

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ  
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

# **СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ**

**Материалы  
международной научно-практической  
конференции**

**28 февраля 2023 г.**

Елец – 2023

УДК 373.2  
ББК 74.1  
С 69

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина  
от 22.02.2023, протокол № 1*

Рецензенты:

М.В. Дюжакова, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования  
Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия;  
И.А. Комарова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики  
и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова,  
г. Могилев, Республика Беларусь

Редакторы-составители:

И.В. Сушкова, доктор педагогических наук, доцент  
(Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина);  
И.Д. Емельянова, кандидат педагогических наук, доцент  
(Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина);  
Ж.В. Чуйкова кандидат педагогических наук, доцент  
(Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина)

**С 69** Социальное развитие детей в мультикультурном мире: материалы международной научно-практической конференции. 28 февраля 2023 года. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023. – 416 с.

**ISBN 978-5-00151-350-6**

В сборнике представлены материалы участников международной научно-практической конференции «Социальное развитие детей в мультикультурном мире», посвященной 85-летию доктора философских наук, действительного члена Академии педагогических и социальных наук Розина В.М. и Году педагога и наставника (Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 28 февраля 2023 г.). Содержание статей отражает новый этап научных исследований в области педагогики и психологии, связанных с актуальными проблемами социализации детей в современном обществе. Авторы статей раскрывают основные подходы к проблеме социального развития детей, социально-педагогические аспекты современной семьи и детства, вопросы разностороннего развития детей в образовательном процессе, развития их речи и билингвизма, теоретические и практические аспекты развития инклюзивного образования, коррекционно-развивающие технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (особенностями психофизического развития) в условиях мультикультурного общества. Материалы сборника отражают достижения ученых и позитивный практический опыт работников образования России (гг. Воронеж, Москва, Королев, Ставрополь, Пятигорск, Магас, Назрань, Липецк, Елец и др.), Беларуси (гг. Минск, Могилев), Казахстана, Узбекистана, Израиля, Китая, который позволит активизировать научно-исследовательскую и практическую деятельность в области социального развития детей в мультикультурном мире.

Тексты статей представлены в авторской редакции. Солидарную ответственность за достоверность содержания статей несут авторы.

УДК 373.2  
ББК 74.1

**ISBN 978-5-00151-350-6**

© Елецкий государственный  
университет им. И.А. Бунина, 2023

# РАЗДЕЛ I. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В.М. Розин,  
Институт философии РАН, Москва

## КОНЦЕПЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРИМЕР РАЗРАБОТКИ ОСНОВАНИЙ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ)

*Аннотация.* В статье приводится характеристика принципов тьюторского подхода в сопоставлении с основоположениями традиционной парадигмы образования. Подчеркивается роль тьютора в сопровождении молодого человека, помощи в получении образования, транслировании собственного опыта образования, поддержке самостоятельности тьюторанта и др. Особое значение в статье отводится тезису о роли тьютора в том, чтобы вывести тьюторанта из равновесия, инициировав обсуждение сложившихся обстоятельств, погрузив в ситуацию, требующую разрешения и следующего шага развития.

*Ключевые слова:* образование, тьютор, развитие, культурно-семиотическая среда, культуры жизни, эволюция личности.

V.M. Rozin,  
Institute of Philosophy RAS, Moscow

## THE CONCEPT OF TUTORING EDUCATION (EXAMPLE OF THE DEVELOPMENT OF THE FOUNDATIONS OF A NEW PEDAGOGY)

*Abstract.* The article describes the principles of the tutor approach in comparison with the principles of the traditional paradigm of education. The role of a tutor in accompanying a young person, helping to get an education, broadcasting his own educational experience, supporting the independence of a tutor, etc. is emphasized. Of particular importance in the article is given to the thesis about the role of the tutor in bringing the tutor out of balance, initiating a discussion of the circumstances, plunging him into a situation that requires resolution and the next step of development.

*Keywords:* education, tutor, development, cultural and semiotic environment, cultures of life, personality evolution

Тьюторское образование наряду с семейным, открытым, экосистемным, инклюзивным, иноязычным может быть рассмотрено как один из очагов и площадок экспериментальных и становящихся новых образовательных практик, частично приходящих на смену традиционному образованию, но чаще существующих параллельно с ним. К основным принципам тьюторского образования, рассматриваемого не в исторической традиции, а именно как становящееся современное образование, относятся следующие. Оппозиция таким принципам традиционного образования как: понимание учащегося в виде

обобщенного среднего индивида и поэтому принятие единых для всех учащихся законов развития и учебных предметов, концепция формирования или имманентного развития, как объясняющая логику традиционного образования, классно-урочная система как основная организационная форма образования, принципы дисциплины и односторонне направленной (а не диалогической) коммуникации, учебные предметы как адаптированный к возможностям развивающегося индивида слепок с научных предметов [16, с. 93-103; 13, с. 498-511].

В противовес к ним формулируются положения о признании разных типов индивидуальности и личности и соответственно разных траекторий развития учащихся, установка на контекстное и вариативное истолкование законов развития, концепции индивидуализации и культурно-семиотической среды образования, отказ от классно-урочной системы и традиционных учебных предметов, культивирование горизонтальных отношений и двухсторонней коммуникации в образовательном сообществе (педагог – учащийся). Тьютор позиционирует себя как педагог новой формации, не отказывающийся от задачи направлять учащегося в его эволюции, и одновременно, культивирующий новую этику образования. Особенности последней в сочетании: знаний и учета эволюции учащегося, отказ от одностороннего вменения ему убеждений педагога (т.е. формирования), помощь учащемуся в разрешении вставших перед последним проблем, выведении остановившегося в развитии учащегося из равновесия, что надо понимать как проблематизацию и погружение в ситуации, инициирующие его активность и дальнейшую эволюцию. Эти принципы и положения в последние годы обсуждались в работе ряда семинаров, нескольких конференций, зафиксированы в вышедших статьях и книгах, например [10; 13; 15; 19; 20; 21]. При этом возникли несколько проблем и затруднений. Главные из них такие.

Если в традиционной школе понятно целое (педагоги формируют учащихся, опираясь, с одной стороны, на законы его психического развития, с другой – подготавливая к жизни, основные характеристики которой выявляются в изучении современности), то каким образом в случае тьюторского подхода мыслится это целое? Даже современность, не говоря о ближайшем будущем, в настоящее время неясна, неопределенна, поэтому понять, какие требования будут предъявляться к молодому человеку на выходе образования, затруднительно. Что здесь вообще понимается под образованием, если учащиеся – личности и, следовательно, вроде бы сами ведут себя? «Первые активные и сознательные поступки, – пишет А.Н. Леонтьев, – вот начало личности. Становление ее происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу, «чему во мне быть»... Чем больше действие человека отклоняется от типичных действий большинства людей, тем вернее, что за ним стоят «внутренние» личностные факторы – внутренние «диспозиции» (предрасположенности к действиям)» (цит. по [3, с. 140]). Если учащиеся личности, то куда они себя ведут и «образовывают», в состоянии ли привести, куда нужно, да и что сегодня, с точки зрения тьюторов, нужно? Говорят, что тьюторы сопровож-

дают своих подопечных и не должны их формировать. Что значит сопровождение, в каком смысле, и возможно ли образование без формирования? А что подразумевается под «культурно-семиотической средой», что это еще за птица, вроде бы понятие среды относится к биологии, а здесь психология и социализация? Не буду продолжать вопрошание, важен итог – традиционное образование, хотя и подвергается справедливой критике, в целом понятно, а вот новое образование и, конкретно тьюторское, непонятно, не видно ясной картины, но отдельные положения вроде бы правильные.

Признавая этот итог, попробую охарактеризовать тьюторское образование как целое, представить картину этого целого, что в плане методологии можно понять как построение концепции. Что значит задать некоторое целое? Например, Платон в «Пире» задает новое понятие любви: это поиск своей половины и стремление к целому, вынашивание «духовных плодов» (прекрасного, блага и бессмертия), гармония, разлитая в природе, стремление к божественному (эрот как гений) [11, с. 71-75]. Эти четыре характеристики любви приглянулись в античной культуре, а первые две, исключая стремление к благу и бессмертию, сохраняют свое значение до сих пор. Не означает ли это, что Платон задал любовь как целое? Хотя представления о любви претерпевали в истории изменения, платоническая любовь как целое выдержало испытания временем. Какие же новые характеристики образования осознаются в наше время и могут задать образование как целое?

Традиционное образование ставило своей целью формирование человека *знающего*, готового включиться в сложившуюся культуру и производство, чтобы продолжить их развитие. Современное образование формулирует другие цели и задачи, по меньшей мере, три группы. Первая, способствовать становлению личности молодого человека и, поскольку личности различны, обеспечить разные траектории развития учащихся. Вторая группа, сформировать у молодого человека современные компетенции (умение учиться, критически мыслить, отстаивать собственное мнение, работать в команде, принимать самостоятельные решения, решать задачи и др.). Третья, помочь молодому человеку уяснить главную проблему современности – кризис модерна, поставившего жизнь на земле на грань уничтожения, необходимость спасения жизни, что предполагает участие в новых проектах, поступки, собственное развитие и совершенствование.

Если традиционная школа была главным и единственным образовательным институтом, то в настоящее время помимо школы складываются несколько источников и институтов образования – семья, государство, сообщества и общество, Интернет, СМИ, друзья, бизнес-образование, наконец, образовывается и сама личность, если конечно, она сложилась. Каждый институт задает свою «образовательную средовую платформу» и их действия не всегда согласованы.

