Группа № 2	0	0	1 чел.	0

Таблица 3

Процентное соотношение уровней эмоциональной сдержанности и несдержанности

№ п/п	Наименование показателя	Группа 1 (дети с нарушениями зрения)	Группа 2 (дети с нормой зрения)
1	Эмоциональная сдержанность	93% (28 человек)	90% (27 человек)
2	Эмоциональная не сдержанность	7% (2 человека)	100% (3 человека)

Таблица 4

**Результаты констатирующего этапа исследования по методике «Шкала враждебности»
В.В. Кука и Д.М. Медлей**

Группа № 1 (дети с нарушениями зрения)	Шкала цинизма	Шкала агрессивности	Шкала враждебности
Группа № 2 (дети с нормой зрения)			
Высокий показатель			
Группа № 1	0	0	0
Группа № 2	0	2 чел., 7%	6 чел., 20%
Средний показатель с тенденцией к высокому			
Группа № 1	20 чел., 67%	16 чел., 53%	10 чел., 33%
Группа № 2	6 чел., 20%	4 чел., 13%	10 чел., 33%
Средний показатель с тенденцией к низкому			
Группа № 1	8 чел., 27%	14 чел., 47%	16 чел., 53%
Группа № 2	11 чел., 37%	22 чел., 73%	12 чел., 40%
Низкий уровень			
Группа № 1	2 чел., 7%	0	4 чел., 13%
Группа № 2	12 чел., 40%	2 чел., 7%	2 чел., 7%

Диагностика в ходе констатирующего эксперимента показала, что необходимо проводить программу профилактики и коррекции проявления агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения.

Программа составлена для обучающегося начальных классов на основе сказкотерапии и элементов арт-терапии. Срок реализации программы – с 10.09.2022 по 05.30.2023 г. Форма обучения – совместное обучение (инклюзия).

Содержание программы направлено на достижение планируемых результатов, профилактику проявлений агрессии в поведении у младших школьников в норме и с нарушениями зрения, коррекцию отклоняющегося поведения и предупреждение.

Цель программы: снижение проявления агрессии, развитие творческого потенциала, умения понимать и управлять своими эмоциями и понимания эмоций окружающих.

Задачи – профилактическая и коррекционная терапевтическая работа.

Программа включает 4 блока, рассчитанных на 30 ч:

- диагностический (3 ч);
- реализация программы (3 ч);
- коррекционный блок (12 ч);
- профилактический блок (12 ч).

В результате реализации программы должны быть достигнуты следующие результаты:

- снижение проявлений агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения;
- развитие сопереживания, эмоциональной отзывчивости; развитие самоконтроля и саморегуляции в процессе общения;
- умение использовать в ориентировочной деятельности все анализаторы;
- овладение безопасными методами избавления от гнева;
- умение использовать коммуникативные навыки;
- повышение дифференциации и осмысления картины мира, в том числе обогащение чувственного опыта познания и деятельности;
- приобретение навыков поиска выхода из конфликтных ситуаций;
- повышение самооценки путем развития творческого потенциала и самореализации.

После реализации программы была проведена диагностика контрольного этапа исследования. Цель контрольного этапа исследования – сравнить и проанализировать полученные данные с констатирующим этапом исследования.

Интерпретация результатов контрольного этапа исследования по методике «Руки» Э.Е. Вагнера представлена в табл. 5.

Интерпретация результатов контрольного этапа исследования по методике «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) представлена в табл. 6, 7.

Интерпретация результатов контрольного этапа исследования по методике «Шкала враждебности» В.В. Кука и Д.М. Медлей представлена в табл. 8.

Таблица 5

**Интерпретация результатов контрольного этапа исследования по методике «Руки»
Э.Е. Вагнера**

№ п/п	Наименование показателя	Группа 1 (дети с нарушениями зрения)	Группа 2 (дети с нормой зрения)
1	Истинная агрессия	50% (15 человек)	60% (18 человек)
2	Ожидаемая агрессивность	50% (15 человек)	40% (12 человек)
3	Низкий уровень психической активности	17% (5 человек)	10% (3 человека)
4	Уровень психической активности в норме	83% (25 человек)	90% (27 человек)
5	Тенденции к неблагоприятному личностной адаптации формирующейся социально-психологической дезадаптации ребенка	33% (10 человек)	7% (2 человека)
6	Достаточный уровень личностной адаптации	67% (20 человек)	93% (28 человек)

Таблица 6

**Интерпретация результатов контрольного этапа исследования по методике
«Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)**

Интерпретация Тестовых показателей по шкалам Группа № 1 (дети с нарушениями зрения) Группа № 2 (дети с нормой зрения)	Склонность к прямой вербальной агрессии	Склонность к косвенной вербальной агрессии	Склонность к прямой физической агрессии	Склонность к косвенной физической агрессии
Низкий показатель				
Группа № 1	4 чел.	0	4 чел.	24 чел.
Группа № 2	14 чел.	6 чел.	8 чел.	16 чел.
Пониженный показатель				
Группа № 1	14 чел.	22 чел.	14 чел.	4 чел.
Группа № 2	10 чел.	14 чел.	6 чел.	6 чел.
Средний показатель				
Группа № 1	10 чел.	8 чел.	8 чел.	2 чел.
Группа № 2	4 чел.	5 чел.	9 чел.	4 чел.
Повышенный показатель				
Группа № 1	2 чел.	0	2 чел.	0 чел.
Группа № 2	2 чел.	5 чел.	6 чел.	4 чел.
Высокий показатель				
Группа № 1	0	0	2 чел.	0
Группа № 2	0	0	1 чел.	0

Таблица 7

Процентное соотношение уровней эмоциональной сдержанности и несдержанности

№ п/п	Наименование показателя	Группа 1 (дети с нарушениями зрения)	Группа 2 (дети с нормой зрения)
1	Эмоциональная сдержанность	97% (29 человек)	97% (29 человек)
2	Эмоциональная несдержанность	3% (1 человек)	3% (1 человек)

**Результаты контрольного этапа исследования по методике «Шкала враждебности»
В.В. Кука и Д.М. Медлей**

Группа № 1 (дети с нарушениями зрения) Группа № 2 (дети с нормой зрения)	Шкала цинизма	Шкала агрессивности	Шкала враждебности
Высокий показатель			
Группа № 1	0	0	0
Группа № 2	0	0	3 чел., 10%
Средний показатель с тенденцией к высокому			
Группа № 1	12 чел., 40%	15 чел., 50%	10 чел., 33%
Группа № 2	6 чел., 20%	6 чел., 20%	8 чел., 27%
Средний показатель с тенденцией к низкому			
Группа № 1	14 чел., 47%	11 чел., 37%	10 чел., 33%
Группа № 2	10 чел., 33%	15 чел., 50%	10 чел., 33%
Низкий уровень			
Группа № 1	2 чел., 7%	4 чел., 13%	10 чел., 33%
Группа № 2	10 чел., 33%	9 чел., 30%	9 чел., 30%

Таким образом, в результате реализации программы контрольный эксперимент подтвердил положения гипотезы: при применении комплексной программы профилактики и коррекции проявлений агрессивного поведения у младших школьников с нарушениями зрения происходит снижение их агрессии.

Литература

1. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 34–35.
2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев. – Москва : Осъ, 1997. – 224 с.
3. Банщикова, Т.Н. Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды / Т.Н. Банщикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 8. – URL: <http://www.e-koncept.ru/2013/13169.htm> (дата обращения: 10.09.2022).
4. Годовникова, Л.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации: учебно-методическое пособие / Л.В. Годовникова. – Белгород : Эпицентр, 2017. – 144 с.
5. Ениколопов, С.Н. Агрессия в обыденной жизни / С.Н. Ениколопов. – Москва : Политическая энциклопедия, 2014. – 494 с.
6. Карпеева, Я.М. Профилактика агрессивного поведения младших школьников как социально-педагогическая проблема / Я.М. Карпеева // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018030532> (дата обращения: 20.07.2022).
7. Копова, А.С. Педагогическое взаимодействие как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / А.С. Копова. – Саратов, 2001. – С. 131–132.
8. Лапшина, Л.В. Современные проблемы профилактики агрессивного поведения младших школьников / Л.В. Лапшина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 14. – С. 39–42.
9. Проблема нарушений поведения у незрячих и слабовидящих школьников. – URL: https://psyjournals.ru/files/55471/Basilova_Sbornik_Kurakina.pdf (дата обращения: 19.08.2022).
10. Смирнова, Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузева // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 17–25.

ПРЕДИКТОРЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

PREDICTORS OF DESTRUCTIVE COMMUNICATION OF ADOLESCENTS WITH PEERS

Р.О. Соколовская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р психол. наук, профессор,
зав. кафедрой психологии развития личности
Г.С. Корытова

Ключевые слова: общение, деструктивное общение, конфликты, подростки, межличностное взаимодействие, социализация

Key words: communication, destructive communication, conflicts, teenagers, interpersonal interaction, socialization

Аннотация. Рассмотрены предпосылки психологических трудностей, которые встречаются в общении обучающихся подросткового возраста со сверстниками. Показана значимость межличностного общения как базовой потребности человека. Эта значимость определяется тем, что общение также необходимо для нормального развития личности, как и витальные (жизненные) потребности. Обозначены трудности в социализации и взаимодействии со сверстниками, которые могут привести к социальной изоляции и психологическим проблемам в подростковом возрасте.

Общение представляет собой важнейший фактор для гармоничного психического и социального развития личности, способом познания людей и собственного «Я». Как сказал известный советский и российский психолог Б.Д. Парыгин, «общение представляет собой многогранный процесс взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга. Оно может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми» [1, с. 177]. Навыки общения необходимы каждому человеку для полного и качественного взаимодействия с другими людьми, для адаптации в социуме. Хотя человеческое общение всегда лежало в основе социального бытия людей, прямым объектом психологического и социально-психологического анализа оно стало только в XX в. [2].

Потребность в общении относится к числу базовых потребностей человека. Так, А. Маслоу относит данную потребность к социальному уровню, проявляющемуся стремлением к признанию уважению в социуме. Отсюда следует, что общение – это основная деятельность человека на пути к самоактуализации. Значимость общения как базовой потребности определяется тем, что оно также необходимо для нормального развития личности как, например, и витальные (жизненные) потребности.

Проблема общения в подростковом возрасте поднималась в исследованиях таких зарубежных и отечественных психологов, как К. Левин, Д.Б. Эльконин,

Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др. В своих трудах они говорили о важности общения со сверстниками в подростковом возрасте как о ключевой деятельности данного периода развития. Так, К. Левин считал, что в процессе общения в подростковом возрасте расширяется жизненный мир подростка, круг его общения, групповая принадлежность. По А.А. Реану, «общение с товарищами – источник не только появления новых интересов, но и становление норм поведения. Это связано с тем, что среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям: к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать» [3, с. 266]. По мнению Л.С. Выготского, подростки стремятся во всем походить на сверстников и пытаются выделиться в группе, хотят заслужить уважение и «бравируют» недостатками, требуют верности и меняют друзей [4]. Теории Д. Г. Мид и Ж. Пиаже аналогичным образом подчеркивали необходимость для подростков иметь отношения со сверстниками. Ж. Пиаже отмечал, что «отношения со сверстниками более демократичны, чем с родителями» [5, с. 152]. Для достижения взаимопонимания с собеседником подросток должен обладать способностями, навыками и умениями коммуникативной компетентности. Однако у значительной части подростков существуют трудности в социализации и взаимодействии со сверстниками, что может привести к социальной изоляции и психологическим проблемам [6].

Трудности в общении – это коммуникативные и психологические барьеры, возникающие в процессе различных видов общения. Проблема трудностей общения как объекта исследования изучалась отечественными и зарубежными психологами с середины XX века, такими как Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Н.Л. Коломинский, Е.А. Климов, Д. Кати, Л. Ли, Г. Лассвель, М. Андерсон и др. Стоит отметить, что исследованием затрудненного общения также занимались А.А. Бодалев, Т.А. Аржакаева, которые опирались на идеи Б.Д. Парыгина о том, что существуют психологические барьеры, которые обозначаются как осознаваемые или неосознаваемые «трудности и препятствия (общепсихологического и социально-психологического характера), которые возникают между индивидами, вступающими друг с другом в психологический контакт» [7, с. 133].

Трудности общения возникают и протекают внешне бесконфликтно, однако сопровождаются внутренним напряжением, неудовлетворенностью общением, отрицательными эмоциями. Проблемы подростков в общении со сверстниками могут быть различными и зависят от многих факторов, таких как особенности темперамента, социальный статус, навыки и опыт общения, характер взаимоотношений в коллективе и др. Необходимо отметить ключевые причины этих трудностей. Некоторые из наиболее распространенных трудностей подростков в общении со сверстниками могут включать в себя следующие критерии:

Личностные особенности. Индивидуальные свойства личности могут существенно влиять на качество общения подростков. Так, например, экстравертированность, эмпатийность, толерантность, мобильность способствуют эффективному процессу общения, а такие свойства личности, как интровертированность, властность, конфликтность, агрессивность, застенчивость, ригидность, ухудшают его качество [8].

Семейное воспитание. Семья – это среда, в которой подросток приобретает чувство защищенности, безопасности при коммуникации с окружающим миром. Именно дома закладываются модели поведения, реакции и уверенность в своих силах, которые в дальнейшем будут формировать способы взаимодействия с окружающим миром [9, 10].

Отсутствие коммуникативной компетентности. Некоторые подростки могут иметь проблемы в общении из-за отсутствия знания о том или ином необходимом поведении в определенной ситуации при установлении контакта с социумом.

Низкий уровень самооценки также становится существенной причиной препятственного взаимодействия подростка со сверстниками. Свойственная данному периоду развития личности потребность в самоутверждении, высказывании своей позиции остается неудовлетворенной из-за страха отвержения сверстниками.

Повышенный уровень агрессивности. Подростки с повышенным уровнем агрессии сталкиваются с неумением устанавливать конструктивные отношения со сверстниками, что может привести к конфликтам и обострению отношений в коллективе.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудности в общении подростков со сверстниками зависят от множества факторов, как биологических, так и социальных. Как писала О.Ф. Джигоева, их можно охарактеризовать как «нарушения контактов и хода взаимодействия партнеров, возникновение всякого рода препятствий развитию отношений, вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно и партнеры испытывают эмоциональное неблагополучие, напряжение, что может приводить к дезадаптации поведения» [11, с. 144].

Трудности в общении со сверстниками у подростков требуют психолого-педагогического сопровождения. Такое сопровождение – это процесс содействия подросткам с трудностями в общении, направленный на поддержку их социальной адаптации и развития навыков общения. В модели взаимодействия «учитель – ученик» педагог-психолог разрабатывает коррекционную программу для поддержки подростка, испытывающего трудности во взаимодействии со сверстниками. Этот процесс включает в себя оценку потребностей, планирование и реализацию действий, направленных на улучшение их взаимодействия с окружающими людьми. Для организации психолого-педагогического сопровождения нужно выявить определенные критерии его необходимости. Существует несколько признаков, которые могут указывать на необходимость психолого-педагогического сопровождения подростка. Они включают в себя: 1) проблемы в поведении; 2) проблемы в обучении; 3) изменения в эмоциональном состоянии; 4) социальную изолированность; 5) травмы или стрессовые ситуации; 6) актуальные способности [12]. Процесс психолого-педагогического сопровождения подростков с трудностями в общении со сверстниками необходимо разделить на ряд этапов.

Первым этапом в психолого-педагогическом сопровождении является оценка потребностей подростка с трудностями в общении со сверстниками. Педагог-психолог должен провести индивидуальную беседу с подростком, чтобы определить его потребности и проблемы, связанные с общением. После оценки потребностей следующим шагом является планирование и реализация действий, направленных на улучшение социальной адаптации и общения. Важно отметить, что такая работа

должна быть индивидуальной и адаптирована к потребностям каждого конкретного подростка. Проблемы могут быть преодолены педагогами-психологами, которые помогут подросткам развивать навыки общения, улучшать самооценку и социальную адаптацию, а также находить конструктивные способы разрешения конфликтов. Для всего этого необходимо проводить тренинги и занятия по развитию социальных навыков, коммуникативной компетенции, эмоционального интеллекта, управления конфликтами.

В контексте работы с подростками с трудностями в общении со сверстниками, оценка и повышение уровня социальной адаптации являются одной из целей работы педагога-психолога. Путем разработки индивидуальных программ работы можно помочь подросткам укрепить их социальные навыки, повысить уверенность в себе и способствовать успешной адаптации в социальной среде. Индивидуальный план поддержки и развития навыков общения может состоять из этапов оценки уровня социальной адаптации и навыков общения подростка, проведения диагностики, для понимания каких конкретных навыков и умений не хватает и какие требуют дополнительной поддержки и развития. Необходимо определить, какие именно цели и задачи будут стоять перед подростком. На основе оценки уровня социальной адаптации и навыков общения следует выбрать наиболее подходящие методы и приемы работы. Необходимо составить план работы, который будет учитывать все вышеуказанные этапы. После разработки плана работы нужно приступить к его реализации. В конце необходимо оценить результаты, чтобы понять, насколько успешно была проведена работа. В случае необходимости план работы можно корректировать для дальнейшего развития навыков общения. Для успешной реализации индивидуального плана поддержки и развития навыков общения необходимы следующие ресурсы и условия:

1. Квалифицированный психолог – для разработки и реализации индивидуального плана.
2. Материальные ресурсы – для реализации плана могут потребоваться учебные пособия, игровые наборы, компьютеры и т.д.
3. Социальная поддержка – важно обеспечить подростку поддержку, которая поможет ему чувствовать себя комфортно и уверенно.
4. Пространство – для проведения занятий и тренингов необходимо обеспечить удобное и безопасное пространство.
5. Время и график работы – для реализации индивидуального плана необходимо определить конкретное время и график работы.

Оценка эффективности работы очень важна, чтобы понимать, какие методы и стратегии были наиболее эффективными в улучшении навыков. Для оценки эффективности используются такие показатели, как наблюдение, сбор обратной связи, тестирование, анализ данных. Из проведенной работы по психолого-педагогическому сопровождению подростков с трудностями в общении можно сделать вывод о его значимости для развития навыков общения и социальной адаптации. Помощь подросткам с трудностями в общении со сверстниками имеет большой потенциал развития и совершенствования. Одним из перспективных направлений является использование современных технологий в работе с подростками, таких как виртуальная реальность и онлайн-платформы для обучения и общения,

развитие творческих навыков, креативности [13]. Это поможет подросткам, испытывающим трудности в социальном взаимодействии, преодолеть барьеры и улучшить навыки общения. Важным направлением является работа с родителями и учителями для создания благоприятной обстановки развития социальных навыков у подростков и помощи им в их социальной адаптации.

Таким образом, затрудненное общение со сверстниками у подростков является актуальной проблемой в области психологии и педагогики. Она требует обращения особого внимания и как можно более раннего психолого-педагогического вмешательства, так как на рациональной коммуникации со сверстниками выстраивается дальнейшее развитие личности подростка и его социализация в обществе уже в зрелом возрасте.

Литература

1. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2003. – 615 с.
2. Кoryтова, А.И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А.И. Кoryтова, Г.С. Кoryтова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 11 (176). – С. 162–169.
3. Реан, А.А. Психология подростка : учебник / А.А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 480 с.
4. Дубровина, И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – Москва : Просвещение, 2003. – 479 с.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. – Москва : УРАО, 1999. – 175 с.
6. Коненкова, Р.А. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения / Р.А. Коненкова Г.С. Кoryтова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – Вып. 5 (146). – С. 92–98.
7. Киселева, Е.Ю. Психологические характеристики затрудненного общения / Е.Ю. Киселева // Вестник ОмГУ. – 2007. – № 1. – С. 132–139.
8. Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Кoryтова // Научно-педагогическое обозрение Pedagogical Review. – 2019. – Вып. 1 (23). – С. 18–27.
9. Кoryтова, Г.С. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития / Г.С. Кoryтова, Ю.А. Еремина // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 65. – С. 22–39.
10. Кoryтова, Г.С. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка / Г.С. Кoryтова, А.И. Кoryтова, Ю.А. Еремина // Science for Education Today. – 2019. – № 1. – С. 157–170.
11. Джioева, О.Ф. Основные детерминанты затрудненного общения / О.Ф. Джioева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 3 (20). – С. 143–149.
12. Кoryтова, А.И. Литературные способности : история изучения и структурно-феноменологические основания / А.И. Кoryтова, Г.С. Кoryтова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – Вып. 8 (197). – С. 196–204.
13. Кoryтова, А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Кoryтова, Г.С. Кoryтова // Научно-педагогическое обозрение Pedagogical Review. – 2017. – Вып. 4 (18). – С. 47–58.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF OLDER ADOLESCENTS BY INCLUDING THEM IN VOLUNTEER ACTIVITIES

С.В. Эрдынеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры социальной педагогики И.Г. Санникова

Ключевые слова: профилактика, волонтерство, волонтерская деятельность

Key words: prevention, volunteering, volunteer activity

Аннотация. Описана профилактика девиантного поведения старших подростков посредством включения их в волонтерскую деятельность. Рассмотрены причины девиантного поведения подростков, направления профилактической работы с ними и эффективность волонтерской деятельности в ней.

Подростковый возраст – время формирования характера. Именно в этот период ребенок наиболее уязвим для того, чтобы стать заложником неблагоприятных ситуаций или негативного влияния со стороны окружающих. Нередко эмоциональное развитие подростка нарушается, и его поведение становится затруднительным. В подростковом возрасте ребенок сталкивается с новыми, неизвестными ранее сторонами жизни, перед ним возникает множество вопросов. В этот момент, как никогда, ему нужна поддержка и понимание родителей, даже если он это отрицает. И если подросток не находит этого понимания, а испытывает давление со стороны родителей или негативные оценки тех, в чьей поддержке нуждается, это может перейти в протестное поведение, выражающееся в проявлении агрессии по отношению к окружающим и к самому себе.

Неудивительно, что среди подростков наблюдается тенденция к групповым преступлениям: около половины осужденных подростков не нарушают закон в одиночку. Подросткам важно быть причастным к группе, которая будет его принимать и в которой он будет иметь значение и статус. Подростковый возраст – это время, когда ребенок активно испытывает границы дозволенного, он находится в активном поиске ценностных ориентиров, и очень важно, чтобы рядом оказались те люди, которые направят его на безопасный и полезный путь развития [1, с. 54].

В настоящее время наблюдается неизменность проблемы девиантного поведения среди несовершеннолетних, интерес к этому явлению остается острым.

Причины:

1. Недостаточный объем знаний у подростков о девиантном поведении (курение, употребление алкоголя и психоактивных веществ, аутоагрессивное поведение, буллинг и т.д.) и его последствиях.

2. Недостаточная осведомленность о разнообразии возможностей и путей развития личности.

3. Недостаточный уровень освоения социально важных навыков у подростков.

4. Отсутствие условий для самовыражения, незанятость полезными видами деятельности, отсутствие позитивных и значимых социальных и личностных жизненных целей и планов.

5. Низкая мотивация подростка изменить себя и свое поведение в лучшую сторону.

6. Неблагоприятный психологический климат в семье или в классе [2, с. 98].

Поэтому вопрос о профилактике девиантного поведения подростков – один из ведущих в образовательной организации и в обществе в целом. Профилактика является одной из наиболее распространенных технологий работы с подростками девиантного поведения.

Понятие профилактики раскрывается в Федеральном законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ. Согласно данному Федеральному закону, профилактика правонарушений несовершеннолетних – это система мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и их семьями [3].

Выделяют следующие направления профилактической работы:

1. Организация социальной среды предусматривает осуществление воздействия на социальные факторы, которые детерминируют девиации.

2. Информирование предусматривает воздействие на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений через организацию лекций, бесед, распространение специальной литературы, видео- и телефильмов и пр.

3. Активное обучение социально важным навыкам, которое преимущественно реализуется в различных групповых тренингах.

4. Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, связана с представлениями о заместительном эффекте девиаций через формирование потребностей, стойких интересов, приобщение к разным видам активности, творческой деятельности (например, волонтерская деятельность).

5. Организация здорового образа жизни предусматривает формирование представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом.

6. Активизация личностных ресурсов связана с возможностью самовыражения, участием в группах общения и личностного роста, что обеспечивает активность личности, формирует устойчивость к негативным внешним воздействиям.

7. Минимизация негативных последствий девиантного поведения используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения и направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий [4, с. 67].

Анализируя данные направления, мы увидели, что каждое из них так или иначе содержит себя в волонтерской деятельности.

Волонтерство или волонтерская деятельность – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение. В волонтерской деятельности могут принять участие все люди, независимо от возраста, расы, пола и вероисповеданий. В России волонтерское движение стало зарождаться в конце 1980-х гг., хотя, если заглянуть в историю, следует признать, что оно существовало всегда, например, в виде службы сестер милосердия, тимуровского и пионерского движений, всевозможных обществ охраны природы и памятников. Однако современное развитие волонтерское движение получило в связи с растущим числом социальных проблем, в решении которых при современной экономической ситуации волонтеры незаменимы.

В основе волонтерского движения лежит принцип: хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому. Участие в волонтерской деятельности может привести к положительным изменениям личности. Дети и подростки, прошедшие добровольные программы и мероприятия социально-педагогического характера, серьезно и положительно меняются в духовно-нравственном плане, становятся гораздо более творческими и активными. Дети не только сосредотачиваются на своих проблемах и личности, но и приобретают способность обращать внимание на окружающий мир. Развитие волонтерского движения в образовательной организации, вовлечение обучающихся в социально ориентированные проекты формируют такие качества личности, как любовь к Родине, трудолюбие, чувство долга, целеустремленность и стремление отличиться среди сотрудников.

В целом волонтерство может помочь подросткам развить осознанность, ответственность и социальные навыки, которые помогут им избежать девиантного поведения. Волонтерская деятельность в школах может быть различной. В основном волонтеры помогают учителям в проведении занятий и организации мероприятий, таких как концерты, спортивные события, экскурсии и т.д. Они также могут помогать ученикам в индивидуальной работе, например в чтении, решении задач или подготовке к тестам.

Волонтеры могут работать как с детьми, так и с учителями, помогать им в различных задачах, которые возникают в школе. Дети также могут помогать в реализации различных программ, как правило, в области образовательных и культурных аспектов.

Примерные направления профилактики девиантного поведения через волонтерскую деятельность:

1. Организация волонтерских группы и ее сопровождение.
2. Продвижение здорового образа жизни среди подростков через организацию спортивных мероприятий и составление планов занятий физической культурой и спортом.
3. Создание проектов для подростков, которые развивают их творческие способности, например привлечение к окружающей среде, участие в изобразительном и театральном искусстве.
4. Организация внеучебных мероприятий с участием волонтеров, которые позволят подросткам встречаться и общаться в приятной, неформальной обстановке.

5. Создание программы стажировок для подростков, где они смогут получить опыт и знания в различных сферах деятельности, что поможет им выбрать профессию и дальнейший жизненный путь.

С большим успехом вовлечение подростков в волонтерское движение осуществляется непосредственно в ходе различных профилактических мероприятий: акций, семинаров, тренингов. Как непосредственные участники этих мероприятий сами подростки могут оценить работу волонтеров и почувствовать ее значимость. Эмоциональную экзальтацию, яркость впечатлений подростков можно использовать для вовлечения их в волонтерскую работу: предоставить информацию о том, где и когда будет проходить набор, разъяснить сроки обучения, перспективы и планируемые мероприятия. Не исключено, что подростки, впечатленные семинаром или акцией, придут не одни, а со своими друзьями, которых пригласят сами. Волонтерство фокусируется на общественных/групповых интересах, а не на личных интересах.

Волонтерство может быть эффективным способом профилактики девиантного поведения у подростков по нескольким причинам:

1. Увеличение социальной компетенции: участие в волонтерской деятельности помогает подросткам развить навыки общения, сотрудничества и лидерства, что улучшает их социальную компетенцию. Это может помочь им лучше адаптироваться в обществе и предотвратить девиантное поведение.

2. Повышение уровня эмпатии: волонтерство может помочь подросткам развить эмпатию и понимание чужой боли и страданий. Это может помочь им осознать, что их действия могут повлиять на других людей и что им нужно быть более ответственными за свои поступки.

3. Укрепление самооценки: участие в волонтерской деятельности может помочь подросткам укрепить свою самооценку и чувство собственной значимости. Это может помочь им справиться с проблемами самооценки и снизить вероятность того, что они будут проявлять девиантное поведение.

4. Предоставление позитивного опыта: волонтерство может помочь подросткам найти свое место в обществе, избежать негативного опыта, связанного с девиантным поведением. Вместо этого они могут получить позитивный опыт и укрепить связи с другими людьми [5, с. 50].

В заключение необходимо отметить, что волонтерская деятельность, как часть социально-педагогической программы профилактики девиантного поведения старших подростков, будет иметь результативность и может быть одним из ключевых направлений в профилактике данного явления.

Литература

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков : учебное пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.

2. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах : учебное пособие / Ю.А. Клейберг. – Москва : МПСИ, 2008. – 304 с.

3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 10.04.2023).

4. Попов, В.А. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков в системе средних общеобразовательных учреждений / В.А. Попов, Н.П. Липнягов // Молодой ученый. – 2013. – № 7. – С. 410–412. – URL: <https://moluch.ru/archive/54/7282/> (дата обращения: 10.04.2023).

5. Подготовка волонтеров / сост. И.И. Фришман, М.Р. Мирошкина. – Москва : ГОУ ЦРСДОД, 2010.

Раздел 2. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

ЭФФЕКТИВНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

УДК 37.035.2

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN PRESCHOOL CHILDREN IN VISUAL ACTIVITIES

В.Д. Афонина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой дошкольного образования
Т.Н. Яркина

Ключевые слова: образование, эмоциональная отзывчивость, изобразительная деятельность, дошкольный возраст

Key words: education, emotional responsiveness, visual activities, preschool children

Аннотация. Рассматривается понятие «эмоциональная отзывчивость» в контексте дошкольного возраста, отмечается ее актуальность и необходимость. Выделяется изобразительная деятельность, в частности рисование, как эффективный метод в развитии эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста.

Основная характеристика современной системы дошкольного образования – ее динамичность. Появляется все больше новых требований, регламентирующих работу воспитателей с детьми. Изменения связаны с виртуализацией общества, дефицитом живого общения, дети страдают от неполноценности эмоциональных переживаний, которые так необходимы в период детства. Эмоции детей связаны с их отношением к вещам, поступкам, явлениям, которые демонстрируются с помощью интонации, мимики, жестов и речи. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: ощущение, восприятие, воображение, память и мышление.

Как известно, в дошкольном возрасте преобладает чувственное познание мира, ребенок бурно реагирует на все, даже незначительные для взрослого человека ситуации и предметы. Дошкольник познает мир, поэтому именно в этом

возрасте необходимо учить его сопереживать чувствам, мыслям, настроению другого человека. Поэтому очень важно развивать эмоциональную отзывчивость, начиная с дошкольного возраста.

Для современной дошкольной образовательной системы проблема воспитания эмоциональной отзывчивости чрезвычайно важна. В ФГОС ДО акцентируется особое внимание на создании эмоционального благополучия при воспитании всесторонне развитой личности [1].

Согласно содержанию ФОП ДО, одной из основных задач развития сферы социальных отношений является «поддерживание доброжелательных взаимоотношений детей, развитие эмоциональной отзывчивости в ходе привлечения к конкретным действиям, помощи, заботы, участия...», и на каждой возрастной ступени происходит усложнение задач, в среднем дошкольном возрасте ставится задача: «развивать эмоциональную отзывчивость к взрослым и детям, слабым и нуждающимся в помощи, воспитывать сопереживание героям литературных и анимационных произведений, доброе отношение к животным и растениям...» [2].

Проблема эмоциональной отзывчивости у детей рассматривалась в работах С.Н. Усмановой, Е.А. Лупандиной, А. Меграбян, Н. Энштейна, А.А. Мелик-Пашаева, А. Уэссман и Д. Рикс, Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной. С.А. Курносовой и др.

Эмоциональная отзывчивость – это способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, пониманию их внутренних состояний [3].

Эмоциональная отзывчивость определяется тремя элементами:

- осознаваемым или переживаемым в психике ощущением эмоции;
- процессами, которые происходят в нервной, дыхательной, эндокринной, пищеварительной и прочих системах организма;
- видимыми выразительными эмоциональными комплексами на лице [3].

В основе развития эмоциональной отзывчивости лежит развитие эмоций. Эмоции так же, как и эмоциональные состояния, принято считать психическими процессами. Их отличительной особенностью является то, что эмоции воспроизводят личную, имеющую значение только для данного человека оценку всего происходящего с личностью.

Эмоциональная отзывчивость – качественная характеристика эмоционального развития ребенка и проявление в нем эмпатических способностей, связанных с нравственными качествами личности, таких как доброта, сопереживание и сочувствие к другим людям, а также к пониманию своих внутренних состояний.

В своем исследовании А.В. Запорожец выделил три компонента эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста:

- когнитивный (психологическое отображение объекта эмоции, осуществляемое интеллектом на происходящее);
- эмоционально-мотивационный;
- поведенческий [4].

Н.В. Микляева отмечает, что эмоциональная отзывчивость имеет свои функции: познавательную (познавание смысла явлений в результате практического освоения), оценочную (оценивает с позиции положительных и отрицательных

эмоций освоение ребенком действительности), регулятивную (регуляция поведения ребенка).

Правильная организация педагогического процесса по развитию эмоциональной отзывчивости у детей среднего дошкольного возраста основана, прежде всего, на знании их возрастных возможностей и психологических особенностей. Рационально организовывать процесс поэтапно. В качестве основных средств развития эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста можно выделить следующие:

- художественную литературу;
- музыку;
- театрализацию;
- изобразительную деятельность;
- мультипликацию.

Мы считаем изобразительную деятельность наиболее эффективным средством развития эмоциональной отзывчивости. Почему?

Из собственной практики и опыта других педагогов можно сказать, что изобразительная деятельность – это деятельность, которая интересует не только ребенка, но и взрослого. Н.С. Карпинская, Л.Н. Стрелкова и А.М. Виноградова подчеркивают, что изобразительная деятельность является одним из самых активных педагогических средств, ведь яркая и эмоционально насыщенная форма влияет на детей, вызывая у них чувства, формируя благодаря этому отношение к окружающей жизни в целом и отдельным ее проявлениям. Изобразительная деятельность – важнейшее средство эстетического воспитания для формирования эстетических чувств, о которых говорилось выше. Это подчеркивали многие художники, искусствоведы, философы, педагоги, психологи, ученые. Изобразительная деятельность благоприятно влияет на целостное психологическое развитие ребенка. В процессе восприятия произведений искусства у ребенка развивается способность эмоционально сопереживать героям и происходящим событиям, запечатленным в произведениях искусства.

Мы более подробно остановимся на изобразительной деятельности, которая включает в себя: рисование, лепку, аппликацию и конструирование (таблица) [5].

Виды изобразительной деятельности

Лепка	Это деятельность, позволяющая придать форму пластическому материалу (пластилин, глине и др.) с помощью рук и вспомогательных инструментов – стеков и т.п.
Аппликация	Вид творчества, в котором происходит изготовление рисунка из наклеенных или нашитых на что-либо кусков цветной бумаги или материи
Рисование	Это искусство изображать на плоскости, действительно существующие или воображаемые предметы с обозначением их форм линиями и различной степени освещения этих форм посредством более или менее сильного покрытия их каким-либо одноцветным веществом
Конструирование	Это практическая деятельность детей, направленная на получение определенного, заранее задуманного продукта. Конструирование в дошкольном возрасте тесно связано с игрой и является деятельностью, отвечающей интересам детей. Продукты детского конструирования, как правило, предназначаются для практического использования в игре

Каждый из этих видов имеет свои возможности в отображении впечатлений ребенка об окружающем мире. Поэтому общие задачи, стоящие перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

Овладение изобразительной деятельностью – процесс сложный и многогранный. Происходит развитие всех структур личности: разума, чувств, воли, способностей, характера, т.е. это процесс целостного психического развития ребенка.

В системе воспитания детей дошкольного возраста большое место отводится рисованию. Н.П. Сакулина утверждала, что в процессе рисования у ребенка совершенствуются наблюдательность, эстетическое восприятие, эстетические эмоции [6]. При развитии эмоциональной отзывчивости дошкольников необходимо исходить из их собственного опыта, создавая при этом условия для свободного выражения своих эмоций, оказывать помощь в умении выражать их с помощью средств изобразительного искусства. Работа по рисованию эффективна как в группе, так и индивидуально. В группе дети могут обсудить свой опыт и свою работу, что также развивает умение эмоционально реагировать и оценивать чужую работу. Индивидуальную работу можно организовывать как воспитателю, так и родителю. Воспитатель, в свою очередь, может проводить консультации с родителями, на которых объяснит необходимость развития эмоциональной отзывчивости и даст алгоритм для правильной организации работы родителя и ребенка: какие вопросы задать, как правильно анализировать произведения искусства, какие задания и как можно выполнить.

В нашей исследовательской работе мы решили остановиться на таком виде изобразительной деятельности, как рисование, и работать в этом направлении. Нами была проведена диагностика уровня развития эмоциональной отзывчивости у детей средней группы детского сада № 73 г. Томска с помощью методик «Мимический тест» К.Э. Изарда [8] и «Наличие у детей понимания своего эмоционального состояния» Г.В. Фадиной [9]. Диагностировались следующие компоненты:

- уровень адекватности определения детьми среднего дошкольного возраста эмоционального состояния по схематическому изображению лица (эмоциональная эмпатия);

- уровень понимания своих эмоций и доступность объяснения своего эмоционального состояния в разных ситуациях.

После проведения диагностик можно отметить высокие показатели по двум компонентам у 12 из 18 диагностируемых детей. Отсюда можно сделать вывод, что группа имеет хороший средний показатель по двум компонентам. Необходимо продолжать работу, уделяя особое внимание детям, которые показали результаты средний и ниже среднего, детей с таким показателем из группы 6 человек (33,3%).

Для этого в данной группе планируется провести работу по развитию таких показателей, как сопереживание, эмпатия, понимание эмоционального состояния другого человека, самопознание своих эмоций посредством изобразительной деятельности, в частности рисования. Мы планируем провести комплекс мероприятий по теме эмоциональной отзывчивости с использованием изобразительной деятельности, что будет включать в себя групповые занятия и индивидуальные. Индивидуальные занятия будут в форме организации совместной деятельности ребенка и

родителя, выполнения задания по данной теме с использованием рекомендаций педагога для родителя. Групповые занятия будут организованы в группе педагогом. В конце работы планируется создать тетрадь с заданиями, которая будет включать в себя два блока: работа групповая и индивидуальная (с родителем дома).

После курса занятий необходимо провести диагностические методики еще раз и отследить динамику изменений уровней развития эмоциональной отзывчивости.

Таким образом, можно сделать вывод, что при работе над развитием эмоциональной отзывчивости одним из эффективных средств выступает изобразительная деятельность. Благодаря раскрытию понятия «изобразительная деятельность» в детском саду, можно строить материал заданий для дальнейшей работы (на средней группе в частности).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования гл. III, п. 3.1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155. – Москва : 2013. URL: https://shkola3baryshr73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/3/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf (дата обращения: 02.04.2023).

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 ноября 2022 г., № 1028. – Москва, 2022. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 02.04.2023).

3. Вербовская, В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия / В.С. Вербовская // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 3–8.

4. Ежкова, Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 20–27.

5. Доронова, Т.Н. Занятия по изобразительной деятельности / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 3. – С. 22–25.

6. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – Москва : Издательство Московского ун-та, 2018. – 145 с.

7. Андреева, И.Н. Основы психологии и педагогики : учебно-методический комплекс для студентов технических специальностей / И.Н. Андреева, Н.Н. Струнина, Н.Н. Петриашвили. – Новополюк : ПГУ, 2019. – 352 с.

8. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – Москва : Просвещение, 1997. – 234 с.

9. Акулова, Е.Ф. Детская психология : сборник тестовых заданий / Е.Ф. Акулова. – Тольятти : ТГУ, 2006. – 81 с.

ЗНАЧИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

THE IMPORTANCE OF USING DIDACTIC GAMES AND EXERCISES IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST

Е.И. Бородина^{1,2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАДОУ центр развития ребенка – детский сад № 96, Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии
Е.В. Дергачева

Ключевые слова: дошкольное образование, коррекция, нарушения речи, дидактическая игра, логопед, логопедическое занятие

Key words: preschool education, correction, speech disorders, didactic game, speech therapist, speech therapy

Аннотация. Рассмотрена актуальная на сегодняшний день проблема изменившихся условий и повышения эффективности коррекционного процесса на логопедических занятиях в условиях дошкольного образовательного учреждения. Представлены варианты дидактических игр в рамках логопедической работы, их роль в коррекционном процессе.

На современном этапе дошкольное образование относится к основному образованию, является его уровнем, целенаправленным и планомерным процессом воспитания, обучения, присмотра, ухода, оздоровления детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет, проходящим в условиях дошкольного образовательного учреждения (организации), предполагающим формирование базиса личностной культуры ребенка и обеспечивающим достижение уровня развития разнообразных качеств (физических, интеллектуальных, личностных, коммуникативных, эмоционально-волевых и др.), необходимых для успешного перехода ребенка на новый уровень системы образования [1].

В свою очередь образовательные программы дошкольного и начального образования являются преемственными. Соответственно, к образовательным программам дошкольного образования предъявляются определенные требования, отраженные во ФГОС дошкольного образования. В данных стандартах речевое развитие, как структурная единица, выделено в самостоятельную образовательную область и предполагает обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха и т.д. [2].

При этом не все дети с легкостью могут достичь планируемых результатов в области речевого развития. Связано это с тенденцией увеличения количества детей с речевыми нарушениями. Так, например, результаты мониторинга речевого развития за 2021/22 учебный год на базе МАДОУ центр развития ребенка – детский

сад № 96 г. Томска демонстрируют, что среди 121 воспитанника старшего дошкольного возраста лишь 15 детей подготовительной группы и 8 детей старшей группы имеют норму речевого развития. И все 98 детей (80%) имеют нарушения звукопроизношения. Такой же мониторинг среди 49 детей средней группы детского сада выявил только 8% детей с нормой речи. Кроме того, увеличилось и количество детей с тяжелыми нарушениями речи, имеющие статус «ограниченные возможности здоровья». В 2018/19 учебном году – 3 ребенка, в 2021/22 учебном году – 10 детей. Поэтому закономерным стало решение о внесении изменений в работу логопунктов ДООУ.

В связи с изменившимися условиями оказания логопедической помощи в ДООУ, с растущим количеством детей разного уровня речевого развития, со сниженной заинтересованностью родителей в коррекционной работе, с отсутствием контроля за своим произношением детей, наиболее эффективными становятся индивидуальные и индивидуально-подгрупповые логопедические занятия. В таких обстоятельствах встал вопрос, как уделить внимание всем компонентам речи (звукопроизношение, слоговая структура, фонематическое восприятие, лексический и грамматический строй, связная речь); как выстроить коррекционную работу, учитывая особенности каждого ребенка; как, избегая отраженного, трафаретного повторения материала, заинтересовать ребенка и удержать его внимание на протяжении всего занятия?

Таким образом, учитывая ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, было принято решение разрабатывать, модифицировать и апробировать дидактические игры и упражнения, установить принципы их использования в коррекционной работе. Именно игра позволяет сместить акцент с собственно произносительной стороны речи на решение более увлекательных задач: «придумай», «запомни», «найди», «подскажи», «дорисуй» и т.д.

Разработанные логопедические игры с легкостью встраиваются в структуру занятия, позволяя учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника, подбирать необходимые задания, облекая их в увлекательную для ребенка деятельность. Наглядный материал (карточки с картинками, фигурки) игр не используется однократно благодаря многовариативной инструкции. Например, дидактическая игра «Разноцветные шнурочки» для детей 4–7 лет.

Цель: автоматизация [р] в словах, словосочетаниях, предложениях.

В комплекте 6 таблиц с предметными картинками, 72 карточки с картинками в контуре геометрических фигур, разноцветные шнурочки.

Ход игры:

1-й вариант. Ребенок называет и нанизывает на шнурок изображенные на карточках предметы.

2-й вариант. Ребенок нанизывает на шнурок узор из геометрических форм, внутри которых изображены предметы по словесной инструкции партнера, который дает команды в соответствии заданной схемой.

Данная игра позволяет участвовать подгруппе детей, формирует между участниками доверительные отношения (от правильности называния зависит конечный результат), учит прислушиваться к собеседнику, формирует терпение, учит согласовывать действия. Контроль может осуществлять не педагог, а сами дети. Дети получают небывалый восторг с первого момента игры, занимая исходное положение – спина к спине, что выходит за рамки традиционного процесса начала игры, а также решают между собой, за кем будет ведущая роль.

Возможности использования картинного материала игр не ограничиваются только коррекцией звукопроизношения. С помощью карточек, фигурок одной игры логопед решает множество коррекционных задач: расширение словаря, закрепление грамматических категорий, развитие связной речи и т.д. Например, в представленном ниже фрагменте индивидуально-подгруппового занятия с использованием наглядного материала дидактической игры «Угадай – называй», целью было автоматизировать звук Л в словах, словосочетаниях, предложениях. Решались следующие задачи:

- развивать умение подбирать имя существительное к имени прилагательному, учитывая род, число;
- развивать умение определять позицию заданного звука в слове;
- развивать навыки звукового анализа и синтеза;
- развивать умение употреблять имена существительные в родительном падеже;
- закреплять умение образовывать относительные прилагательные;
- развивать зрительное восприятие и память;
- развивать образное мышление.

***Фрагмент индивидуально-подгруппового занятия
с использованием дидактической игры «Угадай – называй»***

1. Закрепление звука на уровне слова.

Речевое упражнение «Микрозагадки»

Перед детьми представлены 10 предметных картинок.

– Я буду вам «загадывать» маленькие загадки, а вы постарайтесь отгадать, о чем идет речь.

- деревянная ... лодка
 - сдобная ... булка
 - стеклянная ... бутылка
 - зеленое ... яблоко
 - спелая ... клубника
 - нарядное ... платье
 - острая ... булавка
 - добрая ... улыбка
 - громкая ... балалайка
 - мощный ... самосвал
- Молодцы. Все справились.

Речевое упражнение «Веселые пассажиры»

Необходимо «рассадить» пассажиров по автобусам. В первом автобусе поедут пассажиры, в названии которых звук Л находится в начале слова, во втором – звук Л в середине слова, в третьем – звук Л в конце слова.

(«Пассажиры»: лошадь, ласточка, голубь, пчела, акула, слон, белка, фламинго, ангел)

– Здорово у вас получилось!

Речевое упражнение «Цепочка слов»

Логопед предлагает выложить предметные картинки по 3 в ряд так, чтобы название каждого последующего начиналось на последний звук предыдущего. Первую предметную картинку каждого ряда выкладывает логопед, а дети продолжают:

БОКАЛ – ЛУК – КОЛОДЕЦ
ГЛОБУС – СТУЛ – ЛАДОНЬ
ГАЛСТУК – КОЛПАК – КЛУБОК
СТОЛ – ЛОПАТА – АКУЛА
КОЛОКОЛ – ЛОЖКА – АНГЕЛ

Речевое упражнение «Что (кто) пропал?»

– Ребята, а теперь внимательно посмотрите на все картинки, которые вы выложили (см. выше игра «Цепочка слов»), запомните их.

Затем логопед убирает по одной, дети вспоминают и называют чего (кого) нет. Например, нет лука, нет акулы.

Закрепление звука в словах

2. Закрепление звука на уровне словосочетания.

Речевое упражнение «Какой, какая, какое»

- пчела в полоску – полосатая пчела
- платье из шелка – шелковое платье
- стул из пластмассы – пластмассовый стул
- палки для лыж – лыжные палки
- галстук из атласа – атласный галстук
- кукла из соломы – соломенная кукла

3. Закрепление звука на уровне словосочетания.

Игра «Угадай – называй»

– Перед вами игровые поля с силуэтами предметов. Назовите, что вы увидели?

Например, *я увидела куклу.*

– Запомните и переверните игровые поля.

Логопед показывает по одной картинке и спрашивает у кого она была. Ребенок отвечает, например, *у меня была лодка.*

Основная цель занятий – правильное произнесение звука – должна сохраняться на протяжении всей игровой деятельности.

Кроме того, при разработке дидактических игр и упражнений учитывается следующее:

1) материал игр содержит визуальные образы конкретных предметов, явлений, вещей или существ;

2) материал игр побуждает ребенка к деятельности с карточками, фигурками. Например, закрывать фишками пары картинок, раскладывать на 2–3 стопки, раздавать персонажам, развешивать на веревке с помощью прищепок, рисовать предметы или дорисовывать части к ним, накручивать на палочку ленточку с предметами и т.д.;

3) представленный речевой материал игр многократно повторяется и закрепляется (см. *фрагмент индивидуально-подгруппового занятия*);

4) на начальном этапе коррекции оптимальными являются репродуктивные методы работы. Ребенок действует в рамках заданной инструкции, продолжая, например, фразу «в огромной красной коробке мухомор, в огромной красной коробке крот и т.д.»;

5) творческие (продуктивные) задания постепенно вытесняют репродуктивные. Например, в игре «Разноцветные картинки» у ребенка несколько цветных игровых полей и карточки с прорезями – силуэтами предметов. Ребенок «становится художником» и самостоятельно выбирает, в какой цвет «раскрасит» предмет, и называет, что у него получилось;

б) правила и объем речевого материала дифференцируются по уровню сложности. Например, дидактическая игра «Тетрис» для детей 5–7 лет.

Цель: автоматизация [с] в словах.

В комплекте 2 таблицы с разноцветными фигурами, 1 таблица без разноцветных фигур, 72 предметных картинок.

Ход игры:

Играть можно с одним ребенком либо с подгруппой детей.

Ребенок заполняет разноцветные таблицы соответствующей фигурой, называя предметные картинки, изображенные на них.

Затем можно усложнить, предложив собрать и назвать предметные картинки в таблице без разноцветных фигур.

Самый сложный вариант-ребенок называет предметные картинки, собирая таблицу по типу игры «Тетрис», не зная заранее, какая фигура выпадет.

Благодаря играм с качественно подобранным материалом и заранее продуманными правилами, становится легко и эффективно выстроить коррекционное занятие. Логопед, как бусинки, нанизывает необходимые игры и игровые упражнения на структуру занятия, не забывая ни про один компонент речевого развития, а также особенности каждого ребенка, так как кроме речевых задач решаются и неречевые:

- формируется мотивация к занятию;
- развивается познавательная деятельность;
- развиваются психические функции (память, внимание, мышление, пространственные ориентировки);
- развивается мелкая моторика.

Таким образом, дидактические игры и упражнения – это увлекательный и эффективный способ формирования грамотной и выразительной речи, выработки четкого, эмоционального и интонационно верного произношения. Применяя игры в коррекционной работе, заметно повышается успешность обучения детей с речевыми нарушениями. Использование на подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях специально подобранных игр создает максимально благоприятные условия для развития детей и позволяет решать коррекционные задачи в естественных для ребенка условиях игровой деятельности.

Дети, увлеченные процессом игры на логопедических занятиях, не замечают того, что они учатся, хотя они и сталкиваются с необходимостью решения задач, которые представлены в игровой форме. Решение этих задач становится для каждого ребенка важным условием личных достижений в игре и эмоциональной связи с другими участниками.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 08.02.2023).
2. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 (ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/rasporyajenie-minprosveshcheniya-rossii-ot-06082020-n-r-75-red.pdf> (дата обращения: 09.02.2023).

**РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN
OF THE OLDER PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF INTERACTION
OF THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE PEDAGOGICAL TEAM**

Ю.О. Губина^{1,2}

¹ МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 76», Томск, Россия

² ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. психол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
Л.В. Вершинина

Ключевые слова: пространственные представления, дети старшего дошкольного возраста, развитие, педагогические условия, взаимодействие педагогического коллектива
Key words: spatial representations, older preschool children, development, pedagogical conditions, interaction of the teaching staff

Аннотация. Рассматривается необходимость целенаправленной, взаимосвязанной работы педагогического коллектива в условиях дошкольной образовательной организации по развитию пространственных представлений у старших дошкольников. Перечисляются созданные педагогические условия, необходимые для успешного развития пространственных представлений. Приводятся результаты формирующего и контрольного этапа эксперимента, который показывает необходимость слаженной, поэтапной работы педагогов для достижения результатов, способствующих развитию пространственного мышления дошкольников.

Пространственные представления – представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д. [1, с. 288].

В психолого-педагогической литературе много работ освещают вопросам развития пространственных представлений у дошкольников (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, А.М. Леушина, Т.А. Мусейбова, Л.А. Венгер, М.А. Фидлер и др.).

Интенсивно разрабатывались новые методические и концептуальные подходы в работах В.Л. Деглина, Л.И. Московичюте, Н.Н. Николаенко, А.В. Семенович и других ученых в данной области. Эти исследователи относят пространственные представления к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, счетных операций, чтения, письма, конструктивного мышления. Любые нарушения пространственных представлений затрудняют формирование высших

психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности в целом [2, с. 11].

Педагогическое взаимодействие – одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания. Педагогическое осмысление понятия «педагогическое взаимодействие» получило в работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса и др. В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада педагогическое взаимодействие трактуется как сложнейший процесс, состоящий из множества компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий [3]. Оно обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания [4].

Именно взрослый формирует основные пространственные категории, такие как ориентировка и осознания схемы своего тела, ориентировка в пространственном расположении внешних объектов и тела, понимание взаимоотношений объектов в пространстве относительно друг друга и квазипространственные представления, которые являются формами словесного обозначения пространственных представлений, включающими понимание и использование падежных и сравнительных конструкций, употребление предлогов. Они представляют собой поздно формирующуюся ступень развития пространственных представлений.

Основной целью нашей работы являлось создание условий для развития пространственных представлений детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации путем включения методистов, которые занимались подбором литературы и диагностического материала, а также взаимодействия педагогического коллектива и узких специалистов.

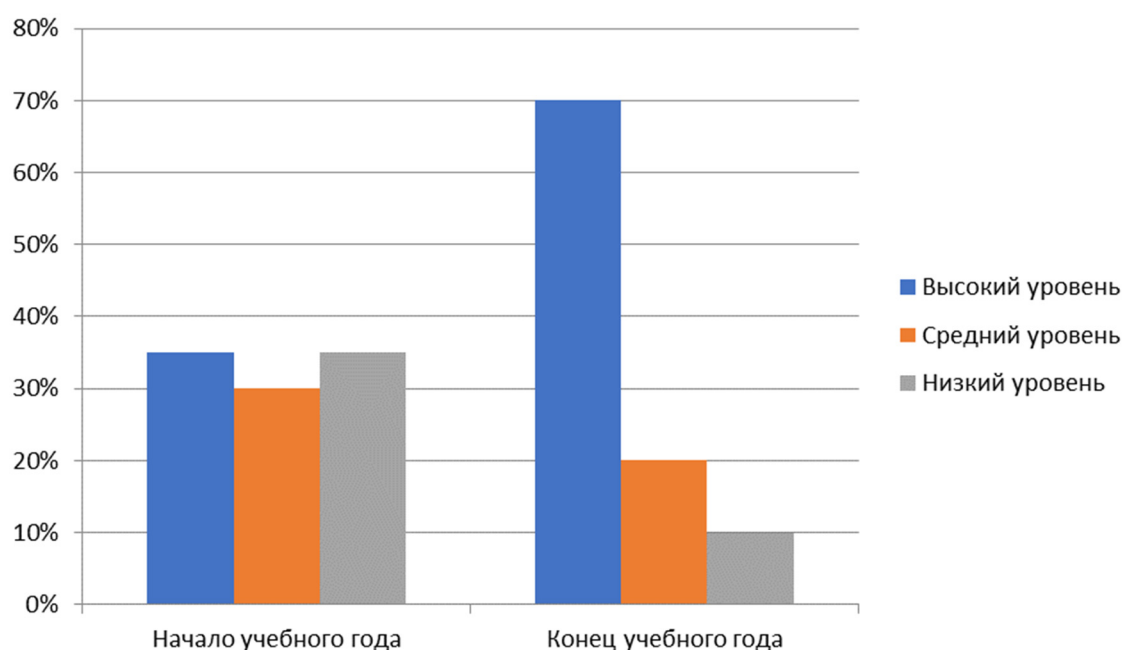
На начальном этапе была сформирована проблемно-творческая группа, которая занималась созданием педагогических условий. К педагогическим условиям могут быть отнесены те условия, которые искусственно создаются в конкретной образовательной организации для обеспечения наиболее эффективного формирования и протекания образовательного процесса. Для формирования пространственной функции у детей старшего дошкольного возраста требуется целенаправленный отбор содержания, методов, средств, приемов и их реализация через определенные организационные формы обучения. Данная установка соответствует исследованию В.И. Андреева (таблица).

План реализации педагогических условий по развитию пространственных представлений старших дошкольников

№ п/п	Педагогические условия	Содержание деятельности
1	Создание предметно-пространственной развивающей среды	Разработка дидактического материала по развитию пространственных представлений и внедрение его в образовательную деятельность (картотеки дидактических игр, авторские пособия, макеты, лэпбуки и прочее)
2	Разработка методической базы	Разработка серий конспектов непосредственной образовательной деятельности, игр, развлечений, разработка сценариев игровых программ квест-путешествий по развитию пространственных представлений

№ п/п	Педагогические условия	Содержание деятельности
3	Взаимодействие педагогического коллектива и родителей (законных представителей)	Разработка и реализация совместных мероприятий педагогов и законных представителей (консультаций, мастер-классов, оформление информационных стендов) по развитию пространственных представлений
5	Взаимодействие педагогов и узких специалистов	Разработка плана совместной деятельности (инструктор по физической культуре, педагог-психолог, музыкальный руководитель, педагог-хореограф, педагог дополнительного образования, учитель-логопед)
6	Повышение компетенций педагогов, создание системы внутрикорпоративного обучения	Педагогические советы, семинары-практикумы, консультации по освоению технологий и методик, показ открытых занятий по развитию пространственных представлений
7	Разработка и утверждение парциальных программ по развитию пространственного мышления дошкольников	Утверждение и реализация кружковых, парциальных и дополнительных программы по развитию пространственного мышления дошкольников (программа «Образовательная робототехника», «Юный техник», «Самоделкин»)

Нами было проведено педагогическое исследование, которое отражало реализацию разработанных нами педагогических условий. Таким образом, мы установили, что слаженная работа руководителей, педагогов и узких специалистов, а также реализация педагогических условий по развитию пространственных представлений дают ощутимый результат. Делаем вывод о том, что каждый участник образовательного процесса вносит определенный индивидуальный вклад для успешного освоения ребенком образовательной программы. Об этом свидетельствуют представленные на рисунке данные.



Результаты формирующего и контрольного эксперимента в подготовительной к школе группе на начало и конец учебного года

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная система работы по развитию пространственных представлений может быть использована в практике дошкольных образовательных организаций.

Литература

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. –2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 438 с.
2. Моргачева, И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений : методическое пособие / И.Н. Моргачева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2009. – 212 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол. : М.М. Безруких и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.
4. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 384 с.
5. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПУТЕМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПОЭТИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ

ENRICHING THE DICTIONARY OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ACQUAINTANCE WITH POETRY WORKS

А.В. Маркус

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
О.И. Киселёва

Ключевые слова: дети среднего дошкольного возраста, поэтические произведения, словарь

Key words: children of middle preschool age, poetic works, dictionary

Аннотация. Рассмотрена проблема обогащения словаря у детей среднего дошкольного возраста. Представлены результаты исследования первоначального обогащения словаря детей среднего дошкольного возраста. Предложены мероприятия, проводимые воспитателем по развитию словаря, выразительной речи дошкольников путем ознакомления с поэтическими произведениями в трех направлениях: разработка и внедрение комплекса мероприятий по работе с поэтическими произведениями в ходе реализации проекта «Раз словечко, два словечко, будет песенка»; обогащение предметно-развивающей среды в ДОУ для работы с поэтическими произведениями; поддержка этого направления работы родителями воспитанников.

В настоящее время имеют место проблемы, связанные с процессом развития речи детей. Эти проблемы являются приоритетными задачами речевого воспитания детей. Чрезмерное увлечение детей гаджетами оказывает негативное влияние на развитие речевых навыков. Вследствие этого дети имеют скудный словарный запас. Такой словарь не обеспечивает полноценное живое общение с окружающими. Так, для эффективного общения ребенок должен уметь организовать взаимодействие с другими детьми, слушать и слышать собеседника, понимать специфику коммуникативной ситуации и выходить из конфликта, адекватно реагировать на поступки и высказывания других. Освоить эти коммуникативные навыки можно только в процессе общения. Помимо этого, бедность словаря влияет на процесс освоения детьми художественной литературы в детском саду и школе, на восприятие и понимание произведений, на запоминание текста и качественное освоение пересказа, на обыгрывание произведений в ходе театрализации или игродраматизаций.

Данная проблема учитывается во ФГОС ДО. В образовательной области «Речевое развитие» ставятся следующие задачи: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской

литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [1].

ФОП дошкольного образования предусматривает следующие планируемые результаты: ребенок владеет речью как средством коммуникации, ведет диалог со взрослыми и сверстниками, использует формулы речевого этикета в соответствии с ситуацией общения, владеет коммуникативно-речевыми умениями. В области речевого развития основными задачами для детей 6–7 лет выступают: обогащение словаря; расширение запаса слов, обозначающих название предметов, действий, признаков; закрепление у детей умения использовать в речи синонимы, существительные с обобщающими значениями; введение в словарь детей антонимов, многозначных слов; активизация словаря, совершенствование умения использовать разные части речи точно по смыслу [2].

Проблема развития словаря исследовалась многими психологами (Л.С. Выготский, А.М. Леушина, А.Р. Лурия, Т.А. Пирожено, С.Л. Рубинштейн, И.О. Сеница и др.) и педагогами (Л.В. Ворошнина, В.Г. Захарченко, А.А. Зрожевская, Э.П. Короткова, Н.П. Орланова, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова и др.). Ученые предложили выделять активный, пассивный и потенциальный словарный запас, охарактеризовали источники и средства формирования словаря дошкольников (дидактические игры, природа, художественная литература и др.), подобрали методы и приемы развития словаря у дошкольников каждой возрастной группы.

Как отмечает В.И. Селиверстов, «словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности» [3, с. 59].

Все вышесказанное актуализирует поиск средств обогащения словаря детей дошкольного возраста. В качестве ведущего педагогического средства, источника образности нами были избраны поэтические произведения.

Изучением влияния поэтических произведений на обогащение словаря занимались многие исследователи: Е.Э. Михайлова, В.В. Мамушина, В.И. Яшина, Е.А. Ставцева, О.В. Акулова, О.И. Марченко, З.В. Савкова, М.М. Алексеева и др. Они считают, что благодаря использованию поэтических произведений у ребенка формируется выразительная речь, которая является основой для точной и осмысленной передачи своих суждений и мыслей.

Для выявления первоначального уровня развития словаря нами была проведена диагностика на базе одного из детских садов Томской области. В исследовании принимали участие 15 детей средней группы (4–5 лет).

В ходе исследования были применены следующие методики:

1. Методика Ф.Г. Даскаловой [4].
2. Методика О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [5].
3. Методика «Назови слова» С.Р. Немов [6].

Проанализировав результаты трех методик, мы выявили, что по первой преобладает низкий уровень у 7 детей средней группы (47%). Многие дети затруднялись в подборе обобщающих слов и слов, противоположных по значению, подбор слов не всегда соответствовал точному обозначению признаков (Например, Даша К. объяснила некоторые слова так: река – это где рыба живет; дождь – вода с неба.

Соня К. объяснила, что шум – это когда кричат. Милада С. сказала, что книга – читают люди).

По второй методике преобладает средний уровень у 7 детей средней группы (46%). Многие дети пользуются активным словарем, но нужное слово подбирают с небольшими затруднениями. В основном употребляют слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков. При выполнении заданий детям требуются небольшие подсказки педагога (например, Аня Д. на вопрос «Что значит слово „кукла“, „мяч“, „посуда“?» ответила «куклой играют, мяч пинают, из посуды едят»). Миша О. со словом «игла» составил простое предложение: «Иглой шьют». Не смог назвать правильно всех детенышей, испытывал небольшие затруднения при подборе слова).

По результатам третьей методики преобладает низкий уровень у 9 детей средней группы (60%). Большинство детей смогли назвать от 5 до 20 слов разных категорий. Затруднение у детей вызвали следующие категории: «Другие признаки предметов, кроме формы и цвета», «Способы выполнения человеком действий», «Качества выполняемых человеком действий». На последнюю категорию Милада С., Настя М., Вика Р. не смогли назвать слов. Арсений М. назвал слова в категории «Цвета» (красный, оранжевый, желтый, зеленый), в категории «Животные» (кошка, собака), в категории «Действия человека» (спать, кушать). Оля К. больше всего назвала слов в категории «Цвета» (красный, оранжевый, синий) и в категории «Действия человека» (кушать, пить, гулять).

Таким образом, у детей средней группы преобладает низкий уровень развития активного словаря. Нужно обратить внимание на работу по обогащению словаря. Важно провести педагогическую работу, которая могла бы активизировать словарь детей и позволило бы устранить трудности, которые впоследствии обнаружатся неуспеваемостью при обучении детей в школе.

Результаты диагностики уровня развития словаря детей средней группы явились основанием для планирования системы работы по развитию словаря. Деятельность по развитию словаря была организована в трех направлениях, которые представлены в таблице.

Содержание работы по обогащению словаря

№ п/п	Направления	Содержание работы
1	Реализация проекта по работе с поэтическими произведениями «Раз словечко, два словечко, будет песенка» с целью обогащения словаря	Подготовительный этап: диагностика первоначального уровня развития словаря, подбор списка поэтических произведений, составление плана работы. Основной этап: проведение мероприятий по работе с поэтическими произведениями с целью развития активного словаря, создания словаря поэтического языка. Заключительный этап: контрольная диагностика уровня активного словаря, итоговое мероприятие с детьми и родителями
2	Обогащение предметно-развивающей среды в ДОУ для работы с поэтическими произведениями	Мнемотаблицы для заучивания стихотворений, сборник стихотворений с рисунками детей, дидактические игры, создание поэтического уголка с информацией о поэтах
3	Организация взаимодействия с родителями воспитанников	Консультация по работе с поэтическими произведениями дома, рекомендации по заучиванию стихотворений, итоговое мероприятие, привлечение к обогащению предметно-развивающей среды

Таким образом, мы надеемся, что комплексная работа в соответствии с указанными направлениями работы эффективно влияет на обогащение словаря детей.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/ (дата обращения: 10.04.2023).

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Письмо Минпросвещения России от 16.01.2023 № 03-68 «О направлении информации» (вместе с «Информацией о введении федеральных основных общеобразовательных программ»). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439197/b34c5a70fd38fc380da82caca141ec70bb4abdf8/ (дата обращения: 10.04.2023).

3. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

4. Даскалова, Ф.Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду / Ф.Г. Даскалова. – Москва : Просвещение, 1999.

5. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 287 с.

6. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования : учебник для студентов педвузов / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 394 с.

**РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ**
**DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH OF OLDERPRESCHOOL
CHILDREN IN STORY-ROV GAMES**

В.А. Рихмаер

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
О.И. Киселёва

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, речевое общение, связная диалогическая речь, сюжетно-ролевая игра

Key words: preschool education, senior preschool age, verbal communication, colloquial dialogue, role-playing game

Аннотация. Рассмотрена проблема развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты исследования первоначального уровня диалогической речи детей старшего дошкольного возраста. Описано содержание работы воспитателя по развитию диалогической речи старших дошкольников в условиях сюжетно-ролевых игр по трем направлениям: интеграция методов развития диалогической речи и методов организации и проведения сюжетно-ролевых игр детей; обогащение предметно-развивающей среды в группе для проведения сюжетно-ролевых игр; сотрудничество педагогов и родителей с целью развития диалогической речи детей.

Особую роль в становлении речи дошкольников играет диалог, в котором проявляются и реализуются межличностные отношения, содержательное общение. Приходится констатировать, что на сегодняшний день, к сожалению, дети не в полной мере овладевают верными способами построения диалога, не умеют правильно взаимодействовать друг с другом, инициативно высказываться. Дети дошкольного возраста демонстрируют обедненное, неэмоциональное речевое сопровождение предметных действий. Такая ситуация не может не беспокоить практикующих педагогов, ведь для взаимодействия с социумом и организации совместной деятельности, а также для дальнейшего успешного обучения в школе ребенок должен обладать навыками эффективного диалога.

Следует особо отметить, что в современном мире гаджеты, телевидение, компьютер прочно обосновались в жизни. Это отягощает ситуацию, потому что все чаще дети предпочитают гаджеты живому общению со сверстниками и взрослыми. Вследствие этого дети осваивают речь позже нормированных сроков, их речь бедна, невыразительна, не отвечает требованиям эффективной коммуникации.

Эту проблему учитывает федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, ставя в образовательных областях «Речевое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие» задачи, связанные с

формированием и совершенствованием диалогических умений и навыков, а также задачи по развитию общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [1].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования учитывает эту проблему и ставит задачи, направленные на совершенствование диалогической и монологической речи, закрепление умения отвечать на вопросы и задавать их, воспитание культуры речевого общения, развитие коммуникативно-речевых умений, развитие умения самостоятельно использовать в процессе общения со взрослыми и сверстниками объяснительную речь, речь-доказательство, развитие умения внимательно выслушивать рассказы сверстников, помогать им в случае затруднений, замечать речевые ошибки, доброжелательно и конструктивно исправлять их [2].

Проблему развития диалогической речи исследовали многие известные психологи и педагоги: Э.П. Короткова, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, О.И. Соловьева, О.А. Бизинова, Е.С. Рычагова, А.А. Соколова, А. В. Чулкова, Н.А. Стародубова, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова и др. Исследователи установили возрастные границы формирования диалогической речи у детей, ее особенности и компоненты, а также условия и факторы, последовательность формирования (от диалогической к монологической), технологии, формы и методы развития связной речи.

А.Г. Арушанова определяет диалогическую речь как «тип речевой коммуникации, в процессе которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [3, с. 9].

Все вышесказанное актуализирует поиск реальных средств развития диалогической речи детей дошкольного возраста. В качестве ведущего педагогического средства развития диалогической речи детей дошкольного возраста нами были избраны сюжетно-ролевые игры.

Многие ученые (Д.Б. Эльконин, А.П. Усова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, В.А. Деркунская и др.) занимались изучением специфики сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста. По их оценке, для ребенка дошкольного возраста игровая деятельность в большей степени служит средством социализации, позволяя детям раскрывать себя, развивать навыки коммуникации для их реализации во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Как указывал Л.С. Выготский, игра является основным источником развития дошкольника, который создает зону ближайшего и зону актуального развития [4].

Для выявления первоначального уровня развития диалогической речи детей нами была проведена диагностика на базе одного из детских садов г. Томска. В исследовании принимали участие 14 детей подготовительной к школе группы в возрасте 6–7 лет.

В ходе исследования были применена методика А.А. Чулковой «Диагностика развития диалогической речи» [5], направленная на изучение состояния связной диалогической речи детей дошкольного возраста. Данная методика включает в себя следующие задания:

1. Речевой этикет (данное задание позволило выявить уровень овладения детьми речевым этикетом и оценить умения дошкольников использовать речевой

этикет в различных речевых ситуациях. Диагностика проводилась по шести темам. В каждой теме предлагались какие-либо речевые ситуации).

2. Запрос информации (данное задание позволило выяснить, умеют ли дети запрашивать информацию самостоятельно. Воспитанникам предлагалось определить задуманное животное из числа изображенных на картинках).

3. Реплицирование (данное задание позволило выявить наиболее частотные виды реплик у детей, а также оценить речевую реакцию детей в беседе. Детям давалась установка поговорить по телефону с воспитателем).

4. Составление диалогов (данное задание позволило определить, используют ли дети старшего дошкольного возраста имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов. Детям необходимо было по картинке придумать, о чем говорят два зайца).

Проанализировав результаты четырех заданий методики А.А. Чулковой, мы выявили, что по первому заданию преобладает средний уровень у 7 детей подготовительной к школе группы (50%). Половина опрошенных ориентируются в предложенных ситуациях общения. Однако часть детей применяла речевой этикет только в хорошо заученных ситуациях, например, при приветствии, прощании и просьбе, а в случае конфликта или извинения были затруднения. У некоторых детей отметили однообразность речевых штампов, заменить штампы аналогичными дети самостоятельно не могли. Например: по теме «Приветствие» на вопрос «Как ты будешь приветствовать воспитателя?» дети отвечали «Здравствуйте», а при вопросе «Как еще можно поздороваться?» только после подсказки отвечали «Привет! Доброе утро!»).

По второму заданию выявился средний уровень у 8 детей подготовительной к школе группы (57,14%). Не все дети могли самостоятельно задавать вопросы, им требовалась помощь взрослого. Цель расспроса чаще дети достигали через угадывание или перечисление всех животных. Однако самостоятельности, логической последовательности, целенаправленности в проведении расспроса отмечено не было.

По результатам третьего задания в качестве преобладающего выявлен низкий уровень у 9 детей подготовительной к школе группы (64,28%). Дети употребляли однословные реплики-реакции, диалог протекал с длительными паузами, каждый стремился высказать свою информацию, отчего разговор постоянно менял тему. Например, ребенку задавался вопрос «Чем занимаетесь с родителями по выходным?», а ребенок начинал рассказывать про любимую игрушку.

По четвертому заданию преобладает средний уровень у 7 детей подготовительной к школе группы (50%). Диалоги, составленные детьми, чаще всего состоят из 2–3 реплик, которые состоят из одной фразы (например: – Привет! – Привет! – Как дела? – Хорошо.). Речевой этикет в реплики включался от случая к случаю, в некоторых случаях вообще не использовался. Например, ребенок начинал диалог без приветствия и сразу переходил к вопросам: «Где ты живешь?», «Где твои друзья?» и т.д. Часть детей затруднялись придумать содержание беседы, не знали, как закончить диалог (заканчивали фразами «Пошли гулять», «Понятно» и т.д.).

Таким образом, у детей подготовительной к школе группы преобладает средний уровень развития диалогической речи и коммуникативных умений. Нужно

обратить внимание на работу по совершенствованию навыков диалогической речи детей дошкольного возраста.

Результаты диагностики уровня развития диалогической речи детей подготовительной к школе группе явились основанием для планирования содержания работы по развитию диалогической речи. Деятельность по развитию диалогической речи была организована в трех направлениях, которые представлены в таблице.

Содержание работы по развитию диалогической речи

Направление	Методы и формы работы
Интеграция методов развития диалогической речи и методов организации и проведения сюжетно-ролевых игр детей	Использование методов развития диалогической речи: беседа; чтение литературных произведений; метод словесных поручений; организованные речевые ситуации; сценарии активизирующего общения; разнообразные игры (словесные дидактические игры, сюжетно-ролевые, подвижные, игры-инсценировки и игры-драматизации). Использование методов организации и проведения сюжетно-ролевых игр: чтение книг (художественных, познавательных); рассматривание иллюстраций, картин, фотографий; пересказ произведений; разучивание диалогов героев; составление рассказов на заданную тему; словарная работа, формирующая тематические группы слов; дидактические игры, отражающие ту или иную тему; создание атрибутов для сюжетно-ролевой игры руками детей и педагога
Обогащение предметно-развивающей среды в группе для проведения сюжетно-ролевых игр	Анализ предметно-развивающей среды; обогащение среды атрибутами для сюжетно-ролевых игр: «Полет в космос», «Пикник на поляне», «Пляж», «Поход», «Моряки»; взаимодействие с родителями по обогащению среды
Сотрудничество педагогов и родителей с целью развития диалогической речи детей	Консультации о важности развития диалогической речи, методические рекомендации по организации сюжетно-ролевых игр дома с целью развития диалога, словесные дидактические игры, сценарии активизирующего общения, организованные речевые ситуации (например, как вести себя в магазине), мастер-классы

Таким образом, мы надеемся, что комплексная работа в соответствии с указанными направлениями будет эффективно влиять на развитие диалогической речи детей.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 05.04.2023).

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Письмо Минпросвещения России от 16.01.2023 № 03-68 «О направлении информации» (вместе с «Информацией о введении федеральных основных общеобразовательных программ»). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439197/b34c5a70fd38fc380da82caca141ec70bb4abdf8/ (дата обращения: 05.04.2023).

3. Арушанова, А.Г. Истоки диалога : Книга для воспитателей / А.Г. Арушанова ; под ред. А.Г. Арушановой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 216 с.

4. Выготский, Л.С. Развитие устной речи / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 142 с.

5. Чулкова, А.В. Формирование диалога у дошкольников / А.В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 220 с.

**ПОМОЖЕМ РЕБЕНКУ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ, ДРАМАТИЗАЦИИ
И ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ПОСЛЕ ЧТЕНИЯ**

**HELP THE CHILD IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE THROUGH ARTISTIC WORKS AND DRAMATIZATION,
THE ATRICALIZATION AFTER READING**

З.Ш. Салимова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: дошкольник, эмоции, эмоциональный интеллект, театрализация, художественные произведения, технологии парных коммуникаций

Key words: preschooler, emotions, emotional intelligence, theatricalization, works of art, technologies of paired communications

Аннотация. Рассматривается развитие эмоционального интеллекта у дошкольников старшего возраста. Дошкольникам бывает сложно выстраивать отношения со сверстниками. Дети часто не могут объяснить причину своих эмоций. Развитие эмоционального интеллекта очень важно для дальнейшей успешной жизни дошкольников. Развитию эмоционального интеллекта помогает чтение, обсуждение художественной литературы, театрализация по прочитанным произведениям с участием детей, также полезны применяемая технология из общеобразовательной программы «ПРОдетей», методы парных коммуникаций «Говорю-слушаю», «Лаборатория историй». Театрализация помогает дошкольнику выразить свои эмоции, понять чувства других.

Современный мир очень яркий, быстрый и переменчивый. Мы каждый день испытываем разные эмоции при общении с родными, близкими, друзьями, коллегами. Мы всегда уверены в своих силах над нашими чувствами и эмоциями, но действительно ли это так? Правда ли, что наш ум подчиняет себе наш эмоциональный интеллект в ежедневных жизненных ситуациях?

Еще Л.С. Выготский говорил, что эмоциональное развитие детей дошкольного возраста является одним из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога [1, с. 18]. Эмоции – это основное звено психической жизни человека, прежде всего жизни ребенка. В связи с этим одним из требований дошкольного образования, которое отражено в ФГОС ДО, является развитие социального и эмоционального интеллектов, эмоциональной отзывчивости и сопереживания у детей дошкольного возраста. Что же входит в понятие «эмоциональный интеллект»? К эмоциональному интеллекту относятся способности понимания эмоций, оценивания и выражения их, умение применять знания об эмоциональной сфере человека в практической деятельности, умение регулировать эмоции. Все это способствует эмоциональному и интеллектуальному росту личности ребенка.

Отмечая ухудшение эмоционального здоровья общества и беспомощность множества пособий по практической психологии, Д. Гоулман ставит вопрос: «Какие факторы срываются, например, когда люди с высоким IQ терпят неудачу,

а обладатели относительно скромного IQ оказываются, как ни странно, успешными?» [2, с. 4]. «Я убежден, что причина чаще всего в так называемом эмоциональном интеллекте, который включает в себя самоконтроль, инициативность и настойчивость, а также способность к самомотивации. Этим навыкам, как вы увидите далее, детей можно научить, подарив им тем самым возможность эффективнее распорядиться интеллектуальным потенциалом, который им достался в генетической лотерее» [2, с. 4].

Основоположниками понятия «emotional intelligence» – эмоциональный интеллект – являются Д. Майер, П. Саловей. Д. Гоулман раскрыл этот термин в 1995 г. в первом издании книги «Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ».

Зачастую взрослые на возникшие проблемы в жизни маленького ребенка смотрят сверху, относятся поверхностно, не обращая внимания на эмоции, чувства ребенка. А когда ребенок, обучаясь в школе, не выполняет задания по математике или по письму, не справляется с выполнением домашнего задания, мы начинаем волноваться. Ищем причину в недостаточном развитии интеллекта, считаем, что в детском саду педагоги недостаточно развивают интеллект ребенка, обвиняем школу в этом же направлении. Что же происходит с ребенком на самом деле? Он очень умный, с четырех лет и пишет, и читает, но он не успешен в отношениях с ровесниками, со взрослыми. Он не доверяет внешнему миру или, наоборот, очень доверчив.

Все вышеизложенное связано с дефицитами развития эмоционального интеллекта. Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста особенно важно и необходимо для его самовыражения, правильного оценивания своих чувств и чувств людей, которые его окружают. При познании своих истинных чувств и эмоций, при эмпатии по отношению к другим ты себя чувствуешь сильным, уверенным, успешным, потому что в обществе, в семье без правильного построения отношений ты не можешь быть успешным. Подавляя наши эмоции «ясным умом», мы себя подвергаем апатии, недопониманию со стороны людей.

Д. Гоулман, продолжая анализ исследований в сфере эмоционального интеллекта, напоминает о результатах научных изысканий П. Саловея, который в качестве основы эмоционального интеллекта выделяет пять составляющих:

- «знать свои эмоции»;
- «управлять эмоциями»;
- «мотивировать самого себя»;
- «распознавать чувства других людей»;
- «поддерживать взаимоотношения»;

«Семья является тем местом, где мы впервые начинаем изучать эмоции», – пишет Дэниел Гоулман. «В семье мы впервые узнаем, какие чувства должны испытывать по отношению к себе, как нам думать об этих чувствах, как мы можем на них реагировать и как понимать и выражать свои надежды и страхи [2, с. 9].

Как у дошкольников развивать эмоциональный интеллект? Как помочь ребенку правильно выразить свои чувства? В дошкольном образовании существует много методов, технологий для развития эмоционального интеллекта детей. Старший дошкольник в ближайшем будущем – школьник. Школьная жизнь отличается от системы детского образования и по режиму дня, и по образу жизни. Ребенок

переходит к более ответственному, осмысленному этапу своей жизни, к статусу школьника.

Игровую деятельность заменяет учебная деятельность. Чтобы будущему школьнику было комфортно в школе, чтобы он чувствовал себя уверенным и коммуникабельным, мы в детском саду должны правильно отнестись к эмоциям детей и правильно их развивать.

Для этого мы читаем и обсуждаем художественные произведения, осуществляем анализ произведений с точки зрения разбора эмоций персонажей. В дальнейшем проигрываем эти эмоции посредством драматизации и театрализации. Для этого применяется технология из общеобразовательной программы «ПРОдетей», которая была составлена на основе концепций Л.С. Выготского.

Детская игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника и находится в центре программы «ПРОдетей» как самостоятельная ценность. Образовательный процесс строится на собственной активности детей, что делает обучение интересным для ребенка и обеспечивает школьную готовность на основании включения ребенка в ролевые игры, игры с правилами, продуктивные виды деятельности и т.д.

С целью развития эмоционального интеллекта используем технологию «Лаборатория историй». Мы с детьми садимся в круг, как им удобно. Для этого у нас в группе имеются подушки. Педагог читает выбранное художественное произведение, потом начинается обсуждение. Для этого есть специальные яркие карточки. На каждой карточке напечатан вопрос с картинкой. Дети по очереди отвечают на вопросы, пытаются понять поведение положительных и отрицательных героев. В самом ли деле герой отрицательный, что он чувствует, когда поступает плохо. Задаем вопросы: «А что заставило определенного героя себя так вести по отношению к другу или к другим персонажам сказки?» «Что почувствовал он после злых поступков?» А как сделать этот процесс более интересным, как уделить внимание и время выражению чувств и эмоций каждого ребенка?

Применяем парные коммуникации «Слушаю-говорю». Например, после чтения сказки «Заюшкина избушка» педагог задает вопрос детям. Обычно высказываются несколько более активных ребят. А как узнать мнение других детей, их эмоции и чувства о переживаниях зайца? Для этого применяется метод парных коммуникаций «Говорю-слушаю». Дети в парах обсуждают услышанную сказку, рассказывают друг другу о ней. А самое главное, мы прослеживаем процесс саморегуляции своих чувств, поведения по отношению к партнеру. В этом детям помогают инструменты-карточки с изображением «рот-ухо». Дети по очереди говорят и слушают, не перебивая партнера.

После знакомства со сказками мы ставим спектакли на новый лад (по мотивам классического варианта). Потом мы выражаем эмоции персонажей с помощью театрализации. Дети рисуют разные атрибуты, эмоции-маски героев. Например, сказка «Заюшкина избушка». После прочтения сказки мы обсудили эмоции, чувства каждого из персонажей. С помощью пантомимических упражнений выразили чувства и переживания героев. Потом поставили спектакль. В финале, когда петушок прогнал лису, мы собрались в кругу и пригласили лису. Предложили ей дружбу. Обсудили, по какой причине лиса так некрасиво поступила с зайкой. Оказалось, у лисы нет друзей, она не умеет дружить. Поэтому лиса так неправильно

поступила с зайкой. Признание лисы у других героев сказки вызвало чувства сопереживания, и они лису простили и стали дружить с ней. Лиса в ответ обещала зайке помочь и больше не обманывать.

Работа со сказками, театрализация являются вариативными методами развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Сказочный материал хорошо распространен, не ограничен и эффективен вследствие высокого интереса детей к сказкам и проявления эмпатии к сказочным персонажам. Доступность театрализации в развитии эмоционального интеллекта обосновывается многогранностью художественных произведений сказочных жанров (сказки разных видов, народов, культур), их разнонаправленностью нравственно-эстетического содержания и пр. Исходя из вышесказанного, развитие эмоционального интеллекта представляется возможным посредством использования художественных произведений сказочных жанров в работе с дошкольниками.

Формируя у детей способы выражения эмоционального интеллекта, мы помогаем им быть услышанными, доверять друг другу, понять чувства, переживания другого и отнестись с уважением к другим детям. Это очень важно, так как проводя больше времени за компьютерными играми, современный ребенок затрудняется в выражении своих эмоций и понимании других.

Таким образом, анализ научной литературы и педагогического опыта позволяет отметить высокий развивающий потенциал художественных произведений сказочных жанров в работе по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [3–6].

Литература

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1997. – 416 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Москва : Просвещение, 1987. – 308 с.
3. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин ; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 236 с.
4. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в образовании / Н.С. Ежкова. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 254 с.
5. Эмоциональный интеллект ребенка // Фоксфорд. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-kulturnaya-kommunikatsiya-v-iskusstve-sotsialno-psihologicheskie-osnovy> (дата обращения: 27.04.2023).
6. Опросник ЭМИн Д. Люсина – Эмоциональный интеллект // Эмоциональный интеллект. – URL: <https://www.sites.google.com/site/emocionalnyjintellekt5555/metody-diagnostiki-ei/oprosnik-emin-d-lusina> (дата обращения: 22.04.2023).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE GROUP OF A MODERN KINDERGARTEN

Я.Е. Трубникова, Л.Ю. Шабалина

МАДОУ Детский сад № 13, Томск, Россия

Ключевые слова: метод проектов, инклюзивная группа, насыщенная развивающая предметно-пространственная среда, центры активности

Key words: project method, inclusive group, rich developing subject – spatial environment, activity centers

Аннотация. Закон «Об Образовании в Российской Федерации» гарантирует каждому ребенку возможность получения образования на разных ступенях образовательной системы. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, построение образовательной деятельности в дошкольном учреждении необходимо осуществлять с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Представлены условия реализации инклюзивного образования в ДОУ через организацию проектной деятельности.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, каждый ребенок имеет право на обучение независимо от пола, расы, национальности, имущественного и социального положения, места жительства, отношения к религии. Закон гарантирует также создание необходимых условий для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) посредством организации инклюзивного образования. Система дошкольного образования не является исключением.

Инклюзивное образование – это специально организованный процесс обучения детей с ОВЗ, который исключает любую дискриминацию и обеспечивает равное отношение ко всем детям. Такой способ организации образования подразумевает модернизацию системы под особенности ребенка, а ребенок развивается в рамках своих возможностей и стремится к достижению тех результатов, которые для него возможны. Главная задача дошкольного учреждения и всего педагогического коллектива – создать условия и возможности для достижения этих результатов.

Ключевая установка федерального государственного образовательного стандарта – поддержка разнообразия детства через создание условий для совместной деятельности взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка. Наиболее эффективной формой работы, на наш взгляд, является метод проектов [1].

Метод проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная,

продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты [2].

Применительно к детскому саду проект – это специально организованный воспитателем и самостоятельно выполняемый воспитанниками комплекс действий, направленных на разрешение проблемной ситуации и завершающихся созданием творческого продукта. И в этом процессе каждый ребенок может участвовать по мере своих возможностей, умений и способностей [3].

Важным условием реализации различных видов проектов является создание и обогащение развивающей предметно-пространственной среды, в которую ежедневно будут погружаться воспитанники и их родители. Пространство группы необходимо организовать таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность свободно заниматься любимым делом, самостоятельно осуществлять выбор дидактических игр и пособий для различных видов деятельности.

Все групповое пространство следует разделить на центры активности, количество которых зависит от возрастных особенностей детей, а также интересующей их темы. Основные центры активности: центр сенсорики (математики), центр развития речи (литературы), центр сюжетно-ролевой игры, центр строительства (конструирования), центр искусства, центр природы (естествознания), центр песка и воды (экспериментирования), центр драматизации, центр музыки, центр двигательной активности, центр патриотического воспитания и другие.

Размещение дидактических игр и пособий по центрам активности позволяет детям работать индивидуально, а также объединяться подгруппами по общим интересам: конструирование, рисование, театральная-игровая деятельность, экспериментирование и другие виды деятельности. Все дидактические игры и пособия необходимо расположить на уровне глаз детей и в свободном доступе в соответствии со всеми требованиями техники безопасности и санитарных норм.

Темы проектов, их продолжительность и направленность могут быть самыми разными. Инициаторами проектов могут быть все участники образовательного процесса, взрослые и дети. И наиболее продуктивными являются те проекты, которые предложили дети.

Все проекты состоят из трех этапов, каждый из которых реализуется в разных видах деятельности. На первом подготовительном этапе осуществляется сбор сведений через заполнение «Модели трех вопросов», где необходимо отмечать «Что дети уже знают по данной теме? Что хотели бы узнать? И как можно это узнать?», оформление «Детской паутинки», куда записываются все идеи и предложения детей по деятельности в группе, а также взаимодействие с родителями [4]. Вся полученная информация становится основой для создания «Ресурсных листов», в которых следует прописать, какими дидактическими, игровыми и другими пособиями и играми будет наполнен каждый центр активности по каждому проекту, какие пособия необходимо подготовить для увлекательной работы с детьми.

На втором этапе осуществляется практическая деятельность с детьми в центрах активности. При необходимости задания адаптируются под индивидуальные возможности детей с учетом рекомендаций адаптированной образовательной программы каждого ребенка, который посещает инклюзивную группу. Наполняемость всех центров меняется в зависимости от темы проекта, интересов и возможностей детей.

На третьем, заключительном этапе дети представляют итоги своей деятельности по проекту. Это могут быть короткие сказки, рассказы, придуманные детьми, поделки, рисунки, плакаты, короткие инсценировки, коллекции, тематические наборы муляжей и макетов, участие в различных акциях, конференциях, праздниках.

Таким образом, реализация проектной деятельности в инклюзивной группе детского сада создает возможности для индивидуального развития каждого ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности, возможностей. Грамотно организованное пространство, свободный доступ к оборудованию и дидактическим пособиям дают возможность выбора каждому ребенку, даже имеющим ограничения в своем здоровье [5].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
2. Михайлова-Свирская, Л.В. Метод проектов в образовательной работе детского сада. Пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 96 с.
3. Оберемок, С.М. Метод проектов в дошкольном образовании : учебно-методическое пособие / С.М. Оберемок. – Новосибирск : НИПКиПРО, 2017. – 48 с.
4. Проектирование совместной деятельности детей и взрослых при организации образовательного процесса. Технология группового сбора : методические материалы. – Томск : ОГБУ «РЦРО», 2014. – 43 с.
5. Нетрадиционные формы занятий с дошкольниками / автор-составитель Н.В. Тимофеева. – 2-е изд. – Волгоград : Учитель, 2014. – 127 с.

**РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**DEVELOPMENT OF READERS' INTEREST IN CHILDREN
OF THE OLDER PRESCHOOL AGE BY MEANS OF ART LITERATURE**

Н.С. Утробина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
О.И. Киселёва

Ключевые слова: начальное литературное образование, читательская культура, читательский интерес, дети старшего дошкольного возраста, художественная литература
Key words: primary literary education, reader culture, reader's interest, children of senior preschool age, art literature

Аннотация. Рассматривается актуальная на современном этапе проблема, связанная с падением читательского интереса у детей дошкольного возраста. Раскрывается понятие «читательский интерес» и его выражение у детей старшего дошкольного возраста. Выделены основные технологии, направленные на повышение интереса к книге.

В последнее время проблема снижения интереса к книге не только не теряет своей актуальности, но и приобретает еще большую остроту в силу изменения социальных условий, в которых находится как ребенок, так и воспитывающий его взрослый. Так, в настоящее время подрастающее поколение большую часть своего свободного времени проводит за телевизорами, компьютерами и смартфонами, следовательно, книги и сам процесс чтения становятся для детей формальной деятельностью, лишенной для ребенка всякой привлекательности, а значит, и эффективности.

Развивается культура, которую называют по-разному: «визуальная культура», «видеокультура», «электронная культура», а общество постепенно превращается во «вторично неграмотное», где разрушаются ценности чтения как духовно-интеллектуальной деятельности [1]. Именно поэтому дети предпочитают книге просмотр телевизора, компьютерные игры, а любимыми героями являются не литературные персонажи, а персонажи из различных мультфильмов и комиксов.

В трудах Е.А. Флериной, Е.И. Тихеевой, Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, О.С. Ушаковой, О.В. Акуловой и других ученых-методистов высказывается мнение о том, что произведения художественной литературы предоставляют возможности для решения достаточно широкого круга проблем, связанных с воспитанием и развитием личности ребенка-дошкольника. Это задачи развития речи, освоения образцов русского литературного языка, поэтической лексики и словесно-художественных образов, составляющих основу содержания литературного произведения

и способствующих их полноценному восприятию. Детская литература оказывает влияние на развитие познавательных процессов, социального и эмоционального интеллекта, а также служит средством нравственного воспитания и творческого развития, приобщения к прекрасному.

В современной России о снижении интереса к книге, чтению как общенациональной проблеме говорится на самых разных уровнях. На это указывает, в частности, и тот факт, что в нормативно-правовых документах, главным из которых является ФГОС ДО, в качестве одной из приоритетных задач речевого развития является знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы [2]. Восприятие художественных произведений является одним из направлений формирования творческой личности, что соответствует целевым ориентирам ФГОС ДО.

В исследовании О.В. Чиндиловой «Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования» [3] под читательской культурой понимается процесс выработки у детей ценностного отношения к книге, умение исследовать и выбирать интересную книгу; способность эмоционально реагировать на прочитанное, эстетически воспринимать художественный текст, находить в прочитанном ценную и смысловую информацию; освоение возрастосообразных теоретико-литературных знаний. Следовательно, можно говорить о том, что «читательский интерес» является одним из основополагающих компонентов читательской культуры детей дошкольного возраста.

Под читательским интересом Б.Г. Умнов понимает избирательно-положительное отношение читателя к чтению книги, произведениям печати, эмоционально привлекательных или значимых для него в каком-либо аспекте, так как они удовлетворяют его духовные потребности и психологические особенности [4]. Другими словами, читательский интерес – это выделение из огромного мира литературы определенной книги, т.е. выбор книги, но не любой, а той, которая имеет для конкретного читателя значимость в меру соответствия его потребностям, чтение которой приносит читателям эмоциональное наслаждение, доставляет ему радость, вызывает положительное отношение к себе.

Исследование феномена читательского интереса детей представлено в основном в области начального образования. Это объясняется традиционным пониманием, что процесс чтения и обучение ему – это задача начальной школы, а также тем, что в силу возрастных особенностей его считают не читателем, а слушателем. Ребенок-слушатель – это уже читатель, у которого сформированы первоначальные навыки общения с книгой. Более того, уже в старшем дошкольном возрасте дети способны более глубоко осмысливать содержание художественных произведений, замечать выразительные средства языка, видеть подтекст произведений, осмысливать его, оценивать поступки героев, сопереживать им.

Интерес к чтению имеет свои выражения у детей старшего дошкольного возраста [5]:

- положительное отношение к самой читательской деятельности;
- увлеченность конкретными книгами;
- заинтересованность самим процессом чтения;
- стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой.

Стоит понимать, что читательская судьба дошкольника во многом зависит от взрослого, который выступает посредником между ним и писателем, а также и от среды, в которой находится ребенок. Если дома или в детском саду собрана даже небольшая библиотека, взрослые интересуются книгами, читают и говорят о них, дети довольно быстро усваивают демонстрируемую родителями или педагогами модель поведения. Подражая им, обращаются к книгам: листают, рассматривают.

Воспитание вдумчивого, чуткого читателя – процесс длительный и сложный, состоящий из ряда этапов, каждому из которых соответствуют свои задачи. Исключить из этого процесса период дошкольного возраста невозможно, поскольку он крепчайшими нитями связан с последующими ступенями литературного образования и во многом определяет их.

Интерес к книгам – явление формируемое, не присущее человеку от рождения. Выделим основные методы и технологии, направленные на развитие заинтересованности в прочитанном и мотивации творческой активности детей на материале художественной литературы.

Мнемотехника – это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации [6]. Теорию мнемотехники стала продвигать Т.В. Большева. Ее идеи поддержали Т.Б. Полянская, Л.Е. Белоусова, Л.В. Омельченко и другие авторы, которые в своих работах апробировали и поддержали идеи и рекомендации, высказанные Т.В. Большевой. Дидактическим материалом данной технологии служат мнемотаблицы, представляющие собой схему, в которую заложена определенная информация при помощи символов-заместителей (предметных картинок, геометрических фигур, силуэтных картинок и т.д.). Известный факт, что у дошкольников развито наглядно-образное мышление, поэтому данная технология эффективна при заучивании и пересказе художественных произведений. Ассоциативный образ, возникающий в голове ребенка, помогает выстроить последовательность событий и быстрее запомнить информацию. Мнемотехника делает процесс запоминания литературных произведений простым, интересным и творческим.

Игровую технологию на основе литературного материала продвигали такие известные личности в педагогике, как Дж. Родари, Л.Е. Стрельцова, Л.Б. Фесюкова, О.А. Белобрыкина, В.В. Воскобович и др. Данная технология отвечает возрастным особенностям детей дошкольного возраста, так как игра, являясь ведущим видом деятельности, несет в себе значительный развивающий потенциал, стимулирует высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности. Игровая технология на основе художественных произведений включает следующие виды игр: литературные, музыкальные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые и подвижные.

Формирование творческой личности – одна из важнейших задач педагогической теории и практики на современном этапе. Тексты литературных произведений позволяют успешно развивать творческий потенциал детей дошкольного возраста через различные виды деятельности, такие как лепка, рисование, аппликация, конструирование и речевое творчество. Как правило, речевое творчество характерно для детей старшего дошкольного возраста с хорошо развитой речью, богатым словарем и определенным жизненным и читательским опытом. К речевому творчеству относят: словотворчество, сочинение рассказов и сказок, творческие

пересказы, придумывание стихотворений, загадок, небылиц. В процессе выполнения данных работ дети передают свое отношение к художественным сюжетам, свои чувства и переживания, что способствует более глубокому эмоциональному переживанию образов литературного произведения.

Театрализованная деятельность на основе произведений художественной литературы приближает дошкольников к пониманию чувств, эмоций, мотивов персонажей, развивает коммуникативные навыки, обогащает речь детей потешками, песенками, считалками, различным текстовым материалом. Выделяют следующие виды театрализованной деятельности: театр на стенде (фланелеграф, магнитный театр, театр теней), театр на столе (театр конусных и плоских картинок из бумаги или картона, настольный магнитный театр), «наручный» театр (пальчиковый, из картона, бумаги или ткани), верховой театр (тростевой, бибабо, театр ложек), театр на полу (марионетки), театр живых кукол (масочный, платочные куклы), костюмированные представления (инсценировки). Все, что переживает и прочувствует ребенок в процессе театрализации, останется с ним надолго и пополнит багаж эмоциональных открытий.

Мультипликация как одна из форм экранного искусства представляет собой синтетический вид, объединяющий живопись, графику, музыку, литературу, элементы театра, танца [7]. Создание мультфильма по литературному произведению – это групповой, творческий проект. Для создания продукта здесь необходимо распределить роли (режиссер, оператор, актер, сценарист, художник-мультипликатор и т.д.) и определить функции, которые необходимо выполнить, а именно: написать сценарий текста, выбрать музыку, озвучить, изготовить рисунки, декорации и прочее. Мультфильмы, созданные детьми, по сюжетам детских произведений неоднократно просматриваются дошкольниками, закрепляя образы и действия тех или иных героев, они не выглядят нравоучениями, наглядны и понятны, поэтому живо воздействуют на воображение детей, их чувственную сферу, мышление.

Живя в современном обществе, в котором повсеместно внедрены цифровые технологии в разные сферы жизни, необходимо сочетать традиционные формы работы с книгой с новыми информационно-коммуникативными технологиями. Так, к инновационным средствам формирования читательского интереса можно отнести буктрейлеры. Буктрейлер (англ. Booktrailer – «book» – книга, «trailer» – киноафиша) – короткий видеоролик (не более 3 минут), созданный по мотивам книги; также это видео аннотации книг; тизер (teaser), который включает в себя самые яркие и узнаваемые моменты книги, визуализирует ее содержание [8]. Задача таких роликов состоит в том, чтобы заинтересовать потенциального читателя, создать мотивационную интригу, которая станет толчком для возникновения интереса у ребенка к сюжету литературного произведения. Содержание произведения может быть представлено в виде рассказа, стихотворения, театрализации определенного отрывка и т.д. Взрослый (педагог или родитель) направляет ребенка и помогает со съемкой, активная роль отводится ребенку.

Таким образом, несмотря на то, что дошкольный возраст является преимущественно «не читающим», ребенок способен осуществлять действия, характерные для обычного читателя. В то же время приобщение к чтению – это педагогически обоснованная деятельность, осуществляемая в дошкольной образовательной

организации. Определяющую роль в ней играет воспитатель. Ее эффективность зависит от того, насколько и каким образом будут вовлечены в исследуемый процесс родители воспитанников.

Литература

1. Бенеш, Н.И. К проблеме развития интереса детей к чтению: поиск эффективных приемов работы / Н.И. Бенеш, М.В. Папина, С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 6 (40). – С. 17–26.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Чиндилова, О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования : диссертация ... доктора педагогических наук / О.В. Чиндилова. – Челябинск, 2011. – 356 с.
4. Умнов, Б.П. Проблема читательского интереса в социально-психологической теории / Б.П. Умнов // Пресса – читатель. – 2009. – № 6. – С. 82–87.
5. Тихомирова, И.И. Психология детского чтения от «А» до «Я» : методический словарь-справочник / И.И. Тихомирова. – Москва : Школьная библиотека, 2004. – 248 с.
6. Использование мнемотехники в развитии речи дошкольников / Ю.И. Голиусова, Н.А. Новикова, А.А. Сидоренко [и др.] // Молодой ученый. – 2017. – № 36 (170). – С. 83–86. – URL: <https://moluch.ru/archive/170/45545/> (дата обращения: 18.03.2023).
7. Решетникова, И.В. Опыт работы по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством мультипликационной студии / И.В. Решетникова // Педагогическое мастерство : материалы II Международной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 184–186. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3051/> (дата обращения: 15.03.2023).
8. Ким, В.С. Буктрейлер как современный мультимедийный тренд в повышении интереса к чтению у дошкольников / В.С. Ким, Е.А. Теремшенко // Молодой ученый. – 2021. – № 31.1 (373.1). – С. 32–34. – URL: <https://moluch.ru/archive/373/83557/> (дата обращения: 15.03.2023).

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

DEVELOPMENT OF FIGURATIVE SPEECH OF OLDER CHILDREN PRESCHOOL AGE BY MEANS OF ART LITERATURE

В.А. Яворская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
О.И. Киселёва

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, образная речь, образные средства, художественная литература, коммуникативный подход, коммуникативные качества речи

Key words: children of senior preschool age, figurative speech, figurative means, fiction, communicative approach, communicative qualities of speech

Аннотация. Рассматривается проблема развития образности речи у детей старшего дошкольного возраста как одного из ведущих коммуникативных качеств. Представлены результаты исследования первоначального развития образной речи детей подготовительной к школе группы и результаты анкетирования родителей. Предлагаются мероприятия, проводимые воспитателем по развитию богатой, образной речи дошкольников средствами художественной литературы в трех направлениях: реализация проекта по работе с художественным словом с целью обогащения образного словаря; использование художественного слова в интеграции с игровой деятельностью детей; организация взаимодействия с родителями воспитанников.

На сегодняшний день, к сожалению, образная, богатая речь у детей дошкольного возраста – явление очень редкое. Сегодня педагогов-практиков и родителей очень беспокоит низкий уровень развития активного словаря детей; непонимание детьми значений оттенков слов, пословиц, поговорок, фразеологизмов; неумение дифференцировать антонимы, синонимы; отсутствие умений замечать образные выражения в тексте или речи окружающих и использовать в самостоятельной речи. Поэтому на современном этапе одной из наиболее актуальных проблем развития речи дошкольников выступает формирование образных речевых средств, способствующих более яркой, точной и выразительной передаче смысла высказываний.

Эту ситуацию учитывает ФГОС дошкольного образования. В образовательной области «Речевое развитие» ставятся задачи, направленные на обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы [1].

ФОП дошкольного образования предусматривает следующие направления работы: развитие образности речи и словесного творчества; обогащение опыта

восприятия жанров фольклора и художественной литературы как образца образной речи, формирование умений использовать в речи средства языковой выразительности: антонимы, синонимы, многозначные слова, метафоры, олицетворения и пр. [2].

Актуальность развития образной речи подтверждается реализацией коммуникативного подхода в системе образования. К ведущим коммуникативным качествам речи исследователи относят: богатство, уместность, образность, гибкость, вариативность, эмоциональность, действенность. Следует отметить, что развитие образной речи является важной частью воспитания культуры речи в самом широком смысле этого слова, что означает соблюдение норм литературного языка, умение целенаправленно передавать свои мысли, чувства и представления, делая слово осмысленным, грамматически правильным, точным и выразительным.

Проблема формирования образной, правильной, выразительной детской речи отражена в работах известных психологов и педагогов: К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, А.В. Запорожца, Л.И. Айдаровой, Ф.А. Сохина, Е.А. Флериной, А.П. Усовой, А.А. Леонтьева и др. Они отмечают, что дети испытывают трудности с пониманием смысла образных выражений, пословиц, поговорок, фразеологизмов, многозначных слов. По их мнению, чтобы речь ребенка становилась образной, живой, необходимо развивать интерес к языковому богатству, целенаправленно развивать умения использовать в речи различные средства выразительности: сравнение, метафору, преувеличение, иронию и пр.

В.С. Безрукова трактует понятие «образная речь» как речь, насыщенную поэтическими средствами, оживляющими при восприятии ее смысла живые образы, эмоции, наглядные картины [3]. Владение таким качеством подразумевает правильное использование в речи таких выразительных средств, как метафора, сравнение, олицетворение, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы и пр., и с их помощью ярко, точно, убедительно выражать свои мысли и чувства.

Все вышесказанное актуализирует поиск средств развития образной речи детей дошкольного возраста. В качестве ведущего педагогического средства, источника образности нами была избрана художественная литература.

Изучением влияния художественной литературы на образную речь занимались многие исследователи: К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флериной, А.П. Усова, Л.М. Гурович, Г.М. Лямина, О.А. Шорохова, О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш, Л.В. Ворошнина, Л.Б. Фесюкова, Л.П. Стрелкова, О.А. Белобрыкина, Л.Е. Стрельцова и др. Они считали, что использование языка фольклора и художественной литературы служит образцом точной, богатой, выразительной речи.

Для выявления первоначального уровня развития образной речи нами была проведена диагностика на базе одного из детских садов г. Томска. В исследовании принимали участие 16 детей подготовительной к школе группы (6–7 лет).

В ходе исследования была применена диагностическая методика В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [4] с целью изучения особенностей развития образности речи у детей подготовительной к школе группы, включающая несколько заданий:

1. Выявление умений элементарного анализа содержания и формы литературного произведения (уточнение представлений о рассказах, сказках,

стихотворениях, потешках, колыбельных, загадках, пословицах, поговорках, оценка умений отвечать на вопросы по тексту, замечать образную лексику).

2. Изучение умений пересказывать произведения описательного характера (детям был предложен рассказ К.Д. Ушинского «Лиса Патрикеевна» для дальнейшего пересказа, который оценивался по следующим критериям: понимание текста, структурирование текста, лексика, грамматика, плавность речи, самостоятельность пересказа).

3. Изучение особенностей понимания многозначности слов (детям предлагались слова: бежит, растет, острый, кисть, золотой (-ая, -ые, -ое) и задавались вопросы: «Что бывает» или «О чем можно сказать»?).

4. Выявление особенностей понимания пословиц (детям было предложено повторить и объяснить следующие пословицы: «Как аукнется, так и откликнется», «Тише едешь – дальше будешь», «Не рой другому яму – сам в нее попадешь»).

Проанализировав результаты четырех заданий диагностической методики, мы выявили, что по первому заданию преобладает низкий уровень у 12 детей подготовительной к школе группы (75%). Многие дети затруднялись назвать художественные произведения, неверно определяли жанры произведений и трактовали жанровые особенности сказок, рассказов, стихотворений, колыбельных, потешек (например: «стихотворение, потому что оно мелкое»; «сказка, потому что долгая»; «колыбельная, чтоб было тихо»; «потешка, чтоб успокоить»). Как выяснилось в ходе диагностики, дети не различают пословицу и поговорку (например, объясняют так: «пословицу говорят, поговорку – сообщают»), не замечают в тексте выразительных средств языка, допускают ошибки в подборе слов близких и противоположных по значению.

По второму заданию выявился средний уровень у 9 детей подготовительной к школе группы (56,25%). Больше всего дети допускали лексические ошибки (неполно использовали лексику текста, не использовали авторские средства выразительности или собственные). Помимо этого, выявили, что дети затрудняются в правильном построении предложений, редко используют сложные предложения.

По результатам третьего задания на понимание многозначности слов преобладающим оказался низкий уровень у 9 детей подготовительной к школе группы (56,25%). Дети затрудняются в подборе слов к словам-стимулам или подбирают однотипные слова, раскрывая только одно значение (бежит: мальчик, котик, слон; растет: малыш, мальчик и пр.).

По четвертому заданию преобладает низкий уровень у 14 детей подготовительной к школе группы (87,5%). Дети отказываются отвечать на вопросы или неверно трактуют смысл пословиц. Например, ребенок объяснил пословицу «Как аукнется, так и откликнется» следующим образом: «Кто-то говорит ау, когда потерялся в лесу». Некоторые трактуют только буквальный смысл, не понимая обобщенный и переносный смысл выражения. К примеру, в ходе диагностики встретились такие варианты трактовки пословицы «Тише едешь – дальше будешь»: «Если тихо едешь – дальше приедешь», «Едешь тихо, тогда далеко приедешь».

Для выявления причин полученных результатов была проведена анкета, разработанная для родителей воспитанником исследователем М.Б. Елисеевой [5]. В анкетировании приняли участие 10 родителей. Половина опрошенных отметили,

что их ребенок практически не задает вопросов во время чтения или после, редко испытывает восторг от стихотворений, неохотно учит наизусть, практически не пересказывает и не разыгрывает прочитанный текст. Трое родителей ответили, что дети всегда с удовольствием откликаются на произведения, задают вопросы по содержанию, радуются за героев или их жалеют. По мнению двух родителей, их ребенок больше предпочитает гаджеты, интерес к чтению не проявляет. Такой результат анкетирования позволяет определить причины низких результатов диагностики образности речи у дошкольников: утрата во многих семьях традиций семейного чтения и обсуждения прочитанного, непонимание родителями важности пополнения словаря образной лексикой средствами художественной литературы.

Таким образом, у детей подготовительной к школе группы преобладает низкий уровень развития образной речи и нужно обратить внимание на работу по обогащению словарного запаса образными словами и выражениями. Важно пробудить интерес к образной лексике через приобщение к художественной литературе, тем самым создать условия для развития и совершенствования образной речи дошкольников.

Результаты диагностики уровня развития образной речи детей подготовительной к школе группы явились основанием для планирования системы работы по развитию образности детской речи. Деятельность по развитию образной речи была организована в трех направлениях, которые представлены в таблице.

Содержание работы по развитию образной речи

№ п/п	Направление	Содержание работы
1	Реализация проекта по работе с художественным словом «Красное словечко» с целью обогащения образного словаря	Подготовительный этап: мониторинг первоначального уровня развития образной речи, анкетирование родителей, подбор списка художественных произведений, создание словаря образных слов и выражений, составление плана работы. Основной этап: проведение мероприятий по работе с художественным словом с целью обогащения образного словаря (с применением ИКТ-технологий), создание методического портфолио. Заключительный этап: контрольная диагностика уровня развития образного словаря, итоговое мероприятие с детьми и родителями, представление настольной игры «Красные словечки»
2	Использование художественного слова в интеграции игровой деятельностью детей	Игры: подвижные, литературные, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, настольные, дидактические, словесные; мастер-классы по использованию игровой деятельности для родителей
3	Организация взаимодействия родителями воспитанников	Анкетирование, консультация по использованию игровой деятельности с целью развития образного словаря, рекомендации по работе с художественным словом дома, итоговое мероприятие

По нашему мнению следует отдавать предпочтение игровым, интерактивным методам работы, которые вызывают эмоционально-положительный отклик у детей, а также вовлекают родителей в эту деятельность.

Таким образом, мы надеемся, что комплексная работа в соответствии с указанными направлениями будет эффективно влиять на развитие образной речи детей.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрирован Минюсте России 14.11.2013 № 30384. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/ (дата обращения: 10.04.2023).

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Письмо Минпросвещения России от 16.01.2023 № 03-68 «О направлении информации» (вместе с «Информацией о введении федеральных основных общеобразовательных программ»). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439197/b34c5a70fd38fc380da82caca141ec70bb4abdf8/ (дата обращения: 10.04.2023).

3. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.

4. Макарова, В.Н. Диагностика развития речи дошкольников : методическое пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.

5. Елисеева, М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет : методическое пособие / М.Б. Елисеева. – Москва : Сфера, 2008. – 64 с.

НАЧАЛЬНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

УДК 374.1

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DIGITAL RESOURCES IN THE ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

А.П. Архипова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования Н.А. Семенова

Ключевые слова: цифровые ресурсы, проектная деятельность, исследовательская деятельность, начальная школа, младшие школьники

Key words: digital resources, project activities, research activities, elementary school, junior high school students

Аннотация. Рассматривается востребованность цифровых ресурсов и их практическое применение при организации исследовательской и проектной деятельности младших школьников. Анализируется целесообразность методической поддержки для всех участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов и родителей) по применению цифровых ресурсов.

Мы живем в век тотальной цифровизации. Она проникла во все сферы жизни человека, образование не осталось в стороне. Еще в 2017 г. был запущен национальный проект «Цифровое образование», в связи с пандемией COVID-19 темпы реализации проекта увеличились колоссально. Это связано, прежде всего, с тем, что участники образовательного процесса (педагоги, обучающиеся и родители) не были готовы к дистанционной форме образования. Такая резкая, но вынужденная смена формы образования была малоэффективной, как следствие, у обучающихся появились пробелы в знаниях. В стремлении устранить дефицит знаний у обучающихся произошел большой спрос на онлайн-школы, тренинги, образовательные платформы и другие цифровые образовательные ресурсы. Педагоги стали использовать цифровые ресурсы для обучения, организации урока, выполнения домашнего задания. А вот в таких видах деятельности, как исследовательская и проектная, применение цифровых ресурсов рассмотрено не в полном объеме, хотя такие виды деятельности не менее значимы в современном образовании. Нет

методических рекомендаций, какие цифровые ресурсы целесообразнее применять именно в исследовательской и проектной деятельности и как их использовать [1].

Исходя из вышесказанного, нами была поставлена проблема исследования. Она заключается в том, что, несмотря на многообразие цифровых ресурсов и применение их в образовательном процессе, до сих пор остается открытым вопрос о методическом обеспечении процесса организации исследовательской и проектной деятельности с применением цифровых ресурсов. Цель исследования – изучить востребованность цифровых ресурсов в организации исследовательской и проектной деятельности младших школьников и разработать методические рекомендации по применению цифровых ресурсов в этой сфере. Нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: цифровые ресурсы принесут положительный результат при организации исследовательской и проектной деятельности, если:

1) будут выявлены дефициты и потребности в цифровых ресурсах при организации исследовательской и проектной деятельности;

2) будет определен круг цифровых ресурсов для применения в процессе исследовательской и проектной деятельности;

3) будут составлены методические рекомендации по использованию цифровых ресурсов при организации исследовательской и проектной деятельности.

Для начала давайте разберемся, что такое исследовательская, проектная деятельность и цифровые ресурсы.

Цифровой образовательный ресурс – это объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровом формате.

Исследовательская деятельность – это специально организованная творческая деятельность детей, направленная на реализацию исследования или его части с разной степенью самостоятельности с применением доступных детям методов исследования, результатом которой являются субъективно новое для ребенка знание, исследовательские умения и новые познавательные мотивы [2].

Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направленная на достижение общего результата деятельности [3].

Обращаясь к первому условию гипотезы нашего исследования, следует отметить, что цифровые ресурсы принесут положительный результат при организации исследовательской и проектной деятельности, если будут выявлены дефициты и потребности в цифровых ресурсах при организации исследовательской и проектной деятельности. Нами была проведена диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов в исследовательской и проектной деятельности для педагогов, обучающихся и родителей. Диагностика была проведена в форме опроса (табл. 1). После анализа результатов опроса исследования нами сделаны следующие выводы. Все три стороны образовательного процесса (обучающиеся, педагоги и родители) всецело вовлечены в исследовательскую и проектную деятельность. В своей работе они используют цифровые ресурсы, но количество этих цифровых ресурсов не обширно. Поэтому целесообразно познакомить их с различными цифровыми ресурсами и создать методические рекомендации по применению цифровых ресурсов в исследованиях и проектах.

Результаты опроса обучающихся

Вопрос	Результаты ответов обучающихся
Занимаешься ли ты исследовательской и проектной деятельностью?	Да, исследовательской и проектной – 41%
Где чаще всего ты включаешься в исследовательскую или проектную работу?	В школе – 50% Дома – 50%
Интересно ли тебе заниматься исследовательской/проектной деятельностью?	Да, исследовательской и проектной – 59%
Понимаешь ли ты отличие исследовательской от проектной деятельности?	Да – 68%
Какие цифровые ресурсы ты используешь в своей исследовательской и проектной деятельности?	Электронные книги, сайты с нужной информацией – 32%. Программы для создания презентации – 27%. Программы для проведения опросов – 22%
Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?	Мало знаю цифровых ресурсов – 55%
Нужна ли тебе помощь, рекомендации в использовании цифровых ресурсов?	Да – 68%
Отметь, какие бы ты хотел научиться использовать цифровые инструменты для твоего исследования/проекта?	Виртуальные экскурсии – 38%. Образовательная инфографика (создание изображений) – 33%. Программы для проведения опросов – 29%

Вторым важным условием является то, что цифровые ресурсы принесут положительный результат при организации исследовательской и проектной деятельности, если будет определен круг цифровых ресурсов для применения в процессе исследовательской и проектной деятельности. В сети Интернет представлен большой список разнообразных цифровых образовательных ресурсов. Для того чтобы они действительно были полезны, нам лучше ограничиться определенным кругом цифровых ресурсов. Отбирать эти ресурсы мы будем, опираясь на исследовательские и проектные умения. Это важно сделать для того, чтобы цифровые ресурсы были не просто помощником в работе, но и способствовали формированию исследовательских и проектных умений. Исследовательские и проектные умения, формируемые у младших школьников: организационные, поисковые, коммуникативные, презентационные. Опираясь на исследовательские и проектные умения, формируемые у младших школьников, мы выделили круг цифровых ресурсов, которые будут способствовать формированию данных умений (табл. 2).

Список цифровых ресурсов, рекомендуемых для исследовательской и проектной деятельности младших школьников

Цифровые ресурсы	Функция цифровых ресурсов
Google Задачи; Google Рисунки; Wizer; Google Форм	Данные цифровые ресурсы способствуют формированию организационных умений: умение планировать свою деятельность, формулировать цель и задачи работы и т.д.

Цифровые ресурсы	Функция цифровых ресурсов
	Представленный список цифровых ресурсов поможет детям определиться с темой, а затем с гипотезой исследования или проекта. Выделить и записать цель и задачи работы. Делегировать обязанности между участниками. Зафиксировать всех участников и деятельность конкретно каждого и т.д.
BiblioГид; Lexicography; LiBRARY.RU; Культура.РФ, 360° Виртуальные Туры; OnlineTestPad; Google Форм	Данные цифровые ресурсы способствуют формированию поисковых умений: умение добывать информацию из различных источников. Представленный список цифровых ресурсов поможет детям найти достоверную информацию по определенной теме, собрать информацию о мнении других людей
Google Диск; Padlet; Trello; Wrike; Moodle; WhatsApp	Данные цифровые ресурсы способствуют формированию коммуникативных умений: умение слушать и получать информацию, умение проявлять инициативу в общении, обмениваться информацией, умение адресовать свое высказывание, умение выражать свою точку зрения, умение договариваться, находить компромисс. Представленный список цифровых ресурсов позволит детям взаимодействовать друг с другом по поводу исследования или проекта в онлайн-режиме, размещать материалы в едином месте, доступном всем участникам проектной или исследовательской деятельности, а также отслеживать результаты проделанной работы
Google Таблицы; Google Презентация; Tagul; Piktochart; Emaze; InShot; Canva; Ellty	Данные цифровые ресурсы способствуют формированию презентационных умений: умение представлять результаты своей деятельности. Представленный список цифровых ресурсов позволит обучающимся систематизировать найденный или полученный материал, преобразовать результаты наблюдения, опроса и т.д., представить результаты исследования или проекта как в формате текста, так и применяя визуальные средства (изображения, графику и т.д.)

По результатам анализа проведенной диагностики нами был выявлен интерес обучающихся к применению цифровых ресурсов в исследовательской и проектной деятельности. За неимением знаний, как пользоваться тем или иным цифровым ресурсом и когда именно применять его в исследовательской и проектной деятельности, обучающиеся мало используют цифровые ресурсы в своей работе. На основании проведенной диагностики, а также с учетом выделенных цифровых ресурсов именно для исследовательской и проектной деятельности, были разработаны методические рекомендации по применению цифровых ресурсов в исследовательской и проектной деятельности младших школьников.

Рассмотрим некоторые методические рекомендации, разработанные нами для участников исследовательской или проектной деятельности.

Методические рекомендации по применению сервиса ELLTY по созданию инфографики

Что такое инфографика?

✓ Инфографика – это цифровой ресурс для подачи информации в виде визуальных образов.

Чем полезны Google Формы в исследовательской и проектной работе?

✓ Инфографика – это креативный способ оформления результатов по исследовательской или проектной деятельности.

Как оформить результаты исследования или проекта при помощи инфографики?

1. Поставь цель создания инфографики. Для чего тебе нужно сделать ее?
2. Собери все результаты исследования или проекта.
3. Выбери самые важные данные результатов исследования или проекта в виде коротких предложений, цитат, тезисов.
4. Визуализируй собранные данные. Если возможно, замени какой-то текст картинками, иллюстрациями.
5. Перейди по ссылке на цифровой редактор инфографики: <https://www.elly.com/ru/create/infographic>
6. Зайди на сайт и зарегистрируйся.
7. Выбери шаблон для создания инфографики.
8. Помести на этот шаблон данные результатов исследования или проекта.
9. Размести данные в логической последовательности.
10. Поработай над дизайном.
11. Нажми кнопку «Загрузить».

Методические рекомендации по применению сервиса Google Форм по созданию и проведению опросов

Чем полезны Google Формы в исследовательской и проектной работе?

✓ Google Формы – это программа для создания опросов.

Как создать и провести опрос в исследовании или проекте при помощи Google Форм?

1. Поставь цель опроса. Зачем тебе его проводить?
2. Определи аудиторию. То есть тех людей, которые будут проходить опрос.
3. Составь вопросы (от 3 до 6).
4. Зайди на Google Диск в папку для исследования или проекта.
5. Нажми на кнопку «Создать» и выбери пункт «Google Формы».
6. Впиши вопросы и варианты ответа на них в опросник.
7. Скорректируй внешний вид опросника, нажав на кнопку «Настроить тему».
8. Нажми на кнопку отправить и скопируй ссылку на опрос.
9. Отправь ссылку людям, которые должны пройти этот опрос. Отправить ссылку можно через любую социальную сеть.
10. Посмотри результаты опроса, нажав на кнопку ответа.
11. Проанализируй результаты опроса.

Для того, чтобы ознакомить детей с цифровыми ресурсами и научить ими пользоваться, опираясь на методические рекомендации, нами было организовано групповое исследование в 4-м классе на тему «Почему люди рисуют?» Исследование проходило в 4 этапа: погружение, проектирование, реализация и рефлексия. На каждом этапе мы внедряли цифровые ресурсы в работу. Рассказывали детям, что это за цифровой ресурс, и показывали на практике как его применять. Важный момент: детям давались домашние задания по работе с цифровыми ресурсами по данному исследованию. И именно в домашнем режиме дети обращались к методическим рекомендациям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проделанная нами работа способствовала развитию мотивации к исследовательской и проектной деятельности у обучающихся, поскольку тема цифровых ресурсов современным детям очень близка и интересна. А так как мы научили их грамотно применять цифровые

ресурсы в исследовательской и проектной деятельности, то в дальнейшем им будет очень интересно заниматься исследовательской и проектной деятельностью, этот процесс будет более увлекательным, познавательным и, как следствие, более результативным.

Литература

1. Цифровое образование: новый вектор развития дополнительного образования. – URL: <https://project.anichkov.ru/> (дата обращения: 05.03.2023).
2. Семенова, Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников : методическое пособие / Н.А. Семенова. – Томск : Томский ЦНТИ, 2007. – 76 с.
3. Втюрина, Т.Н. Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе / Т.Н. Втюрина, Е.Н. Иванова // Общество. – 2020. – № 3 (18). – С. 49–52.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES TO CONTROL THE QUALITY OF KNOWLEDGE ACQUISITION BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Е.А. Барышева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Г.Х. Вахитова

Ключевые слова: контроль знаний, цифровые образовательные ресурсы, начальная школа, настольная игра

Key words: knowledge control, digital educational resources, primary school, board game

Аннотация. На данный момент в обучении младших школьников существует множество классических вариантов проверки качества усвоения знаний обучающимися. Такие приемы проверки, как устный опрос, контрольная работа, проверка домашних работ, беседа, программированный контроль, тесты, можно считать традиционными способами проверки знаний школьников. В современной школе сегодня широкое распространение получили цифровые образовательные ресурсы, при помощи которых возможно эффективно усовершенствовать и разнообразить контроль качества усвоения знаний младшими школьниками. Отражается эффективность цифровых образовательных ресурсов в контроле системы знаний младших школьников.

Для любого общеобразовательного учреждения на данный момент система оценки знаний обучающихся является одной из основных и требующих внимания задач. Усвоение качества учебного материала обучающимися зависит от множества условий, главным из которых является контроль. Контроль знаний обучающихся – это один из главных элементов качества оценки образования. Именно контроль знаний обучающихся не только обеспечивает высокий уровень качества обучения, но и вырабатывает у детей элементарные основы умения учиться, а именно грамотно строить образовательный процесс, четко и структурировано организовывать свою учебную деятельность. При внедрении ФГОС НОО в систему образования введены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые обеспечивают контроль знаний и учебных достижений школьников, так как в образовательных учреждениях появилась необходимость в стандартной процедуре проверки ЗУНов – знаний, умений, навыков [1].

На данный момент в обучении младших школьников существует множество методов проверки качества усвоения знаний обучающимися. Такие приемы проверки, как устный опрос, контрольная работа, проверка домашних работ, беседа, программированный контроль, тесты можно считать традиционными способами

проверки знаний школьников [2]. Тем не менее данные варианты по своей сущности имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Главным недочетом указанных приемов является то, что с их помощью можно проверить лишь отдельные стороны усвоения изучаемого материала. Данные способы имеют место быть в системе образования контроля качества усвоения учебного материала обучающимися, но лишь в совокупности для эффективного достижения необходимой глубины контроля за качеством успеваемости у школьников.

Наш опыт проверки качества знаний и умений у детей младшего школьного возраста посредством использования разработанной автором дидактической настольной игры «Тайные сокровища моря с предсказанием», в создании которой использовались программы Microsoft Office PowerPoint, Adobe Photoshop, показывает эффективность цифровых образовательных ресурсов в данной сфере.

Главным преимуществом данной дидактической игры является то, что она способствует усвоению определенных знаний, умений, навыков и одновременно предоставляет ученику возможность проверить качество усвоения изученного учебного материала. Отметим, игра основана на метапредметном подходе к изучению материала, что позволяет решать многоаспектные задачи: развитие творческих и коммуникативных качеств, расширение словарного запаса, прочное запоминание материала, углубление уже усвоенных знаний, а также способствует развитию внимания, памяти и воображения и мелкой моторики. Но вместе с тем основная цель дидактической настольной игры «Тайные сокровища моря с предсказанием» – контроль качества усвоения учебного материала обучающимися в различных образовательных областях, выявление пробелов в системе знаний, усвоение новых знаний, умений, навыков.

Настольная игра представлена в виде классической игры – ходилки, где при осуществлении хода игрока необходимо бросить кубик и переместиться на соответствующее поле, в котором игроку попадают различные задания, связанные с морской тематикой на решение задач, примеров; составлением задачи и примеров для других игроков; выполнением физических упражнений, составлением рассказа, отгадыванием загадки, чтением стихотворений, анализом текста, угадыванием и описанием морских обитателей и др.

Данную игру педагог может использовать для детей любого возраста, выбрать любую тематику или оставить уже имеющуюся или дополнить задания другой тематики при помощи цифровых образовательных ресурсов. Также игра позволяет педагогу дополнить задания по теме, которую следует закрепить, повторить, для того чтобы восполнить знания обучающихся и нивелировать пробелы. Как показала практика, в такие игры дети охотно и с интересом включаются.

Настольную дидактическую игру «Тайные сокровища моря с предсказанием» можно использовать не только в учебном процессе, но и во внеурочной деятельности обучающихся с использованием смартфонов.

Для того чтобы доказать эффективность данной разработки для контроля качества усвоения знаний младшими школьниками, проводилось тестирование на тему: «Что я усвоил при помощи настольной дидактической игры „Тайные сокровища моря с предсказанием“». Данный тест содержал пятнадцать открытых и закрытых вопросов, пять из которых относились к образовательной области

математики, пять – к литературному чтению и пять – к окружающему миру. Тестирование проводилось на базе МОУ СОШ № 5 г. Стрежевой Томской области. В нем приняло участие 30 детей 2-го класса в возрасте 7–8 лет. Оценивание происходило по следующей схеме: 1 балл за каждый правильный ответ.

- высокий уровень: 13–15 баллов;
- средний уровень: 9–12 баллов;
- низкий уровень: 0–8 баллов.

Полученные результаты тестирования отражены в таблице.

**Что я усвоил из настольной дидактической игры
«Тайные сокровища моря с предсказанием»**

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная группа	10%	30%	60%

К низкому уровню были отнесены 3 детей из 30, что составило 10% школьников. У детей в данной группе нет заинтересованности в ситуации, они неусидчивы и невнимательны, позитивное отношение к базовым ценностям общества развито очень слабо, проявляют отсутствие интереса к окружающей среде, отсутствуют коммуникативные качества. Возможно, данные показатели – проявление отсутствия социального благополучия – это школьники из неблагополучных семей. Количество полученных баллов за тестирование варьировалось от 0 до 3, также в тесте присутствовали рисунки, что говорит о сформированности знаний и отсутствии мотивации к их усвоению.

К среднему уровню были отнесены 9 детей из 30, что составило 30% школьников. У данных детей количество полученных баллов варьировалось от 9 до 12, что говорит о недостаточно усвоенных знаниях.

К высокому уровню были отнесены 18 детей из 30, что составило 60% школьников. У этих детей багаж знаний достаточно богат и разнообразен, нравственные нормы более устойчивы, эти дети готовы к совместной деятельности со сверстниками, открыты, вежливы и доброжелательны. Количество полученных баллов варьировалось от 13 до 15, данные дети хорошо усваивают и закрепляют полученные знания в игровой форме, проявляют интерес к заданиям, активно участвуют в деятельности. Отмечается повышенный интерес к процессу усвоения знаний.

Таким образом, хочется отметить эффективность использования цифровых образовательных ресурсов в контроле качества усвоения знаний обучающимися начальной школы. Согласовывая использование цифровых образовательных ресурсов с целями и задачами обучения, активно вовлекая детей в учебный процесс и обеспечивая его доступность, педагоги могут способствовать эффективному усвоению знаний обучающимися и повышению качества образовательного процесса.

Литература

1. Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Королева, Е.М. Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся / Е.М. Королева // *Общепедагогические технологии*. 2012. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/609721>, свободный (дата обращения: 01.04.2023).

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1-го КЛАССА К ФОРМИРОВАНИЮ ЧТЕНИЯ КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО НАВЫКА

THE ATTITUDE OF PARENTS OF FIRST GRADE STUDENTS TO THE FORMATION OF READING AS A GENERAL CULTURAL SKILL

Л.А. Березина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики и методики начального образования
С.И. Поздеева

Ключевые слова: детское чтение, семейное чтение, общекультурный навык, читательская компетентность

Key words: children reading, family reading, general cultural skill, reading competence

Аннотация. На сегодняшний день в обществе наблюдается заметное снижение читательской деятельности обучающихся. Начиная уже с 1-го класса, ученики используют электронные ресурсы в поиске ответа на свой вопрос вместо прочтения и осмысления текста. Эту проблему можно решить только совместными усилиями педагога и семьи младшего школьника. Представлены содержание и результаты анкетирования с целью узнать отношение родителей к чтению как общекультурному навыку. Результаты исследования помогли построить эффективную систему работы учителя по формированию чтения как общекультурного навыка на базе МБОУ «Академический лицей им. Г.А. Псахье» г. Томска.

Сегодня многие дети отказываются читать книги, в результате чего можно наблюдать снижение интереса к чтению. В качестве причин такого отношения к статусу чтения и к книгам можно выделить следующие: уменьшение числа уроков литературного чтения, применение педагогом неэффективных форм, методов и средств читательской деятельности, отвлечение ребенка от учебного процесса в сети Интернет. Это приводит к меньшему обращению к книгам и снижению уровня общей культуры детей.

Процесс чтения служит незаменимым помощником в воспитании младшего школьника. В этом случае деятельность учителя должна быть направлена на формирование не только общеучебных навыков, но и привлечение младших школьников к чтению книг как общекультурного навыка. Одна из составляющих общекультурного навыка – читательская компетентность, обеспечивающая процесс чтения и помогающая воспринимать, осознавать, извлекать смысл, давать оценку прочитанному.

Книга, как всем известно, является продуктом общечеловеческой культуры, в которой соединены материальные и духовные ценности. Н.Д. Молдавская также подчеркивает, что от того, какие книги читает ребенок, во многом зависит, каким человеком он станет. Книга воспитывает и формирует духовный мир ученика, так

как через нее происходит передача нравственных ценностей и норм из одного поколения в другое [1, с. 85].

Исходя из формулировки термина «семья», которую дала А.В. Смахтина, можно сказать, что семейное чтение – это двусторонний процесс, который помогает родителям научиться понимать своего ребенка, а дети при этом всесторонне развиваются и формируются как личности и читатели. «Семья – это социальный институт, внедряющий своего ребенка в мир читательской культуры. Совместное чтение книги сближает членов семьи, объединяет и воспитывает внутреннюю потребность в чтении» [2, с. 192].

Одной из наших задач было выявить отношение родителей учеников 1-го класса к формированию чтения как общекультурного навыка. Для того чтобы построить эффективную систему работы учителя, важно понимать, созданы ли условия привития любви и интереса к книге, открытия в ребенке ценности книги, учитывается ли читательский интерес первоклассников.

Цель анкеты: изучить представление родителей об организации и отношении к чтению в семье. Такой метод использовался на родительском собрании 26 октября 2022 г. в конце первой четверти. Всего приняло участие 25 родителей 26 детей. В анкете предлагалось 13 вопросов, каждый из которых предоставлял возможность для изложения своей точки зрения и выборе нескольких вариантов ответа. Мы представим самые интересные и даже иногда противоречивые вопросы.