А каким образом новое образование может видаться и пониматься молодыми людьми. Прежде всего, как их основное дело на длительный период. Они должны стать взрослыми, самостоятельными, компетентными, готовыми к по-

литической жизни и спасению планеты, ну и просто расположенными жить, получать от нее удовольствие, как впрочем, и преодолевать трудности, решать встающие в жизни проблемы. Здесь две ориентации – на трудовую жизнь и общественную (политическую по Аристотелю). Об этом писал еще в начале 20-х годов прошлого столетия В. Зенковский, а в наше время, например, Ханна Арендт. «Взгляните на то, – пишет Зенковский, – что делается даже теперь во всех уголках России: вы найдете всюду некоторое число активных, одушевленных общественными идеалами деятелей, которые переобременены работой, надрываются от массы дела, на них возложенного. А за ними стоит целая масса “обывателей”, которые умеют только пользоваться результатами чужой работы, пожалуй, не прочь критиковать ее, но палец о палец не ударят, чтобы помочь. Слабое развитие общественной самодеятельности тем более поразительно у нас, что жизнь сейчас стала невыносимо тяжелой. Продовольственный, квартирный, финансовый кризисы давят всех нас, и несмотря на все это все же на арене общественной работы выступают одни и те же лица... У нас в России, при прежних условиях общественной жизни, когда сурово преследовалось всякое искреннее и честное служение общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закреплялся тип социально равнодушного и социально инертного человека. К этим чисто русским условиям, благоприветствовавшим всем нашим Обломовым, надо присоединить и тот фактор, который оказывает свое действие всюду, – именно влияние экономического индивидуализма нашей эпохи. <...> Было бы правильнее говорить, что современная школа воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает дурную социальность. Соревнование, зависть, тщеславие и т. п., это тоже социальные чувства, имеющие свой корень, свой смысл лишь в социальной среде, – но эти чувства не сближают, а раздвигают людей. <...> О, как не хватает сейчас России элементарных социальных добродетелей! Как мало людей, умеющих подчинить свои личные, партийные, классовые интересы общему благу! Богатая страна, полная молодых, неиспользованных сил, освобожденная от всех внешних пут, имеющая полную возможность свободного самоопределения, смутно сознающая всю свою бесконечную силу, – Россия со дня на день приближается к катастрофе, раздираемая изнутри социально противоречивыми течениями. Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растления, которое несет с собой отравленная жизнь и пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству! Пусть в противовес всем страшным фактам взаимного озлобления, взаимного недоверия и ненависти пробуждают они в детских душах живую любовь к человеку, как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное отношение к своему делу и искреннее стремление способствовать всеобщему благу!» [6, с. 296, 303, 329, 343].

Ханна Арентд различает в образовании две области жизни – деятельностную (трудовую) и сферу общения и политики. В первой он должен усвоить способности деятельности, необходимые для социальной жизни, во второй – научиться строить и определять свою жизнь совместно с другими. «Именно то, – пишет Арентд, – что должно готовить ребенка к взрослому миру, постепенное привыкание к работе и неигровым занятиям, исключается ради самобытности детского мира... тем самым как бы отрицают, что ребенок – это становящийся человек, что детство – это временная стадия, подготовка к взрослой жизни... Но это может означать и то, что осознанно или неосознанно отвергаются представляемые миром требования и необходимость порядка в нем, отрицается всякая ответственность за него – как ответственность за то, чтобы в нем приказывать, так и ответственность за то, чтобы в нем подчиняться» [1, с. 273, 274, 282]. Вторая область жизни. «Смотря на вещи с этого ракурса (когда считают, что «всеми публичными делами управляют власть и интерес»), мы ничего не узнаем о настоящем содержании политической жизни – о радости и удовлетворении от пребывания в компании равных, от совместных действий и появлений на публике, от того, чтобы с помощью слов и дел включаться в дела мира, тем самым приобретая и поддерживая свою личную идентичность и начиная нечто совершенно новое» [2, с. 389].

И для педагога, например, тьютора, образование – основное дело, но имеющее другое содержание и цель. Тьютор должен сопровождать молодого человека, помочь ему стать образованным, поделиться своим опытом образования, поддержать самостоятельность тьюторанта и в то же время, заметив, что последний остановился в своем развитии, образно говоря, постараться вывести тьюторанта из равновесия, инициировав обсуждение сложившихся обстоятельств, погрузив в ситуацию, требующую разрешения и следующего шага развития. Как педагог тьютор должен культивировать личность тьюторанта (учитывать и поддерживать ее), видеть отклонения в развитии тьюторанта и проблемы, с которыми тот сталкивается (что понятно, дело непростое), предлагать помощь в обсуждении этих проблем и их решении, делиться своим опытом жизни.

Однако, как отмечалось, современное образование состоит из нескольких образовательных и чаще всего несогласованных между собой платформ. Это один аспект проблемы. Другой, тоже отмеченный, – самостоятельное развитие (эволюция) молодых людей, движущихся по разным траекториям. Третий, направляющее влияние педагогов (в том числе тьютора). Сакраментальный вопрос: каким образом все эти разные образовательные воздействия задавать и согласовывать в некое органическое целое, чтобы учащийся не превратился в силу противоположных влияний в своеобразного шизофреника, что мы нередко наблюдаем в настоящее время? Выход именно в организации культурно-семиотической среды. Естественно, надо пояснить, что это такое.

Прежде всего, стоит отметить, что человек в отличие от животного развивается в смешанной среде – физической (как животное) и семиотической

(именно как человек). Уже с самого детства ребенка не только кормят и ухаживают как за любимым домашним животным, но и разговаривают с ним и общаются как с человеком. Дальше больше, ребенок начинает жить воображаемыми, но от этого не менее реальными, событиями, предполагающими понимание речи, игры, сказки, музыки, рисунка и прочее, которые не могут усваиваться без коммуникации и общения с родителями и другими людьми. Значение всех этих семиотических средств, естественно, возрастает в подростковом, юношеском и взрослом состояниях.

Но семиозис не только средства, обеспечивающие воображение, воссоздание означаемой предметности и, следовательно, развитие человеческого сознания, но и средовая реальность, ведь знаки, символы, семиотические схемы, метафоры определяют способы понимания и видения мира и себя, причем часто надолго. Да эта среда не похожа на физическую, она создается человеком, но действует (влияет) она на него не менее значимо и сильно. Важная особенность культурно-семиотической не только ее искусственный характер, но и «популярность», множественность ее значений, как в силу того, что ее можно составить из разных текстов и нарративов (включая предметную организацию), так и по-разному прочесть и понять.

Именно этими указанными свойствами культурно-семиотической среды пользуются современные педагоги, организуя условия для развития детей разных возрастов и разных личностей. Всего один, но подробный пример, семейная (не)школа «Искатели» Павла Шивырева. В теоретическом плане здесь ориентировались на педагогическую систему Монтессори, «в которой были заявлены принципы индивидуального самостоятельного развития и научения детей, организации разновозрастных групп, образовательной среды, педагогического действия как помощи и создания условий для развития [8; 9]. Все эти принципы взаимосвязаны, но если их понимать точно по Монтессори, они вряд ли сегодня могут быть считаться эффективными. На мой взгляд, Павел с коллегами понимают эти принципы больше на современный лад и расширительно. Например, создание среды, обеспечивающей активность и саморазвитие ребенка, предполагает не просто организацию предметных пособий и семиотического материала по зонам (практических навыков, сенсорного восприятия, математической зоны, языковых навыков, космической зоны), но также использование всех известных современной педагогике средств, инициирующих активность детей, помогающих ее реализовать (карт, таблиц, рассказов, посещение сайтов Интернета, видео, фильмов, проверочных заданий, дидактических игр, заданий и головоломок и т.д. и т.п.). Да и сенситивных периодов развития, по Монтессори, в (не)школе «Искатели» не очень-то придерживаются.

Здесь читатель естественно может задать два важных для себя вопроса, да они в разной форме задаются часто Павлу Шивыреву: как в (не)школе происходит обучение и научение, если нет уроков и обычных школьных занятий, а также в каком направлении развивается и эволюционирует ребенок, если он ведет себя сам, а не учитель? Ответ будет не совсем обычный и, возможно, не сразу

понятным – ведет среда, которую, правда, создает педагогический коллектив родителей (в данном случае в нем действительно много педагогов). Среда (не)школы «Искатели» состоит из трех основных сред: «антропологической» (семья, педагоги, детское общество), «предметно-семиотической» (например, дидактические предметы аля Монтессори или Фребель [23; 24]) и чисто «семиотической» (тексты, фильмы, рассказы, вопросы и ответы и пр.). Предметно-семиотическая и семиотические среды предъявляются на занятиях (уроков нет, но есть занятия, там, где они проходят, выставлены необходимые для очередного шага развития детей тексты, пособия, игры, видео, фильмы и т.д.). Возможно, стоит еще ввести четвертую среду – «внешнюю» (экскурсии по городу или на природу, посещение театров, музеев, клубов, встречи с интересными людьми и пр.), ведь ее тоже определяет семейно-педагогический коллектив вместе с детьми. Каждая среда не случайна, она структурируется на основе определенных идей и соображений, нередко, настоящих концепций и сценариев [13; 15]. Обязательны два момента: среда должна погружать ребенка в проблемную ситуацию, требующую разрешения (Павел особенно обращает внимание на этот момент – нет проблем и затруднений, не иницируется и активность ребенка), среда должна подсказывать, причем часто в нескольких вариантах, направление решения проблемной ситуации. Но выбрать и выйти на решение принципиально должен сам ребенок. Также, впрочем, как сам, по возможности, уяснить, какую задачу он должен решать, что в ближайшее время делать. “Поэтому, – говорил Павел еще 2017 г., – в нашем пространстве мы много делаем, чтобы ребенок САМ решал, что, когда и как он изучает. САМ брал задачи” [27]. Если задуматься о вариативности, то она, на мой взгляд, достигается за счет подсказок и помощи из разных сред (родители советуют одно, тьютор другое, товарищи по группе третье, пособие показывает на четвертое). Здесь хочешь, не хочешь, а будешь искать собственное решение» [12, с. 168-169].

В рамках школы тьютор не может не согласовывать, точнее, не кооперировать, свою деятельность с деятельностью других педагогов и учителей, и прежде всего в той области, где идет формирование личности. Например, он должен действовать совместно со школьными психологами и школьной администрацией, а также приходить на помощь учителям, когда они принимают решения или создают среду, определяющую развитие личности учащегося. В организационном плане в его деятельности можно различить два основных направления: работа тет-а-тет с тьюторантами (с отдельным или группой) и совместная работа по организации культурно-семиотической среды с другими педагогами и учителями, в том числе с родителями.

«Отвечая на вопрос одного из родителей о смысле выбора для своего ребенка такой необычной формы образования, Павел Шиварев ответил следующим образом. “По сути все сводится к чему? Вы готовы вкладывать свои силы и время в образование ребенка, или совсем не готовы, или готовы немного. Наш формат средний. Между случаем, когда семья говорит, а мы сами все готовы делать, мы полностью будем учить в семье, мы все понимаем, как это де-

лать, все у нас хорошо, ну и слава бога, я всячески поддерживаю таких людей. Альтернативный вариант, когда семья не хочет вообще участвовать в образовании, не хочет вкладываться, причем неважно, вообще не хочу или хочу заплатить и дальше ни о чем не думать. А наш вариант промежуточный, когда, с одной стороны, желательна альтернатива, а с другой – взять на себя полностью образовательный процесс не хочется, поэтому средний вариант» [25, с. 166].

Но на самом деле, конечно, родители-педагоги кооперировались в (не)школу «Искатели», полностью взяв на себя ответственность за образование своих детей. Только образование они понимают иначе, чем обычно принято. Как образно выразился Павел: «Лошадь можно привести к водопою, но заставить ее пить невозможно»; образование здесь понимается как самообразование и саморазвитие детей с помощью взрослых (родителей и педагогов)...