Вопрос № 1 касался того, что респонденты вкладывают в понятие «детское чтение». Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос о сущности детского чтения

Параметр	Количество, чел.	% от общего количества
Процесс привития интереса к чтению, воспитания любви к книге	14	56
Произведения, которые дети могут прочесть	6	24
Техника чтения	5	20

Большинство родителей, как показывает табл. 1, готовы мотивировать ребенка осмысливать прочитанное, т.е. учить быть культурным человеком. Среди информантов есть и те, кто придерживается формализованного взгляда, потому что понимает, что у детей должен быть читательский кругозор. Самая малая группа проявляет прагматический взгляд, так как родители считают, что самое важное – это общеучебный навык чтения. Следовательно, о привитии любви говорить не приходится.

Вопрос № 2 был направлен на то, чтобы узнать, есть ли в семьях учеников 1-го класса семейное чтение (табл. 2).

Мы видим, что у большинства присутствует семейное чтение, положительная сторона – уважение выбора каждого члена семьи, а отрицательная связана с низким уровнем взаимодействия в семье. Шестая часть участников учитывают

интерес целой семьи, значит происходит объединение и сплочение семьи. Большинство информантов совместно обсуждают прочитанный фрагмент книги.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос о проведении «семейного чтения»

Параметр	Количество, чел.	% от общего количества
Каждый член семьи читает свое произведение молча	18	72
Интересная литература, охватывающая интересы всей семьи	4	16
Обсуждение прочитанного фрагмента произведения всей семьей	3	12
Чтение вслух всеми членами семьи	0	0

Вопрос показал, что совместное чтение вслух всеми членами семьи не встречается. Такой факт может негативно сказаться на детях. Ведь чтение вслух позволяет держать контроль за текстом, запоминая даже маленькие детали в книге, и меньше отвлекаться, а также происходит пополнение словарного запаса и улучшение качества дикции.

Вопрос № 3 в анкете был направлен на то, чтобы собрать сведения о том, читают ли родители своим детям и как часто (табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос о чтении книг первокласснику

Параметр	Количество, чел.	% от общего количества
Да, перед сном	11	44
Да, при любой возможности	5	20
Нет, ребенок читает сам	4	16
Да, каждый день	2	8
Да, по просьбе ребенка	2	8
Да, несколько раз в неделю	1	4
Нет, ребенку не интересно	0	0
Нет, не вижу в этом особой значимости	0	0
Нет, нет возможности	0	0

С одной стороны, мы отмечаем, что в предыдущих ответах общих точек в интересе к чтению нет, но при этом в данных видим, что родители все-таки читают детям. Соответственно, мы предполагаем на основе анализа 2-го ответа, что чтение происходит на основе интересов детей.

Кроме того, есть интересная информация о том, кто читает книги (*вопрос № 4*). Полученные результаты представлены в табл. 4.

Вопрос № 5 как раз был направлен на выяснение причин, почему в семье обсуждается или не обсуждается прочитанное со своим ребенком-первоклассником. Полученные результаты представлены в табл. 5.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос о субъекте чтения

Параметр	Количество ответивших, чел.	% от общего количества человек
Мама	14	56
Папа	8	32
Все вместе	2	8
Братья, сестры ребенка	1	4

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос об обсуждении прочитанного текста с детьми

Причины «да» 19 человек (76%)	Количество, чел. (%)	Причины «нет» 6 человек (24%)	Количество, чел. (%)
Отслеживаю интерес ребенка к данной книге	21 (26)	Потому что главное – это беглость чтения, а остальное придет с возрастом	14 (18)
Вместе с ребенком размышляем как можно поступать, а как нельзя, как можно выйти из ситуации, которая описана в произведении	18 (22)	Если интересно, то ребенок сам расскажет	9 (11)
Потому что учу ребенка пересказывать	15 (19)	Потому что считаю это бессмысленным занятием	3 (4)

Вопрос № 6 заключался в том, чтобы выяснить, какие критерии отбора книги для покупки первокласнику существуют у родителей (табл. 6).

Таблица 6

Распределение ответов о критериях покупки книги

Параметр	Количество чел.	% от общего количества
Наличие картинок	24	32
Цена	17	23
Рекомендация учителя	15	20
Учит интереса ребенка	10	13
Совет друзей, у которых тоже есть ребенок, которому понравилась книга	7	9
Мода	2	3

Ответы показывают, что не все родители ориентируются на читательский интерес первокласника, в отличие от показателей вопроса № 5, где в 2 раза больше респондентов ответили, что обсуждение направлено на выяснение интереса ребенка к книге. Радует, что больше половины опрошенных родителей прислушиваются к «рекомендациям учителя».

А.Ю. Белова в своей публикации указывает, что привычка ребенка читать формируется в семье через его собственное желание к познанию и стойкий интерес к чтению. Самая хорошая книга – это та книга, которая развивает воображение, учит различать добро и зло, воспитывает любовь к жизни и радость познания [3].

Родителям следует опираться на такие критерии в выборе книги, как интересный сюжет, включающий в себя множество приключений, и, как правило, счастливый конец; наличие героев с положительной характеристикой, которые останутся до конца истории; язык, который доступен, понятен и интересен детям.

В современном мире распространены различные интернет-ресурсы, даже книги из печатного формата переводят в электронный. Следующий вопрос был задан родителям как раз об оценке места в жизни людей цифровых технологий и печатных книг (табл. 7).

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос о сравнении цифрового ресурса и печатной книги

Параметр	Количество, чел.	% от общего количества
Думаю, что цифровые ресурсы, при правильном использовании, могут стать хорошим дополнением прочитанной книги	17	68
Нет, книгу нельзя заменить	5	20
Да, цифровые ресурсы удобны и могут предоставить много информации за считанные минуты	2	8
Однозначно нельзя сказать	1	4

Большинство родителей считают, что цифровые ресурсы – дополнение прочитанной книги. Можем предположить, что опрошенные смогут создать условия для детей, при которых ученики 1-го класса будут пополнять свои знания из книги с помощью электронных ресурсов. В коллективе родителей нашлись сторонники и такого ответа: «Нет, книгу нельзя заменить».

Выводы:

1. Родители в большей части понимают «детское чтение» с точки зрения развивающего взгляда, т.е. они стремятся к тому, чтобы подталкивать детей к миру книг, а, следовательно, к миру культуры.
2. Ответы на второй вопрос показывают достаточно низкую внутрисемейную коммуникацию, где находится ребенок-первоклассник.
3. Хотя общего семейного читательского интереса не было выявлено, нельзя не заметить, что родители читают первоклассникам.
4. Большинство родителей обсуждают с детьми прочитанный текст, что является важным для воспитания культурного и любознательного читателя.
5. При выборе книги малые группы информантов ориентируются на рекомендации учителей и читательский интерес детей.
6. Респонденты оценивают роль цифровых ресурсов как дополнительное содержание описанных культурных ценностей в книге.

Литература

1. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – Москва : Просвещение, 2009. – 224 с.
2. Смахтина, А.В. Ресурсы развития потребности в чтении младшего школьника / А.В. Смахтина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 2. – С. 233–239.
3. Белова, А.Ю. Роль семьи в развитии интереса к чтению / А.Ю. Белова // Журнал «1 сентября». Журнал публикаций педагогических статей. – 2021.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF SEMANTIC READING IN PRIMARY SCHOOL

Ю.А. Валитова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Э.П. Леонтьев

Ключевые слова: смысловое чтение, начальная школа, младший школьный возраст, критическое мышление

Key words: semantic reading, primary school, primary school age, critical thinking

Аннотация. В современных образовательных условиях основным критерием успешного обучения является не только доступ к необходимой информации, но и умение ее качественно осмыслить, проанализировать и переработать. Перед современным педагогом ставится новая учебная задача: формирование навыков смыслового чтения как фундаментальной базы всего образовательного процесса, как одного из компонентов познавательных универсальных учебных действий. Проанализирована взаимосвязь формирования навыков критического мышления и навыков смыслового чтения, а также приемы формирования смыслового чтения в начальной школе.

Вопросы приобретения навыков смыслового чтения в младшем школьном возрасте давно изучаются в отечественной педагогической практике. Установлено, что эти навыки формируются при помощи специализированных технологий, направленных на развитие познавательных универсальных учебных действий.

К.Д. Ушинским были выделены следующие критерии смыслового чтения:

- мотивация к чтению: основным условием эффективности чтения является наличие потребности в нем у младших школьников;
- учет психологических возрастных особенностей младшего школьника: текст должен быть посилен, понятен, доступен;
- учет индивидуальных образовательных потребностей ребенка: учет уровня развития каждого ребенка при выборе текста и заданий к нему;
- стремление к культурному развитию ребенка: чтение направлено на расширение кругозора ребенка [1, с. 205].

Технологии формирования навыков смыслового чтения направлены на овладение следующими группами читательских умений:

- 1) извлечение из текста необходимой информации с последующим формулированием простейших суждений по ней;
- 2) оценивание прочитанной информации, ее анализ и интерпретация.

Н.Г. Морозова проанализировала проблему формирования навыков смыслового чтения в начальной школе с психологической точки зрения. Автором были

выделены «смыслообразующие мотивы», которые включают в себя два плана понимания текста: план значений и план смысла. План значений – понимание текста, которое включает в себя понимание смысла слов, а также словосочетаний и предложений, всего текста в целом. Необходимым условием освоения данного плана текста является достаточное развитие личности читателя. План смысла – понимание текста, включающее в себя мотивированное отношение к содержательной стороне текста. При освоении данного плана также важен соответствующий уровень развития личности читателя.

Младший школьный возраст является периодом активного формирования и развития психических процессов. Соответственно, данный возрастной период можно назвать «сензитивным» для формирования навыков смыслового чтения.

Многие психологи и педагоги отмечали большое значение критической и самостоятельной работы обучающихся в процессе формирования навыков смыслового чтения. В.Я. Стоюнин предлагал следующую систему работы по формированию навыков смыслового чтения: обучающимся необходимо изучать отдельные факты и установить между ними взаимосвязь, определяя, в какой степени они соответствуют идее произведения. Данная система работы была определена автором как «критический разбор композиции произведения». Данный разбор производится на последнем этапе работы с текстом [2, с. 187].

Психологи-исследователи, занимающиеся разработкой технологий формирования навыков смыслового чтения, отмечали большое значение использования приемов самостоятельной работы с текстом. И.А. Зимняя, И.С. Якиманская считали наиболее эффективными приемы «самообразования», включающими в себя рациональные приемы работы с книгой и справочным материалом. Данные технологии направлены на формирование следующих умений: смысловая группировка, выделение опорных пунктов и составление плана текста [3, с. 78].

Особое значение самостоятельной работы обучающихся над литературными текстами отмечал Г.И. Беленький. Педагогу стоит показать детям, каким образом нужно работать над системой образов художественных текстов. В дальнейшем обучающиеся должны уметь анализировать целое произведение, осознавая его идейно-художественные особенности самостоятельно [4, с. 54].

А.Г. Асмолов формулирует аналогичный вывод: «...критический анализ является наивысшем уровнем осмысления текста, выраженный в формировании аргументированного собственного вывода о прочитанном» [5, с. 51].

Использование технологии критического мышления в рамках уроков литературного чтения было предложено И.В. Муштавинской и С.И. Заир-Беком. Данная технология характеризуется развитием следующих умений: умение сопоставлять информацию, умение формировать личную читательскую позицию. Представленные умения успешно формируются при вдумчивом и осмысленном чтении [6, с. 6].

Проанализировав представленную выше информацию, можно сделать следующий вывод: технологии развития критического мышления можно эффективно применять для развития навыков смыслового чтения.

В процессе работы с любым текстом в рамках уроков литературного чтения необходимо выделить три основных этапа: дотекстовый, текстовый и

послетекстовый. Работу по формированию навыков смыслового чтения можно проводить на всех вышеперечисленных этапах при их рациональном применении.

1. Дотекстовый этап. На данном этапе происходит процесс антипации – предвосхищения, предугадывание предстоящего чтения [7, с. 57]. Дотекстовый этап включает в себя постановку цели урока и определение задач чтения, знакомство с ключевыми понятиями и незнакомыми словами. Данная работа направлена на повышение мотивации к чтению.

На данном этапе можно использовать следующие приемы: «Мозговой штурм»; «Работа с заголовком»; «Глоссарий»; «Работа с иллюстрациями»; «Предварительные вопросы»; «Прогноз впечатлений»; «Батарея вопросов».

2. Текстовый этап. Данный этап включает в себя первичное чтение текста, перечитывание текста, анализ, беседу и выразительное чтение текста по ролям.

На текстовом этапе продуктивно использовать следующие технологии формирования навыков смыслового чтения: Работа с ключевыми словами; «Найди. Выбери. Прочти. Вставь»; «Догадайся».

В ФГОСах сделан особый акцент на значение использования вопросов к тексту и поиску ответов на них как на эффективное средство углубления понимания содержания текста. Главная цель описанных стратегий на исполнительной фазе чтения – углубление понимания прочитанного, создание личной интерпретации, выдвижение обучающимися гипотез, касающихся содержания прочитанного, и последующее ее подтверждение или опровержение и т.д.

3. Послетекстовый этап. Основной целью данного этапа является дальнейшее применение полученной из текста информации в различных ситуациях, включение ее в другую деятельность. Деятельность послетекстового этапа направлена на усвоение, расширение и углубление информации, полученной из текста произведения. На данном этапе осуществляется корректировка читательской интерпретации авторским смыслом.

В период послетекстовой работы наиболее эффективно применение технологий на развитие критического мышления:

1. «Кластер». Сутью создания кластера является сопоставление, систематизация и графическое оформление информации, полученной из текста произведения. Непосредственно перед созданием кластера обучающиеся должны выделить смысловые единицы текста.

2. «Ромашка Блума» – прием, который учит формулировать вопросы и находить на них ответы. Ромашка состоит из шести лепестков, каждый лепесток содержит определенный тип вопросов: простые, уточняющие, объясняющие, творческие, практические, оценочные.

3. Ассоциации. Этот прием используется для актуализации знаний учащихся перед работой с еще незнакомым текстом.

4. Чтение с остановками. Дети читают текст частями, остановки происходят для того, чтобы выполнить задание или ответить на вопросы. Вопросы могут быть «толстые» и «тонкие». «Толстые вопросы» подразумевают полный, развернутый ответ, а «тонкие» – конкретный, односложный ответ.

5. Таблица «Верные и неверные утверждения». От учеников требуется определить правдивость утверждений сначала до чтения, затем после чтения.

6. Таблица «З-Х-У». Ученики читают текст и одновременно заполняют таблицу с графами «знаю», «хочу узнать», «узнал». Плюс такого приема в том, что дети учатся определять уровень собственных знаний, появляется интерес к получению новой информации, соответственно, дети учатся смысловому чтению.

7. Перепутанные логические цепи. Цель этого приема – восстановить логическую последовательность или расставить события в хронологическом порядке.

8. Взаимоопрос. Школьники самостоятельно задают друг другу вопросы по прочитанному тексту, соответственно, чтение становится более осмысленным.

9. РАФТ. Название этого приема произошло от четырех составляющих: роль, аудитория, форма, тема. Суть приема заключается в том, что методом мозгового штурма заполняется таблица: продумываются роли тех, кто может раскрыть заданную тему; выясняется, для какой аудитории будет раскрыта тема; выбирается жанр текста (рассказ, описание, заметка, письмо и т.д.); определяется, какой теме будет посвящен будущий текст. После заполнения таблицы распределяются роли и составляется текст. Работа может быть как индивидуальная, так и групповая. В завершении ученики зачитывают свои тексты по желанию или по жребию.

10. Перекрестная дискуссия. Задача учащихся – после прочтения текста суметь найти аргументы «за» и «против» на конкретные утверждения.

11. Прогнозирование через открытые вопросы – построение предположений о развитии сюжета. Например, прием «Дерево предсказаний». Изображается дерево. Его ствол – это определенная тема, ключевой вопрос или конкретная ситуация, требующая решения. Ветви дерева – варианты выхода их ситуации или предположения. Листья – доказательства высказанных предположений.

12. Эссе – письменная работа, размышление над прочитанным текстом.

По мнению К.С. Станиславского, художественный текст должен быть не только пройден, но и присвоен. Только в таком случае воздействие на читателя будет максимальным [8, с. 233].

Необходимо активное вовлечение учеников в художественный текст: они должны уметь поставить себя на место персонажей, автора, высказывать собственное мнение, проводя анализ событий.

В своем исследовании Е.А. Елачич отмечал, что ребенок должен быть не пассивным наблюдателем событий, излагаемых в книге, а активным их участником. При таком чтении учащийся может извлекать из книги заложенный в нее смысл, все то полезное и возвышающее, что должна дать хорошая книга для развития души и ума юного читателя [9, с. 132].

Т.Д. Полозова считает, что овладеть навыками смыслового чтения невозможно, не видя в тексте присутствие автора. Читая, ученик должен прочувствовать и понять мнение автора, а также принять его или нет.

Именно после этого школьник сможет выразить свою позицию и отношение к тексту, вникнуть в его скрытый смысл, а значит овладеть навыками смыслового чтения.

Ученые-педагоги разработали целые стратегии смыслового чтения – различные комбинации приемов, использующиеся с целью восприятия и переработки информации в тексте.

Таким образом, существует огромное разнообразие приемов технологии развития критического мышления, которые можно и нужно использовать для формирования навыков смыслового чтения.

Литература

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 7 т. – Москва : Мир, 2017. – 591 с.
2. Стоюнин, В.Я. О преподавании русской литературы / В.Я. Стоюнин. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 464 с.
3. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Воронеж : НПО МОДЭК, 2017. – 432 с.
4. Беленький, Г.П. Комментированное чтение текста / Г.П. Беленький ; под ред. Н.И. Кудряшева, Н.Д. Молдавской // Изучение художественного текста в начальных классах. – Москва : Мир, 2016. – С. 54–56.
5. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2018. – 152 с.
6. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учебно-методическое пособие / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 144 с.
7. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – Москва, 2010. – 360 с.
8. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский // Собрание сочинений : в 9 т. – Москва : Искусство, 2019. – С. 233–235.
9. Елачич, Е.А. Основные задачи детского чтения / Е.А. Елачич // Русская школа за рубежом. – 2018. – № 2-3. – С. 130–138.

**ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕКЛАССНОМУ ЧТЕНИЮ**

**METHODS FOR FORMING READING INDEPENDENCE OF JUNIOR
SCHOOLCHILDREN IN THE CLASSES ON EXTRA-CLASS READING**

Ю.С. Деревцова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Э.П. Леонтьев

Ключевые слова: внеклассное чтение, книга, читательская самостоятельность, технологии, младшие школьники, обучающиеся, учитель

Key words: extracurricular reading, book, reader independence, technology, younger students, students, teacher

Аннотация. Рассмотрены приемы формирования читательской самостоятельности младших школьников на занятиях по внеклассному чтению.

Проведение занятий внеклассного чтения является основной формой работы с детской книгой. Такие занятия могут называться свободными, поскольку их структура не следует строгому плану, а зависит от творческого подхода учителя и интересов обучающихся. Важной целью таких занятий является развитие читательских интересов и чувств у учеников, расширение их кругозора. Книги для таких занятий должны содержать «яркие иллюстрации, которые соответствуют содержанию книги» [1, с. 28].

Уроки внеклассного чтения следует делать увлекательными. Это поможет привить детям любовь к чтению и создаст интерес к дальнейшему обучению. Важно, чтобы структура занятий была разнообразной и гибкой. Учителю необходимо проявить творчество в организации занятий, а каждое из них должно быть отличным проявлением сотрудничества между учителем и учениками. «Чем более живым и гибким будет урок, тем больше положительных результатов он достигнет» [2, с. 13].

В современном образовательном процессе используются технологии, которые позволяют индивидуализировать учебный процесс для каждого обучающегося, а также включить каждого ребенка в активную читательскую деятельность. В этом контексте внеклассное чтение приобретает особую важность.

На уроках внеклассного чтения, как и на уроках литературного чтения, присутствует форма беседы. Однако степень ее расширенности на внеклассных занятиях не так высока. В ходе беседы обучающимся предлагается обсудить прочитанные ими книги и порекомендовать другие произведения на свой выбор.

Одним из отличительных элементов беседы на уроках внеклассного чтения является то, что все вопросы направлены на стимулирование самостоятельности

учащихся. Они должны давать развернутые и аргументированные ответы, используя примеры из жизни или из прочитанных книг.

Таким образом, внеклассные занятия чтением обладают важной ролью в формировании навыков чтения и понимания текста учащихся. Они также являются «эффективным инструментом для развития самостоятельности и критического мышления у обучающихся» [3, с. 49].

В рамках методики обучения детей чтению и пониманию текста М. Оморокова предлагает использовать несколько приемов, направленных на развитие этих навыков. Один из приемов – «Создание викторины». После чтения произведения учащиеся самостоятельно подготавливают вопросы для проведения викторины. Они объединяются в группы и соревнуются. Можно предложить выбрать лучшего знатока и задавать ему вопросы.

Другой метод – «Раскадровка». При чтении дети рисуют «мультик», который представляет схематичное изображение событий. Таким образом, они усваивают логику сюжета на основе обобщенного восприятия. Иллюстрирование может применяться различными целями: составить план, подготовить текст к пересказу или уточнить эпизод. Например, детям можно предложить нарисовать словесную картину к понравившемуся отрывку и подобрать к ней слова автора.

Эти методы позволяют не только развивать навыки чтения и анализа текста, но и активно включать детей в образовательный процесс. Участие в создании викторины и иллюстрации событий «стимулирует интерес к обучению и способствует более эффективному усвоению материала» [4, с. 15].

В современной педагогике используются различные технологии, способствующие развитию у школьников интереса к чтению и читательской самостоятельности. Одной из таких технологий Т.С. Пичерол является «Дерево познания», которая заключается в том, чтобы привить любовь к чтению, предлагая ученикам помочь «распуститься дереву познания». Автор данной методики советует использовать плакат, на котором нарисовано сказочное дерево, где цветы – это лепестки, на которых написано название прочитанных книг [5, с. 15].

Другой подход к развитию читательской самостоятельности – это технология «Цветопись». Приемы психорисунка в рамках данной технологии помогают учащимся воплотить понимание абстрактных понятий через зрительные образы. Такой метод направлен на углубление понимания обучающимися текста прочитанного и на развитие интереса к чтению. Задание нарисовать характер героев, совесть, месть, добро или зло позволяет детям лучше понять содержание текста.

Технология «Экранизация» также может оказаться полезной в развитии читательской самостоятельности. Экранизация – это работа, сочетающая в себе рисунок и текст. Она требует от учащихся знания содержания текста. В процессе работы над экранизацией желательно вместе с педагогом определять кадры, подбирать подписи к ним и иногда – музыкальное сопровождение. Дети с большим удовольствием и интересом занимаются этой работой, что способствует их развитию и формированию читательских навыков.

В современной педагогике становятся все более популярными различные игры и состязания, направленные на активизацию учебной деятельности и повышение интереса к предмету. Одной из таких технологий является «Литературная

игра», которая помогает не только выявить наиболее внимательных и лучших читателей, но и обеспечивает максимальную заинтересованность учащихся.

Литературные игры представляют собой интерактивные формы взаимодействия между участниками, которые дают возможность более глубоко и полно познакомиться с литературным произведением. Они позволяют приучить детей к внимательному чтению, учат их правильно анализировать содержание произведения и выявлять его художественные достоинства.

Такие игры оживляют обучающихся и делают процесс обучения более занимательным и веселым, создавая поистине благоприятную атмосферу для участников. Они способствуют более осознанному изучению литературы и формируют навыки работы в коллективе.

Несомненно, участие в литературных играх может принести множество положительных результатов, в том числе повышение качества образования и формирование устойчивого интереса к чтению литературы. Поэтому такие методы необходимо активно применять в учебном процессе и повышать учебный эффект [6, с. 10].

В современной педагогике широко используются различные технологии, которые помогают обучающимся лучше усваивать материал и развивать социальные навыки. Одной из таких методик является технология «Уголки». Она применяется на занятиях при составлении характеристики героев литературных произведений. Класс делится на две группы, каждая из которых готовит доказательства либо положительных, либо отрицательных качеств героя в соответствии с текстом произведения и своим жизненным опытом. После чтения всего произведения обе группы делятся выводами и делают совместный вывод.

Еще одной эффективной технологией является технология «Драматизация». Она способствует развитию коммуникативных и актерских навыков у обучающихся. Учащиеся готовятся к театрализованной постановке, заучивают свои роли, внимательно слушают указания и работают вместе с одноклассниками, чтобы представить свою драматизацию перед публикой. Они контролируют свои эмоции, с выражением рассказывают и пластично изображают своих героев и их чувства под режиссурой одного из учеников или учителя.

Обе технологии предполагают активное участие обучающихся в процессе обучения, обеспечивают индивидуальный подход к каждому ученику и помогают им развивать социальные, актерские и коммуникативные навыки.

Еще одним способом развития читательской самостоятельности учащихся начальных классов может стать творческая деятельность детей, направленная на использование и подбор рифмы, а также собственное сочинение сказок и историй [7, с. 35]. Данные задания способствуют развитию детского литературного творчества, приобщению к литературе, соответственно, развитию навыков читательской самостоятельности, так как у обучающегося, который может сочинить, появляется необходимость записать придуманное, а затем и прочитать произведения других авторов.

Таким образом, для развития читательской самостоятельности младших школьников на занятиях внеклассного чтения наиболее оптимальными технологиями и приемами будут выступать: составление диафильмов; специальные упражнения, направленные на развитие читательской самостоятельности;

иллюстрирование прочитанного; творческая деятельность детей, направленная на использование и подбор рифмы; собственное сочинение сказок, сценок, историй, а также литературные игры.

Литература

1. Климанова, Л.Ф. Уроки внеклассного чтения / Л.Ф. Климанова. – Москва : Просвещение, 2004. – С. 64.
2. Бугрименко, Е.А. Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – Москва : ИНТОР, 1998. – С. 67.
3. Неборская, Т.А. Учимся читать вслух и молча / Т.А. Неборская. – Москва : Академия, 2006. – С. 85.
4. Оморокова, М.Н. Совершенствование чтения младших школьников : методическое пособие для учителя / М.Н. Оморокова. – Москва : Аркти, 1999. – С. 73.
5. Пичерол, Т.С. Практические советы учителю, овладевающему современной методикой обучения чтению / Т.С. Пичерол // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 15–17.
6. Лифинцева, Н.И. Самостоятельная читательская деятельность младших школьников. Программа развития читательского опыта / Н.И. Лифинцева // Начальное образование. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
7. Никонович, Е.В. Развитие творческих способностей на уроках внеклассного чтения / Е.В. Никонович // Начальная школа. – 2005. – № 6. – С. 35–37.

ПРИНЦИПЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

PRINCIPLES OF ACTIVATION OF CREATIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL

С.А. Кириленко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Э.П. Леонтьев

Ключевые слова: творческая деятельность, начальная школа, младшие школьники, педагог, учитель, классный руководитель

Key words: creative activity, elementary school, junior schoolchildren, teacher, class teacher

Аннотация. Задачей современного образования является научить детей учиться. В первую очередь, эта задача выполняется путем организации творческой деятельности в начальной школе. Рассмотрены особенности организации творческой деятельности в начальной школе. Сформулированы принципы активизации творческой деятельности, выделены необходимые для этого компоненты, а также перечислены конкретные способы активизации творческой деятельности младших школьников.

Современное общество активно развивается, система образования модернизируется. В связи с этим приобретают особую актуальность вопросы формирования у детей младшего школьного возраста таких способностей, которые позволят им на протяжении всей жизни самостоятельно ориентироваться в потоке информации, получать новые необходимые знания, приспособлять навыки и умения к потребностям общества и социальным ролям, которые ребенок выполняет на разных этапах жизни.

Начальный старт становления и развития творческой, деятельной, эрудированной, компетентной личности – младший школьный возраст, и поэтому задача современной школы – обеспечить успешность этого старта. В послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ говорилось, что одной из ключевых задач образования является раскрытие способностей каждого ученика.

Для решения этой задачи необходима активная деятельность по реализации компетентностного подхода. Компетентностный подход предполагает «обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность». Его реализация наделяет ученика рядом компетенций – способностей эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций. Сегодняшняя реальность требует не только от взрослого человека, но и от школьника обладания различными компетенциями для успешной социализации [1, с. 32].

В связи с вышесказанным все большую актуальность приобретает использование различных видов творческих работ в образовательном процессе, в частности на уроках литературного чтения.

Творчество – это вид деятельности, в результате которой создается что-то новое, что не существовало ранее. При этом, когда говорят о новизне созданного объекта, имеют в виду как ее объективный, так и субъективный характер. Объективная новизна объектов, являющихся результатом творчества, заключается в том, что в них имеются неизвестные закономерности действительности, а также могут быть установлены и объяснены связи между такими предметами или явлениями, которые ранее считались между собой не связанными. О субъективной новизне можно говорить в тех случаях, когда продукт творческой деятельности не является новым сам по себе, но является новым для того человека, который его впервые создал [2, с. 131]. Примерами результатов творческой деятельности, имеющих субъективную новизну, могут быть рисунки, стихи или песенки, созданные детьми.

Таким образом, под творческой деятельностью следует понимать такую деятельность, в результате которой создаются новые духовные и материальные ценности; форму психической активности, в результате которой появляется что-то оригинальное, новое. В процессе творческой деятельности происходит формирование и развитие творческих способностей. Важнейший аспект организации творческой деятельности в начальной школе – это ее активизация. Активизация творческой деятельности младших школьников может быть достигнута тогда, когда одновременно соблюдены следующие четыре принципа:

- исключение критики (любая мысль может быть высказана, и никто не может объявить ее неверной);
- поощрение самого необузданного ассоциирования (первенство отдается самой необычной идее);
- использование максимального количества предложенных идей;
- невозможность монополизации кем-либо ни одной из высказанных идей (каждый участник дискуссии может комбинировать и улучшать идеи, предложенные другими).

Эффективная организация творческой деятельности в начальной школе важна среди прочих причин потому, что благодаря творческой деятельности учащиеся проявляют большую вовлеченность в учебный процесс. Кроме того, творческая деятельность способствует более успешному усвоению знаний, росту уверенности учеников в себе, воспитывает в детях независимость взглядов, а также стимулирует учащихся проявлять интеллектуальные усилия. Основа учебного процесса, по мнению Л.С. Выготского, состоит «в личной творческой деятельности школьника» [3, с. 63]. Искусство педагога заключается в регулировании и направлении деятельности учащегося. Поэтому важная задача педагогического процесса – это «организация учебной деятельности, включающей в себя значительное количество элементов творческой деятельности, способствующей формированию у детей стремления к творчеству, преобразующей творчество в норму для учеников» [3, с. 121].

Поэтому образовательный процесс в настоящее время строится таким образом, чтобы все ученики без исключения могли проявлять свои таланты и развивать

творческий потенциал, что соотносится с гуманистической тенденцией развития отечественного школьного образования: развитие личных возможностей и творческих способностей учеников. На первом месте при этом стоят цели развития личности ребенка, а получение предметных знаний и умений является лишь средством их достижения.

Можно выделить несколько компонентов, которые необходимы для эффективной организации творческой деятельности в начальной школе.

1. Мотивация – это существенное условие творческой активности учащегося. В процессе обучения для детей важное значение имеет мотивация (учебно-познавательный мотив), она является первым компонентом обучения. Если у учащегося сформирована мотивация, то его учебная работа становится более осмысленной и более продуктивной. Важно, чтобы ученик был заинтересован не только в результате своей деятельности, но и в ее процессе как способе достижения необходимого результата.

2. Учебная задача – это цель, которая должна быть достигнута учащимся в определенных условиях учебного процесса.

3. Учебные операции – это конкретные действия, осуществляемые учащимся и направленные на поэтапное решение учебной задачи. Важно, чтобы каждая учебная операция была отработана.

4. Контроль. Первоначальный контроль осуществляется учителем, а впоследствии учащиеся самостоятельно контролируют ход учебного процесса.

5. Оценка. Каждый учащийся должен уметь адекватно оценивать собственную работу. Для этого учителю необходимо не ограничиваться простым выставлением оценки за проделанную учеником работу. Важно, чтобы учитель отмечал плюсы и минусы, которые имеет работа, проделанная учеником, а также объяснял, почему была выставлена именно эта отметка.

Существуют различные способы активизации творческой деятельности младших школьников:

1) проблемные ситуации (при их рассмотрении активизируются усилия учеников, направленные на разрешение предложенного учителем противоречия; результатом такой работы становится активное включение учеников в деятельность на уроках, что помогает развивать воображение и творческую активность);

2) интерактивное обучение или его элементы: метод проектов, мозговой штурм, интервьюирование различных персонажей;

3) исследовательское изучение (учитель организует поисковую творческую деятельность учеников, направленную на решение новых для них проблем);

4) парная и групповая работа (в ситуации, когда ученики взаимодействуют между собой при выполнении заданий, у них активизируется творческое мышление, при этом развивается навык коммуникации);

5) театрализация (благодаря использованию элементов театрализации ученики могут погрузиться в ситуацию, что является эффективным путем к расширению их словарного запаса, а также к работе над скованностью и страхом перед публичными выступлениями, способствует развитию эмоционально-волевой сферы учеников);

б) использование метода эвристических вопросов (осуществление частично-поисковой деятельности по поиску ответов на ряд проблемных вопросов, подготовленных учителем и предлагаемым ученикам в порядке возрастающей трудности, с целью организации усвоения учебного материала через вопросно-ответную форму).

Стоит подчеркнуть, что активизация творческой деятельности учащихся младших классов зависит не только от атмосферы на уроке, в классе и условий, задаваемых учителем. Многое зависит и непосредственно от педагога. Так, педагогу необходимо видеть, что его работа является продуктивной и результативной.

В связи этим каждый учитель, который ставит перед собой целью активизацию творческой деятельности школьников, должен отслеживать динамику проявления творческой активности каждого из учащихся класса. При этом элементы творчества, а также взаимодействие элементов необходимо различать по результату деятельности, а также по ее процессу. Применительно к творческой деятельности учащихся младших классов следует говорить, в первую очередь, об особенностях реализации творческой деятельности (т.е. о процессе). Основные показатели запуска творческой деятельности младшего школьника – это умение видеть проблему, а также способность найти новый способ разрешения задачи в нестандартной ситуации [4, с. 23].

Таким образом, творческая деятельность имеет большое значение в учебном процессе в начальной школе, помогает формировать у учеников навыки и умения, необходимые для дальнейшего обучения. Организуя творческую деятельность учащихся начальной школы, мы получаем в конечном итоге гармонично и всесторонне развитую личность, которая способна быстро адаптироваться к условиям современного быстро меняющегося мира.

Организация творческой деятельности в начальной школе имеет ряд особенностей, рассмотренных в данной статье. Самая важная из них – творческий и ответственный подход учителя к педагогической деятельности. Эффективно организованная творческая деятельность учащихся начальной школы – это первый шаг к продуктивному дальнейшему обучению детей и формированию их как гармоничных личностей.

Литература

1. Левитан, К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация / К.М. Левитан. – Екатеринбург : АБМ, 2021. – 91 с.
2. Никитина, Е.Ю. Педагогические условия методики управления коммуникативным образованием младших школьников / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 10. – С. 130–146.
3. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – Москва : Просвещение, 1956. – 130 с.
4. Фоменко, Н.В. Организация творческой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: учебно-методическое пособие / Н.В. Фоменко. – Чебоксары : ИД «Среда», 2020. – 88 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ УНИВЕРСАЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ДЕЙСТВИЯМ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

SPECIAL ASPECTS OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING SKILL TEACHING OF PRIMARY LEARNERS

А.В. Михеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Э.П. Леонтьев

Ключевые слова: младшие школьники, учитель, универсальные учебные действия, коммуникативное универсальное учебное действие, групповая работа, парная работа
Key words: junior schoolchildren, teacher, universal learning skills, communicative universal learning skills, group work, pair work

Аннотация. Важнейшей задачей современной системы образования стало формирование универсальных учебных действий, которые могут обеспечить компетенцию «научить учиться». Подробно рассматриваются коммуникативные универсальные учебные действия (УУД). Выделены коммуникативные УУД, которыми должен обладать учащийся младшего школьного возраста. Сформулированы аспекты организации совместной деятельности, а также приведены примеры заданий для формирования коммуникативных УУД младших школьников.

Последние два десятилетия связаны с изменениями в процессе образования. На сегодняшний день основной задачей школы является не столько передача конкретных знаний по предметам ученикам, сколько формирование у них универсальных способов действий, которые помогут им в дальнейшей жизни. Учитель стремится не просто к передаче знаний ученикам, а к формированию у них умения учиться, способностей к самосовершенствованию и саморазвитию.

Важнейшей задачей современной системы образования стало формирование универсальных учебных действий, которые могут обеспечить компетенцию «научить учиться», а не просто освоение перечня знаний и навыков по каждому учебному предмету.

Под универсальными учебными действиями в самом широком смысле принято понимать умение учиться, способность человека самостоятельно развиваться и совершенствоваться при помощи активного и осознанного приобретения нового социального опыта.

В более узком смысле под универсальными учебными действиями понимают способы, при помощи которых ученик «самостоятельно овладевает новыми знаниями и умениями, а также организывает этот процесс» [1, с. 27].

Выделяют несколько функций универсальных учебных действий:

1) формирование у учащегося способности к самостоятельному обучению, постановке в процессе обучения целей перед собой и нахождение способов их достижения, оценка и контроль своей учебной деятельности;

2) формирование условий для целостного развития личности учащегося, а также для самореализации, в основе которой лежит готовность к постоянному самообразованию на протяжении жизни;

3) формирование компетенций в различных предметных областях. Выделяют следующие универсальные учебные действия:

– регулятивные (типы учебных действий, включающие способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания);

– познавательные (действия, направленные на овладение и использование знаково-символических средств (замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач));

– коммуникативные (действия, направленные на приобретение умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером) [2, с. 3].

Рассмотрим коммуникативные универсальные учебные действия. Они обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Коммуникативные универсальные учебные действия являются одной из основных составляющих умения учиться, а общество и система образования имеют выраженную потребность в формировании их у учащихся младших классов.

Необходимо отметить, что коммуникативные универсальные учебные действия были рассмотрены Г.М. Андреевой, Л.А. Петровской и другими исследователями. Большинство авторов сходятся во мнении о том, что под коммуникативными умениями следует понимать умение учащегося общаться, осуществлять межличностное взаимодействие. В традиционном понимании коммуникативными умениями являются умения грамотно, доходчиво и понятно донести до собеседника собственную мысль, а также воспринимать информацию, которую транслирует собеседник [3, с. 103].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для учащихся младшего школьного возраста характерно обладание следующими коммуникативными универсальными учебными действиями:

- умение слушать;
- умение сформулировать и донести свои мысли;
- умение вести себя в конфликтной ситуации.

Учащийся младшего школьного возраста, как правило, обладает перечисленными умениями. В случае, если такие умения не сформированы или развиты на недостаточном уровне, педагог использует средства, способствующие их формированию и развитию, выбранные с учетом возраста ребенка.

Как отмечает Е.Е. Кравцова, коммуникативные универсальные учебные действия формируются более интенсивно в случае, если учебное сотрудничество младших школьников организуется специально. Организация совместной деятельности учащихся младшего школьного возраста включает в себя следующие аспекты:

- задаются предметные условия совместной работы детей, в соответствии с которыми между ними распределяются первоначальные действия и роли;
- в связи с необходимостью, для получения продукта совместной работы дети могут меняться способами действия;
- участники деятельности могут включать различные модели действия в общую работу благодаря достижению взаимопонимания;
- распределение функций и обмен информацией осуществляется на основе коммуникации, общения;
- планируются общие способы выполнения задания, которые основаны на прогнозировании условий, в которых работа будет выполняться;
- рефлексия является важным аспектом любой деятельности, в ходе нее разбираются ошибки и достижения в работе [4, с. 102].

Особое место в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся начальных классов отводится групповым формам работы. Групповая работа является важнейшим приемом работы, так как именно в обществе сверстников учащийся имеет возможность практиковать такие взрослые формы поведения, как оценка и контроль. Школьники в групповой работе не только ищут информацию, но и передают ее сверстникам, высказывают собственную точку зрения, выслушивают чужое мнение и учатся работать над совместным продуктом, что положительно влияет на формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Здесь необходимо упомянуть работу в парах как частный случай групповой работы. Применение работы в парах (парной формы контроля) направлено на решение важной задачи. Контролируя работу партнера, обучающийся учится контролировать и свою работу, становится более собранным и сосредоточенным. Кроме того, такая форма работы способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий. Работа в парах (в группах) способствует развитию навыка организации общения, потому как каждый из учащихся может поговорить с собеседником, который проявляет заинтересованность, а также высказать собственную точку зрения. При такой форме работы учащиеся учатся достигать договоренностей в атмосфере доброжелательности и доверия, взаимопонимания и свободы. Работа в группе связана с групповой поддержкой, которая вызывает чувство

защищенности, благодаря которому даже самые робкие дети преодолевают страх и налаживают коммуникацию.

Ниже перечислим преимущества работы учащихся в группах:

- рост понимания и осознания учебного материала, возможность изучения большего объема учебного материала;
- совместная работа ускоряет формирование знаний, умений и навыков по сравнению с фронтальным обучением;
- рост познавательной активности учеников;
- выработка самостоятельности обучающихся;
- сплочение класса;
- развитие у учащихся таких социально важных навыков, как внимательность и ответственность;
- осознание детьми потребности в общении с окружающими;
- усвоение учащимися правил и норм общения;
- формирование у учеников умения разрешать конфликты, а также умения слушать собеседника и эмоционально сопереживать ему [5, с. 65].

Групповая форма проведения уроков помогает ученикам учиться общаться со сверстниками. На таких уроках школьники не только получают знания и навыки по предмету, но и учатся эффективно сотрудничеству. Также школьники при такой форме работы учатся не бояться высказывать собственное мнение, слушать и уважать мнение других. Работа в группах очень важна для детей, которые испытывают стеснение или тревожность в коммуникации. Такие учащиеся в групповой работе чувствуют эмоциональную поддержку одноклассников, у них возникает чувство защищенности, что положительно сказывается на формировании коммуникативных универсальных учебных действий.

Важным аспектом организации групповой работы на уроках является то, что учителю нужно перед каждым совместным упражнением повторять для учеников правила, выполнение которых позволит построить наиболее эффективное взаимодействие. Такие правила могут иметь следующие формулировки:

- слушай своего партнера внимательно;
- уважай мнение всех участников группы;
- не перебивай, выслушивай чужое мнение, даже если не согласен с ним;
- высказывай свое мнение тактично, старайся никого не обидеть;
- если у тебя возникают трудности, обращайся к одноклассникам за помощью и помогай другим, если они попросят;
- результат вашей работы – это общий ответ на задание, он должен учесть мнение всех членов группы;
- в конце работы поблагодари своих товарищей по работе.

После каждого выполненного группового или парного задания желательно, чтобы учитель вместе с учениками анализировал ход и результаты выполнения таких заданий, выявляя проблемные участки. На основе этого могут быть скорректированы правила совместной работы.

Кроме того, важно, чтобы учебный материал для уроков подбирался разнообразным и интересным, новый материал на уроках учитель не предлагает в готовом виде. Учащимся предлагается сравнивать, наблюдать, искать закономерности и на

основе всего этого делать выводы. Могут быть использованы такие формы работы, как разгадывание кроссвордов, работа со словарем, составление схем и таблиц, выбор правильного варианта написания слов и предложений.

Приведем несколько примеров заданий, которые могут быть использованы учителем на уроках русского языка с целью формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся:

1. Проанализируй картинку и составь по ней пять предложений. Используй в двух из них слово Родина.

2. Напиши короткий рассказ на тему «Что я знаю о предложении?» Чтобы написать рассказ было легче, сначала составь его план. Постарайся каждую свою мысль подтвердить примером.

3. Письменно раскрой смысл пословицы «Родная земля и в горсти мила».

4. Составь предложение, используя слова: «пляж», «на», «дети», «большой», «пришли».

5. Продиктуй соседу по парте текст, который он запишет: «В осеннем лесу повеяло прохладой. На деревья опустился туман. Приближалась ночь. Волк вышел на охоту». Проверь, правильно ли твой сосед написал текст под диктовку. Исправь ошибки, если они есть. Поставь соседу оценку за работу.

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов особенно важно, чтобы любая работа на уроке сопровождалась непрерывным общением школьников с учителем и между собой в рамках выполнения заданий. Также важно, чтобы учебный материал был разнообразным, чтобы дети сохраняли интерес к уроку на всем его протяжении и не отвлекались [5, с. 89].

Таким образом, формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий является крайне важным аспектом образовательного процесса. Коммуникативные универсальные учебные действия отвечают за участие учеников младшего школьного возраста в коллективном решении трудностей, которые возникают в процессе обучения, а также за построение эффективного и взаимовыгодного сотрудничества между учеником и педагогом, а также другими учениками.

Литература

1. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – Москва : Изд-во МПСИ; НПО «МОДЭК», 2022. – 384 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 г.

3. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учебное пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – Москва : Аспект Пресс, 2021. – 287 с.

4. Кравцова, Е.Е. Педагогика и психология : учебное пособие для студентов непсихологических факультетов, отделений и вузов / Е.Е. Кравцова. – Москва : Форум, 2009. – 383 с.

5. Никитина, Е.Ю. Педагогические условия методики управления коммуникативным образованием младших школьников / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10. – С. 130–146.

ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

THE REASONS FOR THE FAILURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND WAYS TO OVERCOME THEM

В.А. Мишкин

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Г.Х. Вахитова

Ключевые слова: младшие школьники, причины учебных затруднений, способы преодоления, система работы педагога

Key words: primary school students, the causes of learning difficulties, ways to overcome, the system of work of the teacher

Аннотация. Проблема учебных затруднений у младших школьников является актуальной, поскольку успешное обучение в начальной школе является основой для дальнейшего образования и жизненного успеха ребенка. Неспособность справляться с учебными заданиями может привести к отставанию в учебе, низкой самооценке и даже отказу от обучения. Данное положение актуализирует важность понимания причины возникновения учебных трудностей и мер для их преодоления. Обобщены причины возникновения учебных затруднений и основные подходы к организации системы работы педагога по преодолению учебных затруднений школьников.

Учебные затруднения младших школьников – это одна из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются учителя и родители. На начальном этапе обучения дети только начинают знакомиться с учебной программой, и часто им трудно усваивать новый материал. Кроме того, многие из них еще не развили навыков самостоятельного обучения и нуждаются в поддержке со стороны взрослых. Важно понимать, что учебные затруднения не являются приговором и могут быть преодолены с помощью правильного подхода к их устранению.

Современными учеными выделено несколько подходов к определению понятия «учебные затруднения» школьников. Так, по мнению А.А. Бударного [1], учебное затруднение младших школьников можно трактовать как несоответствие подготовки обучающихся существующим требованиям к усвоению научно-предметных знаний, навыков и умений; как недостаточный, низкий уровень овладения учебным материалом. При определении понятий «учебное затруднение» и «неуспеваемость» В.С. Цетлин [2] считает, что содержание этих понятий взаимосвязано и не является раз и навсегда данным. Исследователь не дает определение «учебное затруднение» как самостоятельное дидактическое понятие, оно трактуется как противоположность успеваемости. Под успеваемостью же понимается «степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, сознательности и прочности» или «характер

степени полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебных программ».

В.Г. Казанская и Ю.Н. Кулюткин [3, 4] рассматривают учебные затруднения как прерывание освоения учебной информации субъективными факторами.

Таким образом, учебное затруднение – это термин, используемый в образовательном процессе для описания ситуации, когда ученик испытывает трудности в учебе. Это может быть связано с разными факторами.

Как известно, для того чтобы младшие школьники освоили материал постепенно и прочно, требуется значительное количество времени и усилий. Однако даже при тщательной организации учебной деятельности не все дети могут в равной мере освоить изучаемый материал, что связано с возникновением разнообразных факторов учебных затруднений, назовем основные из них [5–8]:

1. Недостаточная мотивация: чаще это происходит из-за того, что обучающийся не понимает важности изучаемого материала для себя в данный момент и как его можно использовать в будущем.

2. Недостаточное знание предыдущих тем: если ученик не освоил предыдущие темы, он не может логически связать с ними новый учебный материал.

3. Сложность материала: некоторые темы могут быть более сложными, чем другие, и требовать дополнительного времени и усилий для их освоения.

4. Отсутствие поддержки: если младший школьник не получает достаточной поддержки от учителей или родителей, это может привести к учебным затруднениям.

5. Проблемы со здоровьем: некоторые дети могут испытывать затруднения в учебе из-за различных проблем со здоровьем.

6. Стресс: высокий уровень стресса, состояния страха, тревожности могут привести к тому, что ученики младших классов испытывают затруднения в учебе.

7. Отсутствие времени: учебные затруднения могут возникать, если обучающиеся чрезмерно перегружены различными занятиями на кружках, секциях или другими обязательствами.

8. Несформированность навыков самоорганизации: если обучающиеся не могут эффективно организовать свое свободное и учебное время, это может привести к затруднениям в учебе.

Знание причин учебных затруднений позволяет эффективно и своевременно помочь ученику.

Но мало знать факторы возникновения, необходимо точно определять причины возникновения трудностей в обучении для эффективного преодоления учебных затруднений. Для этого важно пристально следить за изменениями, которые происходят у обучающихся [9]: снижение успеваемости; поведенческие изменения; отсутствие или систематически некачественное выполнение домашнего задания; плохое понимание материала; снижение самооценки; жалобы на усталость и стресс; отсутствие интереса к учебе; проблемы с регуляцией своего поведения и деятельности; жалобы со стороны других учителей.

После того как учитель определил, что конкретно вызвало возникновение учебного затруднения, он может приступить к работе по устранению проблемы.

На базе МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томска нами ведется наблюдение за обучающимся с определенными учебными затруднениями. В процессе беседы с обучающимся были выяснены причины их возникновения: недостаточная учебная мотивация и, по его словам, отсутствие времени ввиду сильной загруженности. В первую очередь мы с классным руководителем решили разобраться с причиной нехватки времени у обучающегося. Мы попросили ребенка расписать с помощью родителей план его недели (таблица).

Расписание рабочей недели обучающегося X

День недели	Школьные занятия	Шахматы	Робототехника	Карате	Бассейн
Понедельник	8.00–11.20		13.00–14.30		15.45–16.30
Вторник	8.00–12.10	13.30–14.30		17.45–19:15	
Среда	8.00–12.10		13.00–14.30		
Четверг	8.00–12.10	13.30–14.30		17.45–19:15	
Пятница	8.00–11.20				15.45–16.30
Суббота	Нет учебных занятий		13.00–14.30	17.45–19:15	

Подробное изучение плана недели показало наличие свободного времени у ребенка. Затем мы спросили, как он проводит свой день. Из ответов ученика стало понятно, что он предпочитает после занятий в школе проводить время за компьютерными играми и социальными сетями, просмотром роликов (VK, YouTube и т.д.). Таким образом, раскрылась истинная причина учебных затруднений данного ученика: несформированность навыков самоорганизации. Чтобы устранить данную причину, мы воспользовались технологией тайм-менеджмента, с помощью которой начали формировать умение самоорганизации. Самоорганизация – личностное качество, которое выражается в способности самостоятельно, без опоры на постороннюю помощь, достаточно четко организовать свою жизнедеятельность с максимальной для себя пользой [10].

Мы вели запланировали работу с данным учеником в трех направлениях. Во-первых, для нас было важно комплексно решать возникшие проблемы у данного ученика с акцентом на постановку собственных целей и задач. Во-вторых, нам необходимо научить ребенка «чувствовать» время, чтобы планировать задачи и выполнять их в заранее определенном временном отрезке. И, в-третьих, научить ребенка управлять своим временем под руководством педагогов и родителей через систему занятий, которые проводились во внеурочное время.

Программа занятий с обучающимся включала следующие темы [10]: «Тайм-менеджмент, или Умение управлять временем»; «Потеря времени и как с этим бороться»; «Достижение цели: алгоритм действия»; «Планирование дел, выбор приоритетов». Каждое занятие состояло из двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть занятия строилось по типу «открытие нового знания». Использовались такие приемы, как игры, моделирование ситуаций, беседа, проектирование, мини-дискуссия. В процессе работы с данным ребенком мы познакомили его с понятиями «тайм-менеджмент», «планирование»,

«время», «поглотители времени». Начали формировать умения планирования своей деятельности через развитие способности к самоанализу и самооценке своих действий.

Параллельно мы пытались устранять проблему отсутствия учебной мотивации у данного ученика. Из опроса стало понятно, что ученик не может связать знания, которые он получает на уроках, с их применением в реальной жизни. Чтобы справиться с этой проблемой, мы воспользовались некоторыми приемами формирования учебной мотивации [10, 11]. Так, например, знакомство с каждым новым разделом или темой мы начинали с таких этапов: мотивационный этап – на этом этапе ученик определяет для себя, зачем ему нужно изучать этот раздел программы. На этапе знакомства с темой обучающемуся разъясняли, для чего и с какой целью они изучают данный материал. На данном этапе школьники должны изучать содержание темы программы и решать различные учебные задачи. На этапе рефлексии ученик пытается анализировать свою учебную деятельность, характеризовать ее, сравнивать результаты с поставленными учебными задачами. Подведение итогов работы должно осуществляться так, чтобы ученик получал удовольствие от того, что было сделано, и от изучения интересного материала.

Далее мы стали чаще использовать различные формы организации учебной деятельности (индивидуальные, коллективные, парные, групповые) и чередовать их. Также мы включили задания на функциональную грамотность. Например, задачи по финансовой грамотности показали нашему ученику связь между получаемым знанием и его применением в жизни. После проведенной работы стали заметны улучшения в учебном процессе данного ученика, однако планировать свое время для него остается трудной задачей, которую мы пытаемся решать совместно.

Таким образом, учебные затруднения младших школьников – это одна из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются учителя и родители. Причины возникновения данной проблемы различны и могут комбинироваться между собой. Знание причин учебных затруднений важно, но одного знания мало. Для эффективной и своевременной помощи ученику важно пристально следить за изменениями своих учеников. После обнаружения учебного затруднения, важно предпринять соответствующие меры по его устранению.

Литература

1. Бударный, А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества / А.А. Бударный. – Москва : Просвещение, – 521 с.
2. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В.С. Цетлин. – Москва: Педагогика, 2006. – 243 с.
3. Казанская, В.Г. Педагогическая психология : учебное пособие / В.Г. Казанская. – Санкт-Петербург, 2003. – 365 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н. Кулюткин // ЧиО. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-i-problema-funktsionalnoy-negramotnosti> (дата обращения: 03.04.2023).
5. Подгорнова, С.Ю. Причины неуспеваемости младших школьников / С.Ю. Подгорнова // Научный журнал. – 2017. – № 4 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-neuspevaemosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.04.2023).
6. Петриченко, Г.И. Начальная школа / Г.И. Петриченко. – Москва: Владос, 2008. 368 с.

7. Избасарова, Р.Ш. Влияние стрессовой ситуации на успеваемость учащихся в общеобразовательной школе / Р.Ш. Избасарова, Е. Крутикова // Инновационная наука. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stressovoy-situatsii-na-uspevaemost-uchaschihsya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 03.04.2023).

8. Филиппова, Г.Г. Особенности внутренней позиции родителя у детей младшего школьного возраста / Г.Г. Филиппова, С.А. Абдуллина // Российский психологический журнал. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnutrenney-pozitsii-roditelya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 03.04.2023).

9. Турукбаева, А.К. Методология и методы исследования состояния и причин неуспеваемости у современных школьников / А.К. Турукбаева, Н.М. Гиляузизова // Бюллетень науки и практики. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-i-metody-issledovaniya-sostoyaniya-i-prichin-neuspevaemosti-u-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 03.04.2023).

10. Чемерилова, И.А. Использование технологии тайм-менеджмента в формировании умений самоорганизации у младших школьников / И.А. Чемерилова, Е.К. Иванова // МНКО. – 2019. – № 1 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-taym-menedzhmenta-v-formirovanii-umeniy-samoorganizatsii-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 03.04.2023).

11. Юнусова, Э.А. Методы и приемы формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Э.А. Юнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-formirovaniya-motivatsii-k-uchebnoy-deyatelnosti-v-mladshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 03.04.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ У НЕУСПЕВАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

CREATING MOTIVATION FOR LEARNING IN FAILING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

В.С. Несмиян^{1, 2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 им. И.С. Черных», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
педагогики и методики начального образования
Е.А. Меньшикова

Ключевые слова: мотивы, учебная мотивация, неуспеваемость, обучающиеся начальной школы

Key words: motives, learning motivation, failure to learn, elementary school students

Аннотация. Рассмотрена актуальность проблемы учебной мотивации, причины неуспеваемости обучающихся начальной школы, раскрыты факторы, влияющие на причины неуспеваемости. Представлены результаты экспериментального исследования учебной мотивации неуспевающих обучающихся 4-го класса, выявлены причины неуспеваемости и предложен общий подход к повышению мотивации к учебе.

Развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения являются в настоящее время нормативным требованием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [1]. Личностные качества и метапредметные способности, которые определяют успешность выпускника в современном социуме, могут быть сформированы только в процессе его собственной учебной деятельности.

Для того, чтобы действительно достичь тех результатов, которые стоят сегодня перед образованием, учителю необходимо понимать механизмы мотивационных процессов и овладеть новыми педагогическими средствами и методами, позволяющими системно и надежно управлять формированием познавательной мотивации детей в системе непрерывного образования.

Несмотря на повышенное внимание к вопросу о формировании учебной мотивации у младших школьников, этот процесс остается изученным недостаточно. Неуспеваемость учеников не всегда связана с низким уровнем интеллекта или нежеланием учиться. Наиболее полное понимание неуспеваемости представляет П.И. Пидкасистый: «...систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которого дальнейшее полноценное обучение становится невозможным» [2]. В педагогической практике, при отсутствии правильного определения причины неуспеваемости, к отстающим ученикам применяется недостаточный и несовершенный набор средств: либо дополнительные занятия с использованием традиционных методов обучения, либо

различные формы давления на ученика. Эти средства оказываются не только малоэффективны, но и вредны, поскольку не устраняют реальных причин неуспеваемости. А эти причины могут быть различны: психологические, биопсихические, педагогические и социальные [3]. В основе неуспеваемости может лежать несколько взаимосвязанных причин, своевременное выявление которых позволит учителю оказать необходимую помощь в преодолении и предупреждении неуспеваемости ученика. Это, в свою очередь, поможет создать условия, способствующие полноценному развитию личности обучающихся.

Исследование по изучению учебной мотивации у неуспевающих младших школьников проводилось на базе МОУ СОШ № 4 г. Томска в 4 «Б» классе. В исследовании приняли участие 29 обучающихся в возрасте 10–11 лет.

Первый шаг – проведение диагностической методики Н.Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации» [4] и диагностической методики «Настроение» Е.А. Дунаевой [5], а также наблюдение по модифицированной схеме, основанной на карте наблюдения Н. Ткачёвой [6] в целях выявления учебной активности, познавательного интереса и индивидуальных особенностей детей.

Применение методики Н.Г. Лускановой привело к следующим результатам (рис. 1).



Рис. 1. Изучение начального уровня школьной мотивации

Высокий уровень школьной мотивации отмечен у 21% (6 человек) школьников, средний уровень – у 31% (9 человек), низкий уровень – у 38% (11 человек), очень низкий уровень – у 10% (3 человека).

Результаты говорят о следующем: у 11 учеников 4 «Б» класса наблюдается низкий уровень школьной мотивации, они посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, на уроках хромает внимательность и дисциплина, вследствие чего лишь частично усваивают учебный материал. Три человека имеют школьную дезадаптацию, они испытывают негативное отношение к школе, проблемы со сверстниками и учителями. У двух детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (7.2, 5.1) прослеживается высокий уровень мотивации и еще у двух (5.2, 5.1) – низкий уровень. У 9 человек наблюдается хорошая школьная мотивация. Такой уровень характеризуется положительным отношением к школе, однако у них сформированы больше социальные мотивы, чем познавательные. Меньше половины учеников имеют высокий уровень школьной мотивации. У этих

детей есть высокий познавательный мотив, они стремятся выполнять школьные требования, отличаются сильными переживаниями в случае получения удовлетворительной оценки или замечания педагога.

При применении диагностической методики «Настроение» были выявлены следующие результаты (рис. 2).

Предмет			
Математика	11	14	4
Русский язык	7	16	6
Литературное чтение	19	8	2
Окружающий мир	20	7	2

Рис. 2. Отношение учеников к учебным предметам

Выводы: нейтральную и грустную эмоцию, по большей части, вызывают два основных предмета – математика и русский язык. При анализе отметок в журнале я заметила, что большинство детей испытывают трудности именно по этим предметам (таблица).

Неуспевающие ученики 4 «Б» класса и их средний балл по основным дисциплинам

№	Ученик	Математика	Русский язык	Литературное чтение
1	Павел Б.	4,25	3,37	4,23
2	Макар Г.	3,91	3,25	4,08
3	Никита Д.	2,8	3,08	3,7
4	Артем З.	2,73	2,86	3,07
5	Софья И.	3,13	3,38	4,25
6	Валерия И.	3,2	3,42	4,31
7	Наталья К.	3,4	3	3,47
8	Милана Л.	3,17	3,44	4
9	Сергей П.	3	3,08	4
10	Егор Р.	3,09	3,67	3,64
11	Варвара С.	2,61	2,88	3,38
12	Лев Я.	3,2	2,93	3,06

На основании полученных данных можно сделать вывод, что среди обучающихся класса, которые не успевают по предметам, ни один ученик не имеет высокого уровня школьной мотивации, 2 имеют среднюю мотивацию (низкий уровень познавательных мотивов, преобладание социальных мотивов), 8 человек – низкую мотивацию, 2 человека – очень низкую мотивацию.

Для более полного представления о каждом неуспевающем ученике и всех обучающихся, имеющих низкую мотивацию, было организовано педагогическое наблюдение, которое помогло получить более полное представление о

неуспевающих обучающихся, об их индивидуальных особенностях, а также причин неуспеваемости, среди которых оказались следующие:

1. Биопсихический фактор (состояние здоровья): у двух детей с ОВЗ (5.2, 5.1) низкий уровень мотивации. Нарушение речи, низкая работоспособность и быстрое утомление.

2. Несформированная произвольность, вследствие чего наблюдалась невнимательность (работает очень вяло, наблюдается сниженный темп обучения).

3. Слабая самоорганизация (не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу).

4. Нескомпенсированные вовремя пробелы в знаниях.

5. Заниженная мотивация к учебе – у многих детей плохо развиты учебно-познавательны мотивы, дети работают пассивно и постоянно нуждаются в стимулировании.

6. Отсутствие индивидуально-дифференцированного подхода со стороны учителя.

Следующим шагом был составлен общий план работы с неуспевающими детьми в целях повышения у них мотивации к учебе:

1. Комбинированная система проведения занятий, основанная на индивидуальный подходе (выстроенный на особенностях неуспевающих обучающихся: их работоспособность, темп деятельности, репрезентативная система).

2. Индивидуально-групповая работа (применяя дифференцированные задания, творческие работы по выбору).

3. Использование различных методов, приемов на уроках для активизации позиции школьника и его познавательных интересов (например, занимательный материал).

4. Индивидуальное задание (доклад по теме, которая заинтересовала школьника, составление интересного задания для всего класса).

5. Организация нестандартных уроков (урок-путешествие, урок-конкурс и др.).

6. Периодическая проверка усвоения материала по темам уроков, на которых ученик отсутствовал по той или иной причине.

7. При организации домашней работы для слабоуспевающих школьников подбирать задания по осознанию и исправлению ошибок: проводить подробный инструктаж о порядке выполнения домашних заданий.

На данный момент проводится формирующий этап по составленному плану работы, планируется его завершение и проведение сравнительных результатов исследования.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). – Москва, 2009. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения : 29.04.2023).

2. Меретукова, З.К. Неуспеваемость школьников как проблема педагогической науки и образования / З.К. Меретукова, Н.А. Полушина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. 3: Педагогика и психология. – 2016. – С. 51–60.

3. Школьная неуспеваемость: психолого-педагогические причины и пути преодоления : учебное пособие / М.Г. Харитонов [и др.] ; под ред. И.Я. Яковлева. – Чебоксары : Изд-во ЧГПУ, 2021. – 67 с.
4. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой. – URL: <http://psylist.net/praktikum/00173.htm> (дата обращения: 15.09.2022).
5. Диагностическая методика «Настроение» Е.А. Дунаевой. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/09/22/diagnosticheskaya-metodikanastroenie>.
6. Карта наблюдения за учащимися Н. Ткачевой. – URL: <https://znanio.ru/media/karta-nablyudeniya-za-uchaschimisya-2505049> (дата обращения: 15.09.2022).

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ В ПРОЕКТНУЮ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE THROUGH INVOLVEMENT IN PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES

Н.А. Нечаева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Н.А. Семенова

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, проектная и исследовательская деятельность

Key words: patriotic education, junior schoolchildren, project and research activities

Аннотация. Рассматривается значимость гражданско-патриотического воспитания, младших школьников. Во время исследования на базе МАОУ СОШ № 11 им. В.И. Смирнова была проведена диагностика уровня сформированности гражданско-патриотических ценностей. Приводятся примеры проектных и исследовательских работ.

Патриотическое воспитание всегда занимало особое место в отечественной педагогике. Подростающее поколение воспитывалось на примерах героев, которые олицетворяли силу воли, силу духа, готовность пожертвовать собой ради других [1–7].

Но вот пришли 1990-е гг., и новый строй всех сделал свободными, в первую очередь, свободными от голоса совести. Быть патриотом стало стыдно. Все наши герои стали высмеиваться и очерняться. Разрушился ориентир, который складывался веками, взамен ничего не было предложено. Но все мы знаем, что «свято место пусто не бывает», если героем не будут «Леня Голиков» и «Павка Корчагин», то им станет кто-то другой. Образовалась брешь в таком важном элементе, как воспитание. Плоды этого упущения уже появились на рубеже веков, когда выросло поколение, воспитанное на «Бандитском Петербурге». На сегодняшний день воспитание – одна из самых актуальных тем, которая вышла на первый план уже на государственном уровне.

Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Роль школы в этом плане трудно переоценить. Ведь именно в школе ребенок не только получает знания, но и приобретает навыки социального поведения, учиться добру, честности, порядочности.

Процесс воспитания патриотизма и гражданственности у школьников длительный и сложный. Без любви к Родине невозможно построить сильную Россию. Без уважения к собственной истории, к делам отцов и дедов нельзя вырастить достойных граждан. Учащиеся должны гордиться, что родились в великой стране, стремиться сохранять ее богатства и красоту, гордиться ее героическим прошлым, любить свой народ. Поэтому каждый маленький гражданин должен знать историю своей малой родины, людей, отстаивших ее свободу и независимость, историю своей семьи.

Как же соотносится гражданское и патриотическое воспитание? По мнению исследователей, патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои права и обязанности перед ней. Настоящий гражданин активно участвует в жизни общества, разумно соотносит личные интересы и общественные.

Целью патриотического воспитания является формирование у населения патриотического сознания, гражданской ответственности, любви и уважения к Родине на основе единых патриотических ценностей, гордости за собственную страну, ее историю и культуру, достижения в экономике, науке и спорте, готовности к служению Отечеству и созидательной защите интересов Российской Федерации.

Гражданско-патриотическое воспитание – это сложный и многофакторный процесс, который должен проходить в системе. Поэтому возникает необходимость в поиске новых форм и методов гражданско-патриотического воспитания учащихся.

Действительно, можно повесить флаги, каждый день проводить патриотические акции в школе, но если они лично не затронут ребенка, будут проведены «для галочки», то в лучшем случае будут бесполезны, а в худшем приведут к обратной реакции. Поэтому гражданско-патриотическое воспитание должно проходить в активной деятельности.

Общество ставит перед школой задачу подготовить выпускника, который бы не только знал школьную программу, но и мог самостоятельно добывать и применять знания. Поэтому возникает важная и актуальная проблема в выборе средств и методов гражданско-патриотического воспитания, которые, с одной стороны, должны нести гражданско-патриотическую направленность, а с другой – быть лично значимыми для ребенка.

Новая модель образования предполагает активную самостоятельную деятельность учащихся. Становятся актуальными приемы, методы и технологии, которые позволяют эту самостоятельность сформировать. Поэтому проектная и исследовательская деятельность становится востребованной в современной школе. Как известно, дети от природы любознательны. Стремление к новому, творчеству – это естественное состояние ученика начальной школы. Ученик стремится к познанию, ему важно чувствовать свою значимость. А стимулирование исследовательской активности, поддержка любознательности, стремления экспериментировать, самостоятельно искать истину – главная задача учителя. Но, как показывает практика, в рамках урока грамотно организовать проектную и исследовательскую деятельность достаточно сложно. С этой целью нами был организован школьный клуб любителей истории «Что? Где? Когда?». В рамках работы клуба была

организована проектная и исследовательская деятельность на общественно-историческую тематику.