В (не)школе «Искатели» родители помогают детям заниматься и отдыхать, знакомиться с новым, ходить на экскурсии, обсуждают вопросы, которые детей волнуют, и на это уходит много часов и сил.

Не получается ли так, что родители детей, посещающих (вне)школу (один или оба) не могут работать вне семьи в нормальных организациях, поскольку полностью вкладываются в образование своих детей? Когда еще дети станут полностью самостоятельными и начнут сами учиться и образовываться, и получить ли это вообще? А как же разделение труда, на котором держится наша цивилизация, не должна ли школа и учителя взять на себя этот огромный труд? А то, что работа образования огромная и тяжелая – очевидно...

Тем не менее, родители и педагоги (вне)школы «Искатели» делают этот шаг из обычной традиционной школы в школу, как они верят, будущего, от безответственного отношения к собственным детям, к ответственному, к настоящей, а не глянцевої любви к ним...

А относительно разделения труда надо думать. Пока, действительно, традиционная школа обеспечивает возможность родителям трудиться, а школе образовывать детей со всеми вытекающими из этого положительными и негативными последствиями. Но ведь в настоящее время, особенно с пришествием Интернета и процессами цифровизации, а также формированием новых форм социальности организация и разделение труда, ситуация сильно меняются. Может быть, скоро родители смогут и работать и не передавать своих детей в школьную коробочку» [12, с. 166-168; 26].

В традиционной парадигме содержание образования задают, исходя, во-первых, из того, как понимается развитие человека. Например, в концепции формирования как усвоение деятельности. «Что же происходит с человеком от рождения до смерти, – спрашивает В.В. Давыдов? – Не что иное, как овладение, приобретение, освоение, присвоение вне его лежащей “общественной природы”, опредмеченной в материальной и духовной культуре, т.е. в особых продуктах предметной деятельности предшествующих поколений людей. Происходит формирование его собственной деятельности, в частности и ее управляющих механизмов – психики» [5, с. 37-38]. Во-вторых, задавая содержание

образования, опираются на знания современности и ближайшего будущего, чтобы определить требования, которые с большой долей вероятности будут предъявляться к молодому человеку на выходе образования.

Сегодня и первое, и второе как твердое, общезначимое знание определить практически невозможно. По поводу развития человека существуют разные концепции и точки зрения, идет полемика, а современность и тем более будущее не просматриваются, все чаще они характеризуются понятиями сложность и неопределенность. Конечно, отдельный педагог может самостоятельно выработать позицию на эти вопросы, в конце концов, он закончил вуз или университет (многие так и поступают), но вряд ли это решение правильное.

Выработать общезначимые для данного педагогического сообщества (например, тьюторского) представления и позицию может и должно именно это сообщество в рамках коллективного исследования и обсуждения. При этом, поскольку происходит смена образовательной парадигмы в рамках общего кризиса современной культуры, основоположения и понятия «образование», «развитие», «личность», «современность и будущее» приходится устанавливать заново и понимать как гипотетические. Например, рассматриваемые здесь понятия личность, образование и тьюторство в течение последних лет обсуждались на семинарах и конференциях, организованных тьюторским сообществом. А вот как видится в гипотетической модальности представление о развитии и личности.

Развитие как категория предполагает различие «становления», собственно «развития» и «завершения». При этом развитие понимается не как структурное изменение (трансформация) целого, например, биологического организма, деятельности или психики, а относительно целого, мыслимого культурологически и как форма жизни (для тьютора особенно важны знания о двух таких целых – «культуре детства» и «культуре совершеннолетия»). Например, я показываю, что культура детства предполагает общность «прамы» (термин, предложенный Л.С. Выготским, призванный подчеркнуть единство ребенка с родителями), освоение (эквивалент познания) мира и особенно взрослого мира с помощью схем, игры и сказки, первые формы осознания себя («Я», «я сам»), научение техникам (речи, самообслуживания) [17, с. 33-62; 14]. Перечисленные характеристики и особенности детства складываются не сразу, в возрасте от одного до четырех лет идет их становление, затем развитие, то есть усложнение и размножение этих особенностей, а распад прамы, научение первым техникам мышления (например, простейшим рассуждениям, учету фактов), элементарные самостоятельные действия – показатели завершения культуры детства.

Становление культуры совершеннолетия обусловлено требованием самостоятельного поведения и реальной необходимостью при поступлении в начальную школу такого поведения. В свою очередь переход к самостоятельному поведению обуславливает необходимость в построении «приватных схем», собственного видения и понимания мира и себя в нем. Другими словами, складывается новое целое – личность, для которой характерно не только самостоя-

тельное поведение, но и самоуправление и непростые отношения со взрослыми. Кстати, и Иммануил Кант связывал совершеннолетие с самоуправлением («Несовершеннолетие, – пишет он, – есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [7]). Но самоуправление не означает автаркию (автономную жизнедеятельность и отрицание других), в картине мира личности конституируются, естественно у разных личностей по-разному, индивиды, с которыми молодому человеку приходится иметь дело.

Развитие культуры совершеннолетия заключается в испытании выстроенного личностью образов мира и себя, уточнении и пересмотре этих образов в направлении более эффективного и реалистического собственного поведения [17, с. 18-19]. А завершение этой культуры, происходящее не у всех, связано с кризисом личности, невозможностью ее сохранения. Знание тьютором культуры совершеннолетия не означает, что он должен стремиться направить своего подопечного точно в том же направлении и также, как в истории культуры формировалась личность. Это по ряду обстоятельств невозможно: изменились условия жизни, типов личности, как я показываю, несколько, тьюторант мог уже встать на определенный путь развития и другие. Тем не менее, знание культур детства и совершеннолетия необходимо, учитывая, что человек в своем развитии проходит, но в силу указанных обстоятельств принципиально иначе (в логике онтогенеза), исторические этапы развития.

От развития нужно отличать «эволюцию индивида» («эволюцию личности»). Дело в том, что образовательные воздействия в одних случаях достигают своей цели, а в других нет. Одна из причин последнего – несовпадение образовательного воздействия с имеющим место процессом эволюции, т.е. направлением и содержанием развития индивида. Например, молодой человек стремится делать добро, быть более внимательным к старшим, помогать им, а в силу каких-то обстоятельств, например идеологических, ему внушают, что человек должен быть сильным, игнорировать других, добиваться своих целей любой ценой. Вряд ли подобное педагогическое воздействие будет эффективным. Кстати, если кто-то думает, что здесь мы имеем дело с исключением, то сильно ошибается, возможно, речь идет о российской традиции. Вот, например, письмо-наставление 23-летнего Пушкина своему 18-летнему брату. «Тебе придется иметь дело с людьми, которых ты еще не знаешь. С самого начала думай о них все самое плохое, что только можешь вообразить; ты не слишком сильно ошибешься... презирай их самым вежливым образом... будь холоден со всеми... не проявляй услужливости и обуздывай сердечное расположение, если оно будет тобой овладевать: люди этого не понимают... То что я могу сказать тебе о женщинах, было бы совершенно бесполезно. Замечу только, что чем меньше любим мы женщину, тем вернее можем овладеть ею». «Вообще в это время Пушкин, – вспоминает сын П.А. Вяземского, – как будто систематически действовал на мое воображение, чтобы обратить на себя внимание женщин, что нужно идти вперед нагло, без оглядки и приправлял свои нравоучения циническими цитатами из Шамфора» [4, с. 123].

Вряд ли тьютор сможет помочь и правильно влиять на тьюторанта, если он не понимает в каком направлении идет его эволюция. Полезно для тьютора и такое понятие – «жизненный мир», оно тоже по типу культурологическое, но связано также с понятием становление нового. Чтобы пояснить, предложу сначала один кейс, а именно историю обретение Павлом Флоренским веры в Бога.

«Судя по воспитанию и увлечениям, юный Павел должен был вырасти полным атеистом и ученым с физикалистской ориентацией. Отец, которого Павел очень любил, ориентировал сына на занятия естествознанием, тщательно избегал тем, касающихся веры в Бога, а сам Павел основное свое школьное время посвятил физике и другим естественным наукам, что и закономерно привело его на физико-математический факультет Московского университета (закончил в 1904 г.)...

И вдруг, когда Павел заканчивал тифлисскую гимназию, на поверхность его сознания вышла, прорвалась религиозная реальность, а старый мир, построенный на догматах науки рухнул (Флоренский именно так и осознает происшедшее с ним в то время: «произошел разлом, разрыв биографии, внезапный внутренний обвал...важнейшим было: неожиданность и катастрофичность его»; «..можно, пожалуй, увидеть в происшедшем внезапное открытие дверей иного мира» [22, с. 117]. Сначала на фоне неясных переживаний и тоски Павлу во сне пришла весть («...тончайший луч, который был незримым светом, не то – неслышным звуком, принес имя – **Бог**» [22, с. 195-196]), которую по пробуждению он осознал так. “Мне это было **откровением**, открытием, ударом. От внезапности этого удара я вдруг проснулся, как разбуженный внешней силой, и, сам не зная для чего, но подводя итог всему пережитому, выкрикнул на всю комнату: «Нет, нельзя жить без Бога» [22, с. 212].

Затем после серии схожих переживаний уже на фоне прекрасной природы у Павла происходит настоящий переворот: к нему помимо его сознания сами начинают приходить мысли, решительно зачеркивающие научное мировоззрение. «И опять тот же ответ, что все научное мировоззрение – труха и условность, не имеющая никакого отношения к истине, как жизни, как основе жизни, и что все оно не нужно. Эти ответы **другой** мысли звучали все жестче, определеннее и беспощаднее... И наконец, последний вопрос о всем знании. Он был подрезан, как и все предыдущие... Все возражения против научной мысли, которые я когда-либо слышал или читал, вдруг перевернулись в сознании и из условных, легко отразимых при желании и искусственно придуманных придилок, вдруг получили силу ударить в самое сердце научного мировоззрения. В какую-нибудь минуту пышное здание научного мышления рассыпалось в труху, как от подземного удара...» [22, с. 241-242] ...

Здесь напрашивается сравнение пути Павла Флоренского с поисками св. Августина. И тот, и другой шли к христианству от философии и увлечения наукой. Оба, обретая веру, пережили потрясший их духовный переворот. Но, конечно, другое время, другая эпоха и другой жизненный опыт. Павел пришел к христианству молодым человеком в период начинающегося в России в широ-

ких массах кризиса православия, а Августин – уже зрелым, разно прожившим человеком, в то время к христианству приобщались многие и многие. Но что удивляет: если Августин добывал веру тяжелым трудом и борением с собой, то к Павлу она пришла вроде бы сама... (*Но так ли на самом деле, попробуем разобратся*).

Начать можно с того же, на что указывает сам Павел в «Воспоминаниях», то есть с родителей и семьи. Отец, определяющий в семье все, был без корней, сирота, но с идеями и замыслами. Он хотел ни от кого не зависеть, ни от людей, ни от общества, замышляя построить все на семье и считал ее единственной реальностью, «раем»... В теоретическом отношении главу семьи Флоренских вполне можно назвать «социальным маргиналом», но весьма образованным... Именно из маргиналов во второй половине XIX в. выходят как разночинцы и интеллигенция, так и революционеры разных мастей.

Отец, безусловно, принадлежал к первой категории. Он, как отмечает, П. Флоренский, к революционным идеям «относился и недоверчиво, и презрительно, как к мальчишеским притязаниям переделать общество, которое таково, как оно есть, по законам необходимости», с тревогой размышлял о последствиях революционных попыток, могущих «привести Россию «в полный хаос» [22, с. 123]. Павел, очевидно, вполне перенял это убеждение своего отца. За два года до революции в письме к В. Розанову он с раздражением пишет: «Надо же наконец отрешиться нашей интеллигенции от сознания провиденциальных обязанностей и твердо сказать себе, что мир и судьба истории идут и будут идти вовсе не их «декларациями», а по таинственным законам, ведомым Рукою Божией» [22, с. 281]...

По мерке семьи отец Павла понимает и социальные отношения. Социальность для него – это «человечность» («вот любимое слово отца, – замечает Павел, – которым он хотел заменить религиозный догмат и метафизическую истину...человечность же, теплота и мягкость человеческих отношений исходит из семьи – верил он» [22, с. 122-123]).

Какая же атмосфера царил в семье Флоренских и что собой представляло образования их детей. Если обозначить эту атмосферу двумя словами, то напрашиваются слова: любовь, родственность, уважение. Как говорит Павел, членами его семьи были люди, «пронизанные любовью и нежной заботой» друг о друге. А в плане образования дети подключались к культуре в лучшем смысле этого слова: иностранные языки, история, литература, искусство, естественные науки, ремесло и техника. Но была и одна особенность – необычное отношение к природе и ее освоение, природа понималась как живое существо и познавалась не отвлеченно, а проникновенно, переживательно, по-гетевски... Но причём тут Гете? Дело в том, что именно Гете, написавший 13 томов по естествознанию (столько насчитывает Большое Веймаровское издание Гете), задал идущее поперек традиции, понимание и отношение к природе, как живому явлению, познание которой неотделимо от ее переживания и участия в жизни природы...

Но что, действительно, было в те и последующие годы, так это все более остро ощущаемое противоречие между естественнонаучным мировоззрением и реальным отношением Павла к природе и жизни, между культивируемой отцом семейной замкнутостью и реальной жизнью вокруг, а также той же историей и культурой. Живое, экстатическое отношение к природе и погружение в богатство истории и культуры человечества никак не укладывались в сознании Павла в естественнонаучную картину мира с ее жесткими единообразными законами. Чувство любви и уважения к человеку, погружение в историю и культуру не соответствовали семейной изоляции от общества. Терпимость и плюрализм отцовского мировоззрения, и Павел это чувствовал, не отвечали общей тенденции того времени участвовать в социальных преобразованиях, тенденции, основанной на том же самом естественнонаучном мировоззрении и связанных с ним идеях социальной инженерии...

Природа воспринималась Павлом Флоренским двояко и противоречиво: с одной стороны, в плане естественнонаучного мировоззрения как физическая реальность, мумифицированная с помощью вечных законов природы, с другой – как живое существо и гуманитарная реальность. И социальная жизнь выглядела противоречивой: отец видел ее только в семье, а за окном она переливалась всеми красками и уходила в бесконечность, если не в вечность. Возможно поэтому, несмотря на царившую в семье любовь, все чувствовали себя одинокими («Я начал говорить, – замечает Павел, – о своем одиночестве, но, на разные лады, все были одинокими» [22, с. 70]). И вот когда Павел стал подрастать и задумываться над смыслом своей жизни, он почувствовал, что уже не может совмещать эти два понимания жизни, что в нем как бы против его воли вырастает новая реальность. Почему она была осознана в религиозном ключе? Это понятно, ведь идея Бога для Павла была не только тайной, но и оказалась отвечающей многим его устремлениям. Действительно, Бог не только создал природу, но и пребывает в ней как живое начало, Бог олицетворял любимую Павлом семью (Отец, Сын, Богородица), но не узко, а напротив, вселенски, размыкая тесный мир Флоренских, Бог вносил единство и смысл в хаос жизни и много чего еще.

Однако и старая реальность никуда не ушла, и Павел оказался распятым на кресте своих противоречивых устремлений – и к Богу, и к науке. В середине 1920-х годов Павел Флоренский пишет об этом так: «Это была характерная болезнь всей новой мысли, всего Возрождения; теперь, задним числом, я могу определить ее как разобщенность человечности и научности. Бесчеловечная научная мысль – с одной стороны, бессмысленная человечность – с другой... Во мне *эти две стихии столкнулись с особой силою*, потому что возрожденческая научность была не внешним придатком и не оперением, а *второю натурою*, и ее истинный смысл я понимал не потому, что научился от кого-то, а знал непосредственно, как *свои собственные желания*. Но этому пониманию противостоял не менее сильный опыт, возрожденческие замыслы в **корне** их отрицающий» (курсив мой. – В.Р.)» [22, с. 217-218; 18, с. 160-168].

Предлагаю, духовный переворот, произошедший с Павлом Флоренским, охарактеризовать как *смену жизненного мира*. Каковы условия этой смены: с одной стороны, «интерсубъективная ситуация» (семья, образование, установки родителей), с другой – «проблемная ситуация» (Павел был не в состоянии совместить в своем сознании противоречивые установки и реалии), с третьей стороны, «работа сознания», имевшая своим итогом смену «непосредственной реальности» (не природа, понимаемая естественнонаучно, а Бог). Павел должен был преодолеть непонимание мира, в котором он жил, и сделал он это сконструировав (открыв) новую предметность – Бога, причем не совсем канонического (как Ноумена, определяющего символически все феномены). «Основываясь на гетевских представлениях, Павел Флоренский в середине 1910-х годов формулирует собственный подход, получивший название «символизма»: за явлениями и вещами нужно увидеть жизнь «ноумена», явление не существует без ноумена, а последний без явления; в этом смысле явление нужно понять как символ ноумена. «Всю свою жизнь, – пишет Павел Флоренский, – я думал, в сущности, об одном: об отношении явления к ноумену, об обнаружении ноумена в феноменах, о его выявлении, о его воплощении. Это – вопрос о символе... Явления есть сама сущность (в своем явлении, подразумевается), имя есть сам именуемый (т.е. поскольку он может переходить в сознание и делаться предметом сознания)... явление, объявление, проявление вещи, от вещи не отделяется и потому – столь же «здесь», как и «там»... Вглядишься в явление – и увидишь, что оно есть шелуха другого, глубже лежащего. И то, глубже лежащее, - есть “ноумен” в отношении первого как «феномена»... Да, если говорить о первичной интуиции, то моею было и есть то таинственное **высвечивание** действительности иными мирами – просвечивание сквозь действительность иных миров... Оно бежит, ибо оно живет... никогда в голову не приходило обнажение, никогда не было мысли об умерщвлении, об остановке, об анализе. Было ясно мне, что этот анализ был бы **самообманом**... мое желание было познать мир именно как неведомый, не нарушая ее тайны, но – подглядывая за ней. Символ и был подглядыванием тайны. Ибо тайна мира символами не закрывается, а именно раскрывается в своей подлинности **как тайна**» [22, с. 153-158; 18, с. 165-166].

Итак, формирование жизненного мира предполагает, по меньшей мере, две вещи: работу сознания, преодолевающего непонимание мира и себя, и конструирование новых смыслов и предметности, разрешающих проблемную ситуацию, восстанавливающих понимание, но уже другое. Понятно, что духовные перевороты, наподобие того, который описал Павел Флоренский, происходят нечасто, и понятно почему, ведь речь идет о смене непосредственной реальности, надолго определяющей жизнь человека. То есть мы можем предположить, что жизненный мир и культуры жизни хотя и разные реалии, тем не менее, у них есть общие черты – определять жизнь и понимание действительности на длительный период, а смена их подчиняется культурологической логике (похожа на смену одних культур другими).

Опять же в гипотетическом ключе о современности и ближайшем будущем. Тьюторское образование, естественно, должно быть современным. На мой взгляд, это означает, по меньшей мере, следующее. Достигнутое в результате образования понимание, что наша культура вошла в глубокий кризис: исчерпал себя основной смысловой проект новоевропейской культуры (овладение природой), перестала удовлетворять работа социальных институтов, прежде всего государства, налицо угроза социальных и техногенных катастроф, экологический кризис и др. Как следствие уяснение необходимости участвовать в конституировании фьючекультуры. Первоочередное условие последнего – новые компетенции: жизни в условиях катастроф и кризиса, самостоятельной деятельности и мышления, ответственности перед будущим, готовности к кардинальным изменениям, в том числе пересмотру представлений о мире и себе. Предполагаю, что эти компетенции должны стать важными целями тьюторского образования.

Тьюторское образование только складывается. Но уже сегодня потребовалось обсуждение таких фундаментальных для педагогики вопросов как отношение к образовательным концепциям (прежде всего концепции традиционного образования), понимание современности и ближайшего будущего, представление о развитии и природе личности, сущности и особенностях нового образования (культурно-образовательной среде, новых педагогических отношениях и этике, и других). Данная работа посильный вклад в это обсуждение.

#### Список литературы

1. Арендт Х. Кризис в воспитании / Х. Арендт // Между прошлым и будущим. – Москва: Изд-во Института Гайдара, 2014. – 416 с.
2. Арендт Х. Истина и политика / Х. Арендт // Между прошлым и будущим. – Москва: Изд-во Института Гайдара, 2014. – С. 334-389.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2001. – 416 с.
4. Бурсов Б. Судьба Пушкина / Б. Бурсов // Звезда. – 1974. – № 6.
5. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики / В.В. Давыдов // Обучение и развитие. – Москва: Просвещение, 1966. – С. 35-48.
6. Зеньковский В.В. Психология детства. Ред. Golden-Ship.ru 2012. (Текст публикуется по изданию: Зеньковский В.В., проф. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Лейпциг: Изд-во «Сотрудник», 1924). – 348 с.
7. Кант И. Что такое просвещение? [Электронный ресурс] / И. Кант. – Режим доступа: <https://present5.com/kant-chto-takoe-prosveshhenie-immanuil-kant>.
8. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики; пер. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Сотрудник школ, 1915. – 375 с.
9. Монтессори М. Дети – другие; пер. с нем.; вступ. и закл. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный / М. Монтессори. – Москва: Карапуз, 2004. – 336 с.
10. Розин В.М. Этюды по философии образования. Смена Парадигмы / В.М. Розин. – Москва: Новый хронограф, 2021. – 288 с.
11. Розин В.М. «Пир» Платона: Новая реконструкция и некоторые реминисценции в философии и культуре / В.М. Розин. – Москва: ЛЕНАНД, 2015. – 200 с.