Для того чтобы проследить процесс гражданско-патриотического воспитания в динамике, проанализировать эффективность работы, необходимо определить критерии и показатели сформированности гражданско-патриотических чувств.

Нами были выбраны следующие критерии:

- когнитивный, т.е. объем знаний, которые могут стать базой для гражданско-патриотического воспитания;
- эмотивно-мотивационный, т.е. эмоциональное восприятие, связанное с понятием «Родина»;
- поведенческий, т.е. действий, связанных с проявлением активной гражданско-патриотической позицией.

Исследование проводилось нами на базе МАОУ СОШ № 11 им. В.И. Смирнова, среди обучающихся 4-х классов.

Проведенная диагностика показала, что хотя у большинства обследуемых школьников (78%) уровень гражданско-патриотических ценностей находится на среднем уровне, но у многих это была нижняя граница. Наибольшее затруднение вызывали задания, связанные с историей Томска. Можно привести интересный пример. МАОУ СОШ № 11 носит имя героя Великой Отечественной войны – Василия Ивановича Смирнова. Но, к сожалению, никто из опрошенных не смог назвать подвиг В.И. Смирнова, семь человек назвали неправильно имя «Владимир».

Получается, что знания по истории родного края у ребят отрывочные и неполные. А ведь именно знания могут стать фундаментом для формирования патриотических чувств. Очень важно сформировать положительные чувства именно к малой родине, ведь именно на этой основе закладывается патриотизм и гражданственность.

Гражданско-патриотическое сознание у детей младшего школьного возраста находится на начальном этапе развития, поэтому возможности для патриотического поведения и проявления гражданской позиции у них немного. Нельзя ждать, что в этом возрасте дети будут проявлять самостоятельно активную гражданскую позицию. В основном поведенческий критерий проявляется в качестве исполнения доступных им видов деятельности, организованных и регулируемых взрослыми, чаще всего учителями или родителями. У большинства учеников есть желание помогать, проявлять себя, приносить пользу, но они пока еще не знают как это сделать.

Это обуславливает необходимость проведения специальной работы, направленной на воспитание гражданина и патриота.

Нами был создан клуб любителей истории «Что? Где? Когда?», в котором, через вовлечение обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность, идет процесс гражданско-патриотического воспитания.

Все проектные и исследовательские работы, над которыми мы работаем, можно условно разделить на несколько блоков.

1. «История моей семьи в истории России. «Проживание» глобальных событий «Большой истории» обучающимися через историю их семей способствует их более глубокому, эмоциональному восприятию. Ребятам всегда интересно, как

история страны отражается в их «маленькой истории». Это работы можно условно назвать «Боевой путь моего деда», «Трудовой подвиг...» и т.д.

2. Работы, связанные с историей школы, микрорайона. Здесь мы встречаемся с интересными людьми, ребята узнают, что гордиться можно не только Великой Отечественной войной. «Учительские династии», «Что такое АРЗ?».

3. Работы, связанные с историей повседневности. «Семейная реликвия», «Игры, в которые играли наши родители».

4. О людях, которые прославили Томск. Интересен проект о Николае Путинцеве «Дядя Коля-милиционер». Когда человек, который честно и добросовестно выполнял свою работу, прославился на весь город. О Николае Рукавишникове, томском космонавте.

5. События и проблемы «Большой истории». Здесь большой воспитательный потенциал, несомненно, имеет Великая Отечественная война. Но мы изучаем не только героические события, но и великих деятелей культуры, трудовые подвиги, интересные факты.

На данный момент исследование находится на формирующем этапе. Проектная и исследовательская деятельность вызывает у обучающихся интерес, об этом свидетельствует то, что состав клуба не только сохранился, но и пополнился новыми членами. Ребята, несмотря на первоначальные сложности, с удовольствием занимаются исследованиями и реализацией своих проектов.

На итоговом этапе исследования планируется повторное диагностирование, в ходе которого, предположительно, будут улучшены показатели гражданско-патриотической воспитанности.

Литература

1. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе : монография / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград : НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.

2. Иванова, Е.К. Система патриотического воспитания и развития гражданственности: исторический аспект / Е.К. Иванова, И.А. Чемерилова // Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе : сборник статей Международной научно-практической конференции (5 декабря 2015 г., г. Уфа) : в 5 ч. – Ч. 4. – Уфа : АЭТЕРНА, 2015. – С. 107.

3. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей младшего возраста / М.Д. Маханева. – Москва : АРКТИ, 2004.

4. О патриотическом воспитании в Российской Федерации : проект Федерального закона № 315234-7. – URL: <http://base.garant.ru/57266685/> (дата обращения: 04.12.2018).

5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.04.2022).

6. Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г. : Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р. – URL: <http://base.garant.ru/70813498/> (дата обращения: 04.04.2022).

7. Циулина М. Патриотическое воспитание школьников: возможности социообразовательной среды / М. Циулина // Воспитание в школе. – 2013. – № 3.

**ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL CONDITION
FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

О.И. Петрова^{1, 2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАОУ «Средняя образовательная школа № 47», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой
педагогики и методики начального образования
С.И. Поздеева

Ключевые слова: самостоятельность, младший школьник, педагогические условия, внеурочная деятельность

Key words: independence, junior student, pedagogical conditions, extracurricular activities

Аннотация. Рассмотрены возможности организации внеурочной деятельности для развития учебной самостоятельности младшего школьника. Приведены результаты анкетирования относительно того, как ученики второго класса понимают самостоятельность. Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. Внеурочная деятельность выступает одним из педагогических условий формирования и развития учебной самостоятельности младшего школьника, в том числе при решении нестандартных задач или задач повышенной сложности.

Гуманизация образования, как одно из ведущих направлений работы современной школы, призвана активизировать процесс становления самостоятельной личности, создавая условия для ее самовыражения, подготовки учащихся к жизни. Научить младших школьников овладевать методами добывания знаний, приемами исследования и логикой научного мышления – все это задачи самостоятельности.

На тему формирования учебной самостоятельности рассуждали многие русские психологи: С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин. Значимы исследования Т.А. Капитоновой, З.Д. Кочаровской, А.И. Поповой, Г.П. Ткачук и др. Педагогический энциклопедический словарь трактует самостоятельность как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами» [1]. Т.Н. Тищенко определяет, что самостоятельность – это осознанная деятельность, которая выполняется без посторонней помощи [2].

Самостоятельность – это качество личности, которое заключается в умении автономно принимать и реализовывать актуальные решения, систематизировать и контролировать свою деятельность, быть готовым действовать сознательно и

активно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих нестандартных решений.

Для того, чтобы процесс формирования и развития учебной самостоятельности был продуктивным, необходимо соблюдать определенные педагогические условия. *Педагогические условия* – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность психологических и педагогических факторов, позволяющих педагогу эффективно осуществлять образовательную работу. Одним из условий развития учебной самостоятельности младших школьников является внеурочная деятельность.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по заявленной теме включала три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты) и реализовывалось на базе МАОУ СОШ № 47 г. Томска, 2 «Б» класс, 30 человек. На констатирующем этапе для выявления уровня сформированности учебной самостоятельности была организована беседа с детьми. Целью беседы было выяснить, насколько обучающиеся понимают слово «самостоятельность» и считают ли они себя самостоятельными. Приводим фрагмент обработки результатов анкеты.

Определение понятия «самостоятельность» учащимися 2-го класса

Вопрос	Ответы обучающихся
Как ты понимаешь слово «самостоятельность»?	– Я могу сделать что-то сам, без помощи взрослого (16 человек – 53%); – Я могу сделать что-то сам, проявив инициативу (8 человек – 27%); – Я могу сделать что-то сам и нести за это ответственность (6 человек – 20%)
Считаешь ли ты себя самостоятельным человеком?	– Да (23 человека – 77%); – Нет (7 человек – 23%)

Самостоятельность в понимании младших школьников носит характер независимости от помощи взрослого при выполнении различных видов заданий (в том числе и домашних). Младшие школьники вкладывают в это понятие инициативность и ответственность, автономность от помощи и мнения взрослого.


Цель формирующего этапа ОЭР – повышение уровня сформированности учебной самостоятельности младших школьников. Автором статьи был разработан и реализован цикл внеурочных занятий с применением методики «Нерешаемая задача» (авт. Н.Н. Александрова, Т.И. Шульга). Суть методики заключается в моделировании ситуации, в которой ученик мог бы работать самостоятельно, организованно, опираясь на умение контролировать свою деятельность. Группа детей получает задания, каждое из которых характеризуется более высоким уровнем сложности по сравнению с предыдущим. Последнее задание не имеет решения, однако дети об этом не знают. Применение данной методики позволяет создать ситуацию, когда дети поставлены в условия преодоления трудностей, самостоятельного проектирования собственной деятельности, что, несомненно, будет способствовать повышению уровня учебной самостоятельности в поиске новых путей решения сложившейся ситуации, доказательству правильности произведенного выбора.

Ниже приводится фрагмент занятия в рабочей тетради по внеурочной деятельности «Занимательный русский язык», из которой обучающиеся выполняли задания [3]. Приведем пошаговый алгоритм работы:

1. Деление младших школьников на 4 группы. Ребята первого ряда получают набор разрезных карточек с названиями частей речи (карточки индивидуальные) – имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение. Их задача – найти себе пару среди ребят со своего ряда, объединив начало названия разрезанной части речи и ее окончание. Таким образом, образуется 4 группы (части речи). Аналогичная работа проводится со вторым и третьим рядом. Характер самостоятельности – планирование, анализ и осуществление своей деятельности без посторонней помощи.

2. Присвоение названий группам (группа 1, группа 2 и т.д.). Работа групп ведется автономно друг от друга. Осуществляется взаимопроверка.

3. Получение комплекта заданий. Задание 7 для 1-й и 3-й группы, задание 8 – для 2-й и 4-й группы (рисунок). Повторение пройденного материала не производится целенаправленно – обучающиеся проявляют свои интеллектуальные способности, демонстрируют умение ставить перед собою определенные цели и стремление к их достижению собственными силами.

 **Задание 7.** Распредели слова в три группы с помощью линий.


КТО? ЧТО?

ЧТО ДЕЛАЕТ?
ЧТО СДЕЛАЕТ?

КАКОЙ? КАКАЯ?
КАКОЕ? КАКИЕ?

УЛЫБАЕТСЯ
ЗЕЛЁНКА
УЛЫБКА
ПЛАЧЕТ
ЗЕЛЁНЫЙ
ПЛАКСА
УЛЫБЧИВЫЙ
ПЛАКСИВЫЙ
ЗЕЛЕНЕЕТ



 **Задание 8.** Реши криптограмму. О каждом слове разгаданной пословицы скажи, что оно обозначает: предмет, действие предмета или признак предмета.

Криптограмма.

1	2	3	4	2	11	2	9	10	8

12	14 7 2	14 12 3 5 13 12 6

Ключевые слова:

1	2	3	4	5	6

– ... день, – так говорим мы, приветствуя знакомых.

7	8	9	2	10

– самый кислый из цитрусовых.

11	4	12	13	1	2

– согласно пословице, в огне не горит и в воде не тонет.

14	2	7	12

– от этого слова образовалось имя Золушка.



Образец заданий № 7 и 8

4. Совместное повторение правил работы в группе. Классическое распределение ролей отсутствует. Характер самостоятельности – проявление уровня интеграции регулирования своих отношений с участниками группы и самим собой.

5. Выполнение первой части задания. 1-я и 3-я группы: «Какой частью речи выражено второе слово в группе слов, записанных в столбик»; «Укажите, к какой части речи относится слово „улыбчивый“»; «Среди слов найдите те, которые обозначают действие предмета и определите, к какой части речи они относятся»; «Какая часть речи указывает на предмет, но не называет его»; 2-я и 4-я группы: «Какой частью речи выражено второе слов в группе „Ключевые слова“»; «Укажите, к какой части речи относится слово „добрый“»; «Среди слов пословицы найдите те, которые обозначают действие предмета и определите, к какой части речи они относятся»; «В вопросе к первому ключевому слову найдите ту часть речи, которая указывает на предмет, но не называет его». Характер самостоятельности – осознанная деятельность без опоры на помощь взрослого.

6. Выполнение второй части задания с более высоким уровнем сложности по сравнению с предыдущим (разрабатывается педагогом). На данном этапе была применена методика «Нерешаемая задача» с целью развития способностей младших школьников действовать инициативно и сознательно в любых условиях и принимать нестандартные решения. На разграфленном на 6 частей прямоугольном листе бумаги пишутся задания, связанные с частями речи и с заданиями из первой части (см. пункт 3). Лист с рисунком разрезается на такое же количество секторов. В каждом секторе указаны части речи. Дети решают грамматические задачи, выбирают правильные ответы, доказывая правильность своего выбора, и собирают рисунок. Однако на картинке с разрезанным рисунком остается незадействованная новая часть речи, с которой обучающиеся еще не знакомы – «наречие», что не дает возможность сложить целую картинку. Задание остается невыполненным.

Характер самостоятельности – задание способствует формированию умения предвидеть ход и результат своих дальнейших действий, проявлению творчества и инициативы на всех этапах выполнения задания, проявлению возможности приспособляться к новым, меняющимся условиям, новой обстановке, требующей нестандартных подходов и решений.

Приходя к выводу о невозможности выполнения второй части задания, младшие школьники высказывают мнения о том, почему возникло затруднение: «Не хватает знаний о новой части речи» (на какой/какие вопросы отвечает, что обозначает, примеры данной части речи); «Незнакомое новое слово, которое может и во все не обозначать часть речи, а в задание включено, как ловушка, чтобы нас запутать»; «Просто выдуманное учителем слово».

На данном этапе педагогом засекается время на определение того, сколько минут обучающиеся действуют самостоятельно; через какой временной промежуток произошло обращение за помощью ко взрослому (педагогу); кто из обучающихся пришел к выводу, что не справится с заданием и бросил его.

На основе применения методики делаются выводы о сформированности учебной самостоятельности:

1) высокий уровень – обучающиеся работали самостоятельно, не обращались за помощью к учителю;

2) средний уровень – обучающиеся работали самостоятельно 10–15 минут, затем обратились за помощью;

3) низкий уровень – обучающиеся бросили работу, поняв, что не справляются с заданием.

Высокий уровень показали 14 человек (47%); средний уровень – 9 человек (30%); низкий уровень был выявлен у 7 человек (23%). Младшие школьники, попавшие в группу с высоким уровнем сформированности учебной самостоятельности, попытались сразу же предложить способы решения сложившейся ситуации: обратиться к лексическому значению нового слова «наречие» («Нужно посмотреть в толковом словаре С.И. Ожегова, чтобы узнать, что обозначает это слово»); новое слово «наречие» связано с составом слова («Приставка НА, корень РЕЧ, окончание ИЕ. Значит, слово стоит как бы на речи, на предмете, но это не имя существительное»); попытались связать это слово с английским языком, поскольку о части речи «местоимение» они услышали впервые на занятии по английскому языку («Может, это слово из английского языка?»). Обучающиеся со средним уровнем сформированности учебной самостоятельности предложили воспользоваться толковым словарем из учебника по русскому языку («А вдруг это слово устаревшее и в нашей речи сейчас не используется?»).

Обучающиеся 2-го класса проявили попытку самостоятельно разрешить сложившиеся обстоятельства, не обладая необходимыми знаниями по поиску ответа на заданную ситуацию, не обратились за помощью ко взрослому, пробуя самостоятельно применить тот уровень знаний и умений, которым обладали до начала решения заданий; необходимо было находить и обосновывать правильность собственных решений, проявлять самопроверку и самоанализ, высказывать собственные суждения, доказывающие правильность выбора, самостоятельно планировать собственную деятельность.

В пространстве внеурочной деятельности, как одного из педагогических условий развития учебной самостоятельности, педагог не скован жесткими предметными рамками – есть возможность больше времени уделить развитию самостоятельности в ключе того, что младший школьник занимается значимым и интересным для него видом активности. Опыт занятий в рамках внеурочной деятельности младший школьник имеет возможность перенести и в учебное пространство, так как ему необходимо самоорганизовываться, чтобы успеть выполнить то, что ему нравится.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
2. Тищенко, Т.Н. Учим говорить особенного ребенка / Т.Н. Тищенко. – Москва : Регламент, 2009. – 84 с.
3. Мищенкова, Л.В. Занимательный русский язык: Задания по развитию познавательных способностей. Рабочая тетрадь, 2 класс : в 2 ч. – Часть 2: Факультативный курс «Занимательный русский язык» / Л.В. Мищенкова. – Москва : Издательство РОСТ, 2020. – 80 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВА ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

USING A PORTFOLIO AS A MEANS OF ASSESSING THE EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

В.Д. Сергеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Г.Х. Вахитова

Ключевые слова: портфолио, оценка образовательных результатов, младшие школьники

Key words: portfolio, assessing the educational results, junior schoolchildren

Аннотация. Рассмотрены теоретические аспекты оценки образовательных результатов обучающихся. Показано отношение обучающихся начальной школы и их педагогов к портфолио как к средству оценки достижения образовательных результатов. Проведен сопоставительный анализ использования портфолио в начальной школе в разных регионах России.

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) третьего поколения, развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира является целью и основным результатом образования. В образовательной деятельности очень важна оценка образовательных достижений. Обратимся к самому определению понятия. Как указывает В.В. Семенищева, основываясь на положение о системе оценивания знаний, «оценка образовательных достижений – это процесс по установлению степени соответствия реально достигнутых результатов планируемым целям» [1].

Важным инструментом в оценке результатов обучения, в соответствии с требованиями ФГОС НОО, является портфель достижений – портфолио. Согласно ФГОС НОО, портфолио ученика – современный педагогический инструмент сопровождения развития и оценки достижений обучающихся, ориентированный на обновление и совершенствование качества образования. Оно реализует одно из основных положений стандарта – формирование универсальных учебных действий [2].

Мы попытаемся рассмотреть особенности использования портфолио как средства оценки образовательных результатов в начальной школе. Надо отметить, цель портфолио ученика начальной школы – сбор, систематизация, хранение и презентация результатов развития ребенка, его достижений, способностей, склонностей, интересов. С помощью портфолио раскрываются индивидуальные способности каждого ребенка, повышается его самооценка и, помимо всего перечисленного, решаются важные педагогические задачи [3]: создание для каждого ребенка

ситуации успеха; повышение учебной мотивации; поощрение активности и самостоятельности; развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности; формирование умения учиться; содействие индивидуализации образования.

Портфолио предполагает активное вовлечение обучающихся в оценочную деятельность на основе проблемного анализа, рефлексии и прогнозирования. Как инновационный продукт, портфолио носит системный характер. В образовательном процессе начальной школы оно используется как [1]:

- процессуальный способ фиксирования достижений обучающихся;
- копилка полезной информации;
- наглядные доказательства образовательной деятельности ученика;
- повод для «встречи» школьника, учителя и родителя.

Портфолио позволяет отследить результаты усилий, затраченных ребенком в различных видах деятельности на протяжении определенного времени (в данном случае – период обучения в начальной школе), осуществлять контроль динамики развития и формирования индивидуальных способностей каждого ребенка [4].

Огромная роль в описании использования портфолио отводится функциональному значению портфолио, к которому, согласно ФГОС НОО, относят [5]:

1. Диагностическое – фиксирует изменения и рост за определенный период времени.
2. Целеполагания – поддерживает учебные цели.
3. Мотивационное – поощряет результаты учащихся, преподавателей и родителей.
4. Содержательное – раскрывает весь спектр выполняемых работ.
5. Развивающее – обеспечивает непрерывность процесса обучения от года к году.
6. Рейтинговое – показывает диапазон навыков и умений.

Важно заметить, портфолио может и должно выступать не только в качестве механизма мониторинга успеваемости обучающегося, но и в качестве одного из условий развития умений рефлексии, овладения навыками самопрезентации.

Исходя из разнонаправленности использования портфолио, можно выделить следующие его преимущества как метода оценивания достижений обучающихся [6]:

- сфокусирован на процессуальном контроле новых приоритетов современного образования, которыми являются универсальные учебные действия (УУД);
- содержание заданий портфолио выстроено на основе УМК, реализующего федеральный государственный образовательный стандарт начального образования;
- разделы портфолио («Портрет», «Рабочие материалы», «Достижения») являются общепринятой моделью в мировой педагогической практике;
- учитывает особенности развития критического мышления учащихся путем использования трех стадий: вызов (проблемная ситуация) – осмысление – рефлексия;
- позволяет помочь учащимся самим определять цели обучения, осуществлять активное присвоение информации и размышлять о том, что они узнали [6].

Содержание портфолио зависит от его вида и цели, для достижения которой оно создается. Четкого списка материалов, необходимых для включения в

портфолио, не существует. К артефактам относятся копии заданий, контракты, результаты оценки компетентности на разных уровнях и этапах учебы, выполненные тесты и вопросники, примеры регулярной работы обучающегося (рефлексивные дневники). Можно использовать электронные портфолио, разработанные по установленным критериям. При этом приветствуется любая инициатива, расширяющая данный список или предлагающая равноценную замену перечисленным материалам.

Все эти формулировки и выводы были подтверждены нами на практике, в процессе анализа, в том числе и сопоставительного, портфолио четвероклассников образовательных учреждений из разных регионов России.

Нами было проведено анкетирование детей 4 «Б» класса, педагогов и родителей Тегульдетской СОШ Томской области, для выявления отношения к портфолио. В данном анкетировании приняли участие 8 педагогов начальной школы с. Тегульдет.

Результаты анкетирования показали, что для большинства опрошенных портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в период его обучения.

По мнению педагогов, портфолио нужно для наглядного оформления образовательных результатов школьника и контроля своего личностного роста. Они выделили следующие цели создания портфолио ученика:

1. Учет своих образовательных достижений школьниками.

2. Помощь педагогу для анализа уровня развития учебной деятельности обучающихся класса по разным направлениям.

Кроме целевых установок, опрошенные отметили особенности портфолио, которые позволяют:

Во-первых, увидеть не только оценку педагога, но и самооценку, и взаимную оценку школьников, а также самоанализ и самоконтроль обучающегося.

Во-вторых, объединить количественную и качественную оценку способностей обучающегося.

В-третьих, организовать сотрудничество учителя и обучающегося для определения оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в обучении.

Отмеченные особенности свидетельствуют о положительном отношении педагогов начальной школы к портфолио как способу оценки образовательных результатов.

Среди родителей обучающихся 4 «Б» класса Тегульдетской СОШ в анкетировании приняли участие 23 человека. Анкетирование показало, что большинство родителей оказывают своему ребенку помощь в формировании и оформлении портфолио. Они хотели бы, чтобы их ребенок продолжил вести портфолио при переходе в старшее звено. Большинство опрошенных утверждают, что детям нравится формировать и вести портфолио.

Среди детей в данном анкетировании приняли участие 23 четвероклассника. Обучающиеся единогласно ответили, что они ведут портфолио. 21 ребенок отметил, что ему помогают родители в формировании и оформлении портфолио.

На вопрос о наполненности разделов портфолио ответы получились разнообразными, так как дети занимаются разными видами внеурочной и воспитательной деятельности.

Таким образом, мы можем отметить, по мнению детей, портфолио – это то, где они собирают свои результаты образовательной деятельности: дипломы, сертификаты, грамоты и т.д.

Для сопоставительного анализа полученных результатов нам было интересно выявить отношение детей и педагогов к портфолио как к средству оценки достижения образовательных результатов в начальной школе в другом регионе России. Для данной цели мы проанализировали портфолио обучающихся 4 «А» класса гимназии им. Петра Первого городского округа Мытищи Московской области. Отметим, гимназия им. Петра Первого – это общеобразовательная автономная некоммерческая организация, в учебно-воспитательном процессе данной организации сочетаются система российского образования в соответствии с ФГОС НОО и европейские (австрийские) подходы к школьному обучению. Методом исследования послужили беседы с педагогом и детьми.

Проведенная беседа с классным руководителем 4 «А» класса Е.Н. Добрышкиной позволила установить, что портфолио в данном классе ведется с 1-го класса по методике Е.Н. Жохова: в портфолио детей можно увидеть не только похвальные листы, грамоты, дипломы и сертификаты за победы в фестивалях и конкурсах разного уровня, но и другие различные артефакты. Елена Николаевна подчеркнула важность портфолио детей как элемента саморазвития ребенка, его личностных качеств. Также Е.Н. Добрышкина отметила, что у учеников не только личные бумажные и электронные (на платформе гимназии) портфолио, но и в социальной сети «ВКонтакте», где размещаются достижения учеников класса и освещается активная школьная, внеурочная и социальная жизнь класса.

При общении с детьми мы выяснили, что они знают и понимают, для чего им нужно портфолио и как с ним работать.

Итак, если сравнивать отношение обучающихся к портфолио детей из разных регионов, то можно сделать вывод: важность портфолио отмечают как дети, так и педагоги обеих образовательных организаций. В обоих классах большое внимание уделяется работе с портфолио, которая организована по примерно одинаковой системе, но при этом в 4 «Б» классе Тегульдетской СОШ работа с портфолио – это инициатива классного руководителя, Натальи Вячеславовны Шатохиной, а в гимназии им. Петра Первого – это не только инициатива классного руководителя Елены Николаевны Добрышкиной, но и общий подход к работе с портфолио в гимназии, основывающийся на методике В.И. Жохова.

Литература

1. Семенищева, В.В. Современные формы оценивания в начальной школе / В.В. Семенищева. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2019/10/27/sovremennye-formy-otsenivaniya-v> (дата обращения: 19.03.2023).

2. Шехонин, А.А. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио : учебно-методическое пособие / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева, А.Ш. Багаутдинова. – Санкт-Петербург : НИУ ИТМО, 2018. – 81 с.

3. Новикова, Т.Г. Оценивание с помощью портфолио / Т.Г. Новикова // Народное образование. – 2016. – № 7. – С. 137–141.

4. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – Москва : Педагогическое общество России, 2017. – 86 с.

5. Рындина, Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 228–232.

6. Першина, Л.Р. Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения русского языка : сборник упражнений / Л.Р. Першина. – Уфа : РИЦ ИРО РБ, 2016. – 268 с.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

IMPLEMENTATION OF THE POLICY-OBJECT APPROACH IN PRACTICE OF PRE-SCHOOL EDUCATION

М.В. Синюткина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Г.Х. Вахитова

Ключевые слова: младший школьник, лидер, лидерские качества, внеурочная деятельность

Key words: junior school student, leader, leadership skills, extracurricular activities

Аннотация. Проанализировано актуальное направление воспитательной работы в начальной школе – формирование лидерских качеств у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены понятия «лидерство», «лидер» и подходы к развитию лидерских качеств учеников во внеурочной деятельности в начальной школе. Охарактеризована опытно-экспериментальная работа, проведенная в начальном звене общеобразовательной организации, представлены результаты, подтверждавшие эффективность формирования и развития лидерских качеств младших школьников.

Проблема развития лидерских качеств у младших школьников – важная психолого-педагогическая проблема. Стране нужны лидеры нового формата: открытые к взаимодействию и сотрудничеству, мобильные, творческие, широко образованные. Дадим определение лидерства с точки зрения Б.Д. Парыгина: лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической и, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной, коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели [1].

Формирование лидерских качеств у младших школьников необходимо для того, чтобы обучающиеся учились социальному взаимодействию с окружающими. Лидерские качества позволяют человеку осуществлять руководство группой и нести за нее ответственность. Перед педагогами стоит важная задача по поиску эффективных условий формирования лидерских качеств у младших школьников. Современный школьник должен уметь общаться с другими людьми, понимать их взгляды, и самое важное, чтобы обучающиеся находили общий язык с друг другом. Э.К. Никитина и О.А. Коваленко [2] считают, что в школе необходимо создавать специальные условия, где обучающиеся получают навыки управления группой, научатся взаимодействовать между собой, все это положительно повлияет на уровень лидерских качеств. Данные условия успешно развиваются во внеурочной деятельности младших школьников. Внеурочная деятельность понимается как деятельность, организуемая после уроков для удовлетворения потребностей

обучающихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности [3]. Выделим цели внеурочной деятельности по формированию лидерства:

- создание условий, при которых формируется единое целостное образовательное пространство, единый коллектив;
- изучение потребностей и развитие интереса у учащихся к лидерству;
- создание необходимых условий для вовлечения как можно большей разновозрастной группы детей к процессу формирования лидерских качеств;
- определение методов и форм деятельности с учащимися для повышения интереса и развитию творческой деятельности и потенциала личности для приобретения нового социального опыта, духовных и культурных ценностей, необходимых в контексте лидерства [4].

С целью развития лидерских качеств младших школьников в процессе внеурочной деятельности на базе Академического лицея им. Г.А. Псахье нами была реализована программа «Я – лидер». Программа направлена на развитие социальной активности обучающихся, приобретение навыков межличностного общения и качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности в современном обществе. Основная цель программы – создание психолого-педагогических условий для развития лидерских качеств младших школьников. Для достижения данной цели был определен ряд задач. Важными из которых являлись:

1. Развитие самостоятельности и инициативы ребенка, ощущения веры в собственные силы: «Я сам!», «У меня получается!», «Я могу!».
2. Развитие навыка коммуникации и использование его в различных ситуациях.
3. Выявление и развитие лидерских и организаторских навыков.
4. Формирование навыка публичного выступления.
5. Создание ситуаций, стимулирующих проявление лидерского потенциала.

При решении данных задач мы использовали такие формы внеурочной деятельности, как тематические классные часы, конкурсы, выставки, экскурсии, проведение праздников и концертов, проектную и исследовательскую деятельность, игры.

В течение года шла плодотворная работа в образовательном учреждении для достижения цели и решения задач. Были проведены занятия по темам «Кто такой лидер?», «Успешный человек», «Лидер и его качества», «Что такое имидж?», «Мои мечты и планы» и др.

В рамках данной программы были проведены психолого-педагогические диагностики для определения исходного уровня сформированности лидерских качеств младших школьников. В диагностике приняли участие обучающиеся 1 *класса* в количестве 28 человек.

На рис. 1 представлены результаты диагностики «Я – лидер», которая направлена на определение лидерских качеств и включает оценку: наличие/отсутствие качеств организатора и вдохновителя жизни в коллективе, умение управлять собой и решать проблемы, умение влиять на окружающих и работать с группой и т.п.

Как видно из рис. 1, большинство детей демонстрируют средний уровень развития лидерских качеств.

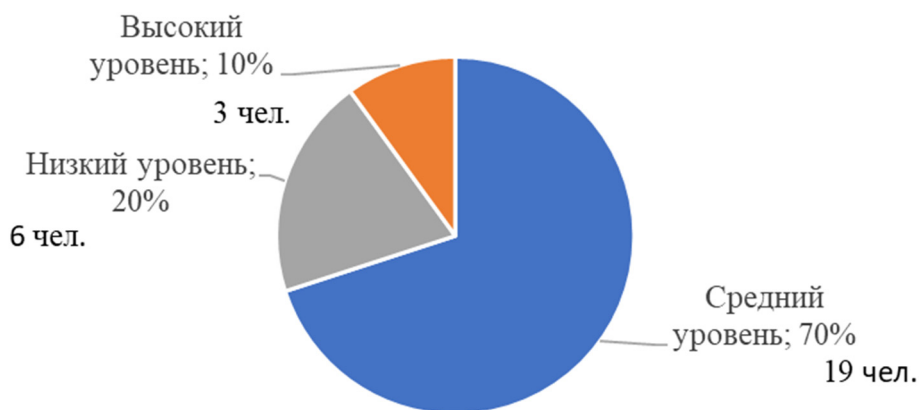


Рис. 1. Количество детей с разным уровнем развития лидерских качеств

На рис. 2 представлены результаты диагностики по выявлению функционального лидерства в малых группах (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Данная методика позволяет определить статус каждого члена группы, а также его место в системе межличностных отношений. В ходе данной методики детям предлагалось ответить на несколько вопросов, назвав фамилии своих одноклассников. Каждый вопрос представлял собой выбор напарника в различных видах деятельности (уборка, учеба, отдых и т.д.). Данная диагностика была адаптирована для детей младшего школьного возраста. Как видно из рис. 2, большинство детей находятся в статусе предпочитаемого.

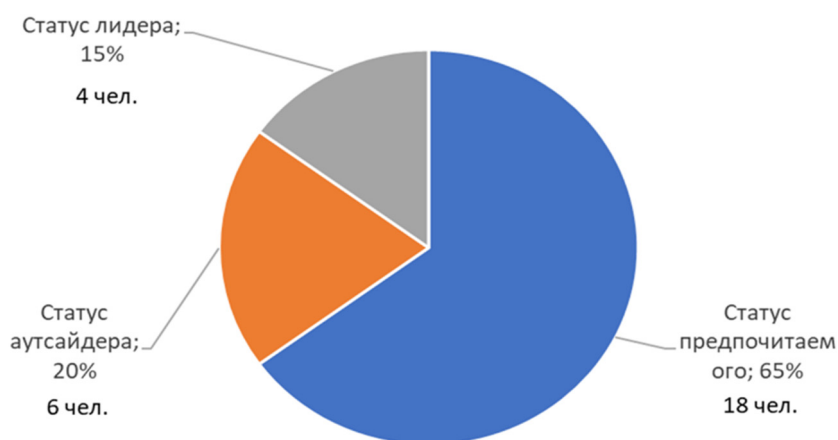


Рис. 2. Количество детей с разным статусом лидерства в малых группах

Также в рамках данной программы была проведена анкета для родителей по выявлению лидерских качеств ребенка. В анкетировании принимали участие 28 родителей учеников 1 *кappa* класса. Как видно из рис. 3, большинство родителей считают, что у ребенка средне выраженные лидерские качества.

Проанализировав данные диагностики, мы пришли к выводу, что большинство обучающихся показали средний уровень сформированности лидерских качеств. У младших школьников недостаточно знаний о лидерстве и лидерских качествах.

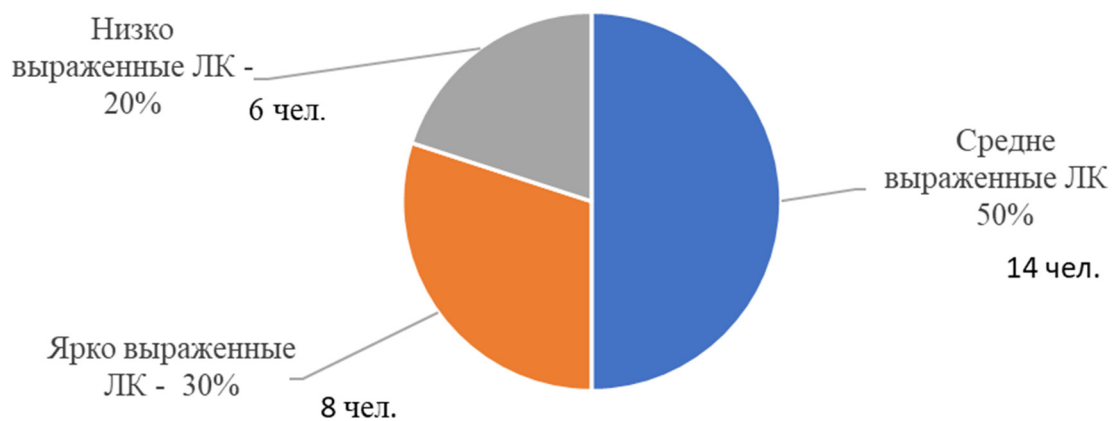


Рис. 3. Количество детей с разным уровнем развития лидерских качеств по мнению родителей

Можно отметить, что реализованная программа «Я – лидер» способствовала повышению уровня лидерских качеств младших школьников. Реализация программы шла в течение 1 учебного года, по 1 занятию в две недели. На вводных занятиях ребята узнали цель и краткое содержание курса, рассмотрели понятия «Успешный человек», «Лидер». На занятиях по ораторскому мастерству познакомились с видами публичного выступления, практиковались в разных видах выступления перед группой. Также в рамках программы проводились занятия по технике речи, на которых ребята работали с такими понятиями, как интонация, дикция, быстрота речи. Выполняли различные упражнения для развития речи. Детям очень понравились занятия по имиджу, на которых рассматривались варианты внешнего вида для различных ситуаций и каждый попробовал создать свой идеальный имидж.

В ходе реализации программы ребята участвовали в различных играх, направленных на выявление и развитие лидерских качеств. Также необходимо отметить, что в рамках программы дети принимали участие в проектной и исследовательской деятельности. На протяжении учебного года шла работа как над индивидуальными проектами, так и над групповыми, в рамках которых ребята учились планировать свою деятельность, взаимодействовать с товарищами по проекту, уметь выделять существенное и несущественное, что, несомненно, способствовало развитию лидерских качеств младших школьников. Лучшие проекты были представлены на Открытой научно-практической конференции школьников им. В.Е. Зуева по междисциплинарной теме «Конвергенция: познание без границ», которая прошла в МБОУ Академический лицей им. Г.А. Псахье.

В заключение хочется отметить, что формирование лидерских качеств младших школьников будет эффективно, если создавать определенные педагогические условия во внеурочной деятельности: учет исходного показателя развития лидерских качеств; подбор разнообразного и разнопланового материала для занятий, соответствующий возрасту детей; теоретическая и практическая наполненность материала занятий; создание педагогически целесообразной лидерской ситуации в групповой деятельности школьников; опора на субъект-субъектное взаимодействие; создание социально-лидерской окружающей среды с участием детей, педагогов, родителей.

Литература

1. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.
2. Никитина, Э.К. Исследовательская ситуация – одно из условий формирования лидерских качеств / Э.К. Никитина, О.А. Коваленко // Начальная школа. – 2013. – № 12. – С. 42–46.
3. Письмо Департамента общего образования Минобрнауки России от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».
4. Рожков М.И. Использование игровых ситуаций для выявления лидеров в коллективе / М.И. Рожков // Воспитание школьников. – 1990. – № 1. – С. 52.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ КАК ОСНОВЫ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

FORMATION OF SELF-CONTROL AND SELF-ESTEEM AS THE BASIS OF THE ABILITY TO STUDY IN ELEMENTARY SCHOOL

Ю.Е. Стелинг

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Е.А. Меньшикова

Ключевые слова: самоконтроль, самооценка, умение учиться, младший школьный возраст, универсальные учебные действия

Key words: self-control, self-esteem, learning ability, primary school age, universal learning activities

Аннотация. Проанализировано формирование навыков самоконтроля и самооценки как основы умения учиться в начальной школе. Рассмотрена сущность понятий «самоконтроль» и «самооценка». Отмечено, что приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Рассмотрена проблема формирования самооценки и самоконтроля детей младшего школьного возраста. Представлен начальный этап эксперимента, направленный на выявление уровня развития навыков самоконтроля и самооценки у детей начальной школы и его результаты. Раскрыты реализованные на практике педагогические методы и приемы самоконтроля и самооценки обучающихся на уроках, содержание педагогической деятельности, направленной на формирование у детей самоконтроля и адекватной самооценки с помощью педагогической поддержки.

В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, деятельность современных учителей в начальной школе направлена на формирование у младших школьников различных универсальных учебных действий. Непосредственно самоконтроль входит в состав регулятивных универсальных учебных действий, и его развитие на этапе начальной школы является крайне важным, поскольку позволяет формировать у младших школьников устойчивую образовательную потребность, состоящую из определенных учебных мотивов, а также учебных потребностей. В результате у младшего школьника формируется не только самоконтроль, и самооценка, а ученик становится полноценным субъектом учебной деятельности. Своевременное освоение навыков самоконтроля и самооценки позволяет создать ту базу, на которой будет строиться весь дальнейший процесс обучения ребенка в школе.

Создание системы контроля и самоконтроля направлено не только непосредственно на учебный процесс, в начальной школе эта система решает скорее даже больше социальную задачу, решение которой помогает младшим школьникам влиться в учебную деятельность, принять новый вид ведущей деятельности,

постепенно осваивая навыки и умения самопроверки и самоконтроля, умения адекватно оценивать свою деятельность, выявлять проблемы и ставить перед собой задачи, а также находить их решения. Очень важным в данном случае является учет возрастных особенностей младших школьников, поскольку в каждом возрасте имеются свои особенности психического и физиологического развития, имеются определенные изменения в структуре личности ребенка и его деятельности. Без учета этих изменений любая деятельность педагогов и родителей по формированию навыков самоконтроля не будет достаточно эффективной, более того, может принести серьезный вред ребенку.

Приоритетной целью школьного образования, вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику, становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. Обучающийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса. Регулятивные универсальные учебные действия (УУД) обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности [1].

Немаловажно отметить ученых, которые интересовались и занимались проблемой формирования регулятивных УУД младших школьников, а именно: А.В. Федотова, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Т.В. Василенко, А.А. Леонтьев, В.О. Пунский [2–4].

Таким образом, формирование у обучающихся начальной школы самоконтроля и самооценки как компонента учебной деятельности действительно является актуальным и необходимым. В то же время следует отметить, что педагогическая деятельность по формированию и развитию этого навыка является достаточно сложной, требующей длительного времени и специальной организации.

Проблеме формирования навыков самоконтроля и самооценки у младших школьников посвящены научные труды таких авторов, как И.П. Андрусякова [5], М.Э. Володина [6], Л.С. Выготский [3], М.С. Григорьев [5], Е.В. Иващенко [7], Н.З. Каирова [8], М.Ю. Клещунова [7], И.В. Маслова [5], А.Н. Леонтьев [7], Н.В. Тимошкина [10], А.Д. Четыркин [11], А.Ю. Швацкий [12] и др.

Отсюда вытекает проблема исследования: выявить, каково влияние самоконтроля и самооценки на формирование умения учиться младших школьников?

Целью исследования выступает изучение, разработка, апробация, подтверждение эффективности методических приемов по формированию самоконтроля и самооценки как основы умения учиться в начальной школе.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятия «самоконтроль» и «самооценка» в научной литературе.
2. Проанализировать научные подходы к формированию умения учиться у детей младшего школьного возраста.
3. Изучить формирование навыков самоконтроля и самооценки как основы умения учиться в начальной школе.
4. Выявить уровень развития самоконтроля и самооценки детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе.

5. Разработать и апробировать систему работы для организации умения учиться при формировании самоконтроля и самооценки детей в начальной школе на формирующем этапе.

6. Оценить результаты исследования и сделать выводы.

В ходе исследования разработана система работы по формированию самоконтроля и самооценки, которые включают в себя педагогические приемы учебного самооценивания и самоконтроля детей младшего школьного возраста. Использовались следующие педагогические приемы: «Лесенка», «Цветные круги», «Светофор», «Цветовые карточки», «Сосед по парте», «Солнышко», «Карта знаний», «Недельный отчет», а также упражнения «Найди слово», «Убери букву», «Сохрани слово в секрете» и т.д.

Задача апробации и анализа эффективности методических приемов по формированию самоконтроля и самооценки как основа умения учиться у обучающихся начальной школы решалась в ходе эмпирического исследования, которое было проведено на базе МАОУ СОШ № 27 г. Новосибирска. В эксперименте приняли участие 25 детей, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Работа с экспериментальной группой детей была направлена на повышение уровня сформированности навыка учебного самоконтроля и самооценки. Методы и приемы являются универсальными как для применения на различных уроках, так и при организации самоподготовки детей. Данные методы и приемы рекомендовано внедрять в структуру урока ежедневно для большей эффективности развития данного навыка.

В исследовательской работе выделены эффективные диагностические методики, которые позволили определить уровень самоконтроля и самооценки в начальной школе:

1. Методика «Рисование бус» И.И. Аргинской.

2. Методика П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой «Проба на внимание».

Результаты диагностики на начальном этапе показали, что для детей начальной школы характерен низкий (23%) и средний (67%) уровни развития самоконтроля и самооценки. Следовательно, необходима индивидуальная педагогическая работа по повышению уровня сформированности учебного самоконтроля и самооценки.

Педагогические методы и приемы, применяемые в экспериментальной группе, направленные на развитие навыка самоконтроля и самооценки, позволят достичь умения фиксировать состояние выполненной работы и оценки своей деятельности, ее регулирования и исправления, умения следить за своими действиями и сопоставлять их с заранее поставленной целью, усвоенным образцом и намеченным планом действий.

Планируется провести формирующий этап эксперимента, направленный на повышение уровня формирования самоконтроля и самооценки, сделать сравнительный анализ результатов исследования.

Литература

1. Беркалиев, Т.Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 142 с.
2. Василенко, Т.Д. Психология: тестовый контроль знаний : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.Д. Василенко, В.Б. Никишина. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 109 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 287 с.
5. Андрусякова, И.П. Возрастные особенности формирования навыков самоконтроля младших школьников в образовательном процессе / И.П. Андрусякова, М.С. Григорьев, И.В. Маслова // Наука через призму времени. – 2018. – № 10 (19). – С. 124–127.
6. Володина, М.Э. Некоторые особенности формирования навыков самоконтроля и самооценки у младших школьников / М.Э. Володина, Л.Н. Наволокина // Новые технологии в образовании. – Москва : Перо, 2015. – С. 21–23.
7. Иващенко, Е.В. Педагогические условия формирования навыка самоконтроля у младших школьников на уроках технологии / Е.В. Иващенко, М.Ю. Клещунова // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. – Белгород : Издательский дом «Белгород», 2017. – С. 406–408.
8. Каирова, Н.З. Формирование навыков самоконтроля и самооценки у младших школьников / Н.З. Каирова // Начальная школа. – 2016. – № 8. – С. 42–43.
9. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – Москва : Академия, 2001. – 203 с.
10. Тимошкина, Н.В. Самоконтроль как компонент учебной деятельности младших школьников / Н.В. Тимошкина // Наука сегодня фундаментальные и прикладные исследования. – Владикавказ : Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2016. – С. 162–163.
11. Четыркина, А.Д. К вопросу о формировании навыка самоконтроля у младших школьников / А.Д. Четыркина // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-1. – С. 290–294.
12. Швацкий, А.Ю. Формирование самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности / А.Ю. Швацкий // Интеллектуальный потенциал XXI века. – Нефтекамск : Мир науки, 2018. – С. 222–225.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF MATHEMATICAL FUNCTIONAL LITERACY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

С.М. Хасанова^{1,2}

¹ ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

² МАОУ «Сулзатская средняя общеобразовательная школа», с. Сулзат, Томская область, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Н.В. Фетисова

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая функциональная грамотность, диагностическая работа, содержательная область, контекст, компетентностная область

Key words: functional literacy, mathematical functional literacy, diagnostic work, content area, context, competence area

Аннотация. Сегодня формирование математической функциональной грамотности подрастающего поколения является одной из главных задач современного образования. Идея повышения качества выражена и в Концепции развития математического образования Российской Федерации. Именно в начальной школе развиваются познавательные способности, поэтому знакомство с основами математической грамотности и ее формирование должны начинаться в период обучения ребенка в начальной школе, как на уроках математики, так и во внеурочное время. Проведен обзор теории и практики формирования математической функциональной грамотности в условиях современной школы, определен диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности математической грамотности младших школьников на базе МАОУ «Сулзатская СОШ» Молчановского района Томской области.

Формирование функциональной грамотности подрастающего поколения является одной из приоритетных задач современного образования. Это вызвано тем, что уровень развития общества требует от человека способности использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Под функциональной грамотностью понимается интегративное качество личности, предполагающее наличие опыта и универсальных навыков, способность использовать свои знания на практике [1].

Функционально грамотная личность – это личность, способная решать жизненно важные задачи в различных сферах человеческой деятельности, используя свои знания, умения и навыки [2].

Проверку уровня функциональной грамотности осуществляет Международная организация по оценке образовательных достижений учащихся – PISA (Programme for International Student Assessment). Программа выделяет следующие

функциональные блоки: математическая грамотность, читательская грамотность, естественно-научная, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативные качества личности. Результаты международных исследований показали, что российские школьники сильны в области предметных знаний, но у них возникают трудности их применения в ситуациях, приближенных к реальной жизни. В контексте исследования рассмотрим проблему формирования математической грамотности школьников.

Концепция, предложенная PISA, определяет математическую грамотность как способность человека проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных практических контекстах [3].

Следует отметить, что национальные стандарты не входят в противоречие с международными. Идея повышения уровня математических знаний и умений выражена в Концепции развития математического образования Российской Федерации. Основные направления реализации Концепции определяют, что существующие учебные программы должны обеспечить широкий спектр математической активности (занятий) как на уроках, так и во внеурочной деятельности через внедрение новой системы учебных заданий и ситуаций. Основы характеристик математической функциональной грамотности необходимо закладывать уже в начальной школе. Поэтому учителям начальных классов необходимо выстроить методически грамотную работу, направленную на развитие математических способностей младших школьников и, главное, на развитие способности применять математические знания в контексте реальных жизненных ситуаций [4]. Данная актуальность обусловила выбор темы исследовательской работы и постановку следующей цели: на основе анализа теоретических источников разработать и реализовать программу внеурочной деятельности, способствующую формированию математической функциональной грамотности младших школьников.

Математическая грамотность как компонент предметной функциональной грамотности включает следующие характеристики:

1. *Понимание* учеником необходимости математических знаний для решения учебных и жизненных задач; оценка разнообразных учебных ситуаций (контекстов), которые требуют применения математических знаний, умений.

2. *Способность* устанавливать математические отношения и зависимости, работать с математической информацией: применять умственные операции, математические методы.

3. *Владение* математическими фактами (принадлежность, истинность, контр-пример), использование математического языка для решения учебных задач, построения математических суждений [5].

Структура оценки математической грамотности, в том числе в международных исследованиях, представлена тремя компонентами.

1. Контекст, в котором описана проблема:

- личная жизнь – «мир человека»;
- образование / профессиональная деятельность – «мир профессий»;
- общественная жизнь – «мир социума»;
- научная деятельность – «мир науки».

2. Математическое содержание, которое используется в заданиях:

- изменение и зависимости;
- пространство и форма;
- количество;
- неопределенность и данные.

3. Когнитивные процессы, которые описывают, что делает ученик, чтобы связать контекст с математикой:

- формулировать ситуацию математически;
- применять математические понятия, факты, процедуры, работать с составленной моделью, производить арифметические действия;
- интерпретировать, использовать и оценивать результаты [6].

Центральный компонент математической грамотности – связь между математическими рассуждениями и решением поставленной проблемы. Для решения проблемы математически грамотный обучающийся сначала должен увидеть математическую природу проблемы, представленной в контексте реального мира, и сформулировать ее на языке математики. Затем применить математические понятия, факты, процедуры размышления, а после интерпретировать, использовать и оценить математические результаты.

Приведенные выше теоретические обоснования стали основой проведения опытно-экспериментальной работы на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Сулзатская средняя общеобразовательная школа». В эксперименте участвовали обучающиеся 3-го класса в количестве 12 человек.

Констатирующий этап эксперимента был нацелен на определение диагностического инструментария для выявления уровня сформированности математической функциональной грамотности младших школьников. Мы столкнулись с проблемой отсутствия готовых диагностических материалов для младших школьников. Изучение теоретических материалов по теме исследования позволило выявить сущность понятия «Математическая функциональная грамотность» и подходы к ее формированию. Помимо этого, был изучен опыт других педагогов в области формирования математической грамотности. Мы детально познакомились с методическими рекомендациями и спецификацией заданий Института стратегии развития образования Российской академии образования (<http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/matematiceskaya-gramotnost/>).

На основании полученных выводов к подходам оценивания математической функциональной грамотности нами составлена диагностическая работа по выявлению уровня математической грамотности младших школьников. Задания разработаны, подобраны и адаптированы для обучающихся 3-го класса с учетом предметных и метапредметных результатов программы по математике (УМК «Школа России». 3-й класс).

Диагностика по выявлению уровня математической грамотности была проведена среди обучающихся 3-го класса МАОУ «Сулзатская СОШ» Молчановского района. Время проведения: 45 минут. Нами проведена краткая инструкция по выполнению заданий. Работа была направлена на выявление следующих уровней:

1. Низкий уровень – выполнено менее 30% всех заданий – 3–4 балла.
2. Пониженный уровень – выполнено менее 50% всех заданий – 5–7 баллов.

3. Базовый уровень – выполнено от 50 до 80% всех заданий – 8–12 баллов.

4. Повышенный уровень – выполнено более 80% всех заданий – 13–15 баллов.

В результате проведения диагностики нами получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Уровни математической функциональной грамотности

Уровень	Доля обучающихся, %
Повышенный	17
Базовый	33
Пониженный	33
Низкий	17

Данную диагностическую работу можно использовать, чтобы проанализировать затруднения обучающихся относительно компонентов оценки математической функциональной грамотности. Для определения процента успешно решенных заданий мы использовали формулу: % успешно решенных заданий равно 100%.

Количественные значения представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2

Значение успешно решенных заданий диагностической работы

Область оценки		Процент успешно решенных заданий от общего количества
Содержательная область	Неопределенность и данные (1, 2, 7 задания)	72
	Количество (задания № 3, 4, 8)	65
	Пространство и форма (задания № 5, 6)	27
	Изменение и зависимости (задание № 9)	54
Контекст	Образование и профессиональная деятельность (задания № 5, 6, 9)	36
	Личная жизнь (задания № 1, 2, 3, 4, 7, 8)	69
Компетентностная область	Применять	44
	Формулировать	58
	Интерпретировать	63

Основываясь на результатах диагностики констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости проведения систематической работы по повышению уровня математической функциональной грамотности обучающихся 3-го класса МАОУ «Сулзатская СОШ». Считаем, что это станет возможно посредством решения следующих задач формирующего этапа педагогического эксперимента:

– создание и внедрение в проведение уроков математики особых педагогических условий, заданий и приемов, направленных на повышение уровня математической грамотности;

– разработка и реализация комплекса занятий краткосрочного курса внеурочной деятельности по формированию математической грамотности.

Для повышения и достижения высокого уровня функциональной математической грамотности, очевидно, что необходима соответствующая всесторонняя подготовка. На наш взгляд, это возможно в рамках реализации межпредметной интеграции. Мы планируем разработать и использовать интегративные задания на внеурочных занятиях. Считаем, это будет способствовать формированию представлений о единой картине мира и возможности применять полученные знания в реальном мире.

Межпредметная интеграция в начальной школе создает условия для обеспечения деятельностного характера процесса обучения, позволяет продемонстрировать возможность описания явлений и объектов реальной действительности на математическом языке, способствует достижению младшими школьниками функциональной математической грамотности.

Литература

1. Басюк, В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования / В.С. Басюк // Развитие личности. – 2017. – № 3. – С. 29–43.

2. Леонтьев, А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / А.А. Леонтьев. – Москва : Баласс, 2003. – С. 35.

3. Князева, Н.К. Формирование математической грамотности в начальной школе с использованием математических моделей и их анимационной иллюстрации / Н.К. Князева, М.В. Носков // Информатика в школе. – 2021. – № 8 (171). – С. 53–62.

4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506 р). – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/>

5. Басалаева, Н.В. Современные представления о математической грамотности и креативном мышлении как компонентах функциональной грамотности / Н.В. Басалаева, А.В. Фирер, Т.В. Захарова // Перспективы науки. – 2021. – № 4 (139). – С. 117–119.

6. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности. Математическая грамотность. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2019. – 59 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПОЧЕМУ ЭТО ТАК ВАЖНО?

FORMATION OF READING LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL: WHY IS IT SO IMPORTANT?

А.И. Чайковская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой
педагогике и методики начального образования
С.И. Поздеева

Ключевые слова: грамотность, чтение, функциональная грамотность, читательская грамотность, международное мониторинговое исследование PIRLS

Key words: literacy, reading, functional literacy, reading literacy, international monitoring study PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Аннотация. Новые тенденции в образовании ставят перед педагогами иные учебные задачи, связанные с усвоением универсальных способов деятельности, включающих формирование функциональной грамотности, навыков самостоятельного познания, умения работать с текстовой информацией, т.е. читательской грамотности. Обобщены основные подходы к изучению и формированию читательской грамотности у обучающихся начальных классов, показатели эффективности данного процесса в Российской Федерации на основании исследования PIRLS, выделены ключевые проблемы новой учебной задачи педагогов, а также рассмотрены методы и приемы развития базовых читательских умений. Проанализирован процесс формирования читательской грамотности у обучающихся начальных классов МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска.

Термин «читательская грамотность» появился в контексте международного тестирования в 1991 г. PISA и PIRLS. Понятие «читательская грамотность» определяется как способность воспринимать, осознавать и перерабатывать информацию, умение работать с различными видами текстов, применяя определенные знания, навыки не только с целью формирования читательских действий (систематизация, сопоставление, анализ и обобщение, интерпретация и преобразование), но и для решения других задач [1]. Этот термин понимается гораздо шире, чем просто чтение или грамотность, и включает в себя спектр компетенций, формирование которых необходимо начинать еще с начальной школы для более успешного освоения как учебных программ, так и развития личности ребенка в целом.

На протяжении длительного времени педагоги начальной школы и исследователи в данной области говорили о работе с текстом и о формировании полноценного навыка чтения. Однако в настоящее время перед современной школой была поставлена задача формирования функциональной грамотности, в том числе читательской грамотности. Этот вывод был сделан с опорой на ФГОС НОО, где читательская грамотность рассматривается как один из планируемых результатов обучения [2].

Внедрение понятия «читательская грамотность» в составе функциональной грамотности в систему образования способствует более успешному усвоению материала по предмету «Литературное чтение», а также повышению читательского интереса детей, реализации метапредметности в образовании и базовых компетенций при работе с информацией.

Диагностика уровня читательской грамотности у обучающихся начальных классов отражается в исследованиях PIRLS, среднее звено в школе – PISA, а ЕГЭ становится способом проверки сформированных компетенций и метапредметности у выпускных классов.

Международное мониторинговое исследование PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) направлено на изучение сформированности читательских компетенций, навыков у четвероклассников и сравнивает уровень и качество чтения, понимания текста обучающимися начальных классов на международном уровне [3]. Данный год обучения в начальной школе считается завершающим и определяет необходимый уровень сформированных умений, в том числе связанных с читательской грамотностью (умение работать с текстом, получать информацию и применять полученную информацию на практике, в жизни).

Данная мониторинговая деятельность проводится циклично (один раз в 5 лет). Последнее исследование было завершено в 2021 г., а всего их было проведено 5 (2001, 2006, 2011, 2016, 2021 гг.). Во время тестирования обучающимся начальных классов предлагается два вида текста (художественный и информационный). К каждому тексту составлено 14–16 различных по своему содержанию заданий: задания с выбором ответа из четырех предложенных; задания на установление последовательности событий; задания со свободно конструируемым ответом. Все они направлены на проверку 4 групп базовых читательских умений, которые являются компонентами читательской грамотности [3]:

1. Нахождение информации, заданной в явном виде.
2. Формулирование выводов.
3. Интерпретация и обобщение информации.
4. Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

Кроме базовых читательских умений в исследовании PIRLS выделяют и описываются 5 уровней читательской грамотности: высший, высокий, средний, низкий и самый низкий (этот уровень используется как характеристика подготовки читателей, не достигших низкого уровня) [3].

За последние периоды Российская Федерация занимала «призовые» места среди других государств (2006 г. – 1-е место; 2011 г. – 2-е место). В 2016 г. российские школьники заняли 1-е место среди 50 стран и 11 территорий, набрав 581 балл [6]. Это свидетельствует о высоком уровне сформированности читательских умений у младших школьников в России. К сожалению, результатов за исследование 2021 г. нами найдено не было. Однако все равно выделяется отставание в набранных баллах за предложенные задания к информационным текстам. Это говорит о том, что педагоги в работе по формированию читательской грамотности чаще используют лишь художественные тексты.

Младший школьный возраст наиболее эффективен для организации процесса формирования читательской грамотности, поскольку обучающиеся начальных

классов в связи с возрастными и психологическими особенностями более способны к усвоению нового материала, детям данного возраста интересно изучать что-то новое, они активно включаются в обучение, в том числе на уроках и внеурочных занятиях по литературному чтению, если создать для них все необходимые условия: подобрать грамотные, подходящие возрастным особенностям методики, задания, упражнения, приемы и способы работы с текстом, его анализа, выделения ключевой информации.

К сожалению, в педагогической и методической литературе по запросу «формы и средства формирования читательской грамотности в начальной школе» нам не удалось найти конкретных рекомендаций и материалов для организации данного процесса. Зачастую все приемы и методы, которые указываются в методической литературе, электронных ресурсах и источниках, направлены на узконаправленное развитие какого-то одного компонента читательской грамотности, например, смыслового чтения, читательского интереса, что исключает комплексность и целенаправленность процесса, поскольку работа будет направлена исключительно на одну сторону читательских умений.

Для того чтобы оценить уровень читательской грамотности у обучающихся начальных классов и подкрепить теоретические знания на практике о данном аспекте, приведу пример из своей дипломной работы.

Во время производственной практики была проведена диагностическая работа по выявлению уровня сформированности читательской грамотности у обучающихся начальных классов на базе Муниципального автономного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска. В исследовании приняли участие 29 обучающихся начальной школы (3 «Г» класс, 9–10 лет).

Обучающимся было предложено написать сочинение-рассуждение на тему «Какой я читатель?» на уроке литературного чтения. Данная работа была проделана с целью определения наличия или отсутствия интереса обучающихся 3 «Г» к чтению, а также направленности этих интересов. Нам было важно узнать, насколько дети заинтересованы в процессе, самостоятельно ли (по своему желанию) читают различные произведения как школьной программы, так и вне ее.

Представим общий анализ детских работ. В написании письменной работы приняли участие 25 человек из 29. Класс разделился на две половины:

1. 12 человек из 25 обучающихся оценили себя как хороших и осознанных читателей:

– в сочинениях они указали свою любовь к самому процессу чтения, к книгам. Дети отмечали, что для них книга – это возможность узнать много нового, интересного, расширить свой кругозор и пофантазировать, представить себя на месте главного литературного героя. Некоторые дети поделились, что читают не только самостоятельно и для себя различную литературу, но и для своих младших братьев и (или) сестер;

– дети описывали даже свои любимые произведения вне школьной программы (например, «Дневник слабака», «Гарри Поттер», «Приключения Васи Куролесова», «Райя и последний дракон», «Кошмары оживают» и др.) и делали иллюстрации к книгам в ходе работы. Кто-то отметил, что больше любит изучать

фантастику и дополнительную литературу (5 человек), поскольку «она самая интересная и захватывающая. В ней меня привлекает сюжет и действия героев», «Мне нравится читать, но чаще всего я читаю дополнительную литературу. Она для меня самая интересная и захватывающая». Интересные высказывания детей: «Когда читаешь книги, время летит незаметно. В них есть сюжет, всегда интересно, что случится с главными героями»;

– среди обучающихся 3-го класса были и такие, кто написал «я очень люблю читать, но просто ненавижу скучные книги. Не понимаю, зачем многие просят, чтобы мама читала тебе книги, это же неинтересно!», «Не зря говорили, что книга – лучший друг человека!».

2. 13 человек из 25 обучающихся дали себе отрицательную оценку как читателю и писали о том, что не любят читать книги по следующим причинам:

– *отсутствие интереса к литературе по школьной программе и процессу чтения* (7 человек): «Я больше люблю читать свою литературу, чем школьную», «Я люблю читать, но не литературу, а характеристику и биографию персонажей видеоигр», «читать мне не очень нравится, я не могу объяснить почему. Наверное, потому что попадаются не очень интересные книги», «Я больше люблю смотреть фильмы по этим книгам», «Чтение утомляет, мне лучше прослушать книгу и пересказать», «Я не запоминаю, когда читаю!». Нам показалось интересным следующее высказывание: «Когда я устаю, то зову маму, и мы читаем каждый по одной странице по очереди»;

– *усталость, утомляемость, боль в глазах* (4 человека): «Я устаю, и меня тянет в сон», «Чтение утомляет, мне лучше прослушать книгу и пересказать», «Не люблю читать, потому что я устаю, у меня это отнимает много времени», «Я больше люблю гулять, есть, спать. Иногда я пропускаю чтение, потому что могу быть занята или же сонной». Многие обучающиеся отметили, что школьная литература отнимает много времени;

– *чтение по принуждению* (2 человека): «Если честно, я не люблю читать книги и делаю это, когда надо, когда я захочу», «Я не люблю читать, потому что это пустая трата времени». В качестве мотивации к чтению дети руководствуются понятием «надо», например, обязательной проверкой учителем домашнего задания по прочитанному. «Но если нам зададут какой-то рассказ в школе, то я обязательно прочитаю», «Я читаю, когда надо и когда заставляют родители».

Можно сделать вывод о том, что у большинства обучающихся 3 «Г» класса (13 человек) отмечается отсутствие интереса к чтению именно школьной литературы, а также наблюдается такое явление, как *читательский инфантилизм*. Дети до сих пор находятся в поисках любимого литературного жанра, любимой книги и литературного персонажа, несмотря на возраст (9–10 лет). Кроме того, некоторые из обучающихся в качестве любимой сказки называли «Колобок», что также свидетельствует о данном явлении. Дети предпочитают информационные технологии и цифровые ресурсы, не проявляют заинтересованности в изучении школьной литературы. Дети перестают понимать смысл чтения как культурного навыка и как средства реализации собственных интересов. Большинство читают исходя из внешнего мотива (мотива долга).

Таким образом, анализ детских сочинений показал полное или частичное отсутствие у детей интереса к чтению, в связи с чем отмечается необходимость развития у них внутренней мотивации, подбора учителем интересных средств, методов и приемов на уроках и внеурочных занятиях по литературному чтению [4–6]. Важно учитывать, что читательская грамотность не сводится только к формированию полноценного навыка чтения и умений работать с текстом; она представляет совокупность умений смыслового чтения и умений использовать прочитанное для решений других задач.

Литература

1. Федеральный институт оценки качества образования : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://fiooco.ru/pisa> (дата обращения: 29.02.2023).
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.01.2023).
3. Институт стратегии развития образования Российской академии образования / Основная информация об исследовании PIRLS. – Москва. – URL: https://koiro.edu.ru/activities/monitoringovye-issledovaniya/mezhdunarodnye/INFO_PIRLS.pdf (дата обращения: 30.02.2023).
4. Баркова, С.И. Формирование читательской грамотности как требование ФГОС и ресурсный потенциал лично-ориентированного обучения // С.И. Баркова // Проблемы педагогики. – Самара, 2019. – 4 с.
5. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности // Г.А. Цукерман. – Москва : РАО, 2010. – 67 с.
6. Центр оценки качества образования : официальный сайт. – Москва. – URL: Центр оценки качества образования ИСРО РАО (centeroko.ru) (дата обращения: 13.03.2023).

**ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ
В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN
TO USE DIGITAL RESOURCES IN RESEARCH ACTIVITIES**

М.А. Чемина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры
педагогики и методики начального образования
Н.А. Семенова

Ключевые слова: школьники, исследовательская деятельность, цифровые ресурсы
Key words: schoolchildren, research activities, digital resources

Аннотация. Исследован вопрос востребованности цифровых ресурсов в организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста: потребности обучающихся, педагогов, родителей. Представлены данные результатов анкетирования различных субъектов образовательной деятельности, предложен вариант организации цифровых ресурсов, полезных разным участникам учебно-исследовательской деятельности.

Проблема формирования у детей познавательной самостоятельности остается одной из самых актуальных. В соответствии с требованиями ФГОС НОО система образования должна предусматривать активное вовлечение школьников в процесс обучения. Важную роль в этом имеет учебная исследовательская деятельность. Сегодня в образовательных учреждениях обучающиеся вовлечены в исследование, в начальной школе им помогают в реализации этой деятельности родители и педагоги. Ситуация с пандемией COVID-19 показала значимость цифровых ресурсов в образовании, в том числе возможность их использования для организации исследовательской деятельности младших школьников.

Под исследовательской деятельностью, по определению Н.А. Семеновой, понимается специально организованная творческая деятельность детей, направленная на реализацию исследования или его части с разной степенью самостоятельности с применением доступных детям методов исследования, результатом которой являются субъективно новое для ребенка знание, исследовательские умения и новые познавательные мотивы [1].

Исследовательская деятельность в начальной школе приобретает новый характер, что связано с овладением новым видом деятельности – учебной. Все современные программы начального образования ориентируют педагога на активизацию познавательной деятельности детей, т.е. на включение обучающихся в процесс открытия знаний, активного поиска. Исследование может проводиться как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Особенностью является то, что дети уже выделяют и осознают исследовательскую деятельность как особый вид деятельности, связанный

с познанием, но еще не способны выполнять исследование самостоятельно, выделять проблемы, ставить цель, находить пути решения поставленных проблем. На помощь обучающимся приходят педагоги, родители и цифровые образовательные ресурсы, которые становятся неотъемлемым условием современного образования [2].