12. Розин В.М. Продумывая семейную (не)школу «Искатели» Павла Шиварева / В.М. Розин // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 2. – С. 165 - 174.
13. Розин В.М. Философия образования. Этюды-исследования / В.М. Розин. – Москва - Воронеж: МПСИ, 2007. – 576 с.
14. Розин В.М. Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, науке, проектировании / В.М. Розин. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2011. – 256 с.
15. Розин В.М. Образование в эпоху Интернета и индивидуализации (побудка-самоопределение в помощь тьютору) / В.М. Розин. – Москва: Новый хронограф, 2020. – 200 с.
16. Розин В.М. Философско-педагогические этюды / В.М. Розин. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. – 184 с.
17. Розин В.М. Особенности культуры детства / В.М. Розин // Философско-педагогические этюды. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. – С. 33-62.
18. Розин В.М. Становление личности и ранних философско-эзотерических взглядов Павла Флоренского // Розин В.М. Мышление и творчество. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
19. Розин В.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В.М. Розин, Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2020. – N 9. – С. 18-28.
20. Розин В.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста / В.М. Розин, Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2021. – N 1. – С. 25-34.
21. Розин В.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании / В.М. Розин, Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2021. – N 9. – С. 41-51.
22. Священник Павел Флоренский. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание / П. Флоренский. – Москва: Моск. рабочий, 1992. – С. 559 с.
23. Фребель Ф. Воспитание человека. Избранные сочинения. Т. 1. / Ф. Фребель. – Москва: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. – 359 с.
24. Фребель Ф. Детский сад. Изб соч. Т. 2. / Ф. Фребель. – Москва, 1913. – 581 с.
25. Шиварев П. Как устроена семейная (не)школа «Искатели» в 2020-21 году [Электронный ресурс] / П. Шиварев. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=9V8jOWq4L84&feature=youtu.be>
26. Шиварев П. Образование в коробочке или что делает школу школой и почему у нас семейная (не)школа? [Электронный ресурс] / П. Шиварев. – Режим доступа: <https://www.facebook.com/pavel.shivarev/posts/1230757333725131>
27. Шиварев П. Пять болезней современного образования или грустная история о том, почему любая альтернативная школа, где сохранена классно-урочная система не лучше массовой школы [Электронный ресурс] / П. Шиварев. – Режим доступа: <https://www.facebook.com/pavel.shivarev/posts/1013158025485064>

Е.П. Денисова,  
Государственный университет транспорта, Москва

## **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТИ: ЭФФЕКТ РАЗНООБРАЗИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена панорама типов и особенностей семей, их влияние на процесс мультикультурного обучения и воспитания подрастающего поколения. Раскрыто влияние различий между семьями (в системе ценностей, в размере семьи и ее составе, в семейных взаимоотношениях, в разделении труда внутри семьи, в этапах семейной жизни, в

экономической ситуации и общественном положении семьи, во внешних обстоятельствах жизнедеятельности семей и др.) на формирование системы нравственных ценностей у ребёнка.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, мультикультурализм, мультикультурное образование.

E.P. Denisova,  
Russian University of Transport, Moscow

## EDUCATION IN MULTICULTURAL SOCIETY EFFECT OF DIVERSITY

**Abstract.** The article presents a panorama of the types and features of the types and features of families; their impact on the process of multicultural education and upbringing of the younger generation, Reveals the influence of differences between families (in the value system, in the size of the family and its composition, in family relationships, in the division of labor within the family, in the stages of family life, in the economic situation and social the situation of the family, in the external circumstances of the life of families, etc.) on the formation of a system of moral values in the child.

**Keywords:** Education, multiculturalism, ways of education.

Мы живем в период, когда проблема массовой миграции достигла широчайшего масштаба. В поисках лучшей доли для себя и своих близких, эмигранты стремятся устроить своих детей в государственные общеобразовательные школы той страны, которая стала вторым домом. При этом главной целью является не обучение и приобщение к культуре страны, а именно попытка закрепиться. В своем большинстве дети и их родители не владеют языком и не интересуются культурно-нравственными аспектами в своей попытке ассимилироваться. Мало кто задумывается над тем, как сложно будет идти процесс обучения в новой школе. Качество образования при этом тоже серьезно страдает.

Основные причины сложностей образования и воспитания детей-мигрантов:

- 1) чужой язык обучения, а вместе с этим и другое восприятие окружающего;
- 2) другое вероисповедание;
- 3) особенности национальных традиций и культуры;
- 4) свои отличные моральные нормы и правила.

В свою очередь все национальные семьи отличаются друг от друга. Разнообразие усматривается не только в структуре семьи, но также в нравственных ценностях, которые дети естественно впитывают, живя в семье, и в способе реагирования на различные жизненные ситуации. Такое разнообразие влияет на процесс нравственного воспитания ребёнка. В связи с этим, приходится учитывать такое разнообразие, когда ценности, прививаемые детям дома, вступают в конфликт с ценностями, которые являются основой нравственного воспитания в обычной школе. Любая реакция на такое различие требует деликатного ба-

ланса между правом семьи привить своим детям собственные нравственные ценности, правом школы сообщить общественно значимые ценности и правом детей развиваться и самостоятельно решать, какие нравственные ценности значимы для него.

Можно выделить следующие различия в семьях, которые влияют на формирование нравственной личности:

1) Различия в системе семейных ценностей и воспитании детей. Под «семейными ценностями» подразумеваются в первую очередь ценности традиционной семьи, во вторую очередь, ценности, которые дети накапливают в процессе воспитания в конкретной семье. Например, разрешенное многоженство в мусульманских семьях идет в разрез с православными традициями, связанными с равноправием мужчин и женщин. Попадая в мультинациональный класс, дети разных верований не знают и не понимают таких тонкостей других религий, учитель тоже зачастую не готов к такому недопониманию, он транслирует общепринятые европейские нравственные нормы. Отсюда и возникают проблемы взаимопонимания. Или учитель наоборот привлекает особое внимание к нравственным нормам меньшинства, оберегает и защищает их самобытность и тем самым вызывает недопонимание или обиду у детей и родителей более многочисленной национальной группы в классе.

2) Вторая проблема связана с неоднозначным пониманием «семейных ценностей». То, что считается морально допустимым в одной семье, например, произношение молитвы в определенное время, запрет работать в определенные дни, недопустимость выполнять определенные работы мужчине или женщине, для другой семьи считается оскорбительным. Традиционная семья и альтернативы ей представляют только одну из многих форм различий в семейной жизни, которая заключается в том, что в обществе устанавливается неадекватное восприятие разнообразия ценностей, которых семьи на самом деле придерживаются, и разнообразия способов, при помощи которых эти ценности передаются детям. Нельзя отрицать того, что разные семьи придерживаются разных принципов и имеют свои нравственные ценности.

3) Различие в размере семьи. Термин «семья» распространяется либо на людей, живущих вместе, либо на более многочисленную родственную группу, чем больше семья, тем большее количество личных взаимоотношений может развиваться внутри этой структуры, и больше возможностей появляется для взаимодействия между родственниками.

Чем больше родственников вовлечено в воспитание ребёнка, тем нагляднее для него будет применение нравственных установок и правил. Ребёнок может найти практическое подтверждение правильности своих поступков, так как его поведение оценивается большим количеством близких людей. Но в тоже самое время ребенок, живущий только с мамой и папой, может не понимать нравственные установки, транслируемые старшим поколением бабушек и дедушек и искренне недоумевать противоречиям, возникающим в этой связи.

#### 4) Различие в составе семьи и семейных взаимоотношений.

Вдобавок к одному или обоим родителям и детям семья может включать приемных родителей, дедушек и бабушек, сводных братьев и сестер, тетей, дядей, других родственников, друзей, гостей, окружающих, обслуживающий персонал, животных. В мусульманских, например, семьях, количество родственников больше и связи между ними прочнее. Соответственно и влияние родственников больше. Чем больше людей вовлечено в воспитание ребёнка, тем больше примеров нравственных или безнравственных проявлений он наблюдает, не секрет, что количество не всегда означает качество. Очевидно, что только избранные представители семейных групп становятся ключевыми фигурами при приобщении ребенка к нравственным ценностям.

#### 5) Различия в разделении труда внутри семьи.

Существует широкое разнообразие в разделении труда внутри и вне семьи. Матери все еще, как обычно, несут основную ответственность и за дом, и за воспитание детей. Но возрастающая занятость матерей вне дома ведет в некоторых случаях к изменениям. Например, усиливается роль отцов. Если оба родителя заняты одинаково, то воспитание ребенка перекладывается на плечи бабушек и дедушек. С одной стороны, это положительно сказывается на нравственном становлении ребёнка. А с другой стороны, у ребенка возникает «дефицит общения» с родителями. В мусульманских семьях зачастую существует система строгих запретов, которым следуют члены семьи и по которым воспитывают детей. Женщины заботятся, а мужчины воспитывают.

6) Различие в этапах семейной жизни. Нельзя отрицать, что любая семья – это относительно постоянная структура. Многие семьи проходят несколько стадий. Размер и структура семьи может измениться в результате развода, тяжелой потери и так далее. Взаимоотношения между членами одной семьи могут измениться со временем. В таких ситуациях дети в православных семьях остаются с матерью, отцы играют пассивную роль. В мусульманских семьях отцы оставляют детей с собой и больше влияют на их нравственное становление. Это по-разному сказывается на формировании мировоззрения и нравственности у детей.

7) Различия в экономической ситуации и общественном положении семьи. Бедность семьи ограничивает возможности детей, не позволяет получать эмоции, которые пополняют их духовный мир и влияют на нравственный рост. Ограниченный круг интересов и невозможность расширить их сказываются на развитии познавательных способностях подрастающего поколения.

#### 8) Различие внешних обстоятельств жизнедеятельности семей.

Семейная жизнь в деревне, возможно, отличается от жизни в пригороде. Крупные мегаполисы имеют свое существенное влияние на нравственные ценности, которые впитывают дети. Существуют региональные факторы, оказывающие влияние на семейную жизнь, включая климатические условия, гражданский раскол, региональные занятия, например, рыбная ловля или нефтедобыча. Даже виды домов, разнообразие мест для развлечений, разнообразие частного и общественного транспорта составляют часть внешних факторов, кото-

рые влияют на семейную жизнь и нравственные ценности, получаемые детьми от своей семьи.

8) Различия в личностном уровне. Люди различаются в плане личностного и образовательного уровня, здоровьем, успешностью, сексуальной ориентацией и пониманием собственного статуса в семье. А все это вместе и в отдельности может влиять на опыт семейной жизни. И транслировать детям разные моральные нормы и правила, которые не попадают под государственное регулирование и являются чисто индивидуальными, сформировавшимися под влиянием внешних и внутренних факторов жизнедеятельности. Даже если у людей схожие семейные обстоятельства, но разные интересы и привычки, они могут не поступать одинаково в подобных ситуациях и могут иметь расхождения в системе нравственных ценностей.

Таким образом, на формирование системы нравственных ценностей у ребёнка влияет целый спектр семейных различий, начиная от размера семьи, вероисповедания и заканчивая личным образовательным уровнем каждого члена семьи. Однозначно, что в школе учителя, строя взаимоотношения и руководя детским коллективом, должны опираться на эти первоочередные факторы и принимать их в расчёт в своей работе по воспитанию и образованию ребят в мультинациональном классе. Очень сложно выявить универсальную систему нравственных ценностей, идеальную для всех и для каждой отдельно взятой семьи. Главное, чтобы ценности несли добро и не причиняли зла окружающим людям, тогда они органично впишутся в общественно-одобренную систему нравственных ценностей.

#### Список литературы

1. Что такое мультикультурализм // Искусство и культура. – Москва, 2020.
2. Черкасов А.Н. Этнокультурные общины и национальная самобытность Канады и США / А.Н. Черкасов. – ЭПК. 2008. – № 7.
3. Guild P B. Diversity, learning style and culture. – NY: Oxford University press, 2015.
4. <http://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states>
5. Tucker K. Pros and Cons of multicultural education // Peabody Journal of education, 29 (1), 2018.
6. [https://fondvv.com/staff-1/article\\_pos](https://fondvv.com/staff-1/article_pos)

Н.А. Нехороших,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### **ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОНТЕНТ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу использования различных форм интерактивного контента в социализации молодежи. Раскрывается возможное негативное влияние интерактивного контента на социализированность личности у подрастающего поколения. Обос-

новываются возможности применения интерактивного контента в коррекционной работе по проблемам десоциализации.

**Ключевые слова:** социализация, интерактивный контент, молодежь, социализированность личности, десоциализация, коррекция.

N.A. Nekhoroshikh,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## INTERACTIVE CONTENT AND SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE: COMMON GROUND

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the use of various forms of interactive content in the socialization of young people. The possible negative impact of interactive content on the socialization of the personality of the younger generation is revealed. The possibilities of using interactive content in correctional work on the problems of desocialization are substantiated.

**Keywords:** socialization, interactive content, youth, personality socialization, desocialization, correction.

Проблема социализации не теряет своей актуальности и в настоящее время. Современные исследования направлены на разработку моделей социализации подрастающего поколения и поиск более совершенных технологий и средств ее коррекции при необходимости. В их основе лежит работа по формированию активной личности, способной легко приспосабливаться и адаптироваться к современным жизненным реалиям.

Однако, в современных условиях цифровизации всех сфер жизнедеятельности общества на всех уровнях появилась новая проблема социализации – уход человека из реальной жизни в виртуальный мир.

Современная наука располагает множеством трактовок и различных теорий социализации человека. Поэтому до настоящего времени нет однозначной трактовки понятия «социализация». В отечественных научных кругах (Андреева Г.М., Белинская А.Б., Беличева С.А. и др.) преобладает на данный момент позиция о сущности социализации как «двустороннего процесса, сочетающего присвоение человеком социальных норм и ценностей в процессе взаимодействия с другими людьми и воспроизведение социального опыта за счет его активного включения в социальную среду» [1, с. 10].

В рамках данного подхода, Д.И. Фельдштейн понятие «социализация» применительно к детскому возрасту трактует как «процесс вхождения в социальную действительность через развитие психики и личности ребенка» [3, с. 5].

Немаловажным остается и вопрос о способе трансляции норм и ценностей и о ведущих направлениях этой трансляции. Здесь одним из важных аспектов социализации является информационная социализация. Проблема информационной социализации в последние годы является одной из актуальных проблем не только для психолого-педагогической науки, но и для общества в целом. По мнению М.А. Макаровой, это обусловлено тем, что подрастающее

поколение развивается в принципиально новом социальном и информационном пространстве, где различные технические средства для получения информации являются уже широкодоступными [2].

Следует отметить, что процесс социализации в современной ситуации развития имеет некоторые особенности, которые связаны с изменением макроконтекстов социализации, микросредой и социальной ситуацией развития. Так, в связи с расширением межличностных контактов, взаимодействия между людьми на любых расстояниях, используя современные технические возможности, параллельно происходит ограничение возможностей для личных встреч в формате «offline» в основном по причине «загруженности» на работе или учебе.

Таким образом, межличностный механизм социализации, реализация которого предполагается в процессе «живого» общения личности с субъективно значимыми для нее лицами (родители, педагоги, друзья и т.д.), все чаще стал происходить в online режиме. И не всегда в режиме «реальной картинки», а нередко, ставя в качестве «аватарки» не свое фото, а скрываясь под каким-либо изображением (фото другого человека, картинка, открытка с каким-либо слоганом или символом) и под вымышленным именем – «ником». То есть человек создает себе вымышленный образ, отличный от реального. Почему это происходит? Возможно у этого человека проблемы с социализацией.

Существуют на данный момент уже достаточно в большом количестве такие формы интерактивного контента, где для взаимодействия с другими на данной платформе возможно создание себе любого образа и даже окружающего мира. Например, платформы для совместной работы в online пространстве (miro, gruffme, padlet и др.), компьютерные игры с визуализацией возможностями для совместной игры (Minecraft, Free Fire, PUBG Mobile и др.), веб-инструменты, позволяющие в режиме реального времени отслеживать процесс выполнения работы на платформе и в любой момент комментировать правильность действий по ходу и комментировать их (app.formative.com и др.), сайты, созданные специально для общения ([vk.com](https://vk.com), [ok.ru](https://ok.ru), сайты знакомств и др.).

Все это предоставляет возможность человеку «жить» так, как он хочет – в таком образе и в таких условиях, которые он считает идеальными для себя. Происходит его уход из реальной жизни, обычно неблагоприятной, в виртуальный мир, в котором ему комфортно. Этому больше всего подвержена молодежь подросткового и юношеского возраста, как категория граждан, наиболее активно пользующаяся всевозможными гаджетами. Со стороны социализации – это периоды, когда происходит поиск себя и своего места в жизни. Поэтому негативные последствия такой ситуации могут быть необратимыми для социализированности личности.

Действие всех механизмов социализации в большей или меньшей степени опосредуется рефлексией – внутренним диалогом, в котором человек рассмат-

ривает и принимает или отвергает ценности, свойственные обществу, семье и т.д. Происходит формирование, социальное становление личности человека в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в ней и самого себя. А уход в виртуальный мир подменяет социальные ценности виртуальными, в результате чего получается десоциализация.

Однако, возможно использование форм интерактивного контента, позволяющих взаимодействовать с другими людьми, не раскрывая себя, как не парадоксально, для коррекции проблем в процессе социализации подрастающего поколения. Спектр таких проблем достаточно широк: недостаток общения, неумение или боязнь устанавливать контакт с людьми, заниженная самооценка, определение личных ценностей и жизненных ориентиров и т.д. С помощью такого интерактива под руководством специалиста, осуществляющего коррекционную работу по проблеме клиента, возможно проведение действий, направленных на осознание и определение трудностей человеком и на «проигрывание» различных моделей поведения и выстраивании определенной, приемлемой для конкретной ситуации.

В рамках рассматриваемой проблематики нам представляется интересным узнать количество людей подросткового и юношеского возраста, зарегистрированных на различных платформах для общения не под своим именем и каковы причины этого. Для этого нами был проведен опрос среди молодых людей (девушек и юношей) в возрасте от 15 до 20 лет. Респондентам не сообщалась истинная цель задаваемых вопросов для получения наиболее достоверных результатов.

По итогам опроса были получены следующие данные.

100% опрошиваемых пользуются какими-либо платформами для взаимодействия с людьми online. 90% из них зарегистрированы на нескольких таких платформах (причина: для общения, для работы или учебы, для поиска знакомых), 10% – только на одной (причина: «не люблю общаться через сеть», «предпочитаю больше взаимодействовать с людьми при личной встрече», «неудобно общаться через сеть» и т.п.). Здесь и далее причины были указаны самими респондентами в ходе проведения исследования.

На вопрос «Под своим именем или ником Вы зарегистрированы?» 62% участников опроса ответили «под своим именем» (причина: «чтобы меня было легче найти», «мне нечего скрывать», «не вижу смысла скрывать свое имя», «затрудняюсь ответить»), 38% – «под ником» (причина: «специально», у большинства стоит прочерк).

В качестве дублирующего вопроса-проверки у молодых людей мы поинтересовались, что изображено на аватарке в их личном аккаунте. Полученные результаты подтверждают данные, полученные при ответе на предыдущий вопрос. У 38% в качестве аватарки стоит какая-то картинка в зависимости от личных предпочтений или интересов. У остальных, кто зарегистрирован под своим именем, результаты разделились: 50% – фото себя, 12% – нет никакого изобра-

жения (причина: «не нравится, как я выгляжу на фотографиях» – данный вариант был только у девушек, «не знаю, как это можно сделать технически»).

И еще мы попросили молодых людей указать количество друзей в каждой из социальных сетей, в которых они зарегистрированы. В зависимости от социальных сетей количество друзей на них варьировалось среди всех опрашиваемых от 2 до 1130. В большинстве ответов на данный вопрос были написаны цифры около 50 (51%) и от 100 до 150 (43%).

Обобщенные данные проведенного нами опроса позволяют нам предположить, что у большинства респондентов не наблюдаются трудности в социализации. Однако, в ходе опроса выявлены молодые люди, которые общаются в различных формах интерактивного контента под вымышленными именами. В этих случаях необходимо проведение дополнительной диагностики для уточнения причин и возможно дальнейшей коррекции. Также выявлено очень маленькое или очень большое количество друзей в социальных сетях у нескольких респондентов. Это уже является показателем проблем социализации и требуется помощь специалиста для проведения коррекционной работы.