Цифровые образовательные ресурсы – это предложенные в цифровом формате видеотрегменты, фотокарточки, различные модели, предметы виртуальной действительности и моделирования, звукозаписи, деловая графика и символные объекты, учебные материалы, а также текстовые документы, необходимые для осуществления продуктивного процесса образования [3].

Сегодня информационное общество является уникальным, так как людям предоставляется огромное количество возможностей для обучения и развития, доступной информации. Для организации исследовательской деятельности детей хорошими помощниками могут являться цифровые образовательные ресурсы. Такие ресурсы могут выступать инструментом вовлечения в исследовательскую деятельность, а также для ее реализации и последующего представления результатов.

Изучив теоретические аспекты исследовательской деятельности, а также рассмотрев практические возможности использования цифровых ресурсов в начальной школе, мы провели исследование на базе МАОУ гимназии № 24 им. М.В. Октябрьской г. Томска. Целью исследования было определение уровня востребованности цифровых ресурсов в исследовательской деятельности. В исследовании приняли участие 62 человека. Сбор информации проходил в электронном формате, используя Google Форму. Опрос коснулся трех групп участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей и педагогов. Анкетирование по Google-ссылке прошли 26 обучающихся 2 «Б» класса, 26 родителей обучающихся и 10 учителей гимназии.

Для выявления образовательных потребностей в применении цифровых ресурсов в исследовательской деятельности нами были составлены вопросы для первичного анкетирования трех групп респондентов. Вопросы направлены на выявление дефицита использования цифровых ресурсов в организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста.

Вопросы для первичного анкетирования обучающихся, направленные на выявление уровня востребованности цифровых ресурсов в исследовательской деятельности, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов
в исследовательской деятельности (для обучающихся)**

№ п/п	Вопрос
1	Понимаете ли вы, что такое исследовательская деятельность?
2	Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью?
3	Где, чаще всего, вы включаетесь в исследовательскую деятельность?
4	Пользуетесь ли вы цифровыми ресурсами для того, чтобы проводить исследование?
5	Какие цифровые ресурсы вы используете в своей исследовательской деятельности?
6	Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?
7	Нужна ли вам помощь, рекомендации, обучающие тренинги в использовании цифровых ресурсов?
8	Какие цифровые инструменты вы бы хотели научиться использовать?

Вопросы для родителей, направленные на выявление уровня востребованности цифровых ресурсов в исследовательской деятельности, представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов
в исследовательской деятельности (для родителей)**

№ п/п	Вопрос
1	Понимаете ли вы, что такое учебная исследовательская деятельность?
2	Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью совместно с ребенком?
3	Какие трудности возникают при организации исследовательской деятельности?
4	Какие цифровые ресурсы вы используете для помощи ребенку в организации исследовательской деятельности?
5	Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?
6	Какие цифровые ресурсы вы бы хотели научиться использовать в исследовательской деятельности для помощи ребенку?
8	Есть ли необходимость в разработке методических рекомендаций по обучению детей младшего школьного возраста применению цифровых ресурсов в исследовательской деятельности?

Вопросы для первичного анкетирования учителей начальных классов гимназии № 24 представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов
в исследовательской деятельности (для педагогов)**

№ п/п	Вопрос
1	Занимаетесь ли вы учебной исследовательской деятельностью совместно с обучающимися?
2	Какое время чаще всего используете для этого?
3	Какие трудности возникают при организации исследовательской деятельности?
4	Какие цифровые ресурсы вы используете для организации исследовательской деятельности детей?
5	Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?
6	Какие цифровые ресурсы вы учите использовать детей в их исследовательской деятельности?
7	Есть ли необходимость в разработке методических рекомендаций по обучению детей младшего школьного возраста применению цифровых ресурсов в исследовательской деятельности?

После того, как все завершили анкетирование, материалы были проанализированы, ответы систематизированы.

Результаты диагностики уровня востребованности цифровых ресурсов в исследовательской деятельности для обучающихся начальной школы представлены в табл. 4–6.

**Диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов
в исследовательской деятельности (для обучающихся)**

Вопрос	Ответ
Понимаете ли вы, что такое исследовательская деятельность?	Да – 100%; нет – 0%
Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью?	Да – 92%; нет – 8%
Где чаще всего вы включаетесь в исследовательскую деятельность?	В школе – 65%; дома – 26%; другое – 9%
Пользуетесь ли вы цифровыми ресурсами для того, чтоб узнать, как проводить исследование?	Да – 92%; нет – 8%
Какие цифровые ресурсы вы используете в своей исследовательской деятельности?	Программы для связи с участниками исследования/проекта (через социальную сеть, сайт, электронную почту, мобильное приложение) – 84%. Обучающие и познавательные видео – 50%. Программы для проведения опросов – 12%. Программы планирования задач – 0%. Конструкторы интерактивных рабочих листов – 0%. Образовательная инфографика (создание изображений) – 0%. Приложения для создания интерактивных заданий: тестов, викторин, кроссвордов, пазлов и игр – 0%. Сервис для совместной работы и управления проектами (облачные сервисы, диски) – 70%. Программы для создания презентации – 80%. Программы/приложения для создания схем, таблиц, диаграмм – 34%. Электронные книги, сайты с нужной информацией – 62%. Виртуальные/цифровые лаборатории – 0%. Виртуальные экскурсии – 0%
Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?	Не знаю как / не умею использовать в исследовательской деятельности цифровые ресурсы – 8%. Знаком с малым количеством цифровых ресурсов – 62%. Нет трудностей – 30%
Нужна ли вам помощь, рекомендации, обучающие тренинги в использовании цифровых ресурсов?	Да – 100%; нет – 0%
Какие цифровые инструменты вы бы хотели научиться использовать?	Программы планирования задач – 4%. Конструкторы интерактивных рабочих листов – 8%. Образовательная инфографика (создание изображений) – 74%. Приложения для создания интерактивных заданий: тестов, викторин, кроссвордов, пазлов и игр – 30%. Виртуальные/цифровые лаборатории – 62%. Виртуальные экскурсии – 80%

**Диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов
в исследовательской деятельности (для родителей)**

Вопрос	Ответ
Понимаете ли вы, что такое исследовательская деятельность?	Да – 92%; нет – 8%
Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью совместно с ребенком?	Да – 72%; нет – 28%
Какие трудности возникают при организации исследовательской деятельности?	Вовлечь ребенка – 16%; не знаю требований к работе – 42%; нет проблем – 42%
Какие цифровые ресурсы вы используете для помощи ребенку в организации исследовательской деятельности?	<p>Не использую – 26%.</p> <p>Программы для связи с участниками исследования/проекта (через социальную сеть, сайт, электронную почту, мобильное приложение) – 8%.</p> <p>Обучающие и познавательные видео – 8%.</p> <p>Программы для проведения опросов – 0%.</p> <p>Программы планирования задач – 0%.</p> <p>Конструкторы интерактивных рабочих листов – 0%.</p> <p>Образовательная инфографика (создание изображений) – 4%.</p> <p>Приложения для создания интерактивных заданий: тестов, викторин, кроссвордов, пазлов и игр – 12%.</p> <p>Сервис для совместной работы и управления проектами (облачные сервисы, диски) – 4%.</p> <p>Программы для создания презентации – 54%.</p> <p>Программы/приложения для создания схем, таблиц, диаграмм – 30%.</p> <p>Электронные книги, сайты с нужной информацией – 58%.</p> <p>Виртуальные/цифровые лаборатории – 0%.</p> <p>Виртуальные экскурсии – 0%</p>
Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?	<p>Не знаю как / не умею использовать в исследовательской деятельности цифровые ресурсы – 23%.</p> <p>Знаком с малым количеством цифровых ресурсов – 62%.</p> <p>Нет трудностей – 15%</p>
Какие цифровые ресурсы вы бы хотели научиться использовать в исследовательской деятельности для помощи ребенку?	<p>Программы для проведения опросов – 12%.</p> <p>Конструкторы интерактивных рабочих листов – 8%.</p> <p>Образовательная инфографика (создание изображений) – 42%.</p> <p>Приложения для создания интерактивных заданий: тестов, викторин, кроссвордов, пазлов и игр – 56%.</p> <p>Сервис для совместной работы и управления проектами (облачные сервисы, диски) – 38%.</p> <p>Виртуальные/цифровые лаборатории – 52%.</p> <p>Виртуальные экскурсии – 42%</p>
Есть ли необходимость в разработке методических рекомендаций по обучению детей младшего школьного возраста применению цифровых ресурсов в исследовательской деятельности?	Да – 100%; нет – 0%

**Диагностика уровня востребованности цифровых ресурсов
в исследовательской деятельности (для педагогов)**

Вопрос	Ответ
Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью совместно с обучающимися?	Да – 100%; нет – 0 %
Какое время чаще всего используете для этого?	Во время уроков – 30%; внеурочное время – 60%; другое – 10%
Какие трудности возникают при организации исследовательской деятельности?	Вовлечь детей – 40%. Взаимодействие с родителями обучающихся – 20%. Сформировать у детей исследовательские умения – 40%
Какие цифровые ресурсы вы используете для организации исследовательской деятельности детей?	Программы для связи с участниками исследования/проекта (через социальную сеть, сайт, электронную почту, мобильное приложение) – 40%. Обучающие и познавательные видео – 100%. Программы для проведения опросов – 60%. Программы планирования задач; конструкторы интерактивных рабочих листов; образовательная инфографика (создание изображений); приложения для создания интерактивных заданий: тестов, викторин, кроссвордов, пазлов и игр – 50%. Сервис для совместной работы и управления проектами (облачные сервисы, диски) – 20%. Программы для создания презентации – 100%. Программы/приложения для создания схем, таблиц, диаграмм; электронные книги, сайты с нужной информацией; виртуальные/цифровые лаборатории – 10%. Виртуальные экскурсии – 50%
Какие трудности возникают при использовании цифровых ресурсов?	Не знаю как / не умею использовать в исследовательской деятельности цифровые ресурсы – 10%. Знаком с малым количеством цифровых ресурсов – 60%. Нет трудностей – 30%
Какие цифровые ресурсы вы учитите использовать детей в их исследовательской деятельности?	Программы для связи с участниками исследования/проекта (через социальную сеть, сайт, электронную почту, мобильное приложение) – 30%. Программы для проведения опросов – 70%. Программы планирования задач – 20%. Конструкторы интерактивных рабочих листов – 20%. Образовательная инфографика (создание изображений) – 40%. Приложения для создания интерактивных заданий: тестов, викторин, кроссвордов, пазлов и игр – 80%. Сервис для совместной работы и управления проектами (облачные сервисы, диски) – 60%. Программы для создания презентации – 100%. Программы/приложения для создания схем, таблиц, диаграмм – 70%. Электронные книги, сайты с нужной информацией – 80%. Виртуальные/цифровые лаборатории – 90%. Виртуальные экскурсии – 70%

Вопрос	Ответ
Есть ли необходимость в разработке методических рекомендаций по обучению детей младшего школьного возраста применению цифровых ресурсов в исследовательской деятельности?	Да – 100%; нет – 0%

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимость создания методических рекомендаций для обучения детей младшего школьного возраста применению цифровых ресурсов в исследовательской деятельности присуща всем категориям опрошенных.

Нами был создан аннотированный список цифровых ресурсов, разделенный на несколько категорий: «Цифровые сервисы оценивания», «Открытые электронные образовательные платформы», «Сервисы для организации коллективной работы», «Инструменты для осуществления обратной связи», «Инструменты для создания цифровой образовательной среды», «Цифровые сервисы коммуникации». Список включает в себя названия цифровых ресурсов, которые можно использовать при организации исследовательской деятельности, краткое описание и ссылку на каждый цифровой ресурс.

Для примера показана часть аннотированного списка цифровых ресурсов (табл. 7).

Таблица 7

Цифровые ресурсы для организации исследовательской деятельности

№	Название	Сервисы для организации коллективной работы	Ссылка
1	Сервисы Google (Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации)	Данные сервисы позволяют не только осуществлять разработку и предоставление доступа к электронным образовательным ресурсам, но и способствуют организации коммуникации и совместной работы обучающихся, помогают учителю осуществлять контроль и оценку учебных достижений, дистанционно управлять обучением и создавать индивидуальную стратегию обучения в соответствии с потребностями всех участников образовательного процесса	https:// docs.google.co m/document/u/0/ https:// docs.google.com/spread-sheets/u/0/ https://docs.google.co m/presentation/u/0/
2	Padlet	Интуитивный, удобный и многофункциональный сервис для хранения, организации и совместной работы с различными материалами. Padlet может	https://padlet.com/dashboard

№	Название	Сервисы для организации коллективной работы	Ссылка
		использоваться учителем для проведения эффективных занятий, где он имеет возможность разместить разного вида учебные материалы, организовать проектную деятельность учащихся, провести опрос, создать доску объявлений, хранилище документов по выбранной теме и др. Как и любой другой цифровой инструмент, Padlet имеет свои преимущества и недостатки. Преимущество данного цифрового инструмента – возможность организации совместной деятельности учащихся всего класса	
3	Mentimeter	Онлайн-ресурс для создания интерактивных презентаций, опросов, голосования в режиме реального времени, позволяющий получать моментальную обратную связь от аудитории	https://www.menti.com/

После того, как был создан аннотированный список цифровых образовательных ресурсов, было решено прописать методические рекомендации по использованию данных цифровых ресурсов в рамках исследовательской деятельности. Считаем, что создание единого цифрового ресурса поспособствует повышению интереса и мотивации к исследовательской деятельности у обучающихся, поможет в ее реализации учителям, привлечет к работе родителей.

Предложенный вариант создания цифрового образовательного ресурса по организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста нацелен на повышение доступности конкретных материалов, рекомендаций и другой полезной информации участникам образовательного процесса.

Литература

1. Семенова Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников : методическое пособие / Н.А. Семенова. – Томск : Томский ЦНТИ, 2007. – 76 с.
2. Семенова Н.А. Преемственность в исследовательской деятельности детей на разных этапах обучения / Н.А. Семенова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 5 (170). – С. 23–27.
3. Рослякова Л.А. Цифровые образовательные ресурсы и организация учебной деятельности в школе / Л.А. Рослякова. – Москва : Молодой ученый, 2018. – С. 378–379.

АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

ANALYSIS OF THE POSSIBILITIES OF USING THE TECHNOLOGY OF TESTING IN MATHEMATICS IN PRIMARY CLASSES

Т.А. Штенгауэр

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Н.В. Фетисова

Ключевые слова: тестирование, коэффициент трудности, индекс дискриминативности, УМК «Перспектива»

Key words: testing, difficulty coefficient, index of discriminativeness, УМК «Perspective»

Аннотация. В настоящее время тестовая форма стала довольно актуальной и значимой в обучении. Итоговой аккредитацией для получения аттестата общего или среднего образования является форма контроля в виде ОГЭ и ЕГЭ, в которых присутствует часть с тестовыми заданиями. Также этот более современный вид встречается в науке, игре, быту, поэтому технологию тестирования следует включать в процесс образования с начального звена. В связи с этим проведен анализ УМК «Перспектива» на наличие тестовых заданий, представлены результаты авторского тестирования и разработаны дополнительные тесты к учебному пособию. Диагностика проводилась на базе МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска (4-й класс).

Метод тестирования используется во всех сферах жизни человека, поэтому технологию тестирования лучше использовать с первого класса. Следует отметить, что в теоретических трудах и на практике этой проблеме уделено недостаточное внимание. В этом и есть актуальность данного исследования. Проблема исследования заключается в выявлении наиболее эффективных видов проведения тестирования в начальной школе. Исходя из проблемы, можно сформулировать цель: проанализировать программу УМК «Перспектива» по математике на наличие тестовых заданий и разработать дополнительные тесты к учебному пособию.

Для достижения цели был проведен теоретический и практический этап. На теоретическом этапе для понимания, что такое тестирование, мы рассмотрели учебно-методическую литературу, определили основные понятия в рамках темы исследования. В качестве рабочего определения было взято следующее: тестирование – это метод педагогического исследования, который позволяет выявить уровень ЗУНов, способности и другие качества личности, а также их соответствие определенным нормам [1].

На практическом этапе нами был проведен анализ содержания УМК «Перспектива» (4-й класс) по математике на наличие тестовых заданий, который представлен в табл. 1 [2].

Анализ содержания рабочего пособия «Перспектива» (Авторы: Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н., Бука Т.Б.) по математике 4-го класса на наличие тестовых заданий

Вид тестового задания	1-я часть. Количество заданий (% соотношении к учебному пособию)	2-я часть. Количество заданий (% соотношении к учебному пособию)
На дополнение	21 (51%)	20 (42%)
Свободного изложения	6 (15%)	11 (23%)
Альтернативных ответов	3 (7%)	4 (8%)
Множественного выбора	5 (12%)	6 (13%)
На восстановление соответствия	2 (5%)	2 (4%)
На восстановление последовательности	4 (10%)	5 (10%)
Всего	41 задание	48 заданий

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что в УМК «Перспектива» обнаружен дефицит тестовых заданий на восстановление соответствия и восстановление последовательности, что говорит о необходимости разработке дополнительных тестов к учебному пособию.

Следующим этапом в исследовании было частичная реализация разработанных дополнительных тестовых заданий к УМК «Перспектива». Представим несколько разработанных тестов ниже.

Тест 1: «Деление многозначного числа с остатком».

Часть 1. Укажи соответствие.

Соедини линией числовые выражения с их значениями по образцу
 $313:16 \rightarrow 19$ (ост. 9)

$356:15$	9 (ост. 3)
$525:64$	23 (ост. 11)
$200:16$	8 (ост. 13)
$120:13$	12 (ост. 5)

Часть 2. Запиши ответы и заполни пропуски.

а) Отметь крестиком все случаи деления с остатком

$150:10 =$ $1020:100 =$

$286:56 =$ $843:12 =$

б) Заполни пропуски в делимом, частном и остатке такими цифрами, чтобы при делении получился наибольший из возможных остатков.

$27*4:106 = **$ (ост. ***)

Тест 2: «Умножение многозначного числа на трехзначное число».

Часть 1. Выбери и зачеркни правильный ответ.

а) Укажи последнюю цифру произведения чисел 343 и 406 (0 6 7 8).

б) Какой знак надо поставить вместо \triangle , чтобы получилась верная запись?
 $503 \cdot 103 \triangle 439 \cdot 120$ ($= < \neq >$).

в) Найди значение выражения $635 \cdot 564$ (358140, 358141, 358142, 358144).

Часть 2. Запиши правильную последовательность.

Найди значения выражений и запиши в таблицу ответы в порядке уменьшения.

140·120 135·126 720·5 520·234

1	2	3	4

После анализа УМК «Перспектива» и разработанных дополнительных тестовых заданий был проведен авторский тест, в котором приняли участие 19 обучающихся. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты разработанного теста

Уровень предметных знаний	Количество обучающихся (% соотношению по классу)
Очень низкий	2 (10%)
Низкий	5 (26%)
Средний	8 (42%)
Высокий	4 (22%)

По полученным результатам преобладающим уровнем предметных знаний является средний.

Каждое тестовое задание проходит проверку на индекс дискриминативности и коэффициент трудности.

Рассмотрим процесс экспертизы на одном из заданий проведенного тестирования.

№ 3. Какое действие надо выполнить последним? Обведи кружком букву, соответствующую варианту правильного ответа.

$$510173 - 9 \cdot (8892 : 3 + 196)$$

а) сложение; б) вычитание; в) умножение; г) деление.

Формулой для определения коэффициента трудности является доля обучающихся, справившихся с заданием: $P = \frac{n}{N}$. Где P – трудность заданий, n – число испытуемых, правильно справившихся с заданием, N – общее число испытуемых, принимавших участие в апробации. Следовательно, коэффициент трудности задания – это коэффициент, который показывает долю обучающихся, правильно выполнивших задание. Для нормативно-ориентированных тестов, если трудность задания меньше 20% и больше 80%, задание необходимо переработать или отбраковать [3]. Следовательно, коэффициент трудности для разработанного тестового задания будет $P_3 = \frac{13}{19} = 0,42 = 42\%$ (нормативно-ориентированное тестовое задание).

Дискриминативность – это способность отдельных заданий теста и теста в целом дифференцировать обучающихся относительно «максимального» и «минимального» результатов теста. Поэтому формулой для вычисления дискриминативности будет: $D = \frac{Nn_{\text{верх}}}{N_{\text{верх}}} - \frac{Nn_{\text{низ}}}{N_{\text{низ}}}$. $Nn_{\text{верх}}$ – количество обучающихся в группе лучших, верно выполнивших данное задание; $Nn_{\text{низ}}$ – количество обучающихся в группе худших, верно выполнивших данное задание; $N_{\text{верх}}$ – общее количество

испытуемых в группе лучших; $N_{\text{низ}}$ – общее количество испытуемых в группе худших. По такой формуле высчитывает коэффициент дискриминативности каждого задания. Как правило, берут от 10 до 30% лучших и худших по результатам выполнения всего теста. Показатель индекса дискриминации, больший 0,3, следует признать удовлетворительным [3]. Индекс дискриминативности для тестового задания будет: $D_3 = \frac{5}{6} - \frac{2}{6} = 0,5$ (задание следует признать удовлетворительным).

На примере этого задания мы провели экспертизу всех заданий разработанного теста. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты экспертизы тестовых заданий

№	Коэффициент трудности, %	Индекс дискриминативности
P1	42	0,67
P2	68	0,5
P3	17	0,2
P4	82	0,2
P5	85	0,43
P6	47	0,83
P7	42	0,64
P8	19	0,1

Так как P3–P5 и P8 не входят в диапазон процентов трудности заданий и не соответствуют индексу дискриминативности, такие задания необходимо заменить.

После экспертизы нами были переработаны тестовые задания, и тест был проведен заново. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты экспертизы переработанных тестовых заданий

№	Коэффициент трудности, %	Индекс дискриминативности
P1	42	0,67
P2	68	0,5
P3	68	0,5
P4	73	0,5
P5	73	0,43
P6	47	0,83
P7	42	0,64
P8	21	0,5

Коэффициент трудности заданий, а также индекс дискриминативности в пределах нормы.

На данный момент продолжается формирующий этап, и в мае переходим к контрольному этапу для проведения всех диагностик. Надеемся на положительную динамику.

Литература

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – Москва : Центр тестирования, 2014. – 98 с.
2. Дорофеев, Г.В. Математика. 4 класс. Рабочая тетрадь для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе : в 2 частях / Г.В. Дорофеев, Т.Б. Бука, Т.Н. Мирасова. – Москва : Просвещение, 2018. – 97 с.
3. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А.Н. Майоров. – Москва : Народное образование, 2010. – 351 с.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

УДК 373.24

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПУТЕМ ПРОСМОТРА ЖАНРА СПОКОН В ЯПОНСКОЙ АНИМАЦИИ

INCREASING PHYSICAL FITNESS MOTIVATION BY WATCHING THE SPOKON GENRE IN JAPANESE ANIMATION

А.Р. Байжигитов

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. искусствоведения,
доцент кафедры мировой художественной культуры и хореографии
А.К. Бернатоните

Ключевые слова: спокон, жанр аниме, ученики, мотивация, физическая культура, спорт, командный спорт

Key words: spokon, anime genre, students, motivation, physical education, sports, team sports

Аннотация. Доказана возможность повышения мотивации среди учеников с помощью совместного просмотра жанра спокон в японской анимации. Представлены краткие обзоры на исследования зависимости мотивации от спортивных кинокартин, а также исследования влияния японской анимации на психику подростков. Описаны особенности жанра спокон. Значительное внимание уделено главным представителям жанра спокон. Предложены рекомендации для дальнейших исследований.

Физическое воспитание является важным компонентом всестороннего образования, предоставляя учащимся возможности для развития физической формы, двигательных навыков и социальных навыков. Однако мотивировать учащихся к участию в занятиях физической культурой может быть непросто, особенно по мере того, как они становятся старше и начинают больше стесняться своего тела и способностей. Низкий уровень мотивации к физической культуре является одной из главных проблем современного общества. Недостаточное количество способов повышения мотивации также является серьезной проблемой. А.В. Прокопов в своем исследовании «Кинематограф как способ поднять мотивацию к физической активности» доказал, что кинематограф способен влиять на мотивацию учеников [1].

Поэтому поиск путей повышения мотивации к занятиям физической культурой имеет решающее значение для развития физической активности на протяжении всей жизни и общего благополучия. Одним из потенциальных инструментов повышения мотивации является японская анимация, в частности жанр спокон, в котором основное внимание уделяется спорту и соревнованиям.

В данном исследовании мы изучим использование аниме жанра спокон в качестве инструмента для повышения мотивации к занятиям физической культурой среди студентов. Использование жанра спокон в японской анимации для повышения мотивации к физической культуре может быть эффективным способом решения проблемы.

Целью является доказать влияние жанра спокон на мотивацию учеников к занятиям физической культурой и спортом [2]. В ходе исследования «Японское аниме: исследование его влияния на психологическое здоровье школьников и студентов младших курсов высших учебных заведений России» было выявлено, что около половины респондентов смотрит аниме с младшей школы, а также половина респондентов заявляет о положительном влиянии аниме на них.

Жанр спокон, также известный как спортивное аниме, зародился в Японии в 1960-х гг. с выходом фильма «*Kyojin no Hoshi*» («Звезда гигантов»), посвященного бейсболу. С тех пор жанр расширился и охватывает широкий спектр видов спорта, включая футбол, баскетбол, волейбол, плавание, фигурное катание, теннис и бег. Одной из определяющих характеристик аниме «Спокон» является его сосредоточенность на конкуренции и стремлении к совершенству. Главные герои часто являются аутсайдерами, которые должны преодолеть препятствия и трудности, чтобы достичь своих целей. Жанр также подчеркивает командную работу, настойчивость и важность упорного труда и самоотдачи.

Одним из ярких представителей жанра спокон является аниме-сериал «Слэмданк». Одним из главных смыслов является идея о том, что успех достигается только через упорный труд и настойчивость. Главный герой аниме, Ханамичи Сакураги, начинает играть в баскетбол без какого-либо опыта или таланта, но благодаря своей настойчивости и желанию стать лучшим, он постепенно становится одним из лучших игроков в команде. Еще одним скрытым смыслом является тема дружбы и командной работы. В «Слэмданке» показывается, что для достижения общей цели необходимо работать в команде, доверять друг другу и поддерживать своих товарищей. Также в аниме присутствует тема самопознания и личностного роста. Герои аниме проходят через различные испытания, которые помогают им понять самих себя и свои цели в жизни. Наконец, «Слэмданк» также затрагивает тему социальных неравенств и борьбы с предрассудками. Главный герой Ханамичи Сакураги сталкивается с проблемами, связанными с его расой и происхождением, но он находит способы преодолеть эти препятствия и достигает своих целей. Таким образом, «Слэмданк» – это не только аниме о баскетболе, но и история о том, как упорный труд, дружба, самопознание и борьба с предрассудками могут помочь достичь успеха в жизни. Современные знаменитые баскетболисты Японии такие, как Руи Хатимура и Юта Ватанабе, признаются, что увлеклись баскетболом после просмотра данного аниме.

В аниме-сериалах жанра спокон часто присутствуют драматические и напряженные сцены, в которых герои доводят себя до предела физических и умственных возможностей. Жанр также включает в себя элементы развития характера, поскольку главные герои учатся на своем опыте и растут как личности. В последние годы спокон-аниме приобрело популярность за пределами Японии, благодаря таким сериалам, как «*Haikyuu!!!*» (волейбол) и «*Basketball Kuroko*» (баскетбол),

привлекли внимание мировой аудитории. Этот жанр также повлиял на другие формы СМИ, такие как манга и видеоигры. В целом спокон-аниме продолжает оставаться популярным жанром в Японии и во всем мире, а его акцент на спорте и соревнованиях находит отклик у зрителей всех возрастов.

Жанр спортивной анимации, или спокон, несет в себе темы соревнований, дружбы, настойчивости, самопреодоления и достижения целей. Он часто вдохновляет зрителей на занятия спортом и физической активностью, показывая, что через упорство и труд можно достичь успеха. Смысл жанра заключается в том, что физическая активность и спорт могут быть не только здоровым образом жизни, но и источником радости и удовлетворения. Кроме того, спокон может также подчеркивать важность командной работы, уважения к оппонентам и честной игры.

Анализ популярности японской анимации показывает, что она имеет широкую аудиторию по всему миру. Многие люди любят смотреть аниме и находят в нем источник вдохновения и мотивации. Кроме того, аниме может дать усилие в формировании личности, включая поощрение здорового образа жизни. Некоторые аниме отображают положительные аспекты, связанные с физической культурой, такие как дисциплина, выносливость, стремление к цели и командный дух. Эти черты могут быть вдохновляющими для зрителя, чтобы развивать их собственный потенциал в физической подготовке.

Таким образом, просмотр жанра спокон в японской анимации может стать стимулом для повышения мотивации заниматься физической культурой и спортом. Он может дать множество идей и инспирации для этих занятий, помочь сформировать положительный образ жизни и повысить личностный рост в этой области.

Нужно отметить, что популярным образом в сериалах жанра спокон является персонаж, который бросил спорт по определенным причинам. В ходе исследования «Японское аниме: исследование его влияния на психологическое здоровье школьников и студентов младших курсов высших учебных заведений России» было выявлено, что 20% респондентов ассоциируют себя с персонажами аниме. Исходя из этого, можно утверждать, что детям, которые задумываются об уходе из спорта, будет полезно провести аналогию между ними и подобными персонажами. Причины ухода из спорта юных спортсменов исследовали Г. Буссман и Е.А. Дергач с О.Б. Завьяловой. В обоих исследованиях травмы и мотивация являются самыми частыми причинами ухода из спорта [4].

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение влияния других жанров анимации на мотивацию к физической культуре, а также на изучение влияния длительности просмотра анимации на мотивацию к занятиям физической культурой. Также можно использовать иные жанры аниме в качестве способа мотивации к другим школьным предметам.

Е.А. Бондаренко в своей статье утверждает, что совместный просмотр дает такие преимущества, как верное интерпретирование увиденного на экране, а также сближение между поколениями [6]. Также педагоги могут помочь подросткам развивать критическое мышление и аналитические способности, чтобы они могли оценивать информацию и принимать осознанные решения. Важно обеспечить подросткам поддержку и понимание, чтобы они чувствовали себя уверенно и безопасно в своей социальной среде.

Литература

1. Прокопов, А.В. Кинематограф как способ поднять мотивацию к физической активности / А.В. Прокопов // Международная научно-техническая конференция молодых ученых БГТУ им. В.Г. Шухова, посвященная 300-летию Российской академии наук. – Т. 18. – Белгород, 2022. – С. 845–849. – URL:<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49461603> (дата обращения: 16.04.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Романов, С.В. Повышение мотивации к урокам физической культуры посредством показа спортивного кино / С.В. Романов // Актуальные вопросы образования в сфере физической культуры и спорта : сборник научных трудов. – Т. 7. – Вологда, 2017. – С. 57–62. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32444554> (дата обращения: 16.04.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
3. Шишкина, Е.В. Японское аниме: исследование его влияния на психологическое здоровье школьников и студентов младших курсов высших учебных заведений России / Е.В. Шишкина, С.В. Зотова, В. Н. Хавронина, В. М. Зотов // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2020. – № 1 (30). – С. 309–312. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yaponskoe-anime-issledovanie-ego-vliyaniya-na-psihologicheskoe-zdorovie-shkolnikov-i-studentov-mladshih-kursov-vysshih-uchebnyh> (дата обращения: 19.04.2023).
4. Буссман, Г. Факторы, влияющие на уход из спорта юных спортсменов / Г. Буссман // Спортивная наука в зарубежных странах. – Т. 2. – Москва : Советский спорт, 2006. – URL: <http://osdusshor.ru/media/sportvest/sportvest-3/gabi-bussman-factory-vliyayushchiye-na-ukhod-iz.pdf> (дата обращения: 19.04.2023).
5. Дергач, Е.А. Мотивационный фактор как один из решающих в завершении спортивной карьеры спортсменов разных возрастных групп / Е.А. Дергач, О.Б. Завьялова // Омский научный вестник: наука о здоровье. – 2013. – № 2 (116). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnyy-faktor-kak-odin-iz-reshayuschih-v-zavershenii-sportivnoy-kariery-sportsmenov-raznyh-vozrastnyh-grupp> (дата обращения: 19.04.2023).
6. Бондаренко, Е.А. Кинематограф в современном художественном образовании / Е.А. Бондаренко // Современное художественное образование: педагогические аспекты оптимизации : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Т. 1. – Москва, 2015. – С. 66–80. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28763467> (дата обращения: 16.04.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В ОБРАЗОВАНИИ

MULTICULTURALISM IN EDUCATION

А.А. Варлачева, Т.Б. Варлачева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: мультикультурализм, культура, образование, миграционные процессы
Key words: multiculturalism, culture, education, migration processes

Аннотация. Россия является многонациональной и многокультурной страной. Продолжает отмечаться рост неоднородной миграции. Для одних категорий достаточно простейшей первичной адаптации, другие нуждаются в максимальной интеграции. Миллионы учащихся посещают образовательные учреждения, привнося в классы разные языки, взгляды и культуру. Рассматривается мультикультурное образование равноправия, справедливости и равенства как реальность философских идеалов в образовательной среде.

На идеологическом уровне и в широком смысле мультикультурализм – это признание разнообразия и равноценности культур. Благодаря мультикультурализму не игнорируются культурные различия народов, создаются равные условия для развития меньшинств, сглаживаются социальные и религиозные конфликты, продвигается чувство единения, а также он противостоит расизму, ксенофобии и апартеиду [1]. Студенты и школьники учатся делить пространство со множеством сверстников со всего мира и получают возможность работать в действительно в интернациональной среде. Общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло за последние три года более чем на 26 тыс. человек. Так, в 2019 г. в России училось 298 тыс. иностранных студентов, в 2020 г. – 315 тыс., в 2021 г. – 324 тыс. [2]. По итогам 2022 г. количество иностранных граждан, приехавших в Россию на работу, достигло 3,47 млн. Это на треть, или на 871 тыс. человек, больше, чем годом ранее, сообщает FinExpertiza. По ее данным, более 90% трудовых мигрантов суммарно приехало из Узбекистана, Таджикистана и Киргизии [3].

Культура и образование взаимосвязаны, так как влияют друг на друга. Важно, чтобы представители всех культур ценили образование, а система образования ценила все культуры. По своей сути поликультурное образование – это то, что школы внедряют, чтобы создать интенсивно образовательные возможности для всех своих учеников. Это также непрерывный процесс помощи участвующим в их академической и личной жизни. Начинать преподавать мультикультурализм лучше с более раннего возраста, поскольку исследования показали, что к 4 годам ребенок уже начинает формировать предубеждения насчет расы, а к 12 закрепляет их [4]. С каждым годом классы становятся более разнообразными, и учителям необходимо это учитывать, уделяя особое внимание равенству, равноправию и справедливости. Опыт учащихся должен цениться и обсуждаться, позволяя другим обращаться к различным способам мышления или открывать для себя другие точки зрения.

Независимо от социально-экономического статуса ученика, все учащиеся имеют одинаковые права и обязанности. У учащихся из малообеспеченных семей потребности отличаются от учащихся из семей с более высоким доходом, так как они чаще подвержены стрессу, чаще болеют и дома их не обеспечивают достаточной эмоциональной поддержкой. Важно устанавливать правила поведения в классе, которые будут подчеркивать уважение, честность и вежливость среди учеников, также начать строить доверительные отношения. Каждый ученик хочет быть принятым и вовлеченным, и если дома ему не дают такой возможности, то важно сформировать способствующую среду в школе. Уроки должны быть построены так, чтобы все учащиеся вне зависимости от своего социально-экономического статуса могли добиться успеха.

Студенты могут испытывать трудности с уважением друг к другу из-за непонимания своих ценностей. Если не подвергаться разнообразию, то ученик может подражать ценностям своих родителей или средствам массовой информации, что может вызывать недопонимания в среде обучающихся из-за устаревшей терминологии. Учеников необходимо выводить на дискуссии для того, чтобы все могли высказывать свое мнение без страха, а спорные темы повышают восприимчивость к новым точкам зрения и сведениям.

Учителя, продвигающие высокие возможности обучения для учащихся всех рас и национальностей, внедряют поликультурное образование при помощи различных способов:

Работа с предубеждениями. Преподаватели профессионального образования, которые продвигают поликультурность и призывают его в свои классы, должны знать о предполагаемых предубеждениях. Кроме того, учителя должны понимать, что они могут работать со студентами из различных слоев общества, которые могут иметь предубеждения по культурному, расовому, этническому или религиозному принципу. Чтобы создать безопасную и продуктивную учебную среду, учитель должен знать о любых предрассудках и работать над их устранением. Учащихся можно научить распознавать неравенство в своем классе и в обществе и использовать класс для обсуждения мелких проблем, которые выявляют их ученики.

Значимость жизненного опыта. Педагогам важно ценить опыт своих учеников. Учащиеся прибывают из разных точек мира и делятся своими классовыми историями или историями членов семьи. Предоставление учащимся возможности получить опыт со своими одноклассниками может быть достигнуто по двум причинам: дать подтверждение учащимся, которые имеют достаточный опыт, и познакомить учащихся с новыми перспективами.

Понимание стиля обучения студентов. Некоторые могут быть визуальными учениками, другие – тактильными или аудиальными учащимися. Чтобы воплотить то, что представляет собой поликультурное образование, учитель может применить различные методы обучения, чтобы вовлечь всех своих учеников. Учителя должны планировать уроки так, чтобы учащиеся могли выражать свои мысли и собственное мнение.

Применение мультикультурных проектов. Учитель может усилить культурные традиции, представленные в своих классах, посредством уроков и заданий. Он может выделять различные культуры в своих учебных программах, включая

изучение культур и народов в основном в учебном содержании. Все учащиеся участвуют в этом аутентично и решают проблемы. Учащиеся могут написать об истории своей семьи или взять интервью у членов семьи. Они могут работать с другом, чтобы узнать о новых культурах.

Преимущества владения поликультурным образованием. Учитель, который спрашивает себя: «Что такое поликультурное образование?» – это разработка образовательных программ с учетом культурного наследия. Учащиеся в мультикультурной образовательной среде могут ценить культуры, связываясь со сверстниками в том, что их делает похожими. Если учащиеся с раннего возраста учатся мириться с различиями, у них с меньшей вероятностью разовьются предубеждения по отношению к людям других рас. Они могут стать инклюзивными взрослыми, свободными от расовых или этнических предрассудков [5].

Внедрение поликультурного образования не только приносит пользу учащимся, но и обществу в целом. Мультикультурное образование имеет важнейшие преимущества для учащихся, потому что те, кто научится ценить и кто ценит культурное многообразие своих сверстников, в идеале вырастут взрослыми, которые также будут обеспечивать равенство и справедливость. Благодаря мультикультурному подходу к преподаванию, учащиеся становятся активными в обучении. Важными навыками, которые учащиеся должны развивать в младшие годы, являются общение и сотрудничество. Эти навыки помогут им общаться со своими сверстниками в вузе и в профессиональной деятельности. Жизненно важным атрибутом является качество саморефлексии и выявление предположений и убеждений, следовательно, развитие критического мышления. Мультикультурализм позволяет учащимся развивать позитивное отношение к своей культуре и культуре своих сверстников и способствует принятию различных культур. Студенты, обучающиеся в мультикультурном классе, могут общаться с другими студентами из разных стран и учиться у них. Чтобы применить методы обучения с разнообразной студенческой или школьной средой, создаются равные условия для развития, сглаживаются социальные и религиозные конфликты между культурами. Учителя должны понимать, как создавать равноправную учебную среду и классы мультикультурного образования.

Литература

1. Что такое мультикультурализм и стоит ли его опасаться? // Techopedia : сайт для IT-образования. – URL: <https://www.integration.lv/ru/chto-takojе-multikulturalizm-i-sljedujet-li-jego-opasatsja> (дата обращения: 25.04.2023).
2. Минобрнауки России : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (дата обращения: 28.04.2023).
3. Коммерсантъ. Лаура Кеффер. FinExpertiza. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5839588> (дата обращения: 28.04.2023).
4. Сапольски, Р. Биология добра и зла: Как наука объясняет наши поступки / Р. Сапольски. – URL: <https://mybook.ru/author/robert-sapolski-2/biologiya-dobra-i-zla-kak-nauka-obyasnyet-nashi-p/read/> (дата обращения: 27.04.2023).
5. Основные направления политики мультикультурализма в России // КиберЛенинка – российская научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyе-napravleniya-politiki-multikulturalizma-v-rossii> (дата обращения: 27.04.2023).

АНАЛИЗ НАСТРОЕНИЯ И ЭМОЦИЙ, СОЗДАВАЕМЫХ АЛЛЮЗИЕЙ САДА В ФИЛЬМЕ С. СОЛОВЬЁВА «СТО ДНЕЙ ПОСЛЕ ДЕТСТВА»

ANALYSIS OF MOOD AND EMOTIONS CREATED BY ALLUSION OF THE GARDEN IN S. SOLOVYEV'S FILM «ONE HUNDRED DAYS AFTER CHILDHOOD»

Ж.Г. Ковалевская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. искусствоведения,
доцент кафедры мировой художественной культуры и хореографии
А.К. Бернатоните

Ключевые слова: эстетическое воспитание, кинематограф, киноязык, природный ландшафт, сад

Key words: aesthetic education, cinematography, film language, natural landscape, garden

Аннотация. Показано, как в фильме «Сто дней после детства» режиссер Сергей Соловьёв создает эмоциональный настрой с помощью аллюзии сада. Визуальный ряд заброшенной усадьбы погружает зрителя в переживания первой любви. Показано, что с помощью выразительных средств можно обострить эмоциональное воздействие на зрителя и усилить нравственный посыл киноленты.

Как и любое искусство, кинематограф обладает свойством как разрушать, так и созидать. Фильмы имеют огромное влияние на формирование нравственного облика человека, расширяют его представления о мире прекрасного. Кино и эстетическое воспитание – союзники, поддерживающие друг друга. Фильмы могут помочь нам стать лучше [1, с. 9–18]. Одним из инструментов позитивного воздействия на зрителей является природа, и один из ее аспектов, приближенных к человеку – сад или парк.

Цель статьи – выявить механизмы эмоционального влияния на зрителя фильма С. Соловьёва «Сто дней после детства» и определить роль аллюзии сада в восприятии повествования.

Кино – это сложная форма отражения реальности, что происходит с помощью особых форм киноязыка. Для того, чтобы создать персонажей в кино и показать их взаимодействие, необходимо использовать разные компоненты и приемы, имеющие свою специфику. Это вербальные компоненты, которые формируют речевую характеристику, и невербальные компоненты, которые исторически, начиная с немого кино, могут служить основным средством передачи информации. Определенный монтаж кадров, специально выбранный кадр, ракурс, фокусировка на более важных предметах – все это приемы киноязыка, которые также вызывают эмоции, находят отклик у зрителей.

Изменение эмоциональных переживаний может быть вызвано множеством невербальных компонентов. М. Паттерсон выделяет в невербальной системе широкий круг относительно стабильных, фиксированных элементов (обстановка,

дизайн) и совокупность более динамичных, поведенческих элементов (дистанция между собеседниками, визуальный контакт, выражение лица, поза) [2, с. 37–46].

Окружающая природа является неотъемлемой частью кинокадра и зачастую по эмоциональному воздействию на зрителя выходит на роль полноценного персонажа [3, с. 22]. Так происходит в советских фильмах А. Бабаяна «Тропой бескорыстной любви» (1971 г.), С. Ростоцкого «А зори здесь тихие» (1972 г.).

В ряде зарубежных фильмов: А. Куросавы «Дурсу Узала» (1975 г.), где природа гармонично взаимодействует с главными героями; А.Г. Иньярриту «Выживший» (2015 г.), где величественная природа становится немым антагонистом главного персонажа.

Если говорить о природном ландшафте, то человеку ближе его окультуренная составляющая, та часть природы, на территории которой он чувствует свой контроль над ней. Такие участки природного ландшафта либо созданы человеком искусственно – как сады, парки, либо сформировались на месте бывших сельскохозяйственных угодий – как луга, либо находятся в непосредственной близости от человеческого жилья и расчищены и приспособлены человеком для жизнедеятельности – лесные рекреации и лесопарковые зоны.

Все вышеперечисленные ландшафтные природные зоны, используемые в кинематографе, я объединила в общее определение аллюзия сада. Это обусловлено тем, что, как говорится в работе Б.М. Соколова, «в сложившейся к 1980-м годам традиции изучения сада и парка в качестве художественного произведения граница между этими двумя аспектами ландшафтного искусства признана мало значимой»... а «определения “сад”, “парк”, “вилла” и “усадьба”... применяются сейчас равнозначно. Принципы создания пейзажного парка... предполагают единое пространство с выделенными и красиво оформленными зонами, включающими сад, прогулочный парк и сельскохозяйственные угодья. В международной научной литературе устоялось определение “садовое искусство”...» [4, с. 72–73]. Фактически садом можно назвать все, что окультурено или посажено человеком в окружающей природе.

Как же режиссер Сергей Соловьев в фильме «Сто дней после детства» использует аллюзию сада для расширения спектра эмоций зрителя?

Уже титры фильма показывают нам, что одним из персонажей фильма будет сад. Его зеленая масса, колышущаяся на ветру, формирует задник титров. Затем в первом кадре фильма зритель видит спящего мальчика и панораму сквозь открытое окно на поляну и куртины деревьев. Окно обрамляют колышущиеся белые занавески, создающие контрастные пятна на фоне дымчатого пейзажа. На подоконнике стоит ваза с полевыми цветами, подчеркивая романтическое начало увиденной нами картины. Занавески оживляют полотно, создают динамику в пространстве кадра.

Следующий эпизод фильма показан на пленэре. В первой картине – радиобудка. Мы видим происходящее с точки зрения камеры, как будто спрятанной в деревьях – на переднем плане машут лапками ветки ив. В будке ваза с полевыми цветами, вожатый летнего лагеря – скульптор, любитель поэзии Сергей, и пионер в очках, рассказывающий вожатому «кто есть кто». Вторая картина – эстрадная площадка, где вальяжно бродят все участники действия – пионеры первого отряда.

Венок из ромашек, васильков, колокольчиков украшает голову главной героини Лены Ерголиной. На груди главного героя Мити Лопухина портупея из зеленых ветвей. Так режиссер выделил главных персонажей повествования – учителя и двух подростков, которым предстоит пройти за это лето путь взросления. Мир подростков – летняя эстрада, на которой происходят многие сцены фильма. Она окружена зеленым коконом ив, которые будут сопровождать героев в самые сложные моменты их взаимодействия.

Действие фильма происходит в старинной усадьбе. Пионерский лагерь слился со старым домом и потерявшимся во времени садом и парком. Усадьба расположена на крутом берегу широкой и красивой реки, от вида на которую захватывает дух. Камера дает нам возможность полюбоваться прекрасными природными планами. Плавный пейзаж, медленная речь персонажей, их неторопливые движения создают общую атмосферу уравновешенности.

Где бы на территории лагеря не происходили события – во флигеле, помещениях главного дома, на веранде – везде мы видим присутствие сада. В кабинете медработника у окна кадка с азалией, на столе букет ромашек, на стене старинная фреска с садом, украшенным урной на постаменте. На веранде-столовой кадки с растениями, букеты цветов на столах, за белыми шторами сам сад.

В усадебном театре вожатый Сергей ставит спектакль «Маскарад» по пьесе Лермонтова, произведение яркое и романтическое. Пионеры выступают в качестве актеров. Они играют любовь и переживают любовь, первую и настоящую. Ни у одного из них она не взаимная. Страдания в пьесе, страдания в жизни. И сад соперничает всем влюбленным.

Местом отдохновения служат усадебные ворота, когда-то отделяющие внутренний мир усадьбы и внешние просторы. Сейчас старые ворота украшают картины бузины и уходящий за горизонт луг. Здесь Лопухин напивается лермонтовским духом, учится танцам у влюбленной в него Сони Загребухиной, пишет письмо Лене Ерголиной.

А местом самых значимых сцен фильма становятся пруд, хоровод ив вокруг него, купальня с мостками. Стекло купальни на пруду отражает ветви ив и лицо Ерголиной в момент, когда Лопухин, как солнечный удар, переживает внезапную влюбленность. Здесь происходит объяснение в любви Мити и Лены, а затем Сони и Мити.

Когда Митя пишет Лене письмо с объяснением в любви, он тоже использует метафоры сада: «Лена, я хотел бы тебе сказать много, о чем все время молчал. А лето уже кончается, и времени остается совсем мало, и молчать дальше нельзя. Ты и сама видишь, наверное, как увядает трава и желтые листья попадают на деревьях, потому что все на свете кончается. Я хотел бы сказать тебе обо всем именно здесь, пока лето не кончилось, и в старом парке все еще шелестят деревья, и в их шорохе мне всегда слышится твой голос, и во всем, что окружает нас, я вижу только тебя одну...».

Что бы ни делали герои фильма, везде их сопровождает зеленая дымка сада. Сад все видит, сад качает кронами деревьев, сад гладит ветвями влюбленных подростков, сад помогает пережить им маленькую смерть – неразделенность первой любви. Романтический ореол сада, поэзии и красоты мира помогает главным

героям найти в новых эмоциях самих себя и пережить первые сто дней взрослой жизни. Так увидел эту историю первой любви режиссер Сергей Соловьёв.

Литература

1. Лотман, Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – Таллин : Ээсти Раамат, 1973. – 92 с.
2. Patterson, M.L. More than words: the power of nonverbal communication / M.L. Patterson. – [S.I.]: Aresta, 2011. – 222 p.
3. Яковлева, Н. Пейзаж в русском кино / Н. Яковлева // Сеанс. – 2019. – № 2. – С. 22.
4. Соколов, Б.М. Исторический сад в кинематографе: натура, трансформация, образ / Б.М. Соколов // Наука телевидения. – 2022. – Т. 18, № 4. – С. 43–102.

ИЗУЧЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ВАН ГОГА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

STUDYING VAN GOGH'S WORLDVIEW IN HIGH SCHOOL ART CLASSES

А.В. Сухова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. культурологии,
доцент кафедры музыкального и художественного образования
Н.И. Романова

Ключевые слова: мировоззрение, Бог, природа, миссии художника, человек, педагогический эксперимент, старшая школа, Винсент Ван Гог

Key words: worldview, God, nature, the mission of artist, t man, pedagogical experiment, high school, Vincent van Gogh

Аннотация. Излагаются результаты педагогического эксперимента, в ходе которого была апробирована методика, основанная на конкретно-целостном подходе к изучению мировоззрения художника Винсента Ван Гога, что призвано способствовать формированию мировоззрения учащихся старшего школьного возраста.

Мировоззрение – базисное понятие; формирование мировоззрения – длительный процесс, который протекает в течение всей жизни, а особенно интенсивно в школьные годы. Именно в школе закладывается фундамент личности, поэтому очень важно то, с какими дисциплинами сталкивается школьник, какие аспекты раскрываются внутри этих дисциплин. Необходимо, чтобы в школе были предметы художественно-эстетического цикла, в рамках которых дети могли бы знакомиться и общаться с искусством, взаимодействовать и впитывать в себя культуру.

По современным стандартам образование в сфере изобразительного искусства ставит перед собой задачи не только получения и овладения знаниями об изобразительном искусстве и умениями и навыками художественной деятельности, но и задачи воспитания средствами изобразительного искусства личности школьника, обогащение его нравственного опыта, формирование эстетических потребностей.

Социальная ситуация развития в ранней юности – «порог» самостоятельной жизни. Размышляя о чертах характера, о своих достоинствах и недостатках, молодой человек начинает всматриваться в других людей, сопоставлять свойства их личности и поведения со своими. Появляется заинтересованное, взволнованное отношение к личному смыслу жизни, изучение же смыслов искусства, деятелей искусства и культуры расширяет границы личности и помогает юноше найти опору.

Организация преподавания истории изобразительного искусства, несомненно, отличается от преподавания другого научного предмета. Процессы и приемы обучения или изучения здесь явно недостаточны. В искусстве и его преподавании следует, как считает Л.В. Пешикова, «обмениваться живыми головами» [1, с. 11].

Смысл преподавания изобразительного искусства, его истории в том, чтобы открыть людям возможность диалога, доверительного разговора с теми, кто давно умер, но остался на страницах книг, полотнах и в музыке. Дать такие инструменты, чтобы человек ощущал преемственность культуры, точку опоры и в то же время роста. И методика преподавания исходит из этого смысла.

Анализ выявленной литературы по теме исследования показал, что в целом особенности жизни и творчества художника-постимпрессиониста Винсента Ван Гога изучены основательно, однако педагогических методик, посвященных знакомству обучающихся с особенностями мировоззрения Ван Гога, как и работ, связанных с изучением методов, способствующих изучению мировоззрения художника, явно недостаточно, что говорит о существующей проблеме.

Автором был проведен педагогический эксперимент. Исследование проводилось в 10 «А» классе ОГАОУ Губернаторского Светленского лицея г. Томска с 1 сентября 2022 г. по 9 ноября 2022 г. в рамках производственной педагогической практики. Эксперимент включал констатирующий, формирующий и итоговый этапы.

В ходе *констатирующего этапа* педагогического эксперимента осуществлялось определение исходного уровня знаний и интереса по теме старших школьников для дальнейшей разработки комплекса занятий. Констатирующий этап эксперимента включал два метода, применявшихся поэтапно: анкетирование на выявление уровня знаний и интереса по теме «Мировоззрение художника Винсента Ван Гога» и вводная беседа, целью которой было вызвать эмоциональный отклик у учащихся и проверить, смогут ли они сформулировать понятие «мировоззрение» [2–4].

По результатам тестирования 87% обучающихся показали низкий уровень базовых знаний по теме «Мировоззрение художника Винсента Ван Гога», 13% – средний, высокий уровень – 0%. Полученные данные представлены в табл. 1.

Вопросы, направленные на выявление уровня заинтересованности, показали, что 4 из 15 человек относятся к жизни и творчеству Ван Гога нейтрально, не разбираются в данной теме и не стремятся к этому. Остальные, наоборот, ответили, что им нравится этот художник.

Таблица 1

Результаты оценивания уровня базовых знаний учащихся на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Обучающиеся, %
Высокий	0
Средний	13
Низкий	87

Результаты устной беседы показали, что учащиеся поверхностно осведомлены о жизни и мировоззрении Ван Гога. Только один человек не смог сформулировать понятие «мировоззрение».

Для успешного проведения *формирующего этапа эксперимента* необходимо было соблюдать преемственность обучения, что выражается в следующем:

Один из уроков был посвящен теме «Мир Винсента Ван Гога», который было решено провести в форме беседы. Основной целью данного урока было побудить

интерес обучающихся посредством вовлечения в беседу об основных характеристиках XIX в., о подробностях биографии Ван Гога. Ответить на вопрос: «Почему, говоря о Ван Гоге, используют выражение «миссия художника»?»

Говоря о биографии Ван Гога, следовало акцентировать внимание на взаимосвязях. Если говорилось о семье, то упоминалось и влияние на мировоззрение, если о любви и дружбе – раскрывался характер Ван Гога, если речь шла о выборе профессии, то можно было проследить тенденции развития Ван Гога, отделение его от семьи, постепенное обретение собственного голоса и формы выражения.

Далее была освещена тема творчества Ван Гога, было описано то, что конкретно влияло на него в тот или иной период, на его рост как художника.

Затем, на медиауроках, сопровождаемых показом презентации, раскрывалось мировоззрение Ван Гога. На уроках происходило взаимодействие с учащимися через беседу в вопросно-ответной форме.

Поскольку мировоззрение – структура многообразная, для лучшего понимания темы было выбрано вести рассказ на основе интеллект-карты. Было рассказано о принципах ее построения, после чего на ее основе было раскрыто видение Ван Гогом понятий «природа», «человек», «миссия художника», «Бог» через цитаты из его писем друзьям и брату Тео Ван Гог.

Завершающие уроки формирующего этапа педагогического эксперимента были посвящены теме «Автопортрет – отражение моего мировоззрения». Это уроки-практикумы, цель которых – нарисовать автопортрет. Важно было обозначить взаимосвязь между техникой исполнения работы и эмоциональным состоянием портретируемого, общим впечатлением от работы. Для этого нужно было выявить основные приемы для передачи состояния, которые использует Винсент Ван Гог, такие как цвет, экспрессия мазка.

Целью *итогового этапа* является выявление уровня знаний учащихся о том, из каких компонентов складывается мировоззрение художника, в частности мировоззрение Винсента Ван Гога. Для реализации данного этапа было проведено повторное анкетирование на выявление уровня базовых знаний и интереса по теме «Мировоззрение художника Винсента Ван Гога».

Вопросы, направленные на выявление уровня заинтересованности, показали, что 1 из 15 человек относится к жизни и творчеству Ван Гога нейтрально. Остальные, наоборот, ответили, что им нравится этот художник.

По результатам контрольного анкетирования 74% обучающихся показали высокий уровень базовых знаний по теме «Мировоззрение художника Винсента Ван Гога», 13% – средний, низкий уровень – 13%. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты оценивания уровня базовых знаний учащихся на итоговом этапе эксперимента

Уровень	Обучающиеся, %
Высокий	74
Средний	13
Низкий	13

По сравнению с данными констатирующего этапа явно видна положительная динамика, что говорит об эффективности разработанной и примененной автором на уроках методики.

Педагогический эксперимент позволил выявить положительное влияние разработанного материала на уровень знаний и умений учащихся старшего звена по теме. Проведенное исследование и полученные результаты подтверждают, что данная тема актуальна для изучения в старшем звене общеобразовательного учреждения.

Литература

1. Пешикова, Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры : пособие для учителя / Л.В. Пешикова. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 96 с.
2. Дмитриева, Н.А. Винсент Ван Гог. Человек и художник / Н.А. Дмитриева. – Москва : Наука, 1980. – 396 с.
3. Кагермазова, Л.Ц. Возрастная психология (Психология развития) / Л.Ц. Кагермазова. – URL: https://vk.com/doc454757695_622070449?hash=411a21c0f09f26e8e3HYPERLINK "https://vk.com/doc454757695_622070449?hash=411a21c0f09f26e8e3&dl=7878da975e128dc7d0"& (дата обращения: 23.12.2021).
4. Мурина, Е. Ван Гог / Е. Мурина. – Москва : Искусство, 1978. 440 с. – URL: https://domknig.com/read_365097-1 (дата обращения: 09.01.2020).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СКЕТЧИНГА МАРКЕРАМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PECULIARITIES OF TEACHING THE MARKERS SKETCHING TECHNIQUES TO PRIMARY SCHOOLERS IN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM

Н.С. Устинова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. биол. наук,
доцент факультета культуры и искусств
Е.А. Каюмова

Ключевые слова: младшие школьники, преподаватель, творчество, изобразительное искусство, скетч, маркеры, система дополнительного образования

Key words: primary schoolers, teacher, creativity, visual activity, sketch, markers, the supplementary education system

Аннотация. В настоящее время в системе дополнительного образования детей важно использование современных материалов и технологий в творчестве. Одним из эффективных методов для обучения школьников навыкам рисунка и живописи является скетчинг. Существующие методики по преподаванию у взрослых не учитывают психоэмоциональные и физические особенности детей младшего школьного возраста. Педагогических исследований, раскрывающих актуальные методы работы со скетчами с детьми школьного возраста (7–12 лет), недостаточно.

Для обучения посредством скетчинга в системе дополнительного образования разработаны методики и две программы в рамках этой методики с учетом возрастных особенностей. Методика позволяет провести обучение детей школьного возраста технике работы со спиртовыми маркерами, при этом происходит развитие воображения и художественного восприятия детей.

При использовании методики формируются навыки рисунка и используются современные художественные материалы, что в положительной степени влияет на развитие системы дополнительного образования детей школьного возраста (7–12 лет).

В настоящее время система дополнительного образования детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе [1]. При этом важно использование современных материалов и технологий в творчестве.

Задача педагога дополнительного образования стоит в организации деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций; создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени.

Все это входит в организацию дополнительного образования детей.

Младший школьный возраст с 7 до 12 лет является оптимальным для получения базовых навыков изобразительной деятельности, таких как основы рисунка и живописи.

Стоит отметить, что одним из эффективных методов для обучения школьников навыкам рисунка и живописи является скетчинг [2]. Достаточно много источников и методик по преподаванию у взрослых, которые не учитывают психоэмоциональные и физические особенности детей младшего школьного возраста [3–5]. Педагогических исследований, раскрывающих актуальные методы работы со скетчами с детьми школьного возраста (7–12 лет), недостаточно.

В связи с этим в системе дополнительного образования формируется противоречие между возросшей необходимостью эффективных методов работы с использованием скетчинга спиртовыми маркерами и недостаточной теоретической разработанностью этого явления в педагогической теории.

Скетчинг – это процесс создания скетчей. Скетч объединяет понятия «набросок», «зарисовка», «рисунок» и имеет цель передать эмоциональное впечатление, при этом упрощаются правила академического рисунка. Когда мы говорим про скетчинг, то рассматриваем скетч как законченную работу, а не этап подготовки.

Спиртовыми маркерами можно делать скетчи любого уровня сложности, как наброски от 2–3 минут, так и длительные этюды с натуры или разработка иллюстрации. В обучении детей скорее используется понятие «скетч-иллюстрации», так как процесс обучения более продолжителен по времени.

Цель выявления особенностей преподавания скетчинга – определить педагогические условия, способствующие эффективному формированию навыков в области изобразительного искусства с использованием спиртовых маркеров в условиях дополнительного образования младших школьников. На каждом занятии результатом является готовая работа.

Методика позволяет провести обучение детей школьного возраста технике работы со спиртовыми маркерами, при этом происходит развитие воображения и художественного восприятия детей. В процессе обучения воспитывается самостоятельность и творческая активность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития детей в художественно-творческой деятельности. Разработанные программы позволяют провести обучение формообразующим движениям в рисовании и ознакомить с изобразительно-выразительными средствами, доступными детям школьного возраста при освоении скетчинга маркерами.

Для обучения посредством скетчинга одними из основных инструментов являются спиртовые маркеры. Материалы, применяемые для выполнения работ спиртовыми маркерами, можно разделить на несколько групп:

1. Бумага для маркеров разной плотности.
2. Спиртовые маркеры с различными наконечниками.
3. Карандаши для построения наброска.
4. Линеры и ручки.

Бумага для маркеров разной плотности включает как бумагу с пропиткой, например тонкая бумага 70–100 г, плотная двусторонняя бумага 220 г, так и

односторонняя бумага 160–250 г. Бумага идет как листами, так и в склейках, альбомах для маркеров и скетчбуках.

Для работы с детьми лучше всего подходит односторонняя бумага 160 г в листах, так как тонкая бумага сминается при стирании и на ней сложно подправлять рисунок. Двусторонняя бумага в соответствии с критериями экологичности и экономичности не подходит для занятий по методике обучения детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования, так как приводит к излишним затратам и неэффективному использованию.

Спиртовые маркеры – это маркеры на спиртовой основе с одним или двумя наконечниками, они заправлены чернилами с пигментом. Однородность и стабильность оттенка пигмента зависит от марки спиртового маркера. Блендер – это специальный спиртовой маркер без пигмента.

Маркеры можно разделить на одноразовые и заправляемые при помощи специальных чернил, с таким же номером, как и маркер. Чернила позволяют заправить маркер полностью 4–6 раз.

В спиртовых маркерах используется более трех видов наконечников, в одном маркере могут быть один или два наконечника с двух сторон: «пуля» – это тонкий наконечник, как у фломастера. Вариантом наконечника «пуля» является «суперпуля», как в капиллярной ручке. «Долото» – это широкий наконечник, как в маркерах-текстовыделителях. «Широкое долото» в 4 раза шире, чем обычное, и используется для больших форматов бумаги. Корпус такого маркера отличается по размеру от классического вида. «Кисть» – это гибкий наконечник из упругого материала либо из фетра, фетровые наконечники не рекомендуются. Для выбора данного типа наконечника важно обращать внимание на тонкий кончик и гибкость линии.

Перед работой с маркерами следует выполнить построение. Часто при скетчинге построение выполняется светлым маркером, черным линером или капиллярной ручкой. Желательно брать водостойкие линеры и светлые оттенки цветных ручек.

Белая гелевая ручка используется только в конце работы, для добавления деталей, бликов, фактуры.

Спиртовые маркеры как художественный материал более совершенный, чем фломастеры, так как позволяют сделать живописные заливки и акварельные эффекты, лессировки и смешение цветов. Также используются основные графические выразительные средства спиртового маркера – это линия, пятно, штрих, контур, при этом не теряется цвет.

Техника работы со спиртовыми маркерами включает заливку спиртовым маркером как неотрывное движение по бумаге, контроль линии вдоль контура, нажим. Градиент – это смешивание для получения плавного перехода, как правило, 2–3 оттенка цвета, иногда больше. Часто используется работа точками и мелкими штрихами для передачи разных фактур.

Как уже было указано выше, в системе дополнительного образования была разработана методика, включающая в себя две программы.

Программы разделены по возрасту. «Скетчинг.Kids» для школьников 7–8 лет. Навыки, которые получает ученик при обучении по программе:

1. Анализ формы предмета.
2. Деление отрезка пополам, пропорция.

3. Построение простых фигур.
4. Заливка, градиент спиртовым маркером.
5. Работа точками либо мелкими штрихами с использованием различных нако-
нечников.
6. Падающая и собственная тень.
7. Определение теневых областей.

Занятия проводятся в индивидуально или в группе не более 5 человек, длительность 1,5 ч с перерывом. Листы формата А5, иногда квадрат или А4. Первую половину занятия занимает построение карандашом и контур черным или цветными линерами. Черный линер используется с маркировкой 005 или 01, так как избыточное нажатие на карандаш и на линер слабо контролируется учеником, более тонкие линеры, скорее всего, будут испорчены.

Темы работ, подходящих для данного возраста:

1. Дикие животные, птицы и питомцы, стилизованные под базовые формы.
2. Фрукты, овощи и еда с добавлением человеческих черт. Постепенный переход к реалистичным формам.
3. Ботанические скетчи.
4. Праздничные открытки.

Желательно выбирать такие работы, где ярко выражены базовые формы (круг, овал, квадрат, треугольник, прямые и округлые линии), при этом погрешности построения не будут влиять на результат, в процессе будут разные приемы, чтобы можно было переключаться.

Для начала обучения необходимо выбирать композицию с одной или несколькими одинаковыми фигурами в центре листа, дополнительные элементы. Желательно оставлять место сверху или снизу для надписей.

Программа на месяц и на полгода составляется таким образом, чтобы не было подряд несколько работ одной тематики, за исключением животных и птиц.

Программа «Скетчинг 9+» подходит для обучения индивидуально или в группе. Группа не более 6 человек, занятие идет 2 ч, с одним или двумя перерывами по необходимости. К навыкам добавляются дополнительные требования:

1. Пропорции лица и фигуры.
2. Построение сложных фигур из простых.
3. Формирование объема простых форм (призма, шар, куб, цилиндр).

Важно отметить отличие программы: физические навыки лучше, можно давать более сложные формы на основе базовых и брать темы, более требовательные к исполнению.

В программе реализован интерес к портрету и фигуре человека, к реалистичности. Желательно давать возможность выбора там, где это возможно, так как у некоторых детей остается дольше склонность к стилизации, к очеловечиванию предметов и животных.

Черный линер используется с маркировкой 005 или 003, самый тонкий из наличия, либо не используется. Линейка при построении отсутствует (кроме портретных тем), при необходимости можно использовать вспомогательный лист бумаги и обводить округлые предметы.

При использовании методики формируются навыки рисунка и используются современные художественные материалы, что в положительной степени влияет на развитие системы дополнительного образования детей школьного возраста (7–12 лет).

Методика востребована, при работе по данным программам в студии рисования при негосударственном учреждении дополнительного образования «Логос» увеличилось количество групп по скетчингу от одной до трех, многие дети посещают занятия в течение двух лет, переходя из одной возрастной категории в другую. Дети довольны занятиями; маркеры – популярный материал среди детей школьного возраста.

Таким образом, было проведено теоретическое исследование особенностей формирования навыков рисунка и живописи у школьников средствами скетчинга маркерами в системе дополнительного образования.

Были учтены возрастные особенности учащихся в программах по скетчингу для школьников в системе дополнительного образования, а именно «Скетчинг.Kids» для возраста 7–8 лет, «Скетчинг» для возраста 9–12 лет.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации // Портал Гарант.ру. – 2022. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения: 22.02.2023).