#### Список литературы

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 304 с. – Режим доступа: URL: <https://urait.ru/bcode/494753> (дата обращения: 18.01.2023).
2. Макарова М.А. Детские общественные объединения: роль в социализации личности школьников / М.А. Макарова // Научный поиск. – 2014. – № 2.1. – С. 16-17.
3. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация содержания социального взросления и социально-психологической реализации детства / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 5-11.

А.Е. Крикунов,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ВОСПИТАНИЕ И РАЦИОНАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОРАЛИ: К ИСТОРИИ ОДНОЙ ДИСКУССИИ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья включает общий очерк теории морального образования (*moral education*) *M. Hand*, которая является одной из наиболее современных попыток решения проблемы индоктринации. *M. Hand* связывает индоктринацию с так называемым директивным моральным исследованием и видит решение проблемы в поиске пути рационального обоснования морального кодекса. В статье также рассматриваются основные черты научной дискуссии по поводу ключевых положений теории *M. Hand*.

**Ключевые слова:** философия образования, воспитание, мораль, индоктринация.

## EDUCATION AND RATIONAL SUBSTANTIATION OF MORALITY: TO THE HISTORY OF ONE DISCUSSION IN THE MODERN PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Abstract.** The article includes a general outline of the theory of moral education M. Hand, which is one of the most modern attempts to solve the problem of indoctrination. M. Hand connects indoctrination with the so-called directive moral inquiry and sees the solution to the problem in finding a way to rationally substantiate the moral code. The article also discusses the main features of the scientific discussion about the key provisions of the theory of M. Hand.

**Keywords:** philosophy of education, moral education, morality, indoctrination.

Характерной особенностью дискурса о нравственном воспитании (*moral education*), каким мы видим его в современной англоязычной философии образования, является его последовательная сопряженность с проблематикой индоктринации. И хотя индоктринация в целом ряде случаев может пониматься более широко, – например, как «внедрение (*influencing*) (...) концепций, взглядов, убеждений и теорий в сознание ученика, минуя их свободное и критическое обсуждение (*deliberation*)» [3, р. 953], – именно в контексте морального образования фрустрация по отношению к возможному индоктринирующему влиянию заявляет о себе наиболее очевидным образом. Симптоматично, что в отечественной педагогике, при всей востребованности темы воспитания – нравственного, патриотического, профессионального или какого-либо другого – это беспокойство едва ли проявляет себя сколь-нибудь существенным образом. Публикации, затрагивающие соответствующую проблематику, остаются единичными и вопрос воспитания в большинстве случаев рассматривается в аспекте его эффективности, а не в аспекте возможных издержек.

Одной из наиболее современных публикаций по интересующей нас проблеме, представленной в жанре монографического исследования, является книга Майкла Хэнда (*M. Hand*) «Теория нравственного воспитания» [1], опубликованная в 2018 г. и резюмировавшая итоги длительной научной работы. Интересна она не только содержащимися в ней теоретическими построениями, но и тем, что спровоцировала довольно обширную дискуссию в научном сообществе, нашедшую выражение в целой серии публикаций различного формата и жанра. Все они в комплексе позволяют оценить как общий уровень теоретического анализа в современной философии образования, так и увидеть характерные черты, которые отличают сегодня представления о воспитании и в своей совокупности образуют педагогическую картину мира, неизбежно проговариваемую в каждом конкретном педагогическом исследовании.

Исходная проблема морального образования, как ее видит *M. Hand*, состоит в необходимости реагировать на разумное моральное несогласие (*reasonable moral disagreement*) по поводу содержания и обоснования нравст-

венности, то есть на одновременное существование равно обоснованных и равно распространенных политических, религиозных, философских и моральных доктрин. По этой причине оказывается сложно примирить три следующих утверждения: 1) нравственное воспитание направлено на то, чтобы дети следовали моральным нормам и считали их оправданными; 2) имеются разумные разногласия по поводу содержания и обоснования морали; 3) преподавание моральных стандартов как обоснованных, тогда как в их отношении существуют разумные разногласия, является индоктринирующим.

Решить задачу, по мнению *M. Hand*, можно, начав с попытки выделить различные варианты нравственного воспитания. Первый из них – моральное формирование (*moral formatio*), предполагающее достижение детьми волевых, аффективных и поведенческих предрасположенностей, связанных с поддержкой тех или иных моральных стандартов. Воспитание такого рода осуществляется путем выдачи прямых предписаний (*prescriptions*), которые ограничивают действия ребенка, а также посредством поощрения за соответствие (*compliance*) моральным нормам и наказания за их несоблюдение. Все эти методы в сумме обозначаются как *прямые* методы, в отличие от косвенных, опирающихся на пример и моделирование. К числу последних относятся моделирование соответствия, при котором ребенок наблюдает за поведением других людей, а также моделирование реакций на соответствие или несоответствие моральным предписаниям. Вторым видом нравственного воспитания является моральное исследование (*inquiry*), формирующее представление об оправданности моральных стандартов. Здесь также два подтипа: директивное моральное исследование имеет целью убедить ребенка в оправданности морального стандарта; недирективное представляет собой свободное рассуждение, которое педагогом только направляется при отсутствии цели неопровержимого убеждения детей в том, что какой-то из вариантов морального предписания верен.

Подобная разметка методов позволяет *M. Hand* сделать вывод о возможной локализации проблемы индоктринации, тем самым упростив поиск решения. Поскольку индоктринацией он считает убеждение учеников в истинности морального правила, для которого нет однозначного рационального обоснования, становится возможным утверждать, что проблема индоктринации является исключительно проблемой директивного морального исследования. Моральное формирование, напротив, оказывается неиндоктринирующим в любом случае, так как, каким бы оно ни было, не затрагивает убеждений ребенка, регулируя лишь его поведение. Интересно, что речь не идет о вскрытии какого-либо существенного различия между способами взаимодействия. Все методы, как прежде, уверенно трактуются в качестве морального образования и анализируются в соответствии со своими в явном виде поставленными целями.

Решить проблему индоктринации для *M. Hand* означает – найти моральный кодекс, положения которого будут иметь логически неопровержимое рациональное обоснование, по отношению к которому у педагога и учащихся не будет сомнений. По существу, все это рассуждение необходимо для того, чтобы

продемонстрировать, что решение проблемы индоктринации применительно к нравственному воспитанию не может быть достигнуто без возвращения к проблеме рационального обоснования морали как таковой. Вне зависимости от того, согласны мы с такой постановкой вопроса или нет, она еще раз показывает, насколько педагогический дискурс в сколь-нибудь последовательном рассмотрении спорных для себя вопросов оказывается зависим от собственно философских решений.

Обращение к рациональности, как оно выполнено *M. Hand*, не предполагает рассмотрения роли рациональности применительно к образовательным практикам и к образованию как феномену. То есть речь не идет о том, что наличие рационального обоснования порождает какую-то иную форму взаимодействия учащегося с учебным материалом, принципиальным образом отличающуюся от той, которая возникает при апелляции к нерациональным методам убеждения. Доказанность моральной нормы лишь позволяет педагогу быть уверенным в отсутствии индоктринации, снимает с него подозрение в индоктринирующем влиянии на ученика. Образование в данном случае характерным образом мыслится в качестве практики взаимодействия, повторяя ключевую особенность всего дискурса об *education*. В то же время, столь же показательным, что обсуждение проблематики моральной философии оказывается вполне корректным в рамках философии образования, не вызывая никаких сомнений в институциональном соответствии.

Таким образом, мы возвращаемся в просвещенческой проблеме рационального обоснования морали и *M. Hand* остается лишь предложить конкретный вариант такого обоснования. Он отталкивается от так называемой проблемы социальности, которая понимается в качестве необходимости укрепления социального мира в контексте трех ключевых черт социального взаимодействия между людьми: примерного равенства в силах и возможностях; ограниченного сочувствия к другим людям; относительной нехватки ресурсов. Если несколько упростить логику *M. Hand*, то можно воспроизвести основной вывод следующим образом: рациональное обоснование моральной нормы состоит в доказательстве необходимости ее выполнения для выживания общества и уменьшения конфликтов в нем. Показательно, что именно этот проект рационального обоснования и стал основной мишенью критики для комментаторов теории. То есть проект локализации индоктринации в сфере директивного морального исследования, а значит ее закрепление только за одним из возможных методов нравственного воспитания, имеет значение лишь в смысле возможного рационального обоснования морали и критиковать его сам по себе не имеет смысла. Если мораль может быть обоснована в логике *M. Hand*, то проблема индоктринации оказывается до некоторой степени решена, если же нет, что к ней нужно подходить каким-то иным образом.

Одну из первых развернутых реакций на идеи *M. Hand* предложил *John White* [5]. В критической части своей работы он, во-первых, указал на своего рода архаизм представлений *M. Hand* об индоктринации и невозможность свя-

зять ее исключительно с использованием соответствующего содержания. Традиционная для последнего времени интерпретация индоктринации, напротив, апеллирует к результату образования, определяя индоктринацию как препятствование личной автономии. Во-вторых, как и многие авторы впоследствии, *J. White* отмечает возможность нарушать правила морали, не ставя при этом под угрозу социальность как таковую. То есть рациональное обоснование морального правила, применимое к нему как к всеобщему закону, совсем не обязательно применимо ко всем конкретным случаям его использования. Последующие варианты анализа [2; 4; 6] также концентрировались на этом последнем обстоятельстве. Фактически, главный вывод, который можно сделать из всей этой дискуссии состоит в том, что попытка определить ситуации индоктринации таким образом, чтобы дать в руки педагогов инструмент, позволяющий оценивать с этой точки зрения конкретные ситуации образовательного взаимодействия, до сих пор приводят лишь к крайне неочевидным результатам.

#### Список литературы

1. Hand M. A Theory of Moral Education / M. Hand. – Abingdon: Routledge, 2018.
2. Hobbs A. A call to moral arms / A. Hobbs // Journal of Beliefs & Values. – 2020. – Vol. 41(2). Pp. 231–233.
3. Huttunen R. Habermas and the Problem of Indoctrination / R. Huttunen // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Ed. by M. A. Peters. – Singapore: Springer, 2017. – Pp. 953–963. DOI: 10.1007/978-981-287-588-4
4. Tillson J. The problem of rational moral enlistment / J. Tillson // Theory and Research in Education. – 2017. – Vol. 15 (2). – Pp. 165–181
5. White J. 'Moral education and education in altruism: Two replies to Michael Hand' / J. White // Journal of Philosophy of Education. – 2016. – Vol. 50. – Pp. 448–460. DOI: 10.1111/1467-9752.12150
6. Zrudlo I. Moving beyond rationalistic responses to the concern about indoctrination in moral education / I. Zrudlo // Theory and Research in Education. – 2021. – Vol. 19 (2). – Pp. 185–203. DOI: 10.1177/14778785211016322

А.В. Рынкевич,  
Технологический университет имени дважды  
Героя Советского Союза А.А. Леонова, Королев

### **СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПРИОРИТЕТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ**

*Аннотация.* В статье раскрываются причины, приводящие к духовно-нравственному кризису в обществе: традиционные ценности заменяются европейскими ценностями-извращениями, которые ведут к деградации и вымиранию. Освещена современная политика образовательной системы по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей.