2. Удальцова М.Б. Традиция Вхутемас-Вхутеин в современном преподавании скетчинга в МГХПА им. С.Г. Строганова на примере учебной постановки «Наручные часы» / М.Б. Удальцова // Баухауз и художественные школы эпохи авангарда : материалы международной конференции. Конференция посвящена 100-летию Баухауза. – Москва, 2019. – С. 90–91.

3. Кирьякова, В. Портрет маркерами с Лерой Кирьяковой: как изобразить характер, эмоции и внутренний мир / В. Кирьякова. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 144 с.

4. Краснова, Е. Маркеры: смешиваем цвета и работаем над оттенками / Е. Краснова. – Москва : Бомбора, 2018. – 64 с.

5. Расторгуева, А. Скетчинг маркерами с Анной Расторгуевой. 6 жанров – 6 уроков / А. Расторгуева. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 160 с.

ВЛИЯНИЕ КИНЕМАТОГРАФА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

THE INFLUENCE OF CINEMA ON THE FORMATION OF COGNITIVE MOTIVATION TEENAGERES

Е.В. Яманаева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. искусствоведения,
доцент кафедры мировой художественной культуры и хореографии
А.Д. Бернатоните

Ключевые слова: познавательная мотивация, образовательный процесс, кинематограф, подросток, саморазвитие

Key words: cognitive motivation, Educational process, cinema, teenager, self-development

Аннотация. Анализируется влияние кинематографа на формирование познавательной мотивации у подростков. Киноискусство рассматривается как инструмент развития морально-нравственных и социальных ценностей школьников. Формирование установки на саморазвитие и самопознание способно раскрыть познавательную мотивацию. Учитывая интерес у современных школьников к просмотру видеороликов, актуальность исследования не вызывает сомнения.

В постоянно меняющемся мире очень важно иметь мотивацию к учению. Развитие познавательной мотивации является актуальной проблемой современных научных исследований как в педагогике, так и в психологии.

Формирование познавательного интереса способствует развитию внутренних и внешних мотивов личности школьника. Проблема познавательного интереса – центральное звено в системе идей. Познавательный интерес в этой системе тесно связан с различными видами деятельности в учебном процессе, а также с проблемой становления личности.

Кино в современном мире является одним из самых молодых и в то же время весьма востребованных массовых искусств. Тема сложного воздействия киноискусства на внутренний мир обучающегося средней школы очень актуальна сегодня в связи с тем, что с экрана телевизоров школьникам навязывают образ жизни, чувства, психологические и социальные модели поведения, систему мировоззрения, морально-нравственные ценности [1].

Киноискусство можно рассматривать как средство формирования морально-нравственных и социальных ценностей школьников.

Изменение ценностной системы в обществе непременно влечет за собой изменения подходов к формированию мировоззрения. Ценностным ориентиром образования сегодня является формирование у личности способности к саморазвитию как в учебной деятельности, так и в профессиональной.

Вопрос влияния кинематографа на формирование познавательной мотивации практически не изучен. Познавательная функция кинематографа помогает обогащать и развивать образовательно-культурную сферу школьника.

Структура познавательно-мотивационной деятельности школьника включает в себя следующие компоненты:

1. Побудительный компонент сосредоточивается на определенной деятельности, на объекте и отвечает за успешное действие, за превращение данного действия в личное, создающее позитивное отношение.

2. Деятельностный компонент позволяет определить степень активности ребенка среднего школьного возраста в его действиях и его отношение к характеру, методам деятельности и содержанию.

3. Эмоционально-оценочный компонент отражает эмоциональные переживания подростка, связанные с выполняемой деятельностью, и его собственное отношение к выполняемым действиям.

Формирование установки на саморазвитие и самопознание позволяет раскрыть познавательную мотивацию, внутренние мотивы которой характеризуются интересом как к самому процессу, так и к его результату, стремление развивать личностные умения и качества.

В подростковом возрасте школьник пытается занять позицию взрослого, в этом возрасте ребенок подходит к осознанию своих мотивов учения и поведения; тогда же могут появиться факторы, которые будут препятствовать познавательной мотивации школьника. Одним из таких факторов является стремление к самостоятельности, вызывает отрицательное отношение к готовым знаниям. Киноискусство может выступить средством решения этой проблемы. Ведь зачастую в фильме не дают готового решения или ответа на вопросы, автор только наталкивает зрителя на эмоции и чувства, которые он вкладывает в фильм. Влияние фильма на сознание человека неизбежно, но сложно организовано. Идеи изменения внутреннего мира после просмотра определенных кинофильмов воспринимаются обучающимся ни как идея извне, а как идея, созревшая внутри него.

При изучении сущности познавательной мотивации важно знать ее задачи, так же и для киноуроков большую значимость имеет правильность постановки целей и задач. Введение киноуроков способствует формированию уровня социальной и интеллектуальной компетенции, а также широкого спектра эстетических качеств. Большая часть видеоряда, которая сейчас просматривается школьниками, – это интернет-ролики, часто не несущие образовательного эффекта, а формирующие так называемое клиповое мышление. «Клиповое мышление» – это восприятие мира через короткие яркие образы. Большинство роликов длятся не более 15 минут, что отучает от вдумчивого восприятия сложной и структурированной информации. Отрицательное влияние коротких видеороликов, которые не несут образовательной функции, связано с ухудшением концентрации, неспособностью анализировать информацию, понижением успеваемости школьника.

Киноуроки направлены на решение проблем формирования экранной культуры у подрастающего поколения.

Роль экранного творчества в развитии личности:

1. Выступает как источник информации, имеющий образовательное значение.

2. Является инструментом формирования системы взглядов на мир.

3. Выступает инструментом обучения, воспитания и социальной адаптации обучающихся.

4. Формирует критическое мышление и грамотность в освоении нового информационного пространства.

5. Формирует навыки анализа медиатекстов.

Цели посещения киноуроков учеником могут быть сформулированы следующим образом:

– узнать, как зритель может почувствовать и распознать эмоции, которые хотел передать автор;

– ознакомиться с современными средствами создания кино;

– понять, как экран связан с нашей жизнью;

– научиться не только смотреть, но и видеть кино;

– научиться вести дискуссию и аргументированно отстаивать не только свою точку зрения, но и уметь обосновать идею, которую хотел донести автор;

– распознавать «заведомо ложную информацию» на экране, в разном информационном пространстве.

Цели киноурока, сформулированные учителем:

1. Образовательные цели:

– ознакомление с терминологией и спецификой экранного искусства;

– формирование коммуникативных способностей обучающихся;

– расширение и интеграция знаний различных предметных областей.

2. Воспитательные цели:

– формирование навыка самоанализа и рефлексии;

– формирование эмоционального воспитания и системы взглядов на мир;

– формирование ответственной личности на основе нравственных ценностей.

3. Развивающие цели:

– создание условий для общения с произведениями искусства экрана, развитие памяти, восприятия, фантазии и воображения;

– формирование правильного развития в эмоциональном и интеллектуальном аспекте;

– формирование критического мышления и умения доказательно аргументировать суждения;

– формирование установки на самообразование и самовоспитание.

Благодаря нацеленности на самообразование и самовоспитание через ценность научного познания воспитывается стремление к познанию себя и других людей, общества и природы, а также получению новых знаний и качественного образования с учетом личностных интересов учащегося.

Учитывая интерес современных школьников к просмотру видеороликов, можно предположить, что проведение киноуроков и в дальнейшем позитивно отразится на формировании познавательной мотивации учащихся.

Проведение киноуроков в качестве эффективного средства формирования установки на саморазвитие и самообразование возможно при следующих педагогических условиях:

1. Правильно подобранный фильм по теме, сюжету, жанру, исходя из поставленных целей.

2. Продуманное построение урока и сочетание других форм организации учебного процесса в процессе подготовки имеют доминирующее значение для успешного проведения занятий.

3. Педагогическое мастерство учителя проявляется в уроке, который отличается логической продуманностью, грамотным построением, целенаправленным планом, оснащенным соответствующими дидактическими принципами и приемами, соответствием тому, как он был задуман, и достижением поставленных задач.

Таким образом, с одной стороны, киноуроки как средство развития познавательной мотивации у учащихся вызывают большой интерес и имеют огромный не раскрытый потенциал, а с другой – работа с искусством экрана сложна для внедрения в педагогическую практику. Методики разработаны и существуют, но их тиражи малочисленны, а система внедрения в педагогическую практику то и дело обрывается на стадии подготовки учителя.

Литература

1. Плотникова, С.О. Влияние киноискусства на мировоззренческие установки молодежи / С.О. Плотникова, Ю.Е. Болотин // Молодой ученый. – 2017. – № 1.1 (135.1). – С. 95–97. – URL: <https://moluch.ru/archive/135/37670/> (дата обращения: 04.04.2023).

**ПОРТРЕТНЫЙ АКАДЕМИЗМ В РУССКОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ
ИСКУССТВЕ XIX в. (НА ПРИМЕРЕ ПОРТРЕТА Е.И. ПЛЕШАНОВОЙ
КИСТИ П.Ф. ПЛЕШАНОВА
В ТОМСКОМ ОБЛАСТНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ МУЗЕЕ)**

**PORTRAIT ACADEMISM IN RUSSIAN FINE ART XIX (ON THE EXAMPLE
OF THE PORTRAIT OF E.I. PLESHANOVA) BRUSHES
BY P.F PLESHANOV IN TRAM)**

К.А. Афанасьева, А.С. Воронина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Научный руководитель: канд. культурологии,
доцент кафедры музыкального и художественного образования
Н.И. Романова

Ключевые слова: изобразительное искусство XIX в., портретная живопись, академизм в изобразительном искусстве, П.Ф. Плешанов, Е.И. Плешанова

Key words: fine arts of the 19th century, portraiture, academicism in fine arts, P.F. Pleshanov, E.I. Pleshanova

Аннотация. Рассматриваются особенности академизма в русском изобразительном искусстве, а также их проявления в художественном творчестве П.Ф. Плешанова на примере картины «Портрет Е.И. Плешановой», который представлен в основной экспозиции Томского областного художественного музея.

Особый жанр изобразительного искусства, посвященный воспроизведению образа человека, называется портретом. На протяжении многих веков портрет развивался, художники использовали разные стили, техники написания и рисования, разные инструменты и личную эмпатию, чтобы создать портрет, который привлечет внимание большой аудитории [1].

О портретной академической живописи нам известно многое. Особенности академизма в изобразительном искусстве можно проследить в трудах Н.А. Перевезенцевой [1] и А.С. Романовского [2]. О художнике П.Ф. Плешанове и особенностях его творчества пишут Н.П. Собко [3], Ф.И. Булгаков [4], П.Н. Петров [5], Е.И. Марченко [6], А.С. Романовский [7], а также искусствоведы Томского областного художественного музея (ТОХМ) [8].

Цель данной статьи – на основе анализа картины П.Ф. Плешанова «Портрет Е.И. Плешановой», представленной в постоянной экспозиции ТОХМ, проследить особенности портретного академизма в период XIX в.

Изобразительное искусство XIX в. развивалось очень интенсивно и бурно. Его характерной чертой было отсутствие единой эстетической доминанты, искусство характеризуется асинхронностью и многостильем, борьбой противоположных направлений [1]. Это время, когда искусство становится главным способом выражения нравственных идеалов.

Несмотря на то, что в живописи первой половины XIX в. появляются романтизм и критический реализм, главенствующие позиции продолжает занимать «академический классицизм», который зародился еще в XVI в. в Италии и активно развивался в XVII–XIX вв.

Академизм – авторитетный, виртуозный и консервативный стиль в изобразительном искусстве. Он культивировал классические традиции, выполнял функцию трансляции великого наследия Античности и Возрождения, поддерживал среди художников высокую планку технического мастерства. Академическая живопись, несмотря на свой консервативный характер, все-таки развивалась, эволюционировала, впитывала художественные достижения талантливейших мастеров (но, как правило, после того, как они переставали быть новаторскими и обретали всеобщее признание). Академисты были консервативны в выборе тем и сюжетов, избегали «сомнительной» тематики, которая могла бы шокировать и возмутить великосветскую публику. Именно в рамках этого направления создавались бесчисленные парадные портреты и исторические полотна, служащие прославлению власти [2].

Проблемой живописцев-академиков была и жесткая канонизация формы, причем доминирующей над содержанием. Если для мастеров Возрождения, классицистов и неоклассицистов античные образцы стали почвой для создания уникальной стилистики, наполненной оригинальным идейным содержанием, то их коллеги-академисты копировали и консервировали канон.

В России во второй половине XIX в. основные направления развития искусства определяли передвижничество и академизм. Между этими двумя направлениями шла острая борьба, отразившаяся на развитии общественной мысли в стране. Академисты сразу же увидели в передвижниках своих идейных противников и всячески пытались доказать общественности, что в произведениях передвижников отсутствовало стремление к идеалам.

Академизм в России стал переосмыслением художественного наследия многих мастеров живописи, трансформировавшись в направление, которое отличает сдержанность в цветовых решениях, плавность линий и четкая прорисовка деталей.

Для академического портрета характерна скрупулезная прорисовка лиц, но они неискренние и без эмоциональные. Идеализация портретируемых, строгое следование правилам наложения светотени, грамотное изображение ракурсов. Поверхность полотна должна быть без мазков и шероховатостей.

Черты академизма хорошо прослеживаются в портретах женщин, все они похожи между собой: лица написаны по строгим канонам, тела напоминают точечные мраморные статуи и присутствует проработка каждого элемента композиции, четкость форм и линий.

Рассмотрим черты академизма на примере картины Павла Фёдоровича Плешанова «Портрет Е.И. Плешановой», находящегося в постоянной экспозиции ТОХМ.

В Томском художественном музее находится шесть портретов, написанных П.Ф. Плешановым. Павел Федорович Плешанов в 60-е гг. XIX в., в период создания портретов, уже был фигурой достаточно известной. Произведения молодого художника в эти годы стали часто попадать на международные выставки [3]. Его творчество является ярким примером официального искусства, в котором

используются наработанные академические формы и приемы композиционного, колористические решения полотен.

Несмотря на официальное признание академии художеств заслуг П.Ф. Плешанова, которые оценивались наградами и орденами, его искусство считалось фальшивым и холодным, в лицах портретируемых отсутствует жизнь.

П.Ф. Плешанов был родом из состоятельной купеческой семьи, основное образование получил в Санкт-Петербурге в коммерческом училище, сразу после окончания которого стал учеником Академии художеств.

П.Ф. Плешанов много работал в историческом и мифологическом жанрах, писал образы для различных храмов. Значительное место в творческом наследии художника занимают портреты.

Расцвет портретного творчества художника относится к 1860 г. П.Ф. Плешанов писал императора Александра II, императрицу Марию Александровну и других членов царской семьи. Также много работал по заказам купеческих семей, исполнил множество портретов своих родственниц, например отца дяди Б.М. Плешанова, брата Н.Ф. Плешанова, его жены и др. [4].

Е.И. Марченко писал, что многие художники завидовали своему конкуренту, который набирал обороты благодаря четкости линий в своих картинах. И нередко другие художники начинали писать портреты просто смотря на чью-либо фотографию, чтобы предать тот же эффект академизма и четкости, что и П.Ф. Плешанов в своих картинах [5].

Отказ П.Ф. Плешанова от серьезного осмысления натуры делает его портреты холодными, схематичными и безжизненными. Это происходит из-за незначительных целей, которые он ставит перед собой как портретист-академист.

Обратимся к портрету жены художника Екатерины Ивановны Плешановой. Образ был написан в 1861 г. маслом на холсте.

Картина имеет форму овала, размер 77×64 см. Е.Я. Плешанова изображена погрудно в 3/4 поворота. Мазки тонкие, аккуратные, академические. Тени на картине выражены слабо. Молодая, даже юная девушка, сидящая на изящном кресле, изображена на фоне голубого неба. Лицо ее необыкновенно красиво – тонкие изящные брови, большие темные глаза – как будто у иконы Средневековья, но глядя на них, мы не можем понять ее чувств из-за застывшего пустого взгляда, что обусловлено одной из особенностей академизма. Аккуратный нос, тонкая верхняя губа, улыбка ее довольно сдержанная. Голова маленькая, лицо достаточно худое, под полупрозрачной накидкой виднеются ключицы. Это подтверждает то, что девушка стройна. На Е.Я. Плешановой надеты серьги и кольцо, но они разные, мы замечаем, что они не из одного комплекта.

Художник не делает попыток передать живой цвет тела, девушка похожа на фарфоровую куклу – цвет кожи одинаковый без неровностей, тени выражены не так активно. И это тоже связано с принципами академизма, который их просто не позволял. Прическа также сдержанна, но изящна. Девушка одета в синее платье или блузку с открытыми плечами, сверху кружевная полупрозрачная накидка, немного скрывающая открытые от платья ключицу и шею. Кресло, на котором сидит девушка, красно-бордовое, пестрое, с необычным узором. Фон картины нежно-голубой. Изображая девушку, художник использует контрастную гамму цветов и

оттенков. Виднеются холодные оттенки голубого и синего, а также теплые оттенки красного и бордового.

В портрете прослеживаются такие элементы обстановки, как спинки кресел. Также Плешанов изображает фон, похожий на небо, но этот посыл абсолютно не мотивирован и не несет в себе эмоциональной нагрузки, как, например, это было у художников-романтиков. Плешанов вкладывал только один смысл в картину – она должна была украшать гостиную богатого дома, что так часто требовалось именно от академических портретов. Пространство в портретах Плешанова, несмотря на изображение неба, остается безвоздушным. Фигуры на портретах живут не внутри пространства, а на его фоне [6], что также отличает академическую живопись от живописи романтиков.

Портреты П.Ф. Плешанова отличает академическая способность подчеркивать черты лица, мягкость овалов и миловидность. А невнимание художника к содержательности портретного образа приводит к созданию портретов с одинаковыми выражениями лица. Он не разбирается в душевных состояниях портретируемых, а просто рисует один и тот же вид портретного произведения, вписанного в овал [7]. П.Ф. Плешанов действительно умело использует форму овала в данном портрете. Этот лейтмотив создает одно целое из композиций в форме овала, которые висят в ряд. Помимо овальной рамки в картинах П.Ф. Плешанова прослеживаются овалы лиц, овальность плеч, спинок кресел, овальные линии платьев и т.д. [8].

Все портреты написаны одними и теми же хорошо отработанными приемами, демонстрирующими умеренную руку, но, к сожалению, ни один из них не достигает уровня высокой художественности из-за недостатка эмоциональной нагрузки в картинах [4].

Картины П.Ф. Плешанова заставляют нас соприкоснуться не только с четкими гранями академического направления, но и с основой портретного жанра. Это запечатление облика конкретного человека в картине и передача четкого портретного сходства в картине. Этим она мне и симпатизирует. Картина остается довольно изысканной, и хорошо вписалась бы в разный интерьер.

Литература

1. Перевезенцева, Н.А. Купеческий портрет : пособие / Н.А. Перевезенцева. – Москва, 1995. – 192 с. – ISBN 978-5-89-076247-4.
2. Романовский, А.С. Академизм в русской живописи : пособие / А.С. Романовский. – Москва, 2005. – 416 с. – ISBN 5-7793-0904-3.
3. Собко, Н.П. Словарь русских художников: словарь / Н.П. Собко. – Санкт-Петербург, 1893. – С. 290–299. – ISBN 978-5-458-01887-6.
4. Булгаков, Ф.И. Наши художники : пособие / Ф.И. Булгаков. – Санкт-Петербург, 1890. – 234 с.
5. Марченко, Е.И. Искусство Западной Европы (1820–1850) : пособие / Е.И. Марченко. – Москва, 1982. – 80 с.
6. Петров, П.Н. Сборник материалов для истории Императорской Санкт-Петербургской академии художеств : пособие / П.Н. Петров. – Санкт-Петербург, 1866. – С. 205, 215, 271. – ISBN 978-5-458-00809-9.
7. Романовский, А.С. Русский музей императора Александра III : пособие / А.С. Романовский. – Санкт-Петербург, 1904. – 240 с. – ISBN 978-5-7793-4201-8.
8. Томский областной художественный музей : официальный сайт. – URL: <http://artmuseumtomsk.ru/page/1> (дата обращения 20.11.2022).

**РОМАНТИЗМ КАРТИНЫ «ПОРТРЕТ КНЯЖНЫ О.А. ЩЕРБАТОВОЙ»,
ЖОЗЕФ-ДЕЗИРЕ КУР, 1840**

**ROMANTISM OF THE PAINTING «PORTRAIT OF PRINCESS
O.A. SCHERBATOVA», JOSEPH-DESIRE COURT, 1840**

Д.Д. Янутова, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: изобразительное искусство, европейский портрет, портрет начала XIX в., романтизм, исторический портрет, сентиментализм, живопись, Жозеф-Дезире Кур, Щербатовы

Key word: fine arts, European portrait, early 19th century portrait, romanticism, historical portrait, sentimentalism, painting, Joseph-Desire Cour, Shcherbatovs

Аннотация. Ставится задача рассмотреть особенности романтического портрета XIX в. на примере анализа картины «Портрет княжны О.А. Щербатовой» Жозеф-Дезире Кура, находящейся в основной экспозиции Томского областного художественного музея.

«Прогресс в живописи, начиная с ее несовершенных опытов, заключается в том, чтобы доработаться до портрета», – писал Гегель. Действительно, портрет рождается, когда человек осознает себя явлением исключительным и не похожим ни на одного другого человека. Поэтому, как полагают А.Ф. Конев и И.Б. Маланов, портрет является едва ли не самым значительным, серьезным и важным жанром в искусстве почти всех стран и времен [1].

В изобразительном искусстве под портретом подразумевается жанр, в котором отражаются все визуальные характеристики человека. Рассматривая портрет, мы пытаемся понять настроение, эмоцию, посыл, которые хочет передать нам автор. Портрет отображает историческое время – то, какие были люди, во что одевались, какими обладали характерами, к какому относились сословию. Таким образом, понимая портрет с разных сторон, мы познаем разнообразную жизнь человека. Жизнь, которая полна разных моментов, исторических событий, переживаний, прекрасных образов и смыслов. Художник помогает нам раскрыть внутренний мир человека через его внешний облик. Огромное количество мастеров художественного искусства с мировым именем работали в данном жанре.

О портретной живописи XIX в. написано довольно много. С особенностями романтизма можно ознакомиться в пособии Н.И. Яковкиной [2], диссертации О.Н. Кухаревой [3], в монографии О.В. Федотовой [4], а также в искусствоведческих материалах Нижегородского государственного художественного музея [5]. Достаточно много интересной информации и на искусствоведческих сайтах [6–8].

Цель данной статьи – на основе анализа картины Жозефа-Дезире Кура «Портрет княжны О.А. Щербатовой», представленной в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея (ТОХМ), проследить особенности романтического портрета первой половины XIX в.

Романтизм как направление в европейском изобразительном искусстве ярко проявился в первой половине XIX в. Для России это было непростое время, но именно оно обусловило развитие такого нового художественного течения, как романтизм, который доминировал в русском искусстве. Политическая обстановка менялась, но романтическое искусство все так же продолжало удовлетворять духовные потребности общества, становилось отдушиной его переживаний [2].

Вопросы, связанные с романтизмом, всегда активно обсуждались историками, культурологами и искусствоведами: в XIX и XX вв. вопросу романтизма был посвящен большой интерес в национальной и зарубежной историографии [3].

Уже в начале XIX в., как пишет О.В. Федотова, характерные для эпохи неоклассицизма идеалы гармонии, душевного спокойствия, умиротворенности сменяются на интерес к внутреннему состоянию человека, его противоречивым эмоциональным всплескам. В 1820-е гг. романтизм был ведущим направлением в русском искусстве и литературе [4].

О.В. Федотова выделяет два этапа развития романтизма в России. Первый этап (1820-е гг.) – преддекабристский, второй (1830-е гг.) – период реакции. Каждый этап отличается своим мировоззрением [4]. Основной мотив творчества романтиков – неудовлетворенность окружающей действительностью. В России недовольство романтиков было направлено против феодализма и крепостничества, а просветительские представления о прогрессе, разумном устройстве общества, правах и достоинстве личности русскому романтическому течению были очень близки. Именно благодаря этому в одном произведении романтические черты художественного образа не раз сочетались с классицистической стилистикой [5].

Интерес к определенному человеку и его внутренним переживаниям во многом обосновывает необыкновенную популярность портретного жанра в эпоху романтизма [4]. Романтический портрет отражает неповторимую индивидуальность духовного мира человека, его отличают свобода выражения, точность и острота физиономической характеристики, живая эмоциональность [5]. В качестве примера О.В. Федотова приводит портреты русских художников-романтиков А.Г. Венецианова, А.Г. Варнека, О.А. Кипренского, которые отразили совершенно новое понимание значения личности в обществе и показали ее право на внутреннюю, психологическую активность и эмоциональную свободу. Действующие лица произведений – люди со сложной психикой, которые остро чувствуют все происходящее, внутренне независимые, очень эмоциональные [4].

Художники-романтики и сентименталисты пытались приукрасить реальную жизнь. Женщины на портретах олицетворяют собой идеалы красоты того времени – меланхоличные, задумчивые, изящные. Мужчины – герои или мудрые мыслители [6].

Рассмотрим выделенные черты романтического портрета на примере произведения Жозефа-Дезире Кура «Портрет княжны О.А. Щербатовой», находящегося в постоянной экспозиции ТОХМ. Художник написал картину в 1840 г., будучи уже довольно зрелым, в 43 года.

Жозеф-Дезире Кур – французский художник первой половины XIX в. Свои полотна мастер создавал в жанрах портрета и исторической живописи. Его направление – это романтическая живопись с элементами сентиментализма. Такое направление в искусстве было популярно в России, Англии и Германии. Однако

на родине художника был немного другой взгляд на романтизм, с его бурными, яркими красками в исторических сюжетах [7]. В картинах художника можно увидеть намного более широкое и разностороннее выражение романтизма.

Жозеф родился в Руане. Он стал учеником Школы изящных искусств при ГРО, и после завершения основных отличий там продолжил свои исследования еще дальше в Риме [8].

В конце 1830-х гг. популярность Кура докатилась до России. Два раза живописец посещал Россию. Во время приездов им были написаны портреты представителей известных русских семей, художником был расписан также купол знаменитого Исаакиевского собора в Санкт-Петербурге. В 1839 г. художник посетил Россию в связи с участием в выставке в Академии художеств [8].

Второе посещение России художником тоже не прошло бесследно. Ф.В. Булгарин в газете «Северная пчела» (8 августа 1842 г.) писал: «Мы будем опять любоваться прелестными портретами Кура, посещавшего Петербург за три года перед сим, и возвратившегося ныне к нам». В этот раз он исполнил портреты именитых заказчиков, самые известные из которых: Портрет Великой княгини Елены Павловны (ныне в Русском музее), принца П.Г. Ольденбургского в мундире Лейб-Гвардейского Преображенского полка и его жены (ныне в Эрмитаже), архитектора О. Монферрана, изображенного в медвежьей шубе с перстнем (личная награда от царя) у слегка заснеженной колоннады Исакия (ныне в музее Руана). Прибыв в Россию во второй раз, он, видимо, хотел получить работу у Огюста Монферрана в строившемся Исаакиевском соборе, и достиг желаемого, поскольку в 1850 г. расписал его купол.

Не оставляли без внимания ателье Кура представители знатных русских семей во время посещения Парижа. Его в 1840 г. посетили члены семьи Щербатовых и заказали портреты, которые стали частью семейной галереи. Так, семья Щербатовых в 1840 г. заказала у него четыре портрета: московского военного губернатора Алексея Щербатова, его жены Софьи, урожденной Апраксиной, и двух дочерей – Екатерины и Ольги. Все картины после революции оказались в музейных собраниях. Полотна с изображением родителей попали в столичный литературный музей им. А.С. Пушкина, старшей дочери Екатерины – в Эрмитаж. А портрет 16-летней Ольги отправился в Томский музей [7]. Именно данный портрет молодой княгини Щербатовой и является предметом анализа в данной статье.

Итак, перед нами нежная утонченная дама. Образ вызывает ощущение спокойствия, легкости и умиротворения. Художнику удалось изобразить необыкновенную красоту и мечтательность княгини, тонкость ее души и некую загадочность. Работу художника интересно рассматривать, разгадывать, пытаться понять настроение и чувства молодой девушки. Множество точных деталей переносят нас в то время, в ту эпоху.

От изображения, которое создал Жозеф-Дезире Кур «Портрет княжны О.А. Щербатовой», сложно оторваться. Необыкновенное полотно. Портрет по стилю относится к историческому портрету в стиле романтизма, к станковой живописи, написан маслом на холсте. Мазки в одно время видны и не видны, они плавные и нежные. Размер картины 165×123 см, время создания – 1840 г.

Это полотно – яркий пример салонного портрета, который передает художественные вкусы представителей высшего общества тех лет. Общие признаки салонного искусства стали символом потакания художественной моде и вкусам массового зрителя, агрессивного неприятия всего новаторского в искусстве [7].

Женская красота – одна из ведущих тем в творчестве художников во все времена. Воплощение изящества, чистоты, великого трудолюбия предстает перед глазами зрителя в образе молодой девушки на картине Жозефа-Дезире Кура «Портрет княжны О.А. Щербатовой».

Автор делает акцент на образе княгини, затемняя все остальное. Девушка изображена на центральном плане картины, захватив тем самым основное внимание зрителей. Картина воздушна и легка, в ней отражается характер Ольги Щербатовой, элегантный, радостный и беззаботный.

На полотне Ольга изображена в свободной позе, облокотившись на массивное синее кресло с золотой окантовкой. Она одета в платье светлого оттенка по моде 1840-х гг. В таком наряде, вероятнее всего, она появлялась на светских балах.

Ольга выросла в известной московской семье. Ее мать София Степановна (1798–1886) происходила из рода Апраксиных, которые жили открыто, принимая всю Москву. У них был свой театр, свои актеры и музыканты, балы, фейерверки и охота. Именно поэтому такой образ привычен для портретируемой. Юбка широкая и удлиненная, напоминает форму колокола, спадая мягкими складками, что делает фигуру более стройной. Узкая талия занижается, а обтяжной лиф заканчивается узким мысом. Вырез широкий и круглый, открывающий покатые плечи «мраморной» белизны. Декольте украшено оборкой, так называемой бертой, которая делалась из кружева или из ткани платья. Украшает образ шарф эшарп, который пускается сзади на талию и перекинут спереди на руки, согнутые в локтях. В костюме присутствуют элементы Античности, барокко, рококо в фактуре, цвете, орнаментации тканей, в декоративном и конструктивном решении костюма, в отделке.

Роза на платье – традиционный атрибут, которым украшали наряды красавиц, символ юности и добродетели. На этом портрете княгине Щербатовой 16 лет, именно так выглядели молодые девушки того времени. Белые розы способны излучать флюиды, потому что могут передавать восхитительное позитивное чувство мира и спокойствия. Чистые линии белых роз отражают красоту и величественность портретируемой.

Темно-каштановые волосы гладко расчесаны на тонкий ровный пробор, приглажены и опускаются длинными локонами до плеч по обе стороны. С матовым, жемчужно-белым цветом лица, с нежно-розовым румянцем, с тончайшими чертами лица предстала перед нами княгиня О. Щербатова. Под низким лбом черными дугами прорисованы не широкие, но изящные брови.

Большие темные глаза смотрят спокойно и уверенно, полные некой внутренней силы. Прямой нос и тонкие губы делают модель визуально очень нежной и ласковой. Особое внимание привлекает улыбка. Уголки рта чуть приподняты вверх. Поэтому создается впечатление, что героиня скрывает что-то очень важное от зрителя. Кисти рук портретируемой плавные и изящные. В правой руке княгиня нежно держит веер из перьев павлина, для многих этот аксессуар ассоциируется с

богатством и высоким значением в обществе. Этот веер ярко дополняет образ, оживляет его, придает загадочность.

Для своей картины мастер выбрал насыщенные темные тона – синий, красный, бордовый, золотой. Девушка изображена на фоне стены яркого бордового цвета. Если хорошо приглядеться, то на стене мы можем заметить заплатку. Как выяснилось, картину пытались испортить, но ее, к счастью, удалось спасти. Характер картины лаконичен, спокоен, мазки плавные.

Таким образом, «Портрет княгини О.А. Щербатовой» – яркий пример романтизма начала XIX в. Жозеф-Дезире Кур наглядно показал нам особенности романтического портрета. Продемонстрировал идеал женской красоты того времени, силу чувств человека и возвышенность его стремлений к свободе и обновлению, интерес к внутренней духовной жизни. Он не просто передал сходство с изображаемым человеком, а еще и немного идеализировал его. Попытался отобразить всю гамму чувств и свое настроение.

Литература

1. Конев, А.Ф. Рисуем женский портрет. Учимся рисовать / А.Ф. Конев, И.Б. Маланов. – Минск : Харвест, 2003. – 47 с.

2. Яковкина, Н.И. История русской культуры: XIX век : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Культурология» / Н.И. Яковкина. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2002. – 573 с.

3. Кухарева, О.Н. Романтизм в русском пейзаже XIX века : диссертация ... кандидата исторических наук / О.Н. Кухарева. – Барнаул, 2006. – 208 с.

4. Федотова, О.В. Романтизм / О.В. Федотова. – Москва : ОЛМА-Пресс, 2001. – 302 с. – (Серия «Энциклопедия живописи»).

5. Нижегородский государственный художественный музей: Живопись второй половины XIX – XX вв. : сайт. – URL: <https://artmuseumnn.ru> (дата обращения: 29.11.2022).

6. ЛИТМИР : сайт. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=280009&p=1> (дата обращения: 01.12.2022).

7. Портрет княжны О.А. Щербатовой // ARTEFACT. – URL: <https://ar.culture.ru/ru/subject/portret-knyazhny-o-a-shcherbatovoy> (дата обращения: 21.11.2022).

8. Сайт Татьяны Никитиной : сайт. – 2012. – URL: <http://www.tapenik.ru/zalhudojnikov3.html> (дата обращения: 22.11.2022).

**АНАЛИЗ ИКОНЫ «БОГОМАТЕРЬ АБАЛАКСКАЯ» ИЗ ПОСТОЯННОЙ
ЭКСПОЗИЦИИ ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО
ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX В.,
АФОН, ДЕРЕВО, МАСЛО, СУСАЛЬНОЕ ЗОЛОТО)**

**ANALYSIS OF THE ICON «OUR LADY OF ABALAK»
FROM THE PERMANENT EXHIBITION OF TOKHM (THE SECOND
HALF OF THE XIX CENTURY, ATHOS, WOOD, OIL, GOLD LEAF)**

Т.Д. Истомина, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Ключевые слова: иконопись, иконопись в Византии и на Руси, иконописный канон, чудотворная икона, Богоматерь Абалакская, Тобольская епархия, Сибирь, Афон, реалистичная живопись, прием сфумато

Keywords: icon-painting art, iconography in Byzantium and Russia, icon-painting canon, miraculous icon, Our Lady of Abalak, Tobolsk diocese, Siberia, Athos, realistic painting, sfumato technique

Аннотация. Появление иконописи в Сибири связано с утверждением и развитием Тобольской епархии. Описывается сибирская икона Абалакской Божией Матери, которая стала первым сибирским чудотворным образом, чья уникальная иконография стала любимой по всей Сибири и за ее пределами. Анализируется Абалакская икона Божией Матери из собрания Томского областного художественного музея.

Произведения искусства мы воспринимаем как носителей красоты, а также истории, традиции. Европейское искусство, начиная с эпохи Возрождения, притягивает нас к миру реальному, земному, с его прелестями и ужасами. А есть та сфера искусства, которая не изображает мир материальный, ее не трогает земная суета. «Икона либо больше, либо меньше, чем произведение искусства», – говорил Павел Флоренский. Икона изображает мир высший, горний.

Древнее христианское искусство зародилось еще на заре христианства. Изначально его основные постулаты и смыслы изображали с помощью символов рыбы, якоря, кораблика, птицы с оливковой веткой в клюве. Первые христиане не хотели иметь ничего общего с язычеством и поэтому избегали любой ситуации, близкой к идолопоклонству, поэтому икону люди восприняли не сразу. В Византии был тяжелый период иконоборчества, который, к счастью, был преодолен [1].

Сформировался иконописный канон в Византии, которая стала родиной этого вида искусства. Иконопись – ортодоксальное искусство, поэтому основные черты и правила его создания почти не изменяются. Прекрасные фрески, мозаики и иконы оставила византийская культура. Наследницей великого искусства в X в. стала Русь. Она полностью восприняла уже сложившиеся правила. Древнерусские иконописцы усердно учились у византийских мастеров и, тем не менее, выработали собственный уникальный почерк. Более того, на Руси в дальнейшем были сформированы национальные местные иконописные школы – Киевская, Новгородская, Псковская, Владимиро-Суздальская Московская и др. [2]. У каждой были

свои особенности и достоинства. Школа Сибирской иконописи сформировалась самой последней, так как православие в Сибирь пришло позже. И как только новый регион оказывался во владениях государства, нужно было проводить христианизацию местного народа. Это было делом государственной важности. Как отмечала Н.Д. Зольникова, правительственная и народная колонизация восточных земель увеличивала там русское население с его навыками христианства – и в общественной жизни, включая церковную, и в восприятии мира [3]. Переселявшиеся русские люди несли народное православие, т.е. в нем сохранялись некоторые языческие традиции. Поэтому для коренных народов новых земель так воспринять православие было проще. В XVI в. христианство начало прививаться в только что завоеванных Астраханском и Казанском ханствах. И на очереди было покорение Сибири.

Началось все с Урала. К концу XVI в. он уже был обжит русским людом. По приказу царя с Урала в Сибирь отправлялись первые походы для обоснования там русского правления [3]. На Сибирской земле стала быстро распространяться православная вера. В начале XVII в. была основана необъятная Тобольская епархия. «Почти до середины XVIII века Тобольская епархия <...> включала в себя территорию Урала, Сибири и Дальнего Востока» [4]. Первым Сибирским и Тобольским архиепископом был Киприан (Старорусенков, 1621–1624). Прежде он был архимандритом Новгородского Хутынского монастыря. Будучи назначенным архиепископом, он привез вместе с собой большой штат священства, плотников, резчиков и иконописцев. Прибывшее новгородское духовенство не могло не привезти свои чтимые иконы. Русские люди всегда с особым благоговением относились к Божьей Матери и Ее иконам. Она, как мать человеку, Заступница перед Богом. Поэтому образы Богородицы получили особое развитие на Руси. Традиционно любимым образом для новгородцев был образ Богородицы Знамение, который ни раз помогал новгородцам в тяжелые времена. И в Сибири тоже стал писаться этот иконографический образ.

Время шло, Тобольская епархия возрастала. Случилось так, что на «Абалацком погосте», около Тобольска, «бедной, одинокой и благочестивой вдове по имени Мария» довелось увидеть видение: перед ней предстала «стоящая на воздухе» икона Богородицы Знамение с образами святых Николая Чудотворца и Марии Египетской слева и справа от Нее. Вдове было дано слышать голос Царицы Небесной, повелевавший объявить народу об этом явлении, и сказать, чтобы на Абалацком погосте построили церковь во имя образа Пресвятой Богородицы Знамение с приделами в память святых Николая Мирликийского и Марии Египетской [5]. Видение повторилось три раза. В 1637 г. по этому видению был написан образ Богородицы Знамение, помещенный в Тобольский собор. Придя в него, вдова Мария узнала образ, представший перед ней на Абалацком погосте. Впоследствии владыка Нектарий благословил строительство храма в честь Пресвятой Богородицы Знамение с приделами святителя Николая и Марии Египетской в с. Абалак. Этот храм стал основополагающим для Абалацкого Знаменского мужского монастыря. Для новой церкви был написан образ Богородицы Абалацкой иконописцем Матфеем (Мартыновым) в 1637 г.

На иконе по сторонам от Богородицы были написаны Николай Чудотворец и Мария Египетская. Коренные жители Сибири, «новокрещенные инородцы» образ

Христа сразу бы не разместили в юрте. А вот к святителю Николаю Мирликийскому относились теплее, даже возили с собой его образ. А Мария Египетская была примером для коренных народов, она преодолела порок и язычество на пути к Богу.

С иконой было связано много чудес-исцелений. Так, например, болящий Ефимий, молящийся над образом Богородицы Абалакской, окреп, поправился. А когда с образом шел крестный ход из Тобольска в Абалак, в попутной деревне, представ перед иконой, прозрела местная жительница – дева Анна. Сразу разнеслась по округе благая весть – Сибирь обрела свой чудотворный образ. И еще немало чудес было совершено по просьбам молящихся Богородице Абалакской.

После Гражданской войны тот самый чудотворный образ исчез. Где он находится – доподлинно неизвестно. Но в начале XX в. монахиня Августина успела-таки сделать список Богоматери Абалакской, который ныне находится в Знаменском соборе Абалакского монастыря.

Списки чудотворной иконы начали активно распространяться по всей Сибири, в том числе и по Томской губернии. Наиболее известные образы Абалакской находились в Нарыме и на Семипалатинском форпосте. Богоматерь Абалакская Семипалатинская «сама выбрала» Семипалатинск для водворения. В 1720 г. воинская команда направилась из Тобольска по Иртышу в Усть-Каменогорск и взяла с собой список Абалакской, созданный Матвеем Мартыновым. В один момент, когда они плыли мимо Семипалатинска, судно остановилось и не двигалось с места, пока образ Богоматери Абалакской не принесли в местную церковь. Митрополит Сибирский и Тобольский Фелофей (Лещинский), узнав об этом, благословил оставить икону в Семипалатинске. Множество людей потянулись в Семипалатинск к Богоматери Абалакской, которую так же считали чудотворной. Икона была «аналогичной» – 28×23 см. В честь иконы Богоматерь Знамение в 1777 г. возводится каменный трехпрестольный собор, ставший одним из наиболее красивых местных памятников архитектуры Семипалатинска. Но позже, после революции, в 1933 г. чудотворный образ Абалакской-Семипалатинской Богоматери бесследно исчезает при сокращении церквей.

До сих пор в городах и селах бывшей Томской губернии существуют точно такого же размера литографические списки Абалакской-Семипалатинской. Ныне существует Абалацко-Знаменский Петро-Павловский женский монастырь, который является продолжателем традиций разрушенного в тридцатые годы Свято-Ключевского Знаменского женского монастыря, образованного в рамках Киргизской Духовной миссии [5].

В Нарыме же чудотворный список иконы находился в Крестовоздвиженском храме, основанном в начале XVIII в. В 1817 г. храм был перестроен и представлял из себя изящное архитектурное строение, с голубыми крышами и ажурными крестами. К большому несчастью, в годы советской власти храм был разобран до основания. Все иконы храма были отправлены в храм Воскресения Христова в селе Тогур, но точной информации о местонахождении той иконы нет [6]. Наконец, и в Томске в 1703 г. возводится «церковь образа Божьей Матери Абалакской», благодаря томскому дворянину Ивану Качалову. В церкви находились два списка чудотворной иконы. Возможно, они были привезены И.Р. Качаловым из Москвы. Обе иконы были богато украшены, хотя храм в XVIII в. Богато украшены были далеко

не все иконы [7]. На данный момент этих икон нет в храме, неизвестно, где они находятся.

В наше время храм образа Божьей матери Абалакской (ныне Знаменская церковь) действует, будучи восстановленным после 1998 г., находится в историческом районе Пески, по адресу ул. Войкова, 16. Сейчас там находится современная икона Богоматери Абалакская, написанная московскими иконописцами, супругами Дмитрием и Натальей Ларионовыми.

Таким образом, история образа Богоматери Абалацкой не может оставить нас равнодушными.

Также в Томском областном художественном музее (ТОХМ) есть список Богоматери Абалацкой XIX в., попытка анализа которой и является целью данной статьи. Подойдя к образу, невольно думаешь, как иконописец может мастерски передать вечную любовь и светлую радость. И ведь в разных уголках христианского мира иконописец сделает это по-своему. Образ Абалакской Богоматери, находящийся в основной экспозиции ТОХМ, был написан во второй половине XIX в., к удивлению, на Афоне. Это место является святыней для всего христианского мира, и афонская икона особенно ценится. На данный момент Богоматерь Абалакская является единственным образом на Томской земле, написанным в афонской мастерской.

Икона написана маслом, по левкасу, на доске достаточно большого размера – 71,5×57,7×5,0 см. Она относится к уникальному иконографическому типу Богоматери Оранта с Христом Эммануилом, держащим свиток. Слева от них изображены Николай Мирликийский, а справа – Мария Египетская в рост. Иконография Оранты (Богоматери молящейся) символизирует сердечную молитву Богоматери. Христос держит в руках свиток, знаменующий Благою Весть, десницей изображает благословляющий жест. Сам образ Богоматери изображен крупно, монументально. Композиция классическая для иконы, но имеет особую притягательность из-за нежных образов и плавного способа письма. Интересное сочетание живописи и золотой гравировки говорит о сложности создания иконы.

Образы написаны в реалистичной манере живописи. Для поздних икон святой горы Афон характерно такое письмо. Можно точно отметить знание анатомии художником – черты тела всех святых изображены правильно, соблюдены пропорции, использован прием светотени. Но если посмотреть на данную икону и на другие произведения афонской иконописи, все-таки нельзя сказать, что образы святых живоподобны и реальны. Чувствуется нематериальность тела, статичность фигуры, несмотря на реалистичность. Присутствует некоторая удаленность от зрителя, неподвижность. Лики не выражают конкретную внешность, они условно правильные. Если сравнивать с портретами европейской живописи XIX в., разница ощутима. М.А. Жукова [8] считает, что при написании икон афонские мастера использовали созданный Леонардо да Винчи прием сфумато – «наиболее удаленные от наблюдателя точки формы самые темные». Этот способ и создает эффект мягких черт лица, окутанных поволокой. Лики Божьей Матери и Иисуса Христа написаны в теплых, коричневых тонах. Образы написаны живо и проникновенно. Видно плавное перетекание форм и теней. Действительно можно почувствовать созерцательное состояние, глядя на ласковый лик Богоматери. Карие глаза

выражают теплоту и знаменуют вечную радость. Глаза в этих образах действительно очень притягательны. Стоит отметить, что художник соблюдает еще византийское правило в написании ликов – глаза святого выражены, являются главными; нос ровный, не выразительный; и маленькие, тонкие губы, символизирующие кротость. Но при этом манера письма, скорее, в итальянских традициях Возрождения. Мария Египетская и Николай Чудотворец написаны в такой же живописной технике, но цвет кожи написан более светлыми тонами. Интересно, почему иконописец сделал такое различие между образами.

Большое внимание афонский мастер уделяет одежаниям святых. Красный мафорий Богоматери, вышитый золотым узором, написан изящно, внимательно. Голубая бархатная туника увенчана жемчугом и золотом на рукавах и вороте. Красный цвет в одеждах Богоматери традиционно символизирует ее земное рождение. Голубой цвет туники – символ мира вечного, духовного. Жемчугом на голове и плечах Богоматери обозначены три звезды приснодевства. Христос облачен в белый хитон, золотую плащаницу. Золотой цвет символизирует Божественную красоту. Белый цвет близок к нему по значению. Фон выполнен гравированным золотым узором, что тоже часто использовалось на Афоне. Он придает декоративность композиции и визуально уплощает изображения святых. Гравированный фон у этой иконы выполнен изысканно, аккуратно. Иногда гравировка на иконах выглядит достаточно грубо, но не здесь. На фоне по сторонам от Богоматери надписи МР ΘΥ, что означает «Мать Бога». Признак, доказывающий принадлежность иконы к Афонской мастерской, – коричневые сургучные печати на оборотной стороне иконы. Сейчас они уже плохо различимы. Если далее говорить о внешних признаках, то можно заметить трещину посередине иконы, реставрированную тонированными вставками левкаса в 2008 г. в мастерской ТОХМ Е.Г. Боровинских.

Богоматерь Абалакская очаровывает своей историей, ее образ трогает сердце. Изучая давние иконы, тем самым мы прикасаемся к духовному наследию. Современный иконописец должен изучать такие редкие образы, как образ Абалакской Божией Матери, чтобы нашим потомкам было что передать. «Каждое время должно создать свою икону, и каждое время имеет ту икону, которую оно заслуживает», – говорил отец Георгий Мицков.

Литература

1. Языкова, И.К. Со-творение образа. Богословие иконы : монография / И.К. Языкова. – 2-е изд. – М.: ББИ, 2014. – 368 с. – ISBN 978-5-89647-269-8.
2. Лазарев, В.Н. Русская иконопись от истоков до начала XVI века : электронная версия монографии / В.Н. Лазарев. – Москва : Искусство, 2000. – 152 с. – URL: https://www.icon-art.info/book_contents.php?book_id=7, свободный (дата обращения: 01.12.22).
3. Зольникова, Н.Д. Традиции православия в Сибири. Конец XVI – XIX век : Сибирская икона: сборник научных статей / Н.Д. Зольникова. – Омск : Иртыш–92, 1999. – 273 с. – ISBN 5-85952-088-3.
4. Евтихеева, И.А. Иконы Богоматери Знамение и Абалакская из Томского художественного музея : статья на сайте ТОХМ / И.А. Евтихеева. – URL: <http://artmuseumtomsk.ru/page/10/0/364>, свободный (дата обращения: 15.12.2022).
5. Евтихеева, И.А. Царице моя преблагая. Иконы Божией Матери из каталога Томского областного художественного музея : монография / И.А. Евтихеева. – Новосибирск : ИП Половников А.А., 2019. – 304 с. – ISBN 978-5-6042635-9-4.

6. Храмы Нарыма: страницы истории : Справка, составленная в Нарымском музее политической ссылки (филиал ТОКМ), 2015. – URL: <https://сибиряки.онлайн/documents/hramy-naryma/>, свободный. (дата обращения: 25.12.2022).

7. Сулоцкий, А.И. Сочинения : в 3 т. / А.И. Сулоцкий. – Тюмень : Ю. Мандрики, 2000. – 479 с. – ISBN 5-93020-068-8.

8. Жукова, М.А. Поздняя афонская икона. Опыт личной встречи : доклад, прочитанный на 11 Всероссийской конференции «Бог. Человек. Мир» / М.А. Жукова. – 2009. – URL: http://forum2.icon-art.info/image/2018/06/29/20180629_180028_Pozdnyaya_afonskaya_ikona._Opyt_lichno___vstrechi___Obraz_khrama_133.pdf, свободный (дата обращения: 06.12.2022).

**ВЛИЯНИЕ НАРОДНОГО ИСКУССТВА НА РУССКИЙ МОДЕРН
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. (НА ПРИМЕРЕ КАРТИНЫ
А.О. НИКУЛИНА (1908–1909) «ТЕРЕМА НОЧЬЮ»
ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)**

**PECULIARITIES OF THE FAIRY LANDSCAPE IN RUSSIA IN THE EARLY
XIX CENTURY (ON THE EXAMPLE OF THE PAINTING BY A.O. NIKULIN
(1908-1909) «TEREMA AT NIGHT» FROM THE PERMANENT EXHIBITION
OF THE TOMSK REGIONAL ART MUSEUM)**

М.С. Кицанова, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Ключевые слова: модерн, «неорусский» стиль, Абрамцевский кружок, архитектура, живопись, народное творчество, А.О. Никулин, деревянное зодчество, русская культура, искусство

Key words: modern, «neo-Russian» style, Abramtsevo circle, architecture, painting, folk art, A.O. Nikulin, wooden architecture, Russian culture, art

Аннотация. Изучено влияние народной культуры на русский модерн, а также его истоков и основным направлениям в искусстве. Особенностью отечественного модерна является возрождение традиций русского народного зодчества в архитектуре конца XIX – начала XX в. Великие известные художники Серебряного века Центральной России опирались на народные мотивы. Но есть и малоизвестные сибирские художники, такие как пейзажист А.О. Никулин, возрождавший народное искусство в живописи, и на чье творчество и по сей день опираются последователи.

Нужны картины, которые близки сердцу, на которые отзывается душа...

Пейзаж не имеет цели, если он только красив.

В нем должна быть история души, он должен быть звуком, отвечающим сердечным чувствам.

Это трудно выразить словами, это похоже на музыку.

К.А. Коровин

Как на Западе, так и в России развитие модерна приходится на конец XIX – начало XX в., но между русским и европейским модерном была большая разница. В России модерн был обусловлен многими мировоззренческими и историческими аспектами русской жизни: во-первых, тем, что он восходит к национальным истокам, а во-вторых, теми изменениями, которые были вызваны общественной атмосферой и социальными настроениями вследствие революционных событий 1905 г. Этот общественный настрой, главным образом, и определил развитие русского искусства того самого периода, который называют Серебряным веком или «русским культурным ренессансом» [1]. На социальные потрясения творцы реагировали по-разному, что предопределило две основные тенденции в искусстве: первая – это поиск новых идей, отрицание старинных традиций, а вторая – возврат к народным ценностям как базовым для русского общества [2].

Основными принципами искусства Серебряного века называют стремление к синтезу искусств, поиску новых решений, тяготение к символизму, разработке теоретических основ. Весьма существенная часть эстетического кодекса модерна – идея «синтетического искусства» – получила на русской почве поддержку в общественно-культурных кругах, опираясь на традиционную веру в преобразующую «жизнестроительную» миссию искусства. Театр, архитектура, графика, живопись и декоративно-прикладное искусство были одними из основных видов искусства, которые получили множество новых путей развития благодаря тенденциям возрождения народной художественной культуры.

Предопосылкой появления модерна стал «неорусский» стиль, который активно утверждался с середины 1880-х гг. Родоначальником этого явления стал Виктор Михайлович Васнецов, чья живопись была воплощением сказочно-былинных образов в станковой живописи. Впервые он смог передать именно народную сущность бытия, воздействуя на зрителя через образы устного народного творчества, чем перевернул мировоззрение современников.

Основой «неорусского» стиля стала связь с народной культурой именно из-за желания проникнуть в суть духовных начал русского народа, поэтики и истины его жизни. Огромную роль в становлении этого явления стал Абрамцевский кружок.

Исследование этого художественного явления, а также развитие народной темы в творчестве русских художников были посвящены работы Е.А. Борисовой, Г.Ю. Стернина [3], А.С. Романовского [4], Г.Ф. Шанина [5].

Абрамцевским кружком называли артистическое содружество, сформировавшееся вокруг известного мецената С.И. Мамонтова в середине 1870-х гг. В этом обществе находились известные и малоизвестные молодые художники, такие как И.Е. Репин, В.Д. Polenov, В.М. Васнецов, В.А. Серов, М.А. Врубель и Е.Д. Поленова. У них не было свода правил, устава или чего-то подобного, их объединяла непреодолимая любовь к искусству, близкие по духу люди и общая идея, которая заключалась в стремлении соединить красоту и пользу, достигнуть художественно-эстетического идеала крестьянского поэтизма, приспособить утилитарным целям достояние народного ремесла и культуры. Универсальным образцом являлась простая утварь крестьян, собранная с окрестностей Абрамцево, но ее не копировали, а пытались выяснить сущность вещей обихода, постичь тайны своих корней. Согласно такому стремлению, в Абрамцево были созданы две мастерские: столярно-резчицкая (1885) и керамическая (1890). Художники пытались возродить художественные промыслы, преобразовать и стилизовать свои произведения.

Особый вклад в собирании коллекции народного быта внесло желание Е.Д. Поленовой возродить орнаментальное искусство, что зародило понятие «стилизация», которое впоследствии легло в основу всего русского модерна. Оно рассматривалось как качественно новый способ постижения мира, как грань бытия, разворачивающаяся в уходе от частности к цельному образу восприятия. Этот принцип был одним из многих вариаций, рассматриваемых модерном. Такой взгляд был интересен и популярному журналу «Мир искусства» под редакцией С.П. Дягилева.

Не только в столицах, но и во многих регионах России также проявилось стремление вернуть в обиход элиты значимый и мощнейший пласт русской

народной культуры. Особенно в местной архитектуре видна эта тенденция, и именно в архитектурной графике появились первые черты стилового решения модерна, связанного с плотничьим делом и зодчеством древнерусских мастеров, с его особой символикой и подражанием природе. Стремление архитекторов обнажить в декоре интерьера «естественность», следуя цветовому решению и формам живого мира, получило огромный отклик среди художественной элиты. Теперь особое отношение складывалось к зодчеству прошлого благодаря ретроспективным основам. Подчеркивался ностальгический характер недостижимого идеала народного «сокровения», т.е. внутренней тайны русского народа, его спокойствия, стойкости и мужества.

Желание достичь сокровенного народного бытия дало начало не только стилю, но и отдельному течению станковой живописи, изображающему архитектуру древнерусского зодчества или вдохновленного его мотивами. Многие знаменитые русские художники Серебряного века писали древнерусскую архитектуру. Однако не только они, были не менее интересные представители изобразительного искусства из русских провинций. Например, Андрей Осипович Никулин. Изучению творчества этого художника посвятили свои работы такие ученые, как Л.И. Снитко [6], И.К. Галкина [7], Н.С. Царева [8], О.А. Бабина [9].

Сибирский живописец А.О. Никулин еще во время обучения в Барнаульском горном училище и во время своей юности часто отправлялся гулять по весенним улицам, где ходили в нарядных одеждах сибиряки; оранжевый свет падал на резные деревянные наличники и фронтоны домиков. Возможно, именно в Барнауле он проникся тем русским духом ко всему народному, что станет отличительной чертой его искусства. Впоследствии его пригласят как лучшего ученика училища писать декорации в Народном доме, что, несомненно, очень сильно отразится на его творчестве и дальнейшей учебе. Затем, отучившись в Центральном училище технического рисования барона Штиглица в Санкт-Петербурге, он уедет как пансионер в Европу и спустя год после прибытия начнет писать картину в 1908–1909 «Терема ночью», ставшую достоянием сибирского импрессионизма. Однако не только к импрессионизму следует относить эту работу (в Европе его учили преподаватели-импрессионисты, что отразилось на технике художника), в ней явно влияние модернизма, как и во многих других его работах (в основном тогда это были эскизы декораций к спектаклям).

Картина «Терема ночью» впервые была представлена на второй персональной выставке Андрея Никулина в конце 1908 г. в Томске, и где впоследствии она осталась в Краеведческом музее города, а в 1982 г. передана в Томский областной художественный музей. Кроме того, у этого произведения есть еще одно название – «Волшебный город», а в томской газете публикация о картине вышла под заголовком «Картина из русской сказки». И это достаточно интересные факты, так как именно эти названия указывают нам на сказочность картины, на народные мотивы, попытку раскрытия сущности народной души.

Картина «Терема ночью» пронизана сказкой. На ней изображена несуществующая улица с домами удивительными по своим орнаментальным узорам и красочному решению. Внизу же благоухает сирень. Очень интересное композиционное решение выбрал автор: изображение как бы не умещается в картину – с каждой

стороны оно немного обрезано, тем самым оставляя за кадром часть тайны. Сама картина относится к станковой живописи, ее размеры 114×181 см, имеет горизонтальный формат. Такие параметры были выбраны художником неслучайно, широкий формат как будто отражает широту русской души со своим многообразием и воздушностью пространства. В ней нет четкого центра и она асимметрична, но как раз-таки это делает особенным восприятие этой картины. Хотя она и не симметрична, тем не менее уравновешена за счет тени в правой части. Эта композиция уникальна для того времени. А само изображение вымышленных домов в такой импрессионистической манере полудымки ни у кого не встречалось из известных художников. Скорее всего, такая техника и дома были навеяны Барнаульским народным домом, театром и архитектурой Барнаула. Изображенные невероятно красочные, резные терема, они будто украшены драгоценными камнями в своем многообразии форм и цветов. Ритмично-переходящие крыши, скрывающиеся будто друг за другом, словно не хотят спугнуть своим величием зрителя, но при этом стоят в тесноте, будто толпа людей в драгоценных нарядах. В них чувствуется особая тихая гордость, будто им нипочем ни пожары, ни время. Терема вызывают неоднозначные чувства и гордости, и смирения, и тихой робости и стремления казаться самым сильным. Такая противоречивость свойственна и русскому народу – некая созерцательность и при этом стойкость духа. Также все терема стоят как будто в тесноте, а рядом с ними простирается широкая дорога, которой, наверняка, Никулин уделил особое внимание, ведь в произведениях искусства она всегда выступала символом дороги жизни, пути человека.

В окнах дома справа виднеется ярко-оранжевый огонек, как символ жизни, а в самом высоком здании на заднем плане есть еще несколько огоньков еле видимых. Огоньки, вероятно, выступают еще символом надежды и неугасающего духа, ведь у каждого из них стоит как будто преграда, через которую они пробиваются. Огонь свечи справа отчаянно горит, пробираясь сквозь застилающую темную тень здания, а на заднем плане препятствие – это расстояние. Они преодолевают расстояния и все равно горят неутолимым огнем. Так же сирень на первом плане издревле считается символом любви. Она как будто из-под земли восстает, озаряя своей красотой все вокруг. Пышная, сильная, непоколебимая поющая сирень о любви.

Колористическое решение картины крайне интересное, глубоко философское и внутренне смиренное. Все будто немного в дымке сияет в свете полумрака, и лишь под сиренью насыщенным зеленым цветом раскинулась трава, жадно пытаясь ухватить больше пустой дороги. Этот полумрак мне напоминает состояние Ф.И. Тютчева из стихотворения «День и ночь», ведь как будто настал роковой час между днем и ночью, когда открывается полумрак со страхами и истинами, пограничное состояние полумрака затягивает тебя и выявляется вся безграничность мира в своем неведанном обличье. Эти цвета полумрака – серо-синие, лиловые, изумрудные – создают невероятное чувство тайны, приоткрывающейся тебе на миг. Песочные, кирпично-красные, малахитовые цвета зданий прекрасно сочетаются в ритмах, создавая гармонию. Сирень белая и фиолетовая выходит вперед за счет контраста с зеленым, что тоже ее выделяет из общей тени. А оранжевый

неугасаемый огонек – самый насыщенный в картине цвет, контрастный, как будто подчеркивает борьбу жизни за существование.

Картина до сих пор кажется неповторимой по своей композиции, внутреннему содержанию и художественному образу. Вся она как будто пропитана символами, загадками и противоречиями, что так свойственно эпохе Серебряного века. Картина будто из русской сказки, в ней есть особый дух, народное творчество и любовь к Родине. Эту картину можно смело отнести к «неорусскому» течению русской живописи, ведь очень тонко и органично русские народные мотивы сливаются с духом времени, создавая эффект раскрывающегося полотна русской жизни.

Литература

1. Толстикова, В.С. Культура России во второй половине XIX – первой трети XX в : учебное пособие / В.С. Толстикова. – 2-е изд. испр. и доп. – Челябинск : ЧГИК, 2011. – 304 с. – ISBN 978-5-94839-304-9. – URL: <https://e.lanbook.com/book/177772> (дата обращения: 09.01.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Усова, М.Т. Русская культура : учебное пособие / М.Т. Усова, С.В. Куленко, А.В. Кирилова [и др.] ; под общей редакцией М.Т. Усовой. – Новосибирск : НГТУ, 2016. – 88 с. – ISBN 978-5-7782-2848-1. – URL: <https://e.lanbook.com/book/118423> (дата обращения: 09.01.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Борисова, Е.А. Русский модерн / Е.А. Борисова, Г.Ю. Стернин. – Москва : Галарт, 1998. – 360 с.

4. Романовский, А.С. Пейзаж в русской живописи / А.С. Романовский. – Москва : Белый город, 2008. – 415 с.

5. Шанина, Г.Ф. Сказка в творчестве русских художников / Г.Ф. Шанина. – Москва : Искусство, 1969. – 135 с.

6. Снитко, Л.И. А.О. Никулин: Очерк жизни и творчества / Л.И. Снитко. – Барнаул : Алтайское книжное издательство, 1969. – 64 с.

7. Галкина, И.К. Первые художники Алтая // Суриковские чтения : материалы научно-практической конференции / И.К. Галкина. – Красноярск : Красноярский худ. музей имени В.И. Сурикова, 1998. – С. 66–71.

8. Царева, Н. С. Неизвестный Сибирский импрессионист / Н.С. Царева // Антикварное обозрение. – 2009. – № 2. – С. 25-28.

9. Бабина, О.А. А.О. Никулин. Художник большой страны / О.А. Бабина. – Санкт-Петербург : ИПК КОСТА, 2014. – 272 с.

**ОСОБЕННОСТИ СКУЛЬПТУРНОЙ АНИМАЛИСТИКИ
НА ПРИМЕРЕ СКУЛЬПТУРЫ П.К. КЛОДТА (1805–1867)
«ПОКРЫТЫЙ ПОПОНОЙ КОНЬ, ВСТАВШИЙ НА ДЫБЫ»
ИЗ ПОСТОЯННОЙ КОМПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ**

**SCULPTURAL ANIMALISM FEATURES ON AN EXAMPLE
OF P.K. KLODT'S STATUE (1805–1867) «HORSECLOTH COVERED
AND REARING HORSE» FROM THE PERMANENT TRAM EXHIBITION**

С.Ю. Литасова, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: скульптура, скульптурная анималистика, П.К. Клодт, иппический жанр, искусствоведческий анализ художественного произведения

Key words: Sculpture, sculptural animalistic, P.K. Klodt, ippic genre, art criticism analysis of a work of art

Аннотация. Изучены особенности скульптурной анималистики на примере анализа скульптуры Клодта Фон Юргенсбурга Петра Карловича «Покрытый попоной конь, вставший на дыбы», являющийся этюдом к известной работе скульптора четвертой группы лошадей Аничкова моста в Санкт-Петербурге. Скульптура находится в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Клодт является первым русским скульптором-анималистом, чьи работы послужили толчком в развитии этого направления, а реалистичные и не лишённые эмоциональности легендарные лошади навсегда оставили отпечаток в истории изобразительного искусства и культуры.

Целью данной работы является изучение особенностей скульптурной анималистики и конного жанра в русском искусстве с помощью искусствоведческого анализа произведения скульптора П.К. Клодта «Покрытый попоной конь, вставший на дыбы», представленного в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея (ТОХМ).

Раскрытие данной темы можно рассмотреть в трудах И.В. Портновой, где автор подробно разбирает историю развития анималистики и ее особенности [1, 2]. Сведения о жизни скульптора, особенностях его творчества, а также размышления о нем можно найти в автобиографии, написанной в журнале «Юный художник» редакции В.И. Ивашнева и др. [3]. О самой скульптуре исследований не так много, так как этюд является копией оригинала. Но все же в библиотеке ТОХМ найдены некоторые записи, дающие представление об этой скульптуре [3–6].

В отличие от других видов искусства, у скульптуры в русском искусстве нет как таковых давних традиций. В древнерусском искусстве не поощрялись, напоминающее идолопоклонство, изображения в материальном виде. Основами скульптуры овладевали, по сути, с чистого листа. С реформами Петра I началось не только обучение русских художников европейским приемам изобразительного искусства, но и их эмоциональное погружение в совершенно новое искусство.

В XVIII в. было актуально заниматься познанием окружающего мира, стремлением широко, ярко и глубоко почувствовать и проникнуться специфической образной природой, что помогло скульпторам учиться новому виду искусства практически семимильными шагами. От первых робких опытов к концу XVIII в. они приходят к непревзойденному, виртуозному, великолепному мастерству.

В XIX в. в России началось развитие скульптурной анималистики, которая была представлена в станковых формах и малой пластике. Важную роль в формировании анималистического жанра в русской художественной культуре сыграли немецкие мастера, поспособствовавшие зарождению своеобразного жанра русской анималистики – «зверописи» [1]. Главной и практически универсальной моделью изображения стал, как ни странно, конь. Сельское хозяйство, охота, боевые действия не обходились без коня, отсюда и выявляется причина такого внимания к этим красивым, благородным животным.

Но традиций скульптурного изображения коней в России тогда еще не существовало. Изучение происходило с натуры, и главную роль в этом сыграла академическая школа. Человек и лошадь прорабатывались в различных ракурсах и формах. Конь стал важным элементом в парадной живописи, а также определил границы анималистического жанра в скульптуре [2]. Анималистический жанр формировался по своим собственным законам и благополучно развивался, однако в порядке значимости в обществе уступал историческому и мифологическому портрету [1].

Клодт Фон Юргенбург Петр Карлович, барон и выдающийся скульптор, посвятил все свое творчество изображению лошадей. Он считается первым русским скульптором-анималистом, в частности основоположником «конного жанра» [2], который позже будет называться «иппическим жанром», а также показал анималистический жанр с новой, неизвестной тогда обществу стороны. Даже Николай I отметил в шутку, что Клодт делает лошадей лучше жеребца. Основными источниками многовековой истории семейства Клодт являются документы, написанные и собранные сыном скульптора – Михаилом Петровичем, известным живописцем, и прежде всего «Родословная семьи Клодт фон Юргенбург», составленная на немецком языке в марте 1852 г. [3]. Страсть к изучению лошади проявилась еще в Омске [2], где служил его отец, после чего, в юности, посещая классы Академии художеств, скульптор учился на произведениях античной пластики и много работал с натуры. Склонность изучения живой природы стала важным принципом анималистики, и впервые это было реализовано именно Петром Карловичем. Этими статуями изучение природы ставилось на место усиленного подражания антикам, аллегорий и разных хитросплетений. Ими вносилось в искусство правдивость и жизненная реальность [7].

Лошадей Петр Карлович воплощал в бронзе, чугуне, дереве – в материалах, позволяющих детально отразить форму и в мельчайших подробностях подчеркнуть анатомию животных в характерных движениях и позах. В Иллюстрированном журнале «Собрание» пишется, что «для Клодта гипс и воск – лишь промежуточные материалы. Он – скульптор бронзы. В этом Клодт существенно отличен от русских мастеров второй половины XVIII в. Именно с П.К. Клодта бронза становится признанным материалом первой и второй половины XIX в. [2, 4]. Само собой

разумеющийся, многое в творениях Клодта идет от творческих возможностей бронзы. Она – материал пластики, а не ваяния. Это – не высвобождение задуманного из инертного твердого куска камня. Это свободное наращивание формы, поощряющее главенство не массивности, а каркасности [4]. Также стоит отметить, что помимо лепки, Клодт самостоятельно отливал свои работы. Большинство статуй, отлитых им, не требовали дальнейших доработок.

В начале 1833 г. скульптор начал работу, которая длилась 20 лет и стала главным делом его жизни [2]. Речь идет о четырех бронзовых конных группах «Укротители коней», украсившие Аничков мост в Санкт-Петербурге. Во время поиска информации найдено противоречие в некоторых источниках. В «Юном художнике» написано, что Клодт, узнав о перестройке Аничкова моста через реку Фонтанку, предложил оформить его своими конными группами, которые бы эффектно смотрелись с Невского проспекта, и Николай I утвердил эту идею [3]. Однако в Сборнике ГОХМ описано так, что это был правительственный заказ [6].

Конные группы просто гениально соединены одним сюжетным замыслом – взяты четыре момента укрощения необъезженной лошади. Соразмерность композиционных решений и пластическая близость делают это произведение ансамблем [3].

Первая группа была установлена в 1841 г. Первоначально планировалось, что бронзовые группы «Укротителей коней» будут отлиты с двух моделей. Но Николай I распорядился иначе. Дважды отлившаяся вторая группа была отправлена в подарок сначала прусскому королю и установлена у главных ворот королевского дворца в Берлине, затем королю Сицилии и была установлена в Неаполе у входа в королевский сад. В результате скульптор Клодт получил множество европейских орденов и званий и большую известность [5]. Группы Аничкова моста естественно включаются в многовековой ряд композиций типа «коневожатых». Сам выбор П. Клодтом темы коневожатых во многом обусловлен спецификой художественного мировоззрения эпохи. Самостоятельность и смелость претворения образов делают творения Клодта этапными в развитии данной тематики. Именно неподражаемо естественное переплетение новаторского и традиционного сообщает конным группам Аничкова моста запредельное совершенство [4]. Интересно, что в ассамблее присутствует некая поэтизация. Клодт позволяет «читать» ее по-своему. Но в основном видение делится на два лагеря. Первое, на Аничковом мосту в границах единого ансамбля совмещены оба варианта традиционной темы: коневожатые и укротители. Второе, конные группы общим действием, общим образом и формальным строем объединены в серию. Как раз принцип серийности является одним из новшеств того времени. В ассамблее коней чувствуется сюжет, который можно рассматривать с разных концов [4].

Во время разработки группы коней Клодт создавал многообразные статуэтки лошадей в самых различных видах и формах. Для него имела важное значение работа над небольшими эскизами, изображавшими лошадей, над созданием которых трудился все свободное время. Выполненные как подготовительные этюды, они имеют ценность самостоятельных произведений и поражают виртуозной лепкой из воска [3]. Одной из таких работ является экспозиция «Покрытый попоной конь, вставший на дыбы» – скульптура из чугуна, украшающая залы русского искусства Томского областного художественного музея, – этюд для четвертой группы

ансамбля коней. Оригинал из воска хранится в Русском музее. Скульптура была отлита на Каслинском чугунолитейном заводе в 1889 г. по модели 1850-х гг. одним из лучших отливщиков Ф.М. Самолиным для Императорской Академии художеств, о чем свидетельствует клеймо на ребре основания работы. Это клеймо также дает основание предположить, что произведение поступило в Томский краеведческий музей в 1920 г. из Императорской Академии художеств [5, 6].

Поражает анатомическая точность скульптуры. Возможно, благодаря выбранному материалу, мы можем проследить форму, напряжение каждой мышцы, каждой жилки в этом произведении искусства. Если бы не масштабность и статичность скульптуры, ее можно перепутать с настоящей лошадью. Высота скульптуры – 41 см [6], что приписывает ее в категорию скульптур малых форм. В скульптуре малой формы, как и в других работах подобного формата Клодта, прослеживается индивидуальность, эмоциональное внутреннее настроение, свойственное коню в этом состоянии и положении. Хотя ранее мы и упомянули слово «статика», но скульптура все же динамична. Увидев ее, вы сразу скажете, что происходит некое действие. С одной стороны, неосознанно чувствуешь некую близость к лошади, появляется желание подойти к ней и успокоить. С другой – в лошади преобладает стремление свободы, из-за чего неосознанно ощущаешь страх, так как чувствуешь, будто лошадь встала на дыбы. Узнав мнение окружающих людей и проанализировав собственные впечатления, мы пришли к обоюдному согласию, что если поставить рядом с лошадью человека, как в той же ассамблее коней, то видение скульптуры будет иное. Эти рассуждения наводят на мысль, что скульптура имеет как школу классицизма, так и романтизма.

Несмотря на один и тот же материал – чугун, с помощью разных техник и средств выразительности мы можем определять границы объектов скульптуры. В нашем случае мы можем различить скользящую с лошади ткань от грубой почвы под копытами.

Интересно, что увидев впервые эту копию в музее, она сразу натолкнула нас на Клодта и его «Укротителей коней». Не можем сказать, что именно навело на эту мысль: поза лошади, энергетика от скульптуры или сама лошадь, но нас приятно удивило, когда мы оказались правы. Отсюда и выявляется почерк, ведь несмотря на разнообразие коней и их индивидуальность, мы сразу узнаем руку мастера.

Петр Карлович Клодт вывел российскую анималистику на новую ступень, сделав ее самостоятельной, самодостаточной дисциплиной искусства. Благодаря чему мы можем выделить особенности и принципы анималистической скульптуры, которые используются и в настоящее время. На протяжении всей творческой карьеры Петр Карлович работал в направлении пластики малых форм. Его статуэтки были высоко оценены современниками и до сих пор используются как пример анималистики в академиях художеств. Часть из них включена в различные коллекции музеев, которые мы можем запечатлеть в Русском музее, ТОХМ и др.

Литература

1. Портнова, И.В. Особенности развития русского анималистического искусства XVIII–XX вв. / И.В. Портнова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – Вып. 3 (22). – С. 25–28.

2. Портнова, И.В «Иппический» жанр в творчестве русского скульптора первой половины XIX века П.К. Клодта / И.В. Портнова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – Вып. 5 (31). – С. 210–215.
3. Кривдина, О. Мастера русского искусства: Петр Карлович Клодт вон Юргенсбург / О. Кривдина // Юный художник. – 2000. – Вып. 10 – С. 28–31.
4. Рязанцев, И. Петр Клодт и кони Аничкова моста / И. Рязанцев // Иллюстрированный журнал по искусству «Собрание». – 2007. – «Собрание. Искусство и культура» № 3. – С. 58–61.
5. Западноевропейское и русское искусство XVI – начала XX века / И.А. Евтихиева, О.Л. Кряжева, Л.И. Овчинникова [и др.] // Собрание Томского областного художественного музея. – Томск, 2013. – 55 с.
6. Кряжева, О.Л. Поиски и находки томских искусствоведов / О.Л. Кряжева // Поиски и находки томских искусствоведов. Скульптура каслинского литья в собрании Томского областного Художественного музея : материалы научно-практической конференции. Томск, 2001 г. / отв. ред. И.Е. Бицутина. – Томск, 2001. – 192 с.
7. Комаров, В.В. История русского искусства. Скульптура / В.В. Комаров, И.Ф. Комарова // Настольный энциклопедический словарь. – 2004. – URL: <http://www.ref-history.ru/soft/article-iskusstvo-skulptura.htm> (дата обращения: 22.12.2022).

**РУССКИЙ РОМАНТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ (НА ПРИМЕРЕ КАРТИНЫ
О.А. КИПРЕНСКОГО «ПОРТРЕТ А. КОРСАКОВА»
ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)**

**THE RUSSIAN ROMANTIC PORTRAIT (ON THE EXAMPLE
OF A PICTURE O.A. KIPRENSKY «A. KORSAKOV'S PORTRAIT»
FROM THE CONSTANT EXPOSITION OF TRAM-TOMSK REGIONAL
ART MUSEUM)**

Е.К. Мухамедшина, Н.А. Долгих

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: изобразительное искусство, живопись, портрет, золотой век русской культуры, романтизм, художники романтизма, О.А. Кипренский, искусствоведческий анализ художественного произведения

Key words: Art, painting, portrait, Golden age of Russian culture, romanticism, artists of romanticism, O.A. Kiprensky, art criticism analysis of a work of art

Аннотация. Изучены особенности портретной живописи художников эпохи романтизма на примере работы Ореста Адамовича Кипренского «Портрет А. Корсакова», находящейся в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Рассмотрены особенности изобразительного искусства России первой трети XIX в.

Искусство разных веков постоянно меняется, независимо от места и времени какие-то жанры искусства преобладают, какие-то виды искусства угасают, а другие, наоборот, находят максимальный расцвет. Особенно заметны изменения на границах двух веков, во времена бурных перестроек общественного строя. Эпоха конца XVIII – начала XIX в. принесла свои изменения, черты, отличающие это время от любого другого века или периода. Первая треть XIX в. подарила нам множество выдающихся художников романтизма, каждый из которых привнес в искусство что-то новое, неповторимое.

Целью данной работы является выявление особенностей, основных черт романтической портретной живописи России первой трети XIX в., основываясь на анализе произведения художника эпохи романтизма О.А. Кипренского «Портрет А. Корсакова».

Для написания статьи ценными стали труды К.М. Баратовой [1], И.П. Березовской [2], С.К. Казакова [3], А.А. Сагитовой [4], в которых отражена характеристика эпохи романтизма, ее основные черты и особенности. В работах Е.А. Авдюшевой и Р.М. Ивановой [5], Н.А. Прямковой и Л.И. Сорокиной [6], М.Т. Усовой [7] отражены исторические события первой трети XIX в., которые повлияли на культуру эпохи романтизма. В работах О. Алленовой [8], В.М. Зименко [9] подробно изучена биография О.А. Кипренского. Особо ценной явилась статья С.В. Римской-Корсаковой [10], в которой проанализированы техника и стиль написания полотен О.А. Кипренского.

Эпоха романтизма – начало XIX в., переломный момент, столкновение двух веков, время общественных потрясений, социальных волнений, эпоха, когда меняется мироощущение и происходит переосмысление ценностей.

Искусство романтизма противопоставляет себя классицизму. Против подчиненного строгим правилам творчества классицистов выступают художники романтизма с полной свободой мысли. Романтизм не сковывает, а дает возможность осуществлять бесконечные поиски себя, приемов и характерных черт, присущих конкретному художнику [7, с. 53–55]. «Романтизм противопоставил утилитаризму и материальности нарождавшегося буржуазного общества разрыв с повседневной реальностью, уход в мир грез и фантазий, идеализацию прошлого» [2, с. 35].

Романтизм разных стран отличается содержанием и временными рамками. Искусство русского романтизма за короткий срок развивается под воздействием многих факторов. Серьезное влияние на искусство России начала XIX в. оказала Отечественная война 1812 г., полностью изменив общественное сознание. Меняется отношение к человеку, происходит переосмысление положения России в мире, на первый план выходит личность, индивидуальность. Кроме того, русское изобразительное искусство развивалось под воздействием родной литературы, находившейся в стадии своего особого расцвета, идеалами которой стали чувства, душевные порывы, личность сильная и независимая, способная на подвиг.

В отечественном искусстве обозначились две разновидности романтизма: пассивно-созерцательный и боевой романтизм. В то время как одни идеализировали прошлое, уходили в мир мечтательный, другие тяготели к самопожертвованию и героическим поступкам. Русскому романтизму свойственен поиск художественных принципов и самовыражение, все это удалось отразить благодаря такому жанру изобразительного искусства как портрет [1, с. 57; 5, с. 20–60].

В русском романтизме преобладает портретная живопись. Это связано с особым интересом к личности человека. Портретной живописи русского романтизма свойственна сентиментальность, идеализация жизни простого народа, наивность. Для портретов этой эпохи свойственны детальная прорисовка, приглушенный, мягкий колорит картин и простота [4, с. 59–60].

Для живописцев русского романтизма важнее было передать общее впечатление от изображенного, узнаваемый образ как по внешним признакам, так и по внутренним (характер, взгляд персонажа, выражение лица). Художники эпохи романтизма любили изображать детей, милых дам, людей высшего общества, великих деятелей науки и искусства, особое место занимают образы литераторов того времени (так, например, А.С. Пушкин был написан не одним своим современником). Великими художниками, представителями русского романтизма были О.А. Кипренский, В.А. Тропинин, К.П. Брюллов, А.К. Айвазовский и др. [3, с. 11–19; 6, с. 70–71].

Хочется уделить внимание творчеству Ореста Адамовича Кипренского – выдающегося графика и живописца, представителя русского романтизма. На творчество Кипренского оказали влияние его современники – В.А. Жуковский и А.С. Пушкин и другие представители романтизма.

Художник отдавал предпочтение портретной живописи, с помощью кисти и масла он мастерски изображает многих значимых деятелей своего времени.

Кипренский превозносил личность человека. В каждом полотне чувствуется импульс, который таится в неповторимых образах человеческой души. Во времена обучения в академии у него было стремление уйти от строгости, он не принимал правил, канонов в живописи, которые диктовала ему в то время академия. «Кипренский не мыслит себе тело человека как нечто безотносительное к душевным переживаниям» [8, с. 34]. Эмоции, характер, внутренний мир человека важнее телесной оболочки и ненужных преувеличений. На первое место выходит душа [8, с. 8–22; 9, с. 22–34].

Интересно проследить, как меняется способ нанесения краски на холст на протяжении всего творческого пути Кипренского. Выделяют три периода, в каждом из которых техника и фактура материала отличалась. Сравнивая самые ранние портреты автора с работами более позднего периода, можно заметить, как со временем художник отходит от плотных красок и использует масло, словно акварель. Художник кладет мазки полупрозрачно тонким слоем. Как раз за счет этого создается ощущение свечения отдельных частей полотна [10, с. 140–148]. Работы не выглядят незаконченными, наоборот, автору удается за меньший срок уловить характерные черты портретируемого человека и его эмоции. Люди на портретах Кипренского настоящие, лирические, мечтательные. Художник изображал натуру такой, какая она есть, преобразование, изменение внешних черт человека не требовались, работы автора имеют эмоциональный окрас.

К последнему периоду творчества Кипренского относят «Портрет А. Корсакова», написанный им в 1808 г. Размер полотна (85×70 см), играет важную роль в композиции. Портретируемый изображен по масштабу почти один к одному в сравнении с простым человеком, из-за чего создается ощущение, что мы являемся собеседниками, участниками происходящего на полотне. Мы словно становимся частью внутреннего диалога.

Другое название картины – «Читающий у свечи». Действительно, портретируемый в полумраке при свече держит в руках бумагу, содержание которой для нас загадка. Чувство тайны завораживает. Что там написано? Знает только сам Кипренский. Это могут быть рукописи, а может и письмо, а может стих, написанный его современником в подарок. Мужчина к себе располагает. Перед нами человек умный, образованный. Он явно о чем-то задумался, возможно, о содержании прочитанного им текста. Его мысли не здесь, изображенный не смотрит на нас. Его взгляд словно проходит сквозь зрителя. Голова под тяжестью мыслей опирается на руку, размышления унесли его далеко от нас. Мы словно стали зрителями его внутренних переживаний и побуждений.

Удивительно, какое количество внимания уделяет художник костюму и деталям, подчеркивающим настроение всего полотна и характер запечатленного момента. Одежда на Корсакове не официальная, он одет не в мундир. Это говорит нам, что изображенный находится в домашней обстановке. Зрителю открывается момент уединения, когда можно побыть самим собой и полностью отдаться размышлениям о прошлом, настоящем или будущем.

Сама картина приятная по колориту. Мастер использует цвета охры и желтого, которые рождают в груди теплое чувство. Свет от пламени создает ощущение уюта, умиротворения. Мир существует только в свете огня одинокой свечи на

столе. За пределами света никому ненужная и бессмысленная суэта, чужие мысли, однообразие. Пугающая темнота вокруг него окутывает все на своем пути. Фон художник детально не прорабатывает, намерено создавая темный и однородный задний план. Художник использует мягкие, приглушенные оттенки в работе, за счет чего создается ощущение интимности, уединенной обстановки. За счет сочетания темно-зеленоватого оттенка фона и оранжевых, красных цветов Кипренский делает акцент на лице изображаемого. Именно таким образом Кипренский помещает Корсакова в центр композиции работы. Все внимание зрителя должно быть приковано именно к нему, к его лицу и к его взгляду.

Добиться такого эффекта удалось благодаря и мастерскому использованию светотени. Лицо как бы выхвачено сиянием свечи и находится в центре полотна. Если так подумать, несмотря на то, что свеча ярче лица и по свету и по цвету, на пламя внимание зритель обращает не в первую очередь. Лицо портретируемого детально проработано, прописано, точно переданы эмоции, художнику удалось уловить и достоверно передать характер Корсакова. Живописец выделяет глаза, для него это как бы способ отражения души человека, воплощения неповторимого образа и его внутреннего содержания. Светотень достаточно грубая, что буквально на миг создается ощущение напряжения момента. Тени темные и четкие – все из-за того, что свеча расположена очень близко к изображенному, чтобы он смог прочесть написанное на бумаге.

Картина привлекает своей безмятежностью, спокойствием. Тишина, погруженность в мысли, атмосфера размышления, внутренней борьбы с самим собой – все это не может не оставить равнодушным. Произведение одновременно простое и загадочное, еще одно доказательство, что человеческий разум не постижим.

Таким образом, перед нами портрет глубоко созерцательный, мечтательный, изображенный погружен в свои размышления, в мир фантазий, мир внутренний, сакральный. Атмосфера, созданная художником вокруг портретируемого, усиливает эффект от полотна. Цвета, проработка деталей, оттенки и свет передают характер картины. Точно передана личность изображенного, его индивидуальность. Вес это говорит нам о том, что перед нами явно романтический портрет.

Эпоха романтизма – новое дыхание того периода, уход от строгого академизма, свобода творчества, поиск новых техник и стилей – обогатили культуру XIX в. Художники создали множество неповторимых полотен, запечатлели мгновения, которые навсегда останутся в истории. Работы творцов стали отражением эпохи романтизма. В каждой картине чувствуется влияние времени и окружающего пространства. Первая треть XIX в. прославилась портретной живописью и неспроста, ведь художники романтизма трепетно относились к этому жанру, вкладывая душу в написанные ими образы.

Литература

1. Баратова, К.М. История России. – Часть 2: XVII – конец XIX века : учебное пособие / К.М. Баратова. – Махачкала : ДГУ, 2017. – 139 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/158408> (дата обращения: 11.11.2022). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.

2. Березовская, И.П. Психология искусства : учебное пособие / И.П. Березовская. – Санкт-Петербург: ПГУПС, 2015. – 52 с. – ISBN 978-5-7641-0768-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/81619> (дата обращения: 10.11.2022). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
3. Казакова, С.К. Образ литератора в русском живописном портрете эпохи романтизма : автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения / С.К. Казакова. – Москва, 2011. – 26 с.
4. Сагитова, А.А. Романтический портрет в русской живописи и музыке первой половины XIX века // Культурные инициативы : материалы конференции / А.А. Сагитова. – Челябинск : ЧГИК, 2018. – 246 с. – ISBN 978-5-94839-640-8. – URL: <https://e.lanbook.com/book/138969> (дата обращения: 10.11.2022). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
5. Авдюшева, Е.А. Русская культура XIX века : монография / Е.А. Авдюшева, Р.М. Иванова. – Москва : НИЯУ МИФИ, 2014. – 168 с. – ISBN 978-5-7262-1856-4. – URL: <https://e.lanbook.com/book/103260> (дата обращения: 10.11.2022). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
6. Прямова, Н.А. Теория и история изобразительного искусства : учебное пособие / Н.А. Прямова, Л.И. Сорокина. – Липецк : Липецкий ГПУ, 2019. – 136 с. – ISBN 978-5-907168-07-7. – URL: <https://e.lanbook.com/book/122416> (дата обращения: 10.11.2022). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
7. Усова, М.Т. Русская культура : учебное пособие / М.Т. Усова, С.В. Куленко, А.В. Кирилова [и др.] ; под общей редакцией М.Т. Усовой. – Новосибирск : НГТУ, 2016. – 88 с. – ISBN 978-5-7782-2848-1. – URL: <https://e.lanbook.com/book/118423> (дата обращения: 10.11.2022). – Режим доступа: для авторизованных пользователей.
8. Алленова, О. Орест Кипренский / О. Алленова. – Москва : Белый город, 2000. – 48 с. – ISBN 5-7793-0231.
9. Зименко, В.М. Орест Адамович Кипренский (1782–1836) / В.М. Зименко. – Москва : Искусство, 1988. – 349 с.
10. Римская-Корсакова, С.В. Техника и технология живописи Кипренского как основание для атрибуции. // Орест Кипренский: новые материалы и исследования / С.В. Римская-Корсакова. – Санкт-Петербург : Искусство, 1993. – С. 140–148.

**ПЕЙЗАЖНАЯ ЖИВОПИСЬ П.А. СУХОДОЛЬСКОГО
(НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА КАРТИНЫ «В ДЕРЕВНЕ»
ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)**

**LANDSCAPE PAINTING BY P.A. SUKHODOLSKY (ON THE EXAMPLE
OF THE ANALYSIS OF THE PAINTING «IN THE VILLAGE»
FROM THE PERMANENT EXHIBITION
OF THE TOMSK REGIONAL ART MUSEUM)**

Т.В. Попова, Е.В. Соснина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: пейзажная живопись, бытовой пейзаж, деревенский пейзаж, художники-академисты, Императорская Академия художеств, академизм, П.А. Суходольский

Key words: landscape painting, everyday landscape, rural landscape, academic artists, Imperial Academy of Arts, academism, P.A. Sukhodolsky

Аннотация. Изучено академическое направление и проанализирована пейзажная живопись П.А. Суходольского на основе картины «В деревне».

В 1757 г. по решению Сената в России была учреждена Императорская Академия художеств. К концу XX в. это было единственное высшее учебное заведение в стране, где обучали изобразительному искусству. П.Ф. Шувалов, известный просветитель того времени, приглашал педагогов из-за границы, набирал первых учеников, а также в 1758 г. передал Академии свою художественную коллекцию и заложил основу библиотеки и будущего музея. Деятельность Академии не ограничивалась только художественным образованием. Являясь центром художественного просвещения, она имела свое влияние на развитие всех видов искусств, формулировала музейные коллекции, организовывала конкурсы и выставки, а также проводила научно-исследовательские работы [1]. Как же строилось обучение в Императорской Академии художеств?

С раннего возраста детей принимали в воспитательное училище при академии, где ребята обучались рисованию орнаментов и копированию картин. После прохождения двух низших ступеней воспитанник становился студентом и начинал осваивать специализацию по классам, например в классе пейзажной живописи. Основным этапом в обучении было рисование гипсовых голов и фигур, а последним этапом была натура. Обучение длилось максимум пять лет, а затем предусматривалось обязательное прохождение пенсионерской практики. Академия организовывала выставки с дипломными работами каждый год. Стоит упомянуть, что академия всегда поддерживала своих выпускников, обеспечивая им дальнейшее продвижение, нередко предоставляя государственные заказы. Таким образом, педагогов и выпускников Академии художеств считают последователями академического стиля. Академизм – направление, основанное на соблюдении канонов

классицистической живописи, идеализация изображаемого тела, правильность композиции и рисунка. В академическом пейзаже присутствует поразительная точность передачи действительности – каждая веточка, травинка, лепесток. Композиция имеет не менее важное значение в жанре, картина должна быть едина, уравновешена, необходимо выделять три плана: передний, средний, дальний.

Одним из представителей академизма был русский художник Пётр Александрович Суходольский. Он обучался в классе пейзажной живописи у художника Сократа Воробьева и известного пейзажиста Льва Лагорио, ученика Ивана Айвазовского. Интересно, что Пётр Александрович отказался ехать учиться за границу, он запросил о «проведении трех лет пенсионерских занятий в России» [2, с. 30]. Художник пишет о своей командировке по Калужской, Могилевской, Смоленской губернии: «пребывание мое в России завлекло меня настолько в изучении нашей северной природы и многих замечательных частных колорита в особенности, что русский пейзаж и фигуры не менее интересны и могут производить не менее большое впечатление итальянских, не говоря уже о немецких...» [2, с. 30]. В своем отчете он упоминает, что написал более 120 этюдов. Художник все свои картины пишет маслом, используя колорит традиционного академического пейзажа.

По окончании Академии он продолжил сотрудничать с ней [2]. У него были дополнительные заказы, выставки, но, к сожалению, его творческая жизнь была сведена до минимума на целых десять лет из-за проблем с финансами, он написал мало картин и все они были наполнены пессимизмом. В этот период Пётр Александрович занялся службой, которую потом оставил, так как осознал, что не может жить без живописи, и снова отправился в Петербург возобновить навыки, много практиковался. И в 1878 г. он получил звание академика. В 1889 г. у художника произошла неоднозначная ситуация, связанная с академией. Так, появляется объявление о продаже калужского имения, принадлежащего Петру Александровичу. Живописец привлекает конференц-секретаря П.Ф. Исеева из Академии художеств, чтобы тот помог разобраться Петру с бумагами. По итогу «махинаций Исеева, автор не увидел своих работ и денег за них и в добавок чуть не оказался на скамьи подсудимых» [2, с. 31]. Это событие сильно потрясло художника, до конца своих дней Петр Александрович провел в опустошенном состоянии.

Возвращаясь к творчеству художника, следует отметить, прежде всего, что он любил просторы русской земли. Многие отмечают Суходольского как превосходного пейзажиста. Так как Суходольский был родом из Мосальского уезда Калужской губернии, на картинах он часто изображает родные места. Также художник много путешествовал по Могилевской и Смоленской губерниям, интересовался этнографией и писал панорамные пейзажи, добавляя эпизоды и элементы крестьянского быта. Его пейзажи наполнены чистотой, свежестью и простотой народной жизни. Бывало, что иногда в пейзажах художник показывал «крестьянскую жизнь с не слишком привлекательной стороны...» [3, с. 57]. Вот почему некоторые исследователи относят картины Петра Александровича не только к пейзажной живописи, но и к бытовому жанру. К примеру, картину «В деревне» (холст масло, размер 77,8×142,5) можно отнести и к деревенскому пейзажу, и к бытовому жанру.

Картина была создана 1882 г., точной информации, как она попала в коллекцию Томского областного художественного музея, нет.

На картине показана утренняя рутинная работа крестьян. Свет мягкий, теплый, приятный – им выделены люди, вероятно, тем самым Суходольский делает акцент на их работе. Следовательно, сами крестьяне являются центром композиции. Дома, строение, забитые окна, мусор в виде кучи палок говорят нам о разрухе и упадке. Именно на первом плане, в тени изображены заросшие строения, брошенные палки. Художник не раз подчеркивал упадок русской деревни, неслучайно «разрухе картины противопоставляется величественная, уютная природа с мягким, теплым освещением. Именно в природе живописец находит красоту» [4, с. 261].

Чувствуется свежий воздух, легкий ветерок, ели заметное пение птиц. На дальнем плане в глаза бросаются большие деревья, они словно хранители природы. Их ветки направлены врозь, листва плотная, но чувствуется небольшой ветерок, как он еле колышет листья. Благодаря контрастности света и тени, можно понять, что это утро – тени четкие и резкие. При помощи светотени живописец добивается детализации везде – даже на дальнем плане можно разглядеть каждую веточку, листик. Фигуры в центре показаны детально, у некоторых людей можно разглядеть лица. А вот люди на дальнем плане показаны пятном, мы видим лишь силуэт.

Цвета выбраны художником грамотно – они спокойные, не кричащие, точно передают состояние природы. Присутствуют и холодные, и теплые цвета. Тени написаны с добавлением ультрамарина, а падающий свет наполнен теплыми оттенками – так передается само пространство. В картине используются лессировки. Данная техника передает тонкость, легкость света и ели заметную дымку [5].

В картине присутствует движение: в людях, природе, животных. Но движение это спокойное, размеренное. Сложно сказать, что автор пытался показать здесь главным – крестьян или природу? Скорее всего, здесь можно говорить об их глубокой взаимосвязи.

Картина «В деревне» откликается в нашей душе, несет эмоциональное воздействие. Рассматривая картину, мы переносимся в другой мир, где нет шума дорог, информационного давления, городской суеты. За свое спокойствие люди и любят пейзажи, на которые хочется смотреть, рассматривая каждую деталь и не отводя взгляда. Пейзаж – это не что-то идеальное, в нем отражается обычная земная красота, которая окружает нас, это возможность уединения человека на лоне природы, проникнутой гармонией, свободой и силой. Через изображение природы читается место, время. Пейзаж – дополняет действие своим психологизмом, символикой [6]. Не каждому художнику удастся передать мимолетный момент, запах раннего утра, прохладный ветерок, пение птиц где-то там в глуши. Пейзаж требует определенного состояния, мастерства.

Литература

1. Ильина, Т.В. Императорская Академия художеств в культуре Нового времени. Достижения. Образование. Личности: К 260-летию основания Академии художеств. К 70-летию Научно-исследовательского института теории и истории изобразительных искусств Российской академии художеств / Т.В. Ильина, Е.Ю. Станюкович-Денисова // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Вып. 2. – С. 198–201.
2. Кривонденченков, С. Пейзажи Петра Суходольского / С. Кривонденченков // Мир музея. – 1995. – Вып. 3 (143). – С. 28–32.

3. Тюрина, И.П. Русское искусство XVII – начала XX в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея / И.П. Тюрина. – Томск, 2005. – С. 64.
4. Евтихиева, И.А. Собрание Томского художественного музея. Западноевропейское и русское искусство XVII – начала XX века : альбом / И.А. Евтихиева, О.Л. Кряжева, Л.И. Овчинникова, И.Г. Проваленок. – Томск, 2013. – 400 с. – ISBN 978-5-902514-56-5.
5. Леонова, А.И. Русское искусство. Очерки о жизни и творчестве художников второй половины XIX века / А.И. Леонова – Москва : Искусство, 1971. – 779 с.
6. Барбашова, Е.Н. «Пейзаж настроения» и пейзаж «правды ведения» в рассказах писателей «молодой Сибири» / Е.Н. Барбашова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – Вып. 1 (13). – С. 36–39.

ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И.Е. КРАЧКОВСКОГО «КРЫМСКИЙ ПЕЙЗАЖ» (1910)

ART CRITICISM ANALYSIS OF THE WORK OF I.E. KRACHKOVSKY «CRIMEAN LANDSCAPE» (1910)

А.В. Селезнева, А.С. Воронина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: пейзажная живопись, русский пейзаж на рубеже XIX–XX в., И.Е. Крачковский, крымский пейзаж, искусствоведческий анализ художественного произведения

Key words: Landscape painting, the development of landscape painting at the turn of the XIX–XX centuries, I.E. Krachkovsky, Crimean landscape, art criticism analysis of a work of art

Аннотация. Изучена русская пейзажная живопись на рубеже XIX–XX вв. на примере анализа картины И.Е. Крачковского «Крымский пейзаж». Его страстная любовь к природе, чуткое отношение к мельчайшим деталям, игра светотени показывают многое в его творчестве. Он один из многих, кто рисовал красоты Крыма, но делал это так тонко и искусно, поэтому не оставался без внимания современников.

В пейзаже художник проявляет свое отношение к природе, изображая то или иное явление, форму природного окружения человека, тем самым пейзаж приобретает эмоциональное содержание и отношение эпохи.

Целью данной работы является изучение основных принципов пейзажной живописи на рубеже XIX–XX вв., знание которых позволяет провести искусствоведческий анализ произведения художника И.Е. Крачковского «Крымский пейзаж», представленного в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

Раскрытию сложившейся ситуации в социальной и культурной жизни России на рубеже XIX–XX вв. посвящены труды В.А. Федотова [1] и Н.И. Цимбаева [2]. Поподробнее разобраться в том, как развивалось русское искусство в это же время, помогли труды Б.В. Веймарна и Ю.Д. Колпинского [3], Б.В. Асафьева [4], М.М. Алленова [5], А.И. Леонова [6], И.И. Пикулева [7], Д.В. Сарабьянова [8]. Весьма скупо представлена биография и критика современников творчества И.Е. Крачковского, в этом помогли работы Р.П. Алдонова [9], В.П. Данилова [10].

На рубеже XIX–XX вв. ситуация в России была нестабильна. Нарастали волнения в обществе, процесс модернизации способствовал развитию капитализма и ставил Россию в положение великой державы, но в то же время была масса противоречий во всех сферах жизни. Обострились социальные и национальные конфликты. Самодержавная форма власти и сословная система не складывалась с новым ускоренным темпом жизни и усложнения социальных связей. Все это привело к революции 1905–1907 гг. Затем начинается Первая мировая война, в которую Россия вступает 1 августа 1914 г. С началом революции многие деятели искусства эмигрировали из России, некоторые больше не вернулись. Одним из них был

Иосиф Евстафьевич Крачковский [9, 10], в чьем творчестве хорошо представлен пейзаж.

Рубеж XIX–XX вв. отмечен развитием пейзажной национальной живописи, что, в первую очередь, связано с деятельностью Академии художеств, которая выпускала сильнейших мастеров в духе академического классицизма. Сложившаяся к XIX в. система художественного образования, практика пенсионерства для наиболее талантливых учеников позволили художникам ездить за границу и учиться на лучших образцах европейской живописи и мощными темпами восполнять недостающие знания. Складывается новое понимание природы в пейзаже XIX в. благодаря творчеству А.И. Куинджи [5–8].

Мировоззренческие тенденции романтического характера, созданные с определенным композиционным строем, прослеживаются в пейзажном творчестве И.Е. Крачковского. И это неудивительно, ведь Крачковский входил в общество Куинджи и был его учеником [3, 9]. Например, картина Крачковского «Крымский пейзаж» (1910) композиционно напоминает картину Куинджи «Море. Крым» (1898–1908). Пейзажная живопись уходит в романтизм и сохраняет эту тенденцию вплоть до конца XIX в. Художники перестают охотиться за идеальными видами и отдают предпочтению наблюдению за сменой погоды, смене времени года и освещения в разное время суток [3, 8]. Художники избирают диагональные композиции, придающие динамику изображению, более сложные ракурсы, используют многоплановость, создающую глубину художественного пространства [4].

Свой путь, близкий романтизму и реализму, прошел русский пейзажист Иосиф Евстафьевич Крачковский (1854–1914). Учился в Санкт-Петербургской Академии художеств, его главным наставником был профессиональный пейзажист М.К. Клодт [9]. Это повлияло на творчество Иосифа Евстафьевича. За годы учебы он неоднократно награждался медалями. В 1879 г. был выпущен из Академии со званием классного художника 1-й степени, после чего отправился за границу. В 1884 г. Крачковский возвращается в Россию, с того времени жил и работал в Санкт-Петербурге. Получил звание академика за ряд работ, выполненных за границей. Затем начинает преподавать в Рисовальной школе Общества поощрения художников. Активно участвуя в выставках за рубежом и на родине, его не обходят стороной критики, и Крачковский набирает популярность. Художник чувствовал, что нужно обществу, и был очень работоспособен, что принесло ему славу. Первая персональная выставка Крачковского состоялась в 1902 г. и была «удостоена посещения Их Императорских Величеств и Высочайших и Августейших особ». Николай II приобрел несколько работ мастера, впоследствии украсивших собрание Музея императора Александра III [10].

Начиная с 1908 г., художник каждое лето и весну работал в Крыму. Он любил писать ландшафты Крыма, состояние природы, скалы, цветущие деревья, побережье. Много писал Москву, Санкт-Петербург, Южную Францию, Северную Испанию, Италию, Швейцарию. Но в основном его картины любили за красоты Крыма, Кавказа и юга Франции. В его работах чувствуется влияние академизма, реализма и «салонности» [9]. Творческой манерой живописца является любовь ярких тонов, светотени и внимание к каждой детали. Художник любил яркие краски. В основном работал во время пленэров, масляными красками, в технике «алла

прима». Он работал так, чтобы правдиво передать природу, так как считал, что лучше ее уже не придумать, а повторное нанесение краски вредит цвету. В его работах краски необычайно яркие, но при этом бесконечно тонки, разнообразны и сложны оттенками. Он буквально проживал каждый свой пейзаж и наделял ее частицами своей души. Его пейзажи красивы, уравновешены, хотя и не лишены авторских интонаций [9, 10].

Картина И.Е. Крачковского «Крымский пейзаж» выполнена на холсте масляными красками. Размер картины 53,5×73 см, пейзаж расположен по горизонтали. В данный момент находится в постоянной выставке Томского областного художественного музея, куда была направлена в 1991 г. из Государственного Русского музея.

Картина выполнена в 1910 г. весной в Крыму. Предположительно Крымский полуостров. Лучше всего просматривается с расстояния метра, полуметра. Написана в стилистике романтизма (манера «алла прима»), что полностью соответствует манере мастера. В работе чувствуется состояние сменяющейся погоды, тревожность. Порывы холодного ветра, что сносят траву на первом плане, как будто могут унести и нас на грубые скалы неподалеку. Автор располагает зрителя как бы на своем месте в момент написания картины. Дымчатые горы на дальнем плане уже покрылись глубокой тучей и вот-вот скроются от нас. Чувствуется приближение темноты надвигающиеся на море. Но как прекрасно и красочно написано лазурное море, ему ничего не страшно, оно как будто излучает свет изнутри. Вода бьется о скалы и образует белую пену, что видно на ритмичных волнах. Морю отведена треть полотна. Художник разделяет остальные две части примерно на равные для земли и неба. Чувствуются романтические нотки борьбы природы самой с собой, многоплановость и воздушности пространства. Противостояние воздуха, острых скал и волнующейся воды. Природа как будто замерла на миг и последний лучик света, осветивший землю, исчезнет и начнется буря. Изображение очень натуралистично.

Художник выбрал горизонтальный формат, чтобы показать просторы крымской природы и градацию цвета. Линия горизонта находится выше центра композиции. Используется прием контраста цвета и света, что делает работу более выразительной. Цвет является в картине главным, подчиняет себе пространство. Цвет передан оптически достоверно. Художник работает маленькими пятнами, показывая ими объем и свет пространства. Цветовая гамма в основном холодная. Холодная, волнующаяся, лазурно-синяя вода и более осенняя, коричнево-зеленая земля и скалы, является цветовым контрастом. Художник подсвечивает море и часть скал, на которые еще падает свет, они являются центром композиции, и уводит в тень все второстепенные детали. Тени на первом плане горы прописаны глухой, темно коричневой краской. Фактура живописной поверхности пастозная. Различимы маленькие, густые отдельные мазки. Передается разнообразие фактур, что помогает выделить главное и показать второстепенное в композиции. Первый план детализирован, дальний более обобщен. Силуэты изображаемых объектов хорошо прочитываются.

Картина обрамлена золотой рамой, что подчеркивает ее выразительность. Композиция уравновешена, иллюзия пространственной глубины показана с помощью воздушной перспективы и различием в размере гор. Объем выражен с

помощью светотени и контрастов. С левой стороны композиции уже чувствуется наступление темноты, мрачности из-за больших и острых краев гор и ритмичности волн, возникает чувство опасности и тревоги. Также на смену погоды указывает волнующая, плотная туча, которая надвигается с левой стороны и заполняет собой половину неба, бросая тень на просторы побережья и горы. Художник великолепно заполняет все пространство и показывает состояние природы. Чувствуется, что он прожил это состояние, оставив в ней романтическую частичку себя. Переливание света, танцы очертаний и контуров, игра ветра, замершие по желанию мастера на миг, в этом Крачковский бесподобен. Очень красивы и живописны его градации цветовых переходов, тонкая передача форм, рельефов скал, плавность воды и воздуха. Можно также заметить на других его работах похожую композицию, в основном на побережье, например, в картине «Осень. На виноградниках Челищева», «Вид на побережье Крыма», «Берег моря».

Творчество художника высоко ценилось. Так, как уже говорилось выше, в 1902 г. состоялась первая персональная выставка художника, которую посетили члены императорской семьи, на которой государь-император Николай II приобрел у мастера две работы, посвященных природе Крыма – «Весна в Крыму» и «Осенний вечер в Массандре». Также семья Юсуповых имела несколько работ мастера с видами Крыма («Кореиз», «Вид в Кореизе» (1896), «Горы на южном берегу Крыма», «Горный пейзаж зимою» (1897), «Крым. Горный пейзаж» (1898)) [10].

Современники лестно отзывались о пейзажисте.

Например, журнал «Нива» в 1902 г. отмечал, что его работы «отличаются особою нежностью тонов, мягкостью воздушной дымки, овевающей даль, и силою непосредственного настроения» [10]. Архитектор Николай Беккер, ученик И.Е. Крачковского, писал о его работах следующее: «Отдавал предпочтение портретности в пейзаже, считая, что лучше природы не придумаешь, что случайности распределения масс зелени, облаков, красочных пятен так божественно прекрасны, что дай Бог, чтобы хватило сил хоть немного приблизиться к ним» [10]. «Он весь высказался в своих холстах, в своей манере, в изысканном рисунке, в любви к ярким тонам и густой светотени. Его страстная любовь к природе, благоговейное отношение к мельчайшим деталям объясняют многое в его творчестве» [10]. Литературный и художественный критик Владимир Чуйко в 1887 г. писал: «В его пейзаже много настоящей заправской поэзии, не только во внешних эффектах, но и в манере, колорите, умении схватывать поэтический момент в природе, в умении выделить его и осмыслить» [9]. Он писал, что «зритель чувствует, что художник не задавал себе труда сочинять природу, но что такую он ее именно видит, такую она отразилась в его сознании своими мягкими, ласкающими формами, ясной простотой своего величавого покоя, роскошью красок и света» [9].

У «фотографического» стиля Крачковского находились и критики. Художник Александр Ростиславов писал: «Во всех пейзажах Крачковского выкрашенная природа, фальсификация, даже не особенно тонкая, под живопись. Его работы – образец ремесленности искусства, без намека на истинное художество, на оригинальное, тонкое творчество» [9].

Живопись И.Е. Крачковского была и будет привлекать внимание зрителя своей красочностью и романтической лиричностью. В своей работе «Крымский

пейзаж» он умело схватил момент и запечатлел его. Художник тонко и живописно передавал красоты Крыма, благодаря чему мы можем насладиться родной природой, ранней осенью и лазурным морем.

Литература

1. Федоров, В.А. История России XIX – начала XX века : учебник для вузов / В.А. Федоров. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 864 с. – ISBN 978-5-711-05015-0.
2. Цимбаев, Н.И. История России XIX – начала XX вв. : учебник для вузов / Н.И. Цимбаев. – 2-е изд., стер. – Москва : АСТ, 2010. – 530 с. – ISBN 978-5-8123-0733-2.
3. Веймарн, Б.В. Всеобщая история искусств : в 6 т. – Т. 6, ч. 2: Искусство 20 век / Б.В. Веймарн, Ю.Д. Колпинский. – Москва : Искусство, 1966. – 848 с.
4. Асафьев, Б.В. Русская живопись: мысли и думы : монография / Б.В. Асафьев. – Москва : Республика, 2004. – 391 с. – ISBN 978-5-250-01847-5.
5. Алленов, М.М. История русского искусства : монография / М.М. Алленов. – Москва : Трилистник, 2000. – 320 с. – ISBN 978-5-89480-030-7.
6. Леонова, А.И. Русское искусство : монография / А.И. Леонова. – Москва : Искусство, 1962. – 692 с.
7. Пикулев, И.И. Русское изобразительное искусство : монография / И.И. Пикулев. – Москва : Просвещение, 1977. – 288 с.
8. Сарабьянов, Д.В. История русского искусства конца XIX – начала XX века : монография / Д. В. Сарабьянов. – 2-е изд. – Москва : АСТ, 2001. – 301 с. – ISBN 978-5-269-00981-7.
9. Алдонова, Р.П. Большая коллекция русских художников. – Вып. 3: Сергей Васильковский, Иосиф Крачковский, Константин Крыжицкий, Владимир Орловский : монография / Р.П. Алдонова. – Москва : Белый город, 2008. – 448 с. – ISBN 978-5-7793-1438-1.
10. Данилов, В.П. «Салонная красота» академика живописи И.Е. Крачковского / В.П. Данилова // Плес : официальный сайт. – 2018 – 8 с. – URL: <https://ples-museum.ru/upload/iblock/194/Salonnaya-krasota-akademika-zhivopisi-I.E.-Krachkovskogo.pdf>, свободный (дата обращения: 22.11.2022).

**ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖАНРОВОЙ ЖИВОПИСИ
РУБЕЖА XIX–XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ КАРТИНЫ МАКСА ГЕЙССЕРА
«СПОР УЧЕНЫХ» ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)**

**FEATURES OF HISTORY GENRE PAINTING AT THE TURN
OF THE XIX–XX CENTURIES (BY THE EXAMPLE OF MAX GEISSER'S
PAINTING «THE DISPUTE OF SCIENTISTS» FROM THE PERMANENT
EXPOSITION OF THE TOMSK REGIONAL ART MUSEUM)**

В.В. Сибирина, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: изобразительное искусство, историческая жанровая живопись, мюнхенская школа, художник, Макс Гейссер

Keywords: fine arts, history genre painting, Munich school, painter, Max Gaisser

Аннотация. Рассматриваются особенности исторической жанровой живописи на примере работы Макса Гейссера «Спор ученых». Раскрываются особенности искусства немецкой школы рубежа XIX–XX вв., представителем которой и является художник.

Цель данной работы – на основе изучения основных принципов и особенностей исторической жанровой живописи XIX–XX вв. провести искусствоведческий анализ произведения Макса Гейссера «Спор ученых», представленного в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

Макс Гейссер (Max Gaisser, 1857–1922) – немецкий художник-жанрист. Родился в Аугсбурге в семье живописца Якоба Эммануэля Гейссера (1825–1899). Учился в Мюнхенской академии художеств (продолжал учиться в Академии в Мюнхене и выставлялся там, а также в Бремене и Дрездене с 1883 г.). Свою творческую карьеру начинал как художник-миниатюрист и книжный иллюстратор. Писал в основном жанровые сценки в стиле голландской живописи XVII–XVIII вв. Является автором 90 работ, которые на сегодняшний день находятся в музеях и частных коллекциях в Германии (Нюрнберг, Бремен, Бухарест, Мюнхен), Австрии, Голландии, Великобритании, Польши, США и других стран [1].

Период его творчества пришелся на вторую половину XIX и первое десятилетие XX в. В то время жанровое подразделение работ считалось по статусу весьма разным, и самым престижным в традициях академизма продолжал быть именно исторический жанр. Многие художники обращались к истории, оглядывались на то, какой путь пройден человечеством, и пытались ретроспективно изобразить его.

Немецкие художники очень часто изображали не какие-то величественные исторические события, а бытовые сцены из жизни в прошлом, которые вполне могут быть сопоставимы с современным бытованием. Как, например, в картине Макса Гейссера «Спор ученых», где изображена сцена из жизни XVII в., но ведь эта сценка могла происходить в любые времена. И изображена она, как и свойственно

немецкому художнику, художнику школы, которая обращает внимание на каждую деталь, на подробности, на тщательную прописанность атрибутики [2].

На картине представлен сюжет, который передает быт и особенности XVII в. Картина «Ученый спор» М. Гейссера типична для мюнхенских жанристов. Прекрасно «срежиссированная» сцена из жизни ученых прошлого рассчитана на долгое рассматривание. Она отличается незаурядными живописными достоинствами. Внимание к деталям и подробностям не мешают по достоинству оценить выразительную живописную манеру автора. Изображено множество предметов, которые мы могли встречать в работах других художников XVII в., которые буквально жили в их предметном окружении. Среди них скатерть, стульчик, старинные книги, окна с фресками – все то, что окружало творцов того времени. Гейссер же не имел возможности срисовать все это с натуры, ему было необходимо прибегнуть к воображению, приходилось воссоздавать, реконструировать предметы обихода и одежды той эпохи, что у него мастерски получилось. И если сейчас человек, неопытный в плане искусства, начнет сравнивать картины художников, живших в ту эпоху, и полотна М. Гейссера, ему трудно будет с первого взгляда определить, какой из творцов жил в ту эпоху, а кто воссоздавал быт спустя века [3].

Интересно, что как материал для творчества он выбирает не холст, а дерево, что тоже отсылает нас в очень давние времена, ведь холст далеко не сразу пришел в живопись, а в первое время был весьма редок и дорог в производстве. То есть этот выбор тоже оказывается неслучайным, отсылающим нас к той эпохе.

Перед нами сценка, которая заставляет задуматься и том, как художники позднего Нового времени видят жизнь ученого сообщества начала данной эпохи. Мы видим немолодых ученых, они удрученно/оживленно спорят о какой-то проблеме и призывают на помощь книги как авторитетный источник, приводя конкретные строки из текста. Мы видим, как один из спорящих вооружился двумя разными томами, подкрепляя свои аргументы, и этот процесс обсуждения проблемы полностью его захватывает. Интересно, конечно, то, что художник наполняет интерьер предметами, которые, вероятно, дают нам намеки на сферу деятельности изображенных ученых мужей.

Отметим, что к началу XVII в. еще не было столь привычной нам узкой специализации в ученых кругах. То есть здесь перед нами мыслители-ученые, которые могли заниматься и географией, и астрономией, о чем нам говорят изображения карт, астрономические приборы, глобусы. И вот жизнь во всем ее разнообразии проявлений, заключенная во многом в книжных полках, поднимающихся в этом просторном светлом помещении до потолка, в которой заключено много мыслей, теорий, идей. Однако художник подчеркивает то, что совсем рядом живая жизнь – за окном светит яркое солнце, перед нами голубое небо, живая реальность, но вся жизнь действующих лиц проходит за этим столом в обсуждениях, научных спорах над страницами книг, и это объединяет их бытование, их восприятие этого мира. Перед нами люди, которые от много отказались в своей жизни ради науки. Но парадоксально то, что именно ради ее изучения – той жизни за окном, они и отказываются от нее [4].

Конечно же, это было время естественно-научной революции, когда рождались новые идеи, создавались новые теории и ломались старые образы и

парадигмы восприятия окружающего мира и природы в целом, когда ученые начали отходить от схоластики, стали разрабатывать и применять методы исследования природы как таковой. Стоит вспомнить основоположника Бэкона, внедрившего понятие «метод» как основной инструмент изучения явлений, написавшего «Новый Органон» вместо устаревшего «Орагнона» Аристотеля. Это век рационализма. На горизонте уже XVIII в. – век Просвещения, к которому неуклонно двигалось европейское сознание. И вот этот интерес к окружающему миру, к окружающему пространству – все это, конечно, здесь присутствует. Не случайно здесь так много географических карт, не случайно так много размышлений об определении координат в пространстве, которые позволяла сделать эта армиллярная сфера рядом с глобусом. И, конечно же, эта жизнь – огромное богатство, это то, что позволяло человечеству двигаться вперед, открывать ее для себя и изучать все новые области существования [5, 6].

Дополнительно стоит отметить, что свойственно мюнхенской школе, как было сказано выше, Грейссер виртуозно режиссирует происходящее, привлекая на помощь мельчайшие детали: разные корешки книг, от самых маленьких до почти-тельных по толщине вариантов, свитки, в которых заключены географические карты. Вот это богатство, накопленное человечеством, и прежде всего учеными-исследователями.

Работа выполнена в теплых оттенках различных цветов. Также здесь есть центральная фигура – это книга, над ней склоняются ученые. Центр немного смещен влево, это сделано для того, чтобы показать пространство. Правый угол практически свободен – это делается для того, чтобы показать пространство (акцентировать внимание на героях картины). Есть перспектива, таким образом можно увидеть объем и движение в картине. Хорошо проработана светотень, особенно это видно на герое картины в красном. Техника нанесения – масло, мазки обширны, детализация. У главных героев хорошо видны черты лица, рук, одеяний, по сравнению с этим картина на заднем фоне чуточку размыта. Это сделано специально для того, чтобы выделить первый план: главные действующие лица, второй план – герой у книжных полок, заключительный третий план – задний фон.

Из-за теплой гаммы ощущение, что все происходит днем, потому что эту же картину можно было бы нарисовать в других тонах и настроение было бы совсем другим. Атмосфера более дружеская, ощущение спора пропадает и остается только дискуссия. Размер картины 49×59,5 см справа внизу подпись Max Gaisser [7].

Также следует отметить путь картины. Она была поставлена в Томский областной художественный музей в 1982 г. из Томского областного краеведческого музея, куда в 1928 г. поступила из государственного музейного фонда (Москва), ранее хранилась в собрании В.И. Солдатенкова [7].

Возможна ли объективность в споре? Истина доступна. Но не для каждого... Когда-то древние, как всегда, мудро сказали: «*Discussio mater veritas est*». Однако, как это часто бывает, эту мудрость довольно криво перевели: «В споре рождается истина». Ведь речь шла лишь о дискуссии – искусстве ученого спора, а не о споре, взаимном пререкании и отстаивании своей правоты. А еще чуть позже те же мудрецы подумали и добавили для таких, как мы: «*Nimum altercando veritas amittitur*» – «В чрезмерном споре истина теряется». Человека всегда занимает один

вопрос – нам почему-то важнее знать, не кто прав, а кто нет. В конце концов, правда у каждого своя, свои углы обзора и свои мнения, свои опыты и своя правота. И прав часто тот, кто громче выкрикивает свои мнения, кто на стороне большинства и чья правда попроще, попонятнее. Именно эти мысли и натолкнули на выбор данной картины.

При первоначальном восприятии картины может показаться, что спор – это жаркие эмоциональные доказательства ученых, но если более внимательно всматриваться в картину, то можно увидеть, что в сюжете также изображены главные аргументы в их спорах – и это не эмоции, а книги, свитки, карты, которые разложены повсюду. Все говорит о том, что спор ученых – это подкрепленные доводы, аргументированная система доказательств, факты и эмпирические данные.

Литература

1. Биография художника и факты. Макс Гейссер // Haynes Fine Art of Broadway. – URL: https://www.askart.com/artist/Max_Gaisser/11033137/Max_Gaisser.aspx (дата обращения: 01.12.2022).

2. Овчинникова, Л.И. Собрание Томского областного художественного музея. Западноевропейское и русское искусство XVI – начала XX в. : альбом / Л.И. Овчинникова и [др.]. – Томск : ТОХМ, 2013. – С. 55.

3. Гудимова, С.А. Задачи искусства в век просвещения / С.А. Гудимова // Культурология. – 2002. – С. 12–32.

4. Арт Планета Small Bay художественно-исторический музей. – URL: https://smallbay.ru/article/seventeenth_century_art.html (дата обращения: 15.11.2022).

5. Щеглова, М.И. Методология Ф. Бэкона: «Новый Органон» / М.И. Щеглова, Д.С. Асамбаев, М.А. Адзитаров // Таврический научный обозреватель. – 2015. – № 4. – С. 1–4.

6. Кун, Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. – Москва : Прогресс, 1977. – 300 с.

7. Евтихеева, И.А. Собрание Томского областного художественного музея. Западноевропейское и русское искусство XVI – начала XX века : альбом / И.А. Евтихеева, О.Л. Кряжева, Л.И. Овчинникова, И. Проваленок, И. Тюрина. – Томск : Красное знамя, 2013. – 55 с. – ISBN 978-5-902514-56-5

**ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОРТРЕТА
«ДЕРЕВЕНСКАЯ КРАСАВИЦА» КИСТИ Н.Е. РАЧКОВА
ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ**

**ARTISTIC ANALYSIS OF N.E. RACHKOV'S PORTRAIT
«VILLAGE BEAUTY» FROM THE PERMANENT EXPOSITION
OF THE TOMSK REGIONAL ART MUSEUM**

А.А. Тагаева, А.С. Воронина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: русская живопись XIX в., портретная живопись, романтизм, реализм, Н.Е. Рачков, искусствоведческий анализ художественного произведения

Key words: Russian painting of the 19th century, portraiture, romanticism, realism, N.E. Rachkov, art history analysis of a work of art

Аннотация. Рассматривается портрет в русской живописи второй половины XIX в. на примере искусствоведческого анализа художественного произведения Николая Ефимовича Рачкова «Деревенская красавица», являющегося этюдом к картине «У калитки» и находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. В большинстве его работ главным героем является русская женщина.

История русской портретной живописи XIX в. – это история становления русского самосознания и поиск своего «пути». Если в XVIII в. в основном преобладали парадные портреты знати, отражавшие статус человека и положение в обществе, то уже в первой половине XIX в. меняется круг портретируемых лиц. Художникам становится интересен простой народ, крестьяне, их непростая жизнь. И здесь начало было положено А.Г. Венециановым и его школой, затем В.А. Тропининым, который сам, долго будучи крепостным, в полной мере смог понять и передать образы простых людей. В первой половине XIX в. художники в большинстве своем изображали романтические, идеализированные образы крестьян, обычных тружеников, часто занятых работой, успешно показывая качества личности портретируемого, его чувства, характер. А вот во второй половине XIX в. идеализированные образы сменяются на изображение непростой, тяжелой жизни людей.

Целью данной работы является изучение особенностей русского портрета второй половины XIX в., которое позволит провести искусствоведческий анализ произведения художника Н.Е. Рачкова «Деревенская красавица», представленного в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

В трудах Н.И. Цимбарева [1], Б.В. Веймарна [2] освещена сложившаяся в XIX в. ситуации в России и отечественной культуре. Работа И.Н. Пуниной [3] подробно раскрывает сложившуюся ситуацию в Академии художеств и о бунте четырнадцати. Монографии Г.С. Островского [4], В.П. Старка [5], Б.В. Асафьева [6], В.С. Тручина [7] и И.И. Пикулева [8] освещают основные этапы развития русской живописи и содержат сведения о крупнейших художниках, а также рассказывают

об изменениях в русской портретной живописи и ее значении. На искусствоведческих сайтах [9], а также в статье Н.П. Генераловой [10] повествуется о русском художнике Н.Е. Рачкове, о его творчестве и биографии, а также дается оценка современников.

Сложным и многогранным был русский портрет первой половины XIX в., показавший противоречия той поры. Начало века было богато событиями в истории России – это Отечественная война 1812 г., восстание на Сенатской площади, пушкинская эпоха [1, 2]. Перемены коснулись и Академии художеств. Академисты в своем творчестве и педагогике отстаивали позиции идеала, эстетики и искусства, которое было далеко от действительности и реального мира и его потребностей. Можно сказать, что Академия была больше неким тормозом, чем двигателем. Многие художники развивались и работали в стороне от Академии либо вступили в борьбу с нею, как это сделали передвижники. Однако Академия оставалась единственным местом, где художники получали отличную подготовку, овладевая культурой живописи, композиции и классического рисунка. Из ее стен вышли почти все художники XIX в. [3].

Каждый год позиции официального академизма становились все более непрочными, так как среди художников прорывалась свободная творческая идея. Для начала XIX в. характерны романтические портреты. Романтики любовались не человеком вообще, а конкретной личностью со своими особенностями. Они старались передать обаяние и красоту красочной палитрой. Например, яркий романтизм представлен в работах О.А. Кипренского и К.П. Брюллова. А вот романтизм в портретах А.Г. Венецианова и В.А. Тропинина несколько успокаивается. Венецианов прокладывал дорогу искусству простому, народному. Художник учил талантливых крестьян, ремесленников основам искусства, помог им выйти на путь своего творчества. А.Г. Венецианов воспитывал любовь к простой натуре – это стало основой особой Венециановской школы, которая была характерной и самобытной из всех персональных школ русского искусства XIX в. Венецианов стал основоположником народного бытового жанра в русской живописи и крестьянской темы России. Помимо Венецианова и его школы, многие художники также проложили путь к реалистическому портрету, Например, творчество В.А. Тропинина, П.А. Федотова и К.П. Брюллова. 30-е и 40-е гг. XIX в. были важным периодом развития русского портрета. Формируется метод подхода к реальности. Появляются мастера реализма и критического реализма. Работы художников стали показывать трагический аспект думающей и чувствующей личности. Романтический орел пропал во все. Человек перестал быть для художника носителем черт романтического героя.

Вторая половина XIX в. – время появления и развития в русском искусстве критического (демократического) реализма. Это было связано с подъемом революционно-демократического движения после отмены крепостного права в 1861 г. Художники этого времени стремятся раскрыть глубинную суть общественных явлений. Стал главным образ народа – бесправного и угнетенного, но имеющего огромный духовный стержень. Реалистическая манера написания картин используется художниками в бытовом, историческом и портретном жанре.

Представителем портретного, а также бытового жанра является Рачков Николай Ефимович – русский художник-живописец. Родился он в 1825 г. в

Нижегородской губернии в семье учителя рисования, поэтому именно отец стал его первым наставником. Николай Ефимович начал свой художественный путь в 1838 г., поступив в Арзамасскую школу живописи Ступина Александра Васильевича. Метод обучения в этой школе заключался в глубоком изучении природы, поэтому портрет рассматривался как этюд с натуры, а не как изображение человека. Это показывало стремление русской живописи того периода к натурализму. Потом художник обучался в Академии художеств, от которой в 1844 г. получил две серебряные медали, а в 1845 г. был награжден Советом Императорской Академии художеств малой серебряной медалью за «Портрет цыганки», получив звание свободного художника по портретному живописному искусству. Позже Николай Ефимович стал сам преподавателем в Арзамасской школе. Художник много путешествовал, создавая свои живописные картины. В 1860 г. стал жить и работать в Москве. В 1861 г. вступил в члены «Московского общества любителей художеств» (МОЛХ). Выставлял свои работы в выставках МОЛХа, Императорской академии.

В 1878 г. экспонировал свои произведения на выставке в залах ИАХ и Всемирной выставке в Париже. В 1860-х – начале 1880-х гг. при содействии Д.П. Боткина несколько раз совершал поездки в Западную Европу. Работал как карикатурист и иллюстратор в журналах «Искра», «Гуслияр», «Иллюстрация». Был участником «Художественных пятниц» МОЛХ и вечеров кружка «Среда» (Шмариновские среды) [6]. Также был художником-иллюстратором и карикатуристом в журналах «Искра», «Гуслияр» и «Иллюстрация». Работы Рачкова покупал Павел Михайлович Третьяков и Козьма Терентьевич Солдатенков.

Ради своей мечты он скитался по городам России и терпел нужду. Все изменилось, когда он добрался до Москвы и стал общаться с коллегами-художниками. Рачков обзавелся полезными знакомствами, начал выставляться, его стали узнавать, появились заказчики и деньги. Начав писать на заказ, он понял, что его одушина в живописи – это изображение детей и девушек. И действительно, они у него получались очень славными [7]. Его работы отличались высокой наблюдательностью и простой лаконичной композицией. Художник любил изображать детей и русских девушек, которые пленяли собой и были олицетворением России.

«Деревенская красавица» была написана в 1870-е гг., когда в русской живописи утвердился реализм. Сейчас она находится в Томском областном художественном музее в его постоянной экспозиции. Где была написана, неизвестно, но скорее всего в Москве или в Московской области. Эта работа является этюдом к картине «У калитки». Можно увидеть схожесть положения головы и руки под одеждой на обеих картинах. «Деревенская красавица» имеет овальный формат размера 32,5×24,5, вытянута по вертикали. Лучше просматривается с расстояния метра, полуметра. Для художника было характерно такое изображение – формат и простая погрудная композиция крупным планом.

Перед нами реалистический портрет. Это станковая живопись, выполненная масляными красками на холсте. В «Деревенской красавице» мы видим милую русскую девушку. Образ наполнен деталями и живостью. Присутствует ощущение, что художник быстро поймал этот момент. Выбор овального формата придает какую-то необычность портрету. Используется прием контраста света и цвета, что дает сделать акцент именно на девушке, подсветить ее лицо, глаза, щеки и улыбку

и передать объем. Нет никакого внимания пространству и фону – Николай Ефимович быстрыми мазками, можно сказать, даже немного небрежными, используя темный цвет, создавая фон, делает героиню главной на картине. Девушку художник пишет очень аккуратно, легкими мазками, прописывая каждую деталь, используя теплые и светлые цвета. Есть даже ощущение, что перед нами не живописный портрет, а фотография – это как раз характерно для натурализма. Ее глаза и улыбка аккуратно и детально прописаны, тонкие брови, кудрявые волосы – все это смотрится лаконично, легко и не нагружено. Личико кажется фарфоровым, гладким и нежным. Очень игриво и красиво смотрится красный платок вместе с синим плащом. Узор на платке Николай Ефимович не прописывает, мех на плаще пишет легкими, воздушными мазками, чувствуется фактура, что дополняет образ. Все это помогает зрителю сосредоточиться именно на деталях лица, ведь главное – это девушка, глаза и ее улыбка, которые показывают всю теплоту, доброту и искренность русской женщины. Девушка выглядит немного стеснительной, может быть из-за положения руки, она будто немного прячется за свою одежду, из-за этого появляется мысль о холодной русской зиме.

Портрет наполнен теплотой, деталями. Девушка улыбается не только губами, но и глазами. Это показывает ее доброту и открытость. Ее розовые щеки, цвет одежды, положение руки – все это напоминает русскую зиму. Есть ощущение, что девушка находится около источника света – ее лицо тепло подсвечено, благодаря чему получается такой красивый акцент на этом милом лице. Николай Ефимович писал с большой любовью и наблюдательностью, чувствуется его глубокая привязанность и любовь к русскому народу. Чаще всего Рачков изображал одного героя – русскую женщину, что очень символично, и он красиво воплощает на своих полотнах образ Родины в настоящей русской женщине.

Творчество Рачкова ценили, хотя он и не был выдающимся и сильно известным художником. Помянул добрым словом картины Рачкова художественный критик С.С. Голоушев, хотя он и не признал в нем выдающегося художника: «Писал Рачков по-старинному, с подмалевкой и большой условностью. Его картинам далеко до той силы, какую дышат произведения наших натуралистов, но в его вещах всегда было что-то, заставлявшее забывать и их условность, и погрешности рисунка. Всегда перед вами было живое, задорно-веселое или грустное личико, и всегда чувствовалось, что художник горячо любил это лицо, а это как-то невольно передавалось и зрителю» [10].

Молодой Голоушев познакомился с Рачковым, когда тому уже было далеко за пятьдесят, но разница в возрасте не помешала им сблизиться. «Я забыл, что предомною старик, человек прошлого поколения, – писал С.С. Голоушев. – Какое одушевление, какой интерес ко всему свежему и молодому, какое преклонение перед великими произведениями нашего времени! И при всем этом такая масса добродушного юмора и остроумных сравнений. С первой же встречи я полюбил старика всей душой, просидел с ним чуть не полдня и затем до самой его кончины мы оставались добрыми друзьями» [10].

Из-под кисти Н.Е. Рачкова вышло много прекрасных работ, например «Крестыанская девочка в красном платке» (1872), «Девочка с ягодами» (1879) и многие

другие. Умер Николай Ефимович 12 апреля 1895 г. в Москве, погребен на Пятницком кладбище.

Таким образом, портрет «Деревенская красавица» кисти Н.Е. Рачкова в полной мере принадлежит к русской портретной живописи XIX в. со всеми ее изменениями, в первой половине которого преобладал романтизм с его идеализированными образами, а во второй половине утвердился критический реализм, когда в его рамках художники поднимали острые проблемы в обществе и писали жизнь людей такой, какая она есть, без всяких прикрас и идеализированных образов. В реалистических портретах простых людей кисти Николая Ефимовича Рачкова чувствуется любовь и теплота художника по отношению к русскому народу.

Литература

1. Цимбаев, Н.И. История России XIX – начала XX в. : учебник для вузов / Н.И. Цимбаев. – 2-е изд., стер. – Москва : АСТ, 2010. – 530 с. – ISBN 978-5-8123-0733-2.
2. Веймарн, Б.В. Всеобщая история искусств : в 6 т. – Т. 6, ч. 2: Искусство XX века / Б.В. Веймарн, Ю.Д. Колпинский. – Москва : Искусство, 1966. – 848 с.
3. Пунина, И.Н. Петербургская артель художников : монография / И.Н. Пунина. – Москва : Художник, 1966. – 79 с.
4. Островский, Г.С. Рассказ о русской живописи: монография / Г.С. Островский. – Москва : Изобразительное искусство, 1990. – 360 с. – ISBN 5-85200-153-8.
5. Старк, В.П. Портреты и лица XVIII – середина XIX века : монография / В. П. Старк. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 1995. – 272 с.
6. Асафьев, Б.В. Русская живопись: мысли и думы : монография / Б.В. Асафьев. – Москва : Республика, 2004. – 391 с. – ISBN 978-5-250-01847-5.
7. Тручин, В.С. Портреты русских писателей в русской живописи XIX века : монография / В.С. Тручин. – Москва : Просвещение, 1970. – 120 с.
8. Пикулев, И.И. Русское изобразительное искусство : монография / И. И. Пикулев. – Москва : Просвещение, 1977. – 288 с.
9. Рачков Николай Ефимович / Портретно-Жанровое. – URL: <https://lovers-of-art.livejournal.com/958632.html> (дата обращения 12.11.2022).
10. Генералова, Н.П. Забытый куплет / Н.П. Генералова // А.А. Фет: материалы и исследования. – 2018. – № 1. – С. 250–263.

ЕВРОПЕЙСКИЙ РОМАНТИЗМ В ПЕЙЗАЖЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ТЕОДОРО ДЮКЛЕРА «МОНАСТЫРСКИЙ ДВОРИК В ПАЛЕРМО»)

EUROPEAN ROMANTICISM IN LANDSCAPE (ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF THEODORO DUCLAIR «MONASTRY COURTYARD IN PALERMO»)

А.В. Стрекаловская, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: художник, школа Позиллипо, Теодоро Дюклер, пейзаж, итальянский романтизм

Key words: the artist, school of Posillipo, Teodoro Duclair, landscape, Italian romanticism

Аннотация. Изучены особенности итальянского романтизма в пейзаже на примере анализа художественного произведения Теодоро Дюклера «Монастырский дворик в Палермо», находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

С романтизмом связаны крупнейшие явления искусства XIX в. Не всегда можно отчетливо разграничить романтические и классицистические тенденции в творчестве многих крупных мастеров. Это делает весьма затруднительной верное определение стилистики романтизма в той или иной работе. Картины данной эпохи всегда отличались от работ других культурно-художественных движений тем, что таили в себе весь спектр эмоций и переживаний главного героя, то же касается и пейзажей: художники призывали смотреть на природу со смирением души и изучать с точностью естествоиспытателя [1].

Цель данной работы – это выявление особенностей итальянского романтизма в пейзаже путем искусствоведческого анализа картины Теодоро Дюклера «Монастырский дворик в Палермо», представленного в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

Дабы как можно более подробно и глубже окунуться в изучение идейно-художественного направления в культуре Италии, были рассмотрены следующие издания: В.И. Раздольская «Европейское искусство XIX в.» [1], «Образы Италии. Западноевропейское искусство XVII–XX веков» из собрания Эрмитажа [2], Дмитриева Н.А. «Краткая история искусств» [3], а также немного информации в «Искусствознание: журнал по истории и теории искусства» [4], Е.Д. Федотова «Италия. История искусства» [5]. Биографию художника можно узнать из следующих монографий: «Сильвестр Щедрин и школа Позиллипо» [6], «История искусств стран Западной Европы от Возрождения до начала XX века» [7]. Сведения о произведении Теодоро Дюклера «Монастырский дворик в Палермо» удалось найти в каталогах и статьях сотрудников Томского областного художественного музея [8–10].

В романтизме утверждается органичное и целостное восприятие мира в самых разнообразных аспектах, в его сложности, противоречиях и конфликтах, в его прекрасных и безобразных, возвышенных и низменных проявлениях [2, с. 19].

Романтизм открыл неисчерпаемую сложность человеческой души, дал волю чувству и воображению, развил и обогатил поэтику гротескного, причудливого, фантастического [3, с. 400].

К основным чертам романтизма, которые прослеживались в изобразительном искусстве европейских стран, можно отнести: внимание к внутреннему миру человека, интерес к личности, противопоставление обыденности и мечты, единство личности и природы, склонность к героическому порыву, передача различных состояний природы, а также ее философскому осмыслению.

Пейзажисты открывают новые разновидности жанров, в которых специализируются: «пейзаж-драма», «пейзаж-характер», «пейзаж-воспоминание», «пейзаж-мгновение» как некие производные от общей «картины мира», которые интересны и сами по себе, и со всеми своими возможными скрещенными. Стремление проникнуть в тайны природы сближало, в глазах современников, жанр пейзажа с философией. Романтики видели определенное соответствие состояния природы и чувств человека [4, с. 92].

В отличие от других европейских стран, романтизм сложился в Италии с опозданием, только к середине XIX в. Итальянские сторонники этого направления опирались на опыт своих коллег и демонстрировали еще большую свободу в выборе мотива, в световом и тональном решении. Романтизм рассматривает музыку и искусство как божественные дары, способные выражать чувства и интимную религиозность. Природа рассматривается как место, где можно сформировать свой духовный опыт, поэтому в картинах XIX в. часто встречаются пейзажи мрачных и теплых цветов [5].

Центром романтизма в Италии принято считать Школу Позиллипо. Наименование Школы Позиллипо происходит от географического названия: Позиллипо – холм в юго-западной части современного Неаполя, с вершины которого открываются прекрасные виды на город, Везувий и Неаполитанский залив. С античных времен в этом районе располагались богатые патрицианские виллы. Группа художников-ремесленников, которые писали маслом и акварелью сувенирные пейзажи Неаполя и окрестностей, получила в академической среде название Школа Позиллипо, в отличие от классических академий. Вклад живописцев Неаполя в обновление итальянской художественной культуры первой половины XIX в. связан в первую очередь с их ролью в разработке новой концепции пейзажа. Очарование «города морских видов», красота южной природы издавна привлекали сюда художников со всех стран Европы. В их интернациональной среде сложилось ядро «Школы Позиллипо», которая получила широкую известность с появлением в ее рядах Джачинто Джиганте (1806–1876) [3, с. 285]. Постепенно, по мере присоединения к ней профессиональных художников, название утратило оттенок вторичности, провинциальности и вошло в литературу как обозначение одного из направлений европейской пейзажной живописи первой половины XIX в.

Главой Школы Позиллипо считается голландский пейзажист Антони Сминк ван Питлоо, который приехал в Италию в 1812 г., а в 1820 г. открыл собственную школу живописи в Неаполе. Первыми его последователями были Джачинто Джиганте, Акилле Вианелли, Сальваторе Фергола, Раффаэле Карелли, Габриэле Смарджасси, Паскуале Маттеи. Ко второму поколению художников Школы Позиллипо

принадлежат Винченцо Франческини, Теодор Дюклер, Бенджамино де Франческо, Эрколе и Акилле Джиганте, Гонсалво и Акилле Карелли, Филиппо Палицци [6]. Позднее Школа Позиллипо была признана профессиональным сообществом, и Академия изящных искусств Неаполя пригласила в свои ряды ее ярких представителей. В возникновении Школы Позиллипо проявились черты нового художественного мировосприятия. Важнейшей особенностью «позиллипистов» была работа с натуры, на пленэре. Как следствие – небольшой формат произведений, использование легких и быстрых в работе материалов (живопись акварелью или маслом по бумаге), эскизный характер, внимание к воздушным и световым нюансам.

В построении композиции всегда есть реминисценции классицистического чередования планов, что характерно для большинства художников-романтиков. В живописи итальянских художников непосредственность современного взгляда на мир не исключает отзвуков «живописных фантазий» не только XVIII, но и XVII в. [7, с. 286]. Основным движением реформы итальянской живописи XIX в. на путях от академизма к непосредственной правде натуры и жизни была тосканская региональная школа с центром во Флоренции и сформировавшееся в ней направление, получившее название «маккьяйоли» (от «маккья» – «пятно»). Около сорока мастеров в разное время так или иначе были связаны с этим направлением, которое зародилось в 1848–1850 гг [7, с. 287].

К Школе Позиллипо принадлежит творчество Теодоро Дюклера, пейзажиста, дизайнера итальянских активов в Неаполе. Художник обучался в Неапольской академии изящных искусств. К сожалению, биография Дюклера недостаточно изучена. По материалам последних архивных изысканий, датой рождения называют 1814 г. (при этом знак вопроса остается). Француз по происхождению, Дюклер представитель Школы неаполитанского пейзажа, которая была центром романтизма в Италии. Он органично влился в группу художников, обосновавшихся на холме Позиллипо на окраине Неаполя и с упоением работавших на пленере [8].

В настоящее время три работы Т. Дюклера хранятся в собрании Эрмитажа, в числе которых «Вид набережной в Палермо». Однако не только в Эрмитаже можно увидеть картины художника. Полотно «Монастырский дворик в Палермо» Теодоро Дюклера из коллекции Томского художественного музея – редкий образец творчества талантливого итальянского художника в отечественных музеях. Произведение хранится в томской коллекции с 1994 г., куда была передана в результате обмена из Алтайского музея изобразительных искусств. До 1973 г. оно находилось в московской частной коллекции и участвовало в «Выставке произведений западноевропейского искусства XVI–XIX веков из частных собраний», состоявшейся в 1965 г. в Минске.

Данное полотно характерно для живописца, писавшего преимущественно пейзажи и архитектурные виды. Датировка произведения и характер живописи картины Дюклера из коллекции Томского художественного музея позволяют с большой долей уверенности отнести ее к сицилийскому периоду, где художник плодотворно работал в 1840-е гг. Во время пребывания в Сицилии в 1840-е гг. художник одним из первых обратился к изучению памятников Античной Греции, писал виды и достопримечательности острова. Картины художника приобретались по заказу русского двора и коллекционерами в середине XIX в., в период расцвета

русско-неаполитанских связей [9]. Художник одним из первых, за несколько десятилетий до бурного всплеска интереса к почти неисследованному острову, писал его неповторимые пейзажи, изучал памятники великой греческой цивилизации.

Формат работы прямоугольный, горизонтальный. Данный формат (рамка) позволяет нам увидеть сюжет так, как того задумывал автор, действия, разворачивающиеся на полотне постепенно, как неспешный своеобразный «рассказ». На картине показаны два плана, и каждый из них ведет свою историю. В первую очередь мы обращаем внимание на то, как священник читает молитвы у иконы. Следом же мы можем увидеть монахов, все они заняты каждый своим делом. Кто-то исповедуется, кто-то отдыхает. Но самое важное, что в каждом их действие читается спокойствие и умиротворение. Главным на картине будет алтарь с иконой и священник, данный эффект был достигнут за счет формы, алтарь занимает треть всей картины. Можно отметить, как художник со всей ответственностью отнесся к детализации. Так же контраст в виде одеяний священника, взгляд цепляется за светлые части, а уже затем за темные облачения монашествующих. Целостность картины читается за счет гармонично подобранных красок. Темные, охристые оттенки создают связь между фигурами. Светотеневые контрасты, выверенный ритм передают напряженную и одновременно размеренную атмосферу монастырской жизни. Уравновешенность в работе достигается за счет гармоничной передачи света и тени. Если посмотреть на картину, то можно увидеть, что большую часть дворика мы видим из-под навеса, который создает тень, но у нас нет ощущение темной картины, и все это благодаря мастерскому добавлению светлых оттенков в работе.

Картина станковая (36,5×50,5 см), была написана в Неаполе (1842 г.), работа выполнена масляными красками на холсте [10]. Приятней всего человеческому глазу будет рассматривать картину вблизи, так как на ней изображено много различных элементов, к которым нужно приглядеться. Возможно, на ней изображен дворик монастыря бенедиктинцев, членов старейшего католического монашеского ордена. Полотно отличается широкой живописной манерой и свежестью цвета. Светотеневые контрасты, выверенный ритм передают напряженную и одновременно размеренную атмосферу монастырской жизни [2, 9]. В своей работе автор показывает, может быть, и не совершенное архитектурное строение, но по-своему изящное и старинное. Можно заметить по облезлым стенам, как много этому монастырю пришлось перенести. Читается теплое отношение художника к своей работе, он смог передать священность и красоту монастырского дворика. Цветовое изображение заднего плана показывает весь спектр яркого итальянского солнца, которые мы можем почувствовать сквозь полотно, проникнуться той атмосферой. Автор поделился с нами небольшим кусочком неаполитанской природы. Приятный, теплый зеленый цвет растений выгодно подчеркивает изящность итальянской флоры, но даже показав эти небольшие фрагменты зелени, творец смог описать всю красочность и свежесть природы в этот ясный день.

Как уже ранее упоминалось в статье, романтические пейзажи имеют разновидности, одной из которых является «пейзаж-характер». Анализ картины позволил обратить внимание на то, как автор с чувством передает всю атмосферу, колорит и само настроение этого места, его «характер». Следовательно, ее можно смело отнести к жанру «пейзаж-характер». Однако не стоит забывать о желании

художника с детальной точностью запечатлеть каждую трещинку и потертость этих стен, который хотел, чтобы эта картинка была неким путеводителем к тому времени и тому месту, т.е. вести нас к «воспоминанию». Вот почему, картину, несомненно, также можно отнести и к такой разновидности, как «пейзаж-воспоминание».

Личная позиция автора читается невооруженным взглядом – это трепетность, уважение и нежное отношение к этому месту, к людям, для которых этот монастырь является домом. Теодоро Дюклер невероятным образом смог передать связь этого места с природой, и, бесспорно, все это можно назвать одним словом – гармония.

Литература

1. Раздольская, В.И. Европейское искусство XIX века : монография / В.И. Раздольская. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2005. – 368 с. – ISBN 5-352-01156-9.
2. Образы Италии. Западноевропейское искусство XVII–XX веков из собрания Эрмитажа : каталог / Санкт-Петербург : Изд-во Славия, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-9501-0230-1.
3. Дмитриева, Н.А. Краткая история искусств : монография / Н.А. Дмитриева. – Москва : АСТ-Пресс; Галарт, 2006. – 624 с. – ISBN 978-5-386-12818-0.
4. Турчин, В.С. Взгляд на природу у романтиков. Мир как пейзаж, пейзаж как мир / В.С. Турчин // Искусствознание: журнал по истории и теории искусства. – Москва : Государственный институт искусствознания, 2013. – № 3-4. – С. 90–109.
5. Федотова, Е.Д. Италия. История искусства : монография / Е.Д. Федотова. – Москва : Белый город, 2006. – 608 с. – ISBN 5-7793-0921-3.
6. Вихорева, Л. Сильвестр Щедрин и школа Позиллипо. К 225-летию со дня рождения художника : монография / Л. Вихорева, Г.Н. Голдовский. – Санкт-Петербург : Государственный Русский музей, 2016. – 144 с. – ISBN 978-5-93332-55-05.
7. История искусств стран Западной Европы от Возрождения до начала XX века. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2004. – 693 с. – ISBN 5-86007-245-7.
8. К 200-летию со дня рождения Теодора Дюклера // Томский областной художественный музей : официальный сайт. – URL: <http://artmuseumtomsk.ru/page/10/0/94> (дата обращения: 30.11.2022) .
9. Евтихиева, И.А. Собрание ТОХМ / И.А. Евтихиева [и др.]. – Томск, 2013. – 52 с.
10. Овчиникова, Л.И. Каталог собрания Томского областного художественного музея (при участии Л.А. Булычевой) / Л.И. Овчиникова. – Томск, 2012. – 344 с. – ISBN 978-5-9528-0086-1.

**ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ ЖАНРОВАЯ ЖИВОПИСЬ XIX В.
НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА КАРТИНЫ ПАЛА БЕМА «РЫБАКИ»
(«ОСМОТР СЕТЕЙ») ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ
ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ**

**WESTERN EUROPEAN GENRE PAINTING OF THE XIX CENTURY
ON THE EXAMPLE OF PAL BOEHM'S PAINTING «FISHERMEN»
(«INSPECTION OF NETS») FROM THE PERMANENT EXHIBITION
OF TOMSK REGIONAL ART MUSEUM**

Д.С. Чернова, Н.И. Романова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: изобразительное искусство, искусствоведческий анализ, художник, венгерская группа художников, пейзаж конца XIX в., Пал Бем, картина

Key words: art, analysis of art criticism, artist, Hungarian group of artists, landscape of the late XIX century, Pal Bem, picture

Аннотация. Рассматриваются особенности венгерской и немецкой живописи на основе произведения «Рыбаки» Пала Бема. Художественные и стилевые характеристики произведения помогают зрителю проникнуться духом романтизма XIX в.

Романтизм пришел на смену строгому классицизму в живописи и принес новый багаж: переживания, волнения, краски, особую выразительность. Нередко романтизм путают с «романтическими» образами в живописи и пасторальными сценами. Но в центре внимания творцов всех жанров конца XVIII – начала XIX в. от музыки до живописи – личность со всеми переживаниями и богатым внутренним миром.

Главное для представителей романтизма в живописи – передать и показать эмоции героя. Они лучше всего проявятся в неординарных обстоятельствах, в необычные моменты жизни, отсюда и сюжеты. В ход идут реалистично нарисованные, волнующие эпические сцены: библейские, исторические темы, мифы, события недавнего прошлого, с живыми, порывистыми движениями персонажей и их эмоциями. На пейзажах – дыхание природы, а на портретах – вся гамма чувств [1].

Художники XIX в. в стремлении раскрывать внутренний мир человека рисуют ярче и смелее: меньше геометрических схем и сдержанных жестов, больше красок, эмоций, движения на картинах. На их полотнах можно увидеть грозу, молнии и мистические сюжеты. Художники вдохновлялись стилем барокко, поэтому в их работах виден накал страстей, динамика. Они позаимствовали инструменты для повышения выразительности картины – игру света и тени, динамичный сюжет. В период романтизма произошла эволюция портретного жанра. Живописцы перестали писать парадные портреты. Для них главной целью было раскрытие личности, индивидуальности, демонстрация переживаний, эмоций. Одной из любимых тем художников-романтистов – тема сломленного человека. Они не боялись

исследовать темные грани человеческой души, так как были уверены, что в человеке есть свет и тьма [2, с. 220].

Происходит также расцвет пейзажной живописи в романтизме. Но художников больше интересует буйство стихий, бескрайние дали. Живописцы романтизировали ночь, воспевали ее мистицизм, красоту луны и звезд. Природа теперь перестала быть фоном для сюжета – она стала его полноправной участницей. На многих полотнах герои вступают в противостояние со стихией. В других работах природа вторит переживаниям человека.

Чаще всего на картинах писали грозы, бурю, землетрясение, извержение вулканов. Романтисты восхищались буйством стихий, их необузданной, первозданной красотой, потому что только она способна вызвать сильные эмоции у человека при просмотре картины.

Романтизм распространился по всей Европе. Венгрия не стала исключением. Особенностью венгерского романтизма XIX в. было стремление к национальной свободе, вне которой не мыслилась и свобода личная. Искусство Венгрии носило отчетливо выраженный романтический характер, объясняемый направленностью эпохи. Героический пафос сопротивления, стремление к национально характерному, обращение в прошлое своей страны в поисках идеалов и примеров для современности неизбежно влекли за собой романтическую приподнятость образов, патетическую героичность страстей, яркость и демонстративность изобразительных средств. Демократическое содержание национально-освободительной борьбы обуславливало прогрессивный смысл венгерского романтического искусства этого периода [3, с. 151].

Ведущее место в Венгрии занимает историческая живопись. На венгерское искусство повлияли последствия революции 1848–1849 гг., которая дала толчок для дальнейшего развития венгерского народа и его культуры в целом. Многие художники приняли непосредственное участие в революции, еще большее число воспиталось и выросло на идеях этой революции. Крупнейшие мастера венгерского искусства, изображавшие эпизоды освободительной борьбы венгерского народа, настойчиво отстаивали свой национальный язык, литературу и искусство, тем самым пронизывая собой всю общественную и духовную жизнь XIX в.

Венгерское изобразительное искусство XIX в. показывает нам сложившуюся атмосферу того времени. Художественная культура страны отличалась ярким национальным своеобразием, передавала национальные особенности, поддерживала любовь к простому народу. Поэтому удачная и привлекательная для зрителя живопись этого столетия послужила основой дальнейшего плодотворного развития художественного творчества Венгрии последующих веков [4].

Примером венгерского романтизма второй половины XIX в. является картина известного художника Пала Бема «Рыбаки» или «Осмотр сетей». Данное произведение было написано в 1870 г. в Мюнхене во время расцвета его творческой деятельности.

Пал Бем родился в 1839 г. в венгерском старинном городе Надьвараде.

Свое творчество Бем начал в юношеском возрасте под руководством отца, инженера. Его первыми произведениями стали рисунки и наброски. В 1859 г. после окончания школы он освоил столярное, медное дело, изготовление игрушек. Но

это было ему не по душе, поэтому он стал учеником художника-декоратора Анталь Хана. В 1862 г. он принял окончательное решение идти по пути художника и отправился в Вену, где обучался живописи копированием картины во дворце Бельведер. В 1865 г. художник вернулся к себе на родину, где зарабатывал на жизнь росписями церквей, написанием портретов на заказ. Также недолгий промежуток времени он руководил художественной школой.

За два года Пал Бем смог развить и отточить свои профессиональные навыки и умения и переехал в Будапешт, центр активной художественной жизни. Его работы быстро возымели успех и стали экспонироваться на выставке Национального общества венгерских изящных искусств. В 1871 г. художник получил стипендию от министра религии и образования. Это сподвигло Бема на переезд в Мюнхен, где он быстро влился в профессиональную художественную среду и вошел в группу венгерских художников под руководством Геза Месёли. В 1875 г. художник окончательно обосновался в городе [5].

Под влиянием венгерской группы художников и его руководителя Пал Бем в поисках вдохновения отправился в колоритный район реки Тизы, одной из главных рек в Центральной Европе, пересекающей Венгрию с севера на юг. Художнику сразу приглянулись прекрасные виды полноводной реки с живописными берегами, выразительными пейзажами природы, которые стали составной частью многих его произведений.

Картина Пала Бема «Рыбаки» или «Осмотр сетей» – станковая (61×45 см), формат – вытянутый по горизонтали прямоугольник, работа написана маслом по дереву. Перед нами изображение венгерского быта в стиле немецкого и венгерского романтизма XIX в. Картина написана в стиле жанровой живописи, изображающая повседневную жизнь людей и окружающую действительность. Именно простая жизнь народа с особенностями его национального быта была в центре внимания многих художников-романтиков. Данная картина наполнена национальной выразительностью и точно переданными деталями того времени. На героях традиционная венгерская крестьянская одежда: подпоясанные широкие рубахи, косынки, длинные юбки – все, чтобы защититься от жаркого солнечного дня. От жары спасает только вечерок с реки.

Картина «Рыбаки» художника Пала Бема поступила в коллекцию Томского художественного музея в 1928 г. из Государственного музейного фонда города Москвы, куда была передана в 1924 г. из Румянцевского музея после его ликвидации. В Румянцевском музее это произведение хранилось с 1918 г. в коллекции ее владельца, банковского служащего Андрея Иосифовича Ценкера, который сильно интересовался западноевропейской и русской живописью. В основном он отдавал приоритет немецким работам. Картина «Рыбаки» привлекла его внимание точной композицией и лаконичной художественной манерой [6].

Картина «Рыбаки» передает атмосферу простой сельской жизни крестьян. На первом плане изображена семья, которая состоит из трех человек. Они старательно выполняют работу, осматривают сети и готовятся к рыбной ловле. Данные образы привлекают зрителя своей непосредственностью и обыденностью. Как будто зритель видит со стороны небольшую историю, сцену, как проходит жизнь этих людей, что составляет их ежедневный быт. А дальний план дополняет и не

перекрывает образ героев. На фоне природы изображен ветхий домик крестьян на берегу реки Тизы. Благодаря такому гармоничному, неперегруженному фону, сами фигуры выглядят более крупно, видны все детали, это и привлекает наше внимание к занятию сельских жителей.

Данная картина вызывает чувство спокойствия, умиротворения. Мягкие оттенки, полутона, приглушенные цвета и нечеткие контуры показывают нам размеренную сельскую жизнь, в которой один день похож на другой. Автор использует одновременно и нежные, и достаточно яркие краски, придает произведению неповторимое естество. Сверху – голубовато-синее небо с небольшими белыми облаками, которое сменяется розовым наполнением. Берег, выполненный в болотно- и светло-коричневых цветах. Таким образом, в картине используется в основном голубой, обозначающий чистоту и возвышенность, и зеленый, который считается цветом самой жизни. Мы видим украдкой повседневные семейные дела и будто проводим один будничные день вместе с героями. Нам достаточно хорошо видны лица, и мы можем разглядеть как серьезные лица девушек, которые полностью поглощены работой, и уставшего старика, с улыбкой поглядывающего на свою семью, которая ему помогает. Все эти детали и дают возможность зрителю составить полноценный законченный образ и полностью насладиться самобытностью и силой героев того времени.

Автор много писал на свежем воздухе, что наполнило полотна светом, воздухом и жизнью, а палитра приобрела мягкость и легкость. Главными персонажами его полотен становились простые жители небольших деревень, которые составляли композицию, занимаясь сельским хозяйством, музицированием или бытовыми делами. Работы Пала Бема были овеяны романтизмом, что так свойственно венгерской живописи того времени.

Авторство Пал Бема имеет свой оригинальный художественный облик, в котором отражается идейная содержательность и психологически-эмоциональная выразительность его произведений. Он показывает эмоции героев в простых жизненных обстоятельствах, передавая самобытную и национальную атмосферу.

В произведениях художников того времени присутствует ясность и простота, чрезвычайная скромность и сдержанность декора, подчеркивающего жизнь и труд героев, их характер и силу. Также присуще отсутствие помпезности и перегруженности. Кроме того, обычно изображается типичнейший образ венгерской природы. Здесь художник совершенно отказывается от каких-либо композиционных или цветовых условностей, не ищет выигрышного мотива, а создает фон для центральных лиц и персонажей [7].

Произведение «Рыбаки», написанное в 70-х гг., является одним из примеров жанровой живописи, которая развивалась в тесной связи с общественными устремлениями эпохи. Ведущей проблематикой жанровых картин было утверждение национальной самобытности и достоинства венгерского народа. Художники запечатлевают характерные национальные обычаи и обряды венгерского крестьянства. Романтическая идеализация народной жизни в этих картинах была неизбежна на данном этапе развития бытовой живописи Венгрии [8].

Сама картина Пала Бема «Рыбаки» имела большой коммерческий успех, и автор исполнил несколько повторений. Два из них были увидели свет в 2013 г. в

аукционном доме William Doyle (Нью Йорк) под другим названием – «Осмотр сетей». Данные полотна, скорее всего, являются авторскими (такое же название имела картина в коллекции А. Ценкера). Они практически идентичны картине из Томского музея, написаны в похожем стиле и исполнены на досках того же размера. В настоящее время наблюдается всплеск интереса к творчеству художника, что подтверждают успешные продажи работ на многих европейских аукционах [9].

Произведения живописи талантливого художника входят в многочисленные музейные собрания и коллекции Европы. Его лучшие произведения находятся в музеях Венгрии и Германии, в многочисленных частных собраниях. Каждая из этих стран считает живописца представителем своей национальной школы. В России, кроме ТОХМ, еще две картины Пала Бема хранятся в Эрмитаже. Все это подчеркивает особую ценность полотна художника, находящегося в музее Томска.

Литература

1. Энциклопедия Артхив. – Москва : Романтизм, 2015. – URL: <https://artchive.ru/encyclopedia> (дата обращения: 27.12.2022).
2. Алешина, Л.С. Европейское искусство XIX века. 1789–1871 / Л.С. Алешина, Ю.Д. Колпинский, Е.И. Марченко, В.В. Стародубова [и др.]. – Москва : Искусство, 1975. – 538 с.
3. Алешина, Л.С. Всеобщая история искусств. – Том V: Искусство XIX века : пособие / Л.С. Алешина. – Москва, 1964. – 872 с.
4. Гуркина, Н.С. История зарубежного искусства XIX– X вв. : учебно-методическое пособие / Н.С. Гуркина. – Санкт-Петербург : СПГХПА им. А.Л. Штиглица, 2017. – 96 с. – ISBN 978-5-9500414-1-9.
5. Мещерина, Е.Г. Западноевропейская жанровая живопись : пособие / Е.Г. Мещерина. – Москва, 2006. – 96 с. – ISBN 5-94849-870-0.
6. Бычкова, Т.А. Томский областной художественный музей: путеводитель по залам и фондам : справочное издание / Т.А. Бычкова, И.А. Евтихиева, О.Л. Кряжева [и др.]. – Томск : Д-Принт, 2014. – 147 с. – ISBN 978-5-902514-62-6.
7. Светлов, И.Е. От романтизма к символизму. Очерки польской и венгерской живописи XIX-начала XX века : очерки / И.Е. Светлов. – Москва, 1997. – 272 с. – ISBN 5-86007-182-9.
8. Овчинникова, Л.И. Искусство XVI – начала XX века : собрание Томского областного художественного музея / Л.И. Овчинникова, О.Л. Кряжева, И.Г. Проваленок [и др.] ; под ред. Н.Ю. Потехина. – Томск : Д-Принт, 2013. – 398 с. – ISBN 978-5-902514-56-5.
9. Гомбрих, Э.Г. История искусства : монография / Э.Г. Гомбрих – Москва : АСТ, 1998. – 688 с. – ISBN 5-15-000747-1.

ОСОБЕННОСТИ ЖИВОПИСИ ИСПАНИИ XVII В. (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ МУРИЛЬО БАРТОЛОМЕ ЭСТЕБАН «ОТДЫХ НА ПУТИ В ЕГИПЕТ», 1682. ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)

FEATURES OF PAINTING IN SPAIN OF THE XVII CENTURY (ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF MURILLO BARTOLOME ESTEBAN «REST ON THE PATH TO EGYPT», 1682. FROM THE CONSTANT EXPOSITION OF TRAMTOMSK REGIONAL ART MUSEUM)

А.А. Шаханова, А.С. Воронина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: изобразительное искусство, испанская живопись XVII в., религиозная живопись, искусствоведческий анализ, Мурильо Бартоломе Эстебан

Key words: art, Spanish painting of the XVII century, religious painting, arthistory analysis, Murillo Bartolome Esteban

Аннотация. Изучаются особенности испанской живописи XVII в. на примере картины «Отдых на пути в Египет» испанского художника Мурильо Бартоломе Эстебан. Описывается эпоха, в которой жил художник, его биография. Анализируется его творчество в целом, определяется художественная и историческая ценность его творчества. Подробно разбирается символический текст картины, основа ее сюжета и замысла.

Золотой век испанской национальной живописи, как и вся испанская культура в целом, отличался своим разнообразием. Во второй половине XVII в. Испания испытывала тяжелые последствия экономического кризиса. Она стала далеким и бедным уголком Европы и уже никого не интересовала. Города Испании пустели, падало производство. Все общество было разочаровано. Силы художников иссякали, классические идеалы Античности оставались в прошлом и были чужды испанскому духу. Испанские мастера выросли в художественных традициях, восходящих к готике и народному ремеслу, которые в Испании, находившиеся несколько веков под властью арабов, развивались при непосредственном соприкосновении с мавританским искусством. Это вынужденное соседство сказалось и на характере испанцев, их особой глубокой религиозности.

Целью написания данной статьи является изучение особенностей испанской живописи XVII в. путем проведения искусствоведческого анализа копии работы, созданной И.В. Лучаниновой, на картину испанского художника Мурильо Бартоломе Эстебан «Отдых на пути в Египет», представленной в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

Для раскрытия особенностей изобразительного искусства XVII в. были взяты труды С.А. Муртазиной [1], И.В. Левиной [2] и О.Н. Самариной [3]. В статье Сильюнас Видмантас более подробно рассказывается о мировоззренческих аспектах

того времени [4]. Биография Мурильо очень подробно описана в монографии Е.О. Вагановой [5] и статьях Е.А. Ларина [6] и А.В. Морозовой [7]. И.М. Левина [2] и Д.Г. Гумилевский [8] подробно описывают произведения художника. О сюжете и замысле картины мы можем узнать из книги о рождении благодатной Марии и детстве Спасителя, написанной евангелистом Матфеем и переведенной блаженным Иеронимом «Евангелие от псевдо-Матфея». В ней описывается зачатие и рождение Богородицы, введение ее во Храм, Благовещение, поклонение волхвов, избиение младенцев, бегство в Египет и жизнь Иисуса после его возвращения в Назарет [6]. В каталоге Л.И. Овчинниковой Томского областного художественного музея удалось найти дополнительные сведения о копии произведения [9].

Испания во второй половине XV в. – начале XVI в. – это абсолютистское государство, достигшее наивысшего политического и экономического могущества в Европе. В XV в. Испания становится сильнейшей морской державой. Все богатство того времени было сконцентрировано в руках испанской аристократии. Однако внутренняя и внешняя политика испанских королей привела Испанию к потере своего могущества уже к концу XVI в. И если ранее испанцы считались самым могущественным народом, то теперь это могущество постепенно утратилось.

В этот же период происходит оживление испанской национальной культуры, люди начинают изображать мир через призму реальности, игнорируя условный язык художественного восприятия. Отсюда и стираются грани между естественной натурой и способами ее воспроизведения. Также власть Испании долгие годы воевала с маврами за освобождение Пиренейского полуострова, на котором сохранилось большое количество мавританской архитектуры, что оставила свой отпечаток в испанской культуре. В процессе преодоления маньеристского субъективизма и интеллектуализма в испанском искусстве и литературе на рубеже XVI–XVII вв. складывается пластически живописный, тяготеющий к эпическому размаху и объективизму, стиль барокко.

Также на искусство Испании большое влияние оказало такое реалистическо-демократическое направление, как караваджизм, названное так в честь Караваджо. Суровый реализм, резкие контрасты света и тени подчеркивались Караваджо. Отдавая предпочтение религиозным сюжетам, художники начала XVII в. сумели обогатить свое творчество реалистическими образами и заговорить на понятном для народа языке.

Значительно глубже развивалось реалистическое искусство в Севилье. Кризис, охвативший Испанию, меньше всего коснулся этого торгового города. Сюда приходили каравеллы из Америки, нагруженные золотом, и увозили в Новый Свет товары для конкистадоров. Севилья была городом не только монастырей, дворцов и купеческих подворий, но и городом такого выдающегося художника, как Бартоломе Эстебан Мурильо.

Мурильо родился в 1617 г. в Севилье. Этот выдающийся художник закончил плеяду величайших художников Испании золотого века. Творчество Мурильо стало зародиться еще в Севилье под руководством великого мастера Хуана дель Кастилио. Именно с ним юный художник начинал писать свои первые работы, которые в дальнейшем продавал на ферии (торговые площади) в Андалусии. Вдохновляясь работами Сурбарана и Веласкеса, Мурильо создавал собственные работы,

выполненные в темной манере караваджистов, дополненные небольшими мазками теплых пятен.

Мурильо также создал свою иконографию «непорочного зачатия», посвятив ей около 20 больших картин. Еще в то время живописец задавался вопросами колорита и света в живописи. Он шаг за шагом искал ответы на эти вопросы в своих произведениях, что в конечном итоге привело его к тому, что он стал «испанским Рафаэлем», так как именно он представил Европе испанскую живопись, которая провозгласила себя эталоном – вершиной искусства. Также художник писал серии картин для монастырей, часто обращаясь к апокрифическим сюжетам. «Апокрифы – это легенды, не допущенные церковью в тексте четырех канонических евангелий» [10, с. 14].

Также Мурильо работал над пейзажной и ландшафтной живописью, создавал жанровые композиции с изображениями босоногих детей, играющих в переулках Севильи. Как истинный житель Севильи, Мурильо воспевал утонченную красоту женщин, рисуя своих многочисленных Мадонн, в образах святой покровительницы и заступницы народа перед лицом Бога. Мария также является и частью святого семейства, что мы и можем заметить на картине «Отдых на пути в Египет».

Картину «Отдых на пути в Египет» Мурильо создал в 1682 г. в Севилье. Работа выполнялась, как и ранее созданные работы, в технике масляной, станковой живописи, на холсте размером: 136,5×179,5 см. Исследуя ранее созданные работы художника, мы можем предположить, что работа была выполнена в барочном стиле. Совмещение реальности с иллюзией, ощущение одухотворенности, религиозность и возвышенность тематики наталкивают нас отнести картину к барочному стилю.

В XIX в. Иван Васильевич Лучанинов исполнил копию этой работы, которая сейчас является частью выставки «Западноевропейское искусство XVI–XX в.» Томского областного художественного музея. Копия картины поступила в музей в 1982 г. из государственного музейного фонда Москвы. Также ранее картина хранилась в Румянцевском музее Москвы, а до него в личных собраниях Федора Ивановича Прянишникова, русского общественного деятеля.

Обращаясь к копии Лучанинова, мы можем отметить, как мастерски он захватывает пространство картины. В ней мы не наблюдаем никаких четких линий, все фигуры отделены друг от друга исключительно цветом и легкой манерой письма. Потрясающий контраст и величие. Именно это мы отмечаем на картине, первоначально взглянув на нее. Мы можем почувствовать невероятное умиротворение при виде теплого и трепетного момента идилии Богоматери и младенца. Только потом мы начинаем замечать, что в картине присутствуют еще и другие фигуры, которые раскрывают нам ее полноценный замысел.

Обращаясь к ранее созданному оригиналу работы, мы узнаем, что при поисках сюжета для написания картины Мурильо использовал сюжет из «Псевдоевангелия от Матфея, XIII», где по сюжету Ирод, узнав от волхвов предсказание о новом правителе, решает избавиться от всех детей в городе, тем самым вынудив бежать Иосифа и Марию с младенцем в Египет, дабы спасти жизнь Иисуса. Перед ними стоял долгий и тяжелый путь. Пустынная жара и засуха заставили беженцев совершить привал. Мария вдалеке, увидев дерево, предложила Иосифу

остановится возле него, передохнуть и продолжить путь. Отведывая плоды дерева и испив воды из-под его корней, все погрузились в состояние тишины и покоя, младенец уснул, «Тогда Младенец, который был на руках у Марии, сказал дереву: „Дерево, наклони свои ветви и напитай Мою Мать твоими плодами“. В этот же миг, пальма склонила свои ветви к ногам Марии и подарила ей свои плоды. Далее Иисус пожелал испить воды, которая скрывалась под корнями дерева: „Пусть из-под корней твоих истечет источник, который скрыт под землею, и пусть даст нам воду утолить жажду нашу“» [6]. Мурильо решил взять за основу произведения именно этот момент – момент спокойствия.

В центре, на переднем плане композиции расположена Богоматерь с младенцем. Спокойствие и непринужденность младенца и Мадонны придают картине необычайную теплоту и легкость. Чистый лик, робость рук еще более подчеркивают эту теплоту. Умиляющееся лицо матери, которое передает весь свой трепет одним лишь взглядом на младенца. Ее образ грациозен и хрупок, а плавный жест ее руки еще больше заставляет нас умиляться. Погружаясь в картину, ты невольно задумываешься о том, насколько же чиста и прозрачна, как капля воды, материнская любовь. По левую сторону от них мы можем увидеть розовато-желтые фигурки ангелов, которые с любованием наблюдают за сном младенца. Также мы видим Иосифа в плотно прописанном темно-коричневом одеянии и рядом с ним стоящего мула. Их образы автор будто специально подавляет в тени, тем самым еще больше вытягивая из композиции светлые образы младенца и матери. Позади Марии и Иисуса автор изображает дерево, символизирующее древо жизни и символ семейства.

На дальнем плане мы видим монументальные еле виднеющиеся, полупрозрачные горы, которыми, как нам кажется, автор хотел подчеркнуть вечную и нерушимую любовь матери к своему дитя.

Обращаясь к искусствоведческому анализу картины, мы можем заметить, что сама по себе композиция статична и прямоугольна. Все фигуры в ней целостны и заключены в пирамидальную форму, что подчеркивает уравновешенность и гармоничность работы. Сдержанный колорит: коричневых, красных и золотистых оттенков, будто пропитанных светом, приводит картину к легкому, воздушно-прозрачному общему тону, подходящему евангельским сюжетам. Плавность и мягкость линий, будто обтекаемых вокруг образов, придают работе завершенность.

Современники Мурильо восхищались его творчеством, он умел поразить людей своей смелостью и возвышенностью тем. Многие называли его «художником Мадонн», поскольку главной ключевой фигурой в его работах являлась Мария. Господствующим классам нравилась в его жизнерадостность и лиричность, он был «понятным» рассказчиком, который мог глубоко прочувствовать национальные идеалы и вкусы народа. В 1682 г. художник скончался, и после его смерти испанская школа живописи как таковая практически перестала существовать. Резко упал общий уровень мастерства художников, большое влияние на искусство стала оказывать немецкая, французская и итальянская живопись. После себя Мурильо оставил большое количество работ. Сейчас эти работы хранятся в музеях всего мира – в Прадо, Эрмитаже, Лувре, музеях Севильи и частных коллекциях. Мурильо удалось разработать собственную технику передачи света и тени, найти собственную

палитру красок, что в дальнейшем позволило его ученикам и последователям применять в своих работах.

От картин Мурильо действительно трудно отвести взгляд, настолько они непринужденны, что хочется вглядываться в каждый мазок, каждую тонко проработанную им деталь. Проницательный взгляд художника и теплота его образов навсегда останутся в наших сердцах.

Литература

1. Муртазина, С.А. История искусства XVII века : учебное пособие / С.А. Муртазина, В.В. Хамматова. – Казань : Лань, 2013. – 116 с. – ISBN 978-5-7882-1370-5. – URL: <https://e.lanbook.com/book/73274> (дата обращения: 14.11.2022). Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

2. Левина, И.М. Искусство Испании, XVI–XVII в. Очерки истории и теории изобразительных искусств : учебник / И.М. Левина. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1966. – 268 с.

3. Самарина, О.Н. История зарубежной культуры и искусства XVII–XVIII веков : учебно-методическое пособие / О.Н. Самарина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 108 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/147196> (дата обращения: 14.11.2022). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

4. Силюнас Видмантас. Праздничное и будничное в искусстве барокко // «КиберЛенинка»: научная электронная библиотека: сайт. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prazdnichnoe-i-budnichnoe-v-iskusstve-barokko/viewer> (дата обращения: 14.11.2022).

5. Ваганова, Е.О. Мурильо и его время : монография / Е.О. Ваганова. – Москва : Изобразительное искусство, 1988. – 224 с. – ISBN 5-85200-072-8.

6. Ларин, Е.А. Первая «Встреча» с Бартоломе Эстебаном Мурильо / Е.А. Ларин // «КиберЛенинка»: научная электронная библиотека: сайт. – Москва, 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pervaya-vstrecha-s-bartolome-estebanom-murilo/viewer> (дата обращения: 14.11.2022).

7. Морозова, А.В. Европейский романтизм и испанская живопись: от Рафаэля Санти к «Испанскому Рафаэлю» / А.В. Морозова. – Санкт-Петербург, 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evropei-skii-romantizm-i-ispanskaya-zhivopis-ot-rafaelya-santi-k-ispanskomu-rafaelyu/viewer> (дата обращения: 14.11.2022).

8. Гумилевский, Д.Г. Историко-статистическое описание Харьковской епархии: учебное пособие / Д.Г. Гумилевский. – Санкт-Петербург : Лань, 2014. – 104 с. – ISBN 978-5-507-37477-9. – URL: <https://e.lanbook.com/book/44850> (дата обращения: 14.11.2022). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

9. Овчиникова, Л.И. Каталог собрания Томского областного художественного музея: Живопись. Графика. Скульптура. Декоративно-прикладное искусство: учебник / Л.И. Овчиникова. – Томск : Красное знамя, 2012. – 344 с. – ISBN 978-5-9528-0086-1.

10. Левина, И.М. Картины Мурильо в Эрмитаже : учебник / И.М. Левина. – Ленинград : Советский художник, 1969. – 32 с.

**РЕАЛИЗМ КАРТИНЫ Г.Г. МЯСОЕДОВА
«ПОРТРЕТ СКРИПАЧА ВАЛЬТЕРА»**

**REALISM PICTURE G.G. MYASOYEDOV
«PORTRAIT OF THE VIOLINIST WALTER»**

М.С. Максимова, А.С. Воронина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск, Россия

Ключевые слова: изобразительное искусство, XIX в., портрет, реализм, Г.Г. Мясо-
едов, В.Г. Вальтер

Key words: arts, 19th century, portrait, realism, G.G. Myasoedov, V.G. Walter

Аннотация. Рассмотрены особенности реалистического портрета XIX в. на примере
анализа картины Г.Г. Мясоедова «Портрет скрипача Вальтера».

Одним из интересных жанров изобразительного искусства является портрет. Изображая людей разных эпох в их одеяниях и изображая интерьер, в котором они находятся, художники показывают нам картину прошлого времени. Смотря на одежду, предметы и выражение лица, мы можем найти не только исторические факты прошлого времени, но и потаенные смыслы, которые автор вкладывает в свою картину. Все это заставляет нас окунуться в жизнь и быт прошлого.

О портретной живописи XIX в. написано достаточно много. Особенности реализма можно проследить в трудах Н. Яворской [1], а также в статьях искусствоведов Нижегородского государственного художественного музея [2]. О самом художнике и особенностях его творчества пишут исследователи Я.Д. Минченков [3], Н.В. Масалина [4], Ф.С. Рогинская [5, 6], А.С. Хворостов [7]. Ценными для проведения данного исследования явились также энциклопедические статьи Н.И. Платонова и В.Д. Синюковой [8], Г.В. Келдыш [9].

Цель данной статьи – на основе анализа картины Г.Г. Мясоедова «Портрет скрипача Вальтера», представленной в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея, проследить особенности реалистических портретов второй половины XIX в.

Во второй половине XIX в. в России произошло много изменений в искусстве, литературе, в жизни в целом. Художники начали осваивать новые темы, связанные с прошлым и настоящим их родины, создаются целые портретные галереи и исторические картины, бытовая живопись на основе реализма [8].

Появление его в русском изобразительном искусстве было неизбежным, поскольку во второй половине XIX в. жизнь быстро начала меняться в связи с отменой крепостного права 1861 г., а также последующими событиями в общественной жизни и общественном сознании. Это ярко отразилось в искусстве, в связи с чем художники обратили серьезное внимание на проблемы простых людей, крестьян, мещан, бедняков, на их тяжелый быт, реализм обрел свою критическую окраску, что особенно ярко проявилось в творчестве русских художников-передвижников.

Критический реализм особенно ярко проявился во французском изобразительном искусстве XIX в.

Как известно, развитию русского критического реализма во многом поспособствовал бунт студентов-выпускников Императорской Академии художеств. Они отказались писать картины на заданную мифологическую тему и потребовали предоставить им свободный выбор сюжета. Но требование отклонили. Они объединились со своими идейными друзьями из Москвы, организовав «Товарищество передвижных художественных выставок». И с этого момента началась эпоха реализма в русском искусстве. Целями Товарищества были: возможность знакомиться с изобразительным искусством широким слоям русского народа, прививать любовь к искусству в обществе, способствовать художественному образованию способных к творчеству его представителей [1].

Художникам не только стала интересна жизнь простых работяг – они начали воспринимать свое творчество как один из способов изменить мир, повлиять на обстановку в стране. То есть искусство во второй половине XIX в. становится предметом не только созерцания, но и осмысления. Оно не столько погружало в идеалистический мир, сколько стремилось отразить проблемы реальной жизни. Особенностью реализма является показ людей и их жизни, их быта без прикрас, как есть.

Художники-романтики и сентименталисты пытались украсить реальную жизнь. Женщины на портретах олицетворяют собой идеалы красоты того времени – меланхолические, задумчивые, изящные. Мужчины – герои или мудрые мыслители. А художники-реалисты стали показывать реальный портрет человека, не идеального, имеющего свои недостатки [2].

Есть один важный момент, который возникает при изучении портрета – через портрет мы читаем тот посыл, который хочет донести до нас автор. Художник передает не всегда очевидный смысл, силой своего воображения заставляя каждого мыслить иначе.

Для реалистических портретов свойственно показывать и раскрывать социальную характеристику человека. Реалистический портрет отражает этику человека, показывает его достоинства, характер, манеры и проникает глубоко в психологию портретируемого.

Художники-реалисты изображают настоящую жизнь с самых разных сторон, стремясь показать не только богатых людей, их красивые одеяния и титулы, но и крестьян, представителей городского рабочего класса. На портретах отражаются разные мгновения жизни, будь то радостный праздник, спокойный день или вечер, принесший усталость. Максимально подчеркивая в реалистическом портрете особенности внешности портретируемых, их эмоции и ощущения, художник отражает, прежде всего, натуралистичность и чувственность человеческого лица и тела [2].

Рассмотрим выделенные черты реалистического портрета на примере произведения Г.Г. Мясоедова «Портрет скрипача Вальтера», находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Художник написал картину в 1902 г., будучи уже довольно пожилым, в 68 лет.

Г.Г. Мясоедов участвовал в создании Товарищества передвижников, был одним из лидеров этого движения [5], работал в историческом и бытовом жанрах. Художник происходил из старинного дворянского рода, и отец всячески

поддерживал способность сына к рисованию. Его учителем был художник И.А. Волков [6]. Также Г.Г. Мясоедов был рьяным сторонником реализма и категорически отвергал какие бы то ни было новые веяния в искусстве, в частности импрессионизм. Публика же принимала искания молодых художников с восторгом [3]. Яков Минченков в своей книге «Григорий Григорьевич Мясоедов» писал: «Будучи новатором в молодости, он превратился в старости в консерватора, яростного защитника устоев передвижничества» [3, с. 13].

Мясоедов изобразил на своей картине великого музыканта Виктора Григорьевича Вальтера (1865–1935) – скрипача, первого концертмейстера Императорской оперы в Санкт-Петербурге, музыкального критика. Музыкант играл в оркестре Мариинского театра, руководил струнным квартетом «Русские камерные вечера», а в 1909 г. участвовал в «Русских сезонах» С.П. Дягилева в Париже [10].

Виктор Григорьевич Вальтер Активно занимался музыкальной деятельностью: давал частные уроки игры на скрипке, читал публичные лекции, участвовал в музыкальных программах на вечерах, организованных различными общественными организациями России [9].

Портрет по стилю относится к реализму, к станковой живописи, написан маслом на холсте. Мазки не толстые, а объемные. Это придает картине некую массивность и рельефность. Размеры картины 61×42 см. Художник использует теплый колорит, сдержанную палитру, но при этом присутствует огромное количество полутонов теплых коричневых оттенков, что обращает внимание зрителя на душевное тепло, которое исходит от портретируемого.

Автор произведения показывает нам скрипача, музыкального критика, делая акцент на лице и руках, затемняя все остальное. Потому что руки – это самая важная часть тела для скрипача. Виктор Вальтер одет в черный фрак. Это сразу отсылает нас к тому, что он великий музыкант. Художник ничуть не приукрашивает его, а наоборот передает все черты и мимику натурально, реалистично. Внимание к этой картине привлекает естественность изображения, простота позы портретируемого, при этом зрителю хочется остаться у полотна подольше и вникнуть в мелкие детали, которые становятся заметными, только если рассматривать картину ближе, его морщины, немного сжатые губы, глаза. Глядя на выражение лица Вальтера, мы сразу представляем характер музыканта, возникает чувство уверенности, твердости характера, четкости действий. Создается впечатление, что Вальтер после выступления сидел у темной стены и позировал.

Композиционный центр портрета – лицо. Голова расположена в анфас. Нос слегка увеличен и мягок, как и у всех пожилых людей, кончик носа опущен вниз. Рассматривая портрет на расстоянии, создается впечатление, будто взгляд направлен прямо в сердце, а в глазах видны усталость и прожитые годы.

Комната полуосвещенная, лицо скрипача более освещено, тем самым мы замечаем морщинистое лицо, легкую улыбку и утомленный взгляд творческого чувствующего музыканта. «Скрупулезная прорисовка лиц, одна из особенностей творчества Г.Г. Мясоедова, она точно передает состояние персонажей, и это заставляет зрителя сопереживать их нелегкой доле» [7]. Если у пожилого человека в силу возраста глаза часто впалые, то здесь мы этого не замечаем. Глаза – самая выразительная, важная и интересная часть лица, как говорится, «зеркало души». Что же в этом

зеркале мы видим? В нем, безусловно, отражается вся пройденная жизнь и тягость прожитых лет. Глаза все еще наполнены жизнью, но уже не такие яркие и светящиеся, как были в пик расцвета его творчества.

На портрете мы можем заметить руки музыканта. Кисти рук портретируемого аккуратно сложены. Они очень бережно и с любовью держат его инструмент – скрипку, описанную нежными золотисто-янтарными красками. Она является в его жизни как инструментом, который помогает жить и приносить доход, так и инструментом, который помогает выразить самого себя, будить прекрасное в слушателях, задевать самые тонкие струны человеческой души. А его руки – свидетельство его тяжелых трудов и многолетней игры на скрипке.

Вальтера мы видим по пояс, он заполняет почти все пространство холста. Фон коричнево-шоколадного цвета, переходя из светлого к темному, не противоречит всему цветовому строю картины. Характер написания лаконичен, не агрессивен, мазки плавные.

«Портрет скрипача Вальтера» – пример реалистического портрета второй половины XIX в., портрета повседневного.

Г.Г. Мясоедов смог в достаточной степени передать все черты реалистического портрета. Он тонко изобразил выражение лица скрипача, в глазах которого читается усталость, утомленность, спокойствие. Хорошо прорисовав морщины и неровности лица, художник создал не идеализированный образ, а придал ему натуралистичность. Мясоедов показал нам небольшой момент обычной жизни скрипача В.Г. Вальтера. Его чуть надменный взгляд отражает чувство собственного достоинства и уверенности в себе. Таким образом, художник показал индивидуальные черты скрипача и особенности его характера и натуры, и портрет отразил черты и особенности реалистического портрета XIX в. [4].

Литература

1. Яворская, Н.В. Романтизм и реализм во Франции в XIX веке : пособие / Н.В. Яворская. – Москва : ИЗОГИЗ, 1938. – 208 с. – ISBN 978-5-903190-50-8.
2. Нижегородский государственный художественный музей: Живопись второй половины XIX – XX вв. Новгород. – URL: <https://artmuseumnn.ru> (дата обращения: 29.11.2022).
3. Минченков, Я.Д. Мясоедов Григорий Григорьевич : пособие / Я. Д. Минченков. – Москва, 1928. – 13 с. – ISBN: 4607031765814.
4. Масалина, Н.В. Мясоедов : пособие / Н.В. Масалина. – Москва : Искусство, 1964. – 96 с. – ISBN 978-5-404-00241-6.
5. Рогинская, Ф.С. Товарищество передвижных художественных выставок: исторические очерки / Ф.С. Рогинская. – Москва, 2013. – 430 с. – ISBN 5-87685-054-3.
6. Рогинская, Ф.С. Григорий Григорьевич Мясоедов : пособие / Ф.С. Рогинская. – Москва, 1948. – 32 с. – ISBN 5-900230-62-7.
7. Хворостов, А.С. Григорий Мясоедов : пособие / А.С. Хворостов. – Москва, 2012. – 96 с. – ISBN 978-5-404-00241-6.
8. Платонова, Н.И. Энциклопедический словарь юного художника : словарь / Н.И. Платонова, В. Д. Синюков. – Москва : Педагогика, 1983. – 416 с. – ISBN 5-93667-010-4.
9. Келдыш, Г.В. Музыкальный энциклопедический словарь: словарь / Г.В. Келдыш. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 94 с. – ISBN 5-85270-033-9.
10. Культура РФ: Мясоедов Григорий Григорьевич. – Москва. – URL: <https://www.culture.ru/persons/8963/grigorii-myasoedov> (дата обращения: 20.11.2022).

Содержание

Раздел 1. Исследования в областях психологии и дефектологии

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса детей и подростков

<i>Будеева А.Э.</i> Анализ результатов анкетирования педагогов дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего вида города Томска	3
<i>Гаврыш А.Н.</i> Формирование самооценки младшего школьника в процессе учебной деятельности	7
<i>Есипенко М.В.</i> Личностный потенциал и его значение для человека	12
<i>Каверина Т.С.</i> Ментальная арифметика как инструмент в развитии неречевых функций у детей дошкольного возраста	16
<i>Карпова Р.С., Ларина Д.В.</i> Технологии открытого образования в режиме тьюторского сопровождения как факторы формирования функциональной грамотности учеников	20
<i>Кондякова Н.К.</i> Особенности психического развития детей, проживающих в специализированном доме ребенка	24
<i>Коптяева И.М., Рылова В.А.</i> Проблема идеальной и реальной модели деятельности классного руководителя	28
<i>Мамедова Н.Э.</i> Кукольный театр как средство познавательного и эмоционально-эстетического развития обучающихся	32
<i>Мейер А.А.</i> Формирование самооценки в структуре психологической подготовки фехтовальщиков	37
<i>Милова Д.К.</i> Тьюторство в инклюзивном образовании: сущность и история становления ...	43
<i>Начарова А.Д.</i> Оценивание образовательных результатов младших школьников как проблема современной школы	47
<i>Петроченко Т.А.</i> Деятельность педагога по сплочению подросткового коллектива посредством социально-психологических тренингов	52
<i>Пикалова И.В.</i> Развитие лидерских качеств в подростковом возрасте	57
<i>Пухальская В.В.</i> Формирование профессиональных интересов школьников в условиях центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи	61
<i>Сарапулов К.Н.</i> Жизнестойкость химически зависимых лиц, находящихся в реабилитационном центре	67
<i>Сафиуллина К.А.</i> Развитие познавательных способностей обучающихся 5-х классов с задержкой психического развития в условиях школьной образовательной среды	70
<i>Свидерская А.В.</i> Дети-вундеркинды: противоречия и парадоксы детской одаренности	74
<i>Семчук Ю.Ф.</i> Формирование социальных компетенций дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации	79
<i>Сировацкая Л.А.</i> Трансляция продуктивных лексических умений в процессе общения как фактор благоприятного речевого развития ребенка с легкой степенью умственной отсталости	84
<i>Соколова Д.А.</i> Феноменология музыкальных способностей и их учет в условиях психолого-педагогического сопровождения обучающихся	88
<i>Стрелков А.Д.</i> Развитие познавательных интересов в начальной школе	93
<i>Стрельникова Ю.А.</i> Использование сказкотерапии как метода психокоррекции для снижения агрессии у младших школьников с нарушениями интеллекта	97
<i>Таразанова А.И.</i> Развитие мышления детей в дошкольном возрасте	102
<i>Трачук Н.В.</i> Психологическое сопровождение профессиональной подготовки водителей: теоретические аспекты	105

<i>Туманова Л.О.</i> Влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки у младших школьников	108
<i>Тюняева М.В.</i> Готовность участия педагогов в инновационной деятельности	112
<i>Черная С.В.</i> Возраст как условие формирования учебно-профессиональной мотивации у студентов профессиональных образовательных организаций	116
<i>Черноок Е.С.</i> Взаимодействие образовательных учреждений и органов внутренних дел в профилактике преступности несовершеннолетних	121
<i>Чувикина А.В.</i> Использование педагогических приемов при формировании навыков коммуникативного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития	125
<i>Щербинина М.Ю.</i> Проблема страхов в практике психологического консультирования и психокоррекции	129
<i>Якушева О.В.</i> Интеллектуальные способности: ретроспективный анализ и современные подходы к исследованию	135

Социализация детей и подростков: риски и профилактика

<i>Антонюк Я.В.</i> Формирование когнитивных способностей с помощью арт-терапии для социализации детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	140
<i>Бедарева Е.В.</i> Коррекция девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на контроле в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, в условиях техникума	144
<i>Бузимова А.А.</i> Особенности образовательной программы по формированию семейных ценностей у младших школьников из неполных семей в условиях общеобразовательной организации	148
<i>Быкова С.К.</i> Результаты реализации программы сопровождения профессионального самоопределения младших подростков в условиях общеобразовательной организации	153
<i>Гребнева М.С.</i> Профилактическая работа по предупреждению употребления психоактивных веществ старшими подростками в условиях учреждения среднего профессионального образования	158
<i>Лапина Д.В.</i> Коррекция отклоняющегося поведения старших подростков в условиях общеобразовательной организации	163
<i>Мазуренко М.В.</i> Социализация детей и подростков, проживающих в учреждениях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Профилактика и риски	168
<i>Мартыненко К.Д.</i> Условия профилактики употребления психоактивных веществ у старших подростков	171
<i>Пальцева А.Н.</i> Медиативные технологии в профилактике агрессивного поведения младших подростков	175
<i>Переверзева Я.А.</i> Психологическое здоровье младших школьников	179
<i>Салтыкова В.М.</i> Диагноз: школьный стрелок	183
<i>Салчак А.А., Дроздецкая И.А.</i> Особенности реализации социально-педагогической программы жизненного самоопределения старших подростков в условиях общеобразовательной организации	186
<i>Скворцова О.О.</i> Роль своевременной диагностики и профилактики агрессивного поведения у младших школьников	190
<i>Соколовская Р.О.</i> Предикторы деструктивного общения подростков со сверстниками	196
<i>Эрдынеева С.В.</i> Профилактика девиантного поведения старших подростков посредством включения их в волонтерскую деятельность	201

Раздел 2. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения

Эффективные воспитательные и образовательные практики в дошкольной образовательной организации

<i>Афонина В.Д.</i> Развитие эмоциональной отзывчивости у детей среднего дошкольного возраста в изобразительной деятельности	206
<i>Бородина Е.И.</i> Значимость использования дидактических игр и упражнений в работе логопеда	211
<i>Губина Ю.О.</i> Развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия педагогического коллектива дошкольной образовательной организации	217
<i>Маркус А.В.</i> Обогащение словаря детей дошкольного возраста путем ознакомления с поэтическими произведениями	221
<i>Рихмаер В.А.</i> Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх	225
<i>Салимова З.Ш.</i> Поможем ребенку в развитии эмоционального интеллекта посредством художественных произведений, драматизации и театрализации после чтения	230
<i>Трубникова Я.Е., Шабалина Л.Ю.</i> Организация проектной деятельности в инклюзивной группе современного детского сада	234
<i>Утробина Н.С.</i> Развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы	237
<i>Яворская В.А.</i> Развитие образной речи детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы	242

Начальное общее образование как пространство личностного развития ребенка и профессионального развития педагога

<i>Архипова А.П.</i> Цифровые ресурсы в организации проектной и исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста	247
<i>Барышева Е.А.</i> Использование цифровых образовательных ресурсов для контроля качества усвоения знаний обучающимися начальной школы	253
<i>Березина Л.А.</i> Отношение родителей обучающихся 1 класса к формированию чтения как общекультурного навыка	256
<i>Валитова Ю.А.</i> Приемы формирования смыслового чтения в начальной школе	261
<i>Деревцова Ю.С.</i> Приемы формирования читательской самостоятельности младших школьников на занятиях по внеклассному чтению	266
<i>Кириленко С.А.</i> Принципы активизации творческой деятельности в начальной школе	270
<i>Михеева А.В.</i> Особенности обучения коммуникативным универсальным учебным действиям обучающихся начальных классов	274
<i>Мишкин В.А.</i> Причины неуспеваемости обучающихся начальных классов и пути их преодоления	279
<i>Несмиян В.С.</i> Формирование мотивации к учебе у неуспевающих обучающихся начальной школы	284
<i>Нечаева Н.А.</i> Гражданско-патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста через вовлечение в проектную и исследовательскую деятельность	289
<i>Петрова О.И.</i> Внеурочная деятельность как педагогическое условие развития учебной самостоятельности младших школьников	293
<i>Сергеева В.Д.</i> Использование портфолио как средства оценки образовательных результатов обучающихся начальной школы	298
<i>Синюткина М.В.</i> Развитие лидерских качеств младших школьников в процессе внеурочной деятельности	303

<i>Стелинг Ю.Е.</i> Формирование самоконтроля и самооценки как основы умения учиться в начальной школе	308
<i>Хасанова С.М.</i> Формирование математической функциональной грамотности младших школьников	312
<i>Чайковская А.И.</i> Формирование читательской грамотности в начальной школе: почему это так важно?	317
<i>Чемина М.А.</i> Обучение детей младшего школьного возраста применению цифровых ресурсов в исследовательской деятельности	322
<i>Штенгауэр Т.А.</i> Анализ возможностей использования технологии тестирования по математике в начальных классах.....	330

Раздел 3. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства

<i>Байжигитов А.Р.</i> Повышение мотивации к физической культуре путем просмотра жанра спокон в японской анимации	335
<i>Варлачева А.А., Варлачева Т.Б.</i> Мультикультурализм в образовании	339
<i>Ковалевская Ж.Г.</i> Анализ настроения и эмоций, создаваемых аллюзией сада в фильме С. Соловьёва «Сто дней после детства»	342
<i>Сухова А.В.</i> Изучение мировоззрения Ван Гога на уроках изобразительного искусства в старшей школе	346
<i>Устинова Н.С.</i> Особенности преподавания скетчинга маркерами у детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования	350
<i>Яманаева Е.В.</i> Влияние кинематографа на формирование познавательной мотивации подростков	355
<i>Афанасьева К.А., Воронина А.С.</i> Портретный академизм в русском изобразительном искусстве XIX в. (на примере портрета Е.И. Плешановой кисти П.Ф. Плешанова в Томском областном художественном музее)	359
<i>Янутова Д.Д., Романова Н.И.</i> Романтизм картины «Портрет княжны О.А. Щербатовой», Жозеф-Дезире Кур, 1840	363
<i>Истомина Т.Д., Романова Н.И.</i> Анализ иконы «Богоматерь Абалакская» из постоянной экспозиции ТОХМ (вторая половина XIX в., афон, дерево, масло, сусальное золото)	368
<i>Кицанова М.С., Романова Н.И.</i> Влияние народного искусства на русский модерн конца XIX – начала XX в. (на примере картины А.О. Никулина (1908–1909) «Терема ночью» из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея)	374
<i>Литасова С.Ю., Романова Н.И.</i> Особенности скульптурной анималистики на примере скульптуры П.К. Клодта (1805–1867) «Покрытый попоной конь, вставший на дыбы» из постоянной композиции Томского областного художественного музея	379
<i>Мухамедшина Е.К., Долгих Н.А.</i> Русский романтический портрет (на примере картины О.А. Кипренского «Портрет А. Корсакова» из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея)	384
<i>Попова Т.В., Соснина Е.В.</i> Пейзажная живопись П.А. Суходольского (на примере анализа картины «В деревне» из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея)	389
<i>Селезнева А.В., Воронина А.С.</i> Искусствоведческий анализ произведения И.Е. Крачковского «Крымский пейзаж» (1910)	393
<i>Сибирина В.В., Романова Н.И.</i> Особенности исторической жанровой живописи рубежа XIX–XX вв. (на примере картины Макса Гейссера «Спор ученых» из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея)	398
<i>Тагаева А.А., Воронина А.С.</i> Искусствоведческий анализ портрета «Деревенская красавица» кисти Н.Е. Рачкова из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея	402

<i>Стрекаловская А.В., Романова Н.И.</i> Европейский романтизм в пейзаже (на примере работы Теодоро Дюклера «Монастырский дворик в Палермо»)	407
<i>Чернова Д.С., Романова Н.И.</i> Западноевропейская жанровая живопись XIX в. на примере анализа картины Пала Бема «Рыбаки» («Осмотр сетей») из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея	412
<i>Шаханова А.А., Воронина А.С.</i> Особенности живописи Испании XVII в. (на примере работы Мурильо Бартоломе Эстебан «Отдых на пути в Египет», 1682 из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея)	417
<i>Максимова М.С., Воронина А.С.</i> Реализм картины Г.Г. Мясоедова «Портрет скрипача Вальтера»	422

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

**XXV Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов
и молодых ученых (Томск, 17–23 апреля 2023 г.)**

Том III

**Исследования в областях психологии и дефектологии
Современное дошкольное и начальное образование:
вызовы и решения
Педагогические исследования в сфере культуры и искусства**

Электронное текстовое издание

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю.П. Готфрид*

Технический редактор: *А.И. Лелююр*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 24.01.2024.

Объем издания – 3,8 Мб. Заказ № 033/эн.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: izdatel@tspu.edu.ru



ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ СЕТЕВОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