*Ключевые слова:* воспитание, ценности, духовно-нравственные ценности, западная идеология, реформа.

## MAINTAINING AND DEVELOPING TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN THE CHILDREN EDUCATIONAL PROCESS AS A PRIORITY TO ENSURE NATIONAL SECURITY

**Abstract.** The article reveals the reasons leading to a spiritual and moral crisis in society: traditional values are being replaced by European values-perversions that lead to degradation and extinction. The modern policy of the educational system for the preservation and strengthening of traditional spiritual and moral values is highlighted.

**Keywords:** upbringing, values, spiritual and moral values, western ideology, reform.

Сегодня во всем мире, и в нашей стране в том числе, идут сложные демографические, политические, социальные процессы, которые приводят к духовно-нравственному кризису. Мир меняется быстро и глобально. Происходит подмена понятий, умышленно и целенаправленно переписывается история, на смену традиционным ценностям навязываются так называемые европейские ценности-извращения, которые ведут к деградации и вымиранию народов. На протяжении последних трех десятилетий нам говорят, что, приняв европейские ценности, мы начнём жить как в раю. Прискорбно отмечать, что российское общество лишилось духовных и нравственных идеалов, которые сегодня сведены к минимуму. Ценности, присущие народному сознанию, являются деструктивными, тормозящими развитие личности, семьи и нации в целом. К сожалению, патриотизм стал мнимым и проявляется лишь в период тяжелых испытаний, мы растеряли такие ценности как уважение к старшим, толерантность, доброта, милосердие.

Западные идеологи пытаются внедрить в сознание людей новомодные тенденции в виде различных десятков гендеров, что является неприемлемым для нашего общества, когда детям с начальных классов рассказывают о существовании других гендеров, что вместо мамы и папы появляются понятия родитель один, родитель два и т.д. Сегодня институт семьи, находясь под влиянием новых гендерных идеологий, подвергается большому давлению. Самым уязвимым элементом семьи остаются подростки, которые зависят от социальных сетей, обожествляют бренды и знаменитостей, отрицают традиционные ценности, являются приверженцами культуры, которая в большей своей части не поддерживает этих ценностей. Идеологическое влияние приводит к навязыванию ценностей, чуждых российскому народу, таких как эгоизм, безнравственности, отрицание патриотизма, служению своей стране, естественного продолжения жизни, крепких семейных ценностей, отрицание традиционной семьи и института брака путем пропаганды нетрадиционных сексуальных отношений.

В этом смысле духовно-нравственное воспитание будущего поколения имеет первостепенное значение и, пожалуй, является одним из приоритетов обеспечения национальной безопасности сегодня. Выход из создавшейся си-

туации видится нам в восстановлении традиционной системы духовно-нравственных ценностей. Как говорит секретарь Совета безопасности России Н. Патрушев, «наша страна в прямом смысле слова выстрадала свои ценности, и теперь главной задачей будущих поколений является их сбережение и приумножение. Ценности нашего многонационального, многоконфессионального общества подлежат защите от агрессивного продвижения ценностей неолиберального толка, которые во многом противоречат самой сути нашего миропонимания и активно насаждаются нашими геополитическими оппонентами в борьбе за влияние на развитие цивилизации и свое доминирование в мире» [1].

Что такое традиционные ценности? Прежде чем мы перейдем к описанию традиционных ценностей, рассмотрим понятие «ценность», определения которого сведены в нижеследующую таблицу.

Таблица 1.

### Определения понятия «ценность»

Понятие	Определение
Ценность – это	любая поведенческая установка, которая несет принявшему ее субъекту то, что ему соответствует и совершенствует его бытие [2]
	положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в среду человеческой жизнедеятельности [3].
	это то, что наиболее дорого, свято, как для одного человека, так и для всего человечества. Ценности отражают отношение человека к действительности (к тем или иным фактам, событиям, явлениям), к другим людям, себе. Отношения эти могут быть различные в разных культурах и у разных народов или социальных групп [4].
	отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа [5].
	связь с внутренним, нравственным миром человека, с умственной деятельностью [6].
	представление о желаемом, внешнее и явное или скрытое и внутреннее, глубоко индивидуальное или характеризующее целую группу, которое влияет на выбор из имеющихся способов, средств и конечных целей действия [7].
	это устойчивое убеждение в том, что определенный способ действия или определенные жизненные цели более предпочтительны для индивида и общества другим способам деятельности или другим конечным целям [8].
	желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей [9].

Согласно Указу Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [10], «к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу,

высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [10].

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [11] берет за основу систему традиционных духовно-нравственных ценностей, выработанных веками: гуманность, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление выполнять нравственные обязательства перед самим собой, своей семьей и Родиной.

В период духовно-нравственной «болезни» страна остро нуждается в комплексном и системном подходе к организации духовно-нравственного развития общества. Оно должно нести ответственность за сохранение и передачу духовных и нравственных ценностей последующим поколениям. В этом отношении большую роль играет образование, которое тесно связано с воспитанием человека.

Обучение и воспитание детей – одна из важных сфер человеческой деятельности, в которых должна проводиться государственная политика, направленная на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей. Реформы в сфере образования детей должны с учетом исторических традиций и опыта, накопленного российским обществом. Другими словами, вся система образования должна основываться на традиционных ценностях.

К сожалению, система образования по-прежнему нуждается в реформировании. Остаются пока еще нерешенными ряд серьезных проблем. К таким проблемам относятся, прежде всего, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, подбор контента и процесс его организации. Причины духовного застоя кроются, как было отмечено выше, в смене идеологической ориентации и возникновении духовного вакуума. Традиционные основы воспитания и образования были отформатированы на западный манер. Уважение к старшему поколению и совместному труду отошло на задний план, вперед выдвигается развитие творческих и эгоистических личностей; целомудрие и самообладание уступили место терпимости и удовлетворению собственных потребностей; западная психология самоутверждения заменила любовь и самопожертвование; особый интерес к иностранным языкам и чужим традициям подавляет интерес к собственной культуре и искусству.

Так, Министерство просвещения России в разговорах о важном, посвященных цифровой гигиене и интернет-безопасности, транслирует запись обращения певца Егора Крида в качестве спикера к школьникам. Ролик размещен на официальном сайте урока «Разговоры о важном». Возникает вопрос: чему может научить тот самый татуированный репер, у которого песни с табуированной лексикой и пропагандой запрещенных для детей вещей и тем? Примеры текстов его «творчества» можно легко найти на просторах интернета. Какое отношение к образованию имеет данная публичная личность? Какие нравственные качества он может привить детям? Эти вопросы стоит задать организато-

рам уроков «Разговоры о важном». Данный пример ярко иллюстрирует духовный провал в современном обществе, когда мы выбираем явно не тех авторитетов и идеалов.

Таким образом, проводимые реформы в сфере образования, в частности воспитания, направленные на защиту и укрепление традиционных ценностей и прекращение распространения деструктивных идеологий, должны опираться на исторические традиции и опыт, накопленный российским обществом, и быть предметом широкого общественного обсуждения.

### Список литературы

1. Западные ценности превратились в навязывание миру чуждого мировосприятия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://ruskline.ru/news\\_rl/2020/06/18/zapadnye\\_cennosti\\_prevratilis\\_v\\_navyazyvanie\\_miru\\_chuzhdogo\\_mirovospriyatiya\\_\(дата\\_обращения:\\_18.01.23\)](https://ruskline.ru/news_rl/2020/06/18/zapadnye_cennosti_prevratilis_v_navyazyvanie_miru_chuzhdogo_mirovospriyatiya_(дата_обращения:_18.01.23))
2. Менегетти А. Основы философии; пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология» / А. Менегетти. – Москва: БФ «Онтопсихология», 2007. – С. 45, 47, 143, 163-173, 178-180.
3. Философский словарь; под общ. ред. проф., док. филоф. наук А.П. Ярещенко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – С. 502.
4. Обществознание: учебник для учащихся 10 классов общеобразовательных учреждений: Базовый уровень / Л.Н. Боголюбов, Ю.И. Аверьянов, Н.И. Городецкая и др.; под ред. Л.Н. Боголюбова. – Москва: Просвещение, 2005. – С. 38.
5. Толковый словарь русского языка; под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – Т. 1. – Москва: ОГИЗ, 1935 – С. 815.
6. Лапатухин М.С. Школьный толковый словарь русского языка / М.С. Лапатухин, Е.В. Скорлуповская, Г.П. Спетова; под ред. Ф.П. Филина. – Москва: Просвещение, 1981. – С. 100.
7. Kluckhohn C.K. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons and E.A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: HarvardUniversityPress.
8. Rokeach, Milton 1969 *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Schwartz S.H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // *Measuring attitudes crossnationally: Lessons from the European Social Survey* / Ed. by R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, G. Eva. London: Sage, 2007. P. 173.
10. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?index=2&rangeSize=1>
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>

А.А. Строганова,  
Московский педагогический государственный университет, Москва

## РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье раскрыты теоретические подходы к проблеме развития традиционных духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста. Отмечено, что развитие традиционных духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современного образования в связи с тем, что общество сталкивается с нарастающим падением нравственности и бездуховности. В связи с этим, актуализируется проблема формирования у детей представлений о миролюбии, доброжелательности, великодушии, служения людям.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, дошкольники, методики.

A.A. Stroganova,  
Moscow Pedagogical State University, Moscow

## DEVELOPMENT OF TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article reveals theoretical approaches to the problem of the development of traditional spiritual and moral values in preschool children. It is noted that the development of traditional spiritual and moral values in preschool children is one of the priorities of modern education due to the fact that society is facing an increasing decline in morality and lack of spirituality. In this regard, the problem of forming children's ideas about peacefulness, benevolence, generosity, service to people is being actualized.

*Keywords:* spiritual and moral education, preschoolers, methods.

Множество поколений педагогов работали и продолжают работать над проблемой духовно-нравственного развития детей. Необходимо понимать, что для развития духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста, в первую очередь должна быть создана подходящая среда. Именно в среде, в которой прибывает ребенок, происходит становление личности и развитие ценностей у ребенка [1].

Воспитание, основанное на нравственности и духовности, опирается на общечеловеческие ценности, которые формировались у людей многие столетия и выступали едиными и общими для всех людей. Люди всегда ценили четность, справедливость, милосердие, любовь к матери, Родине, товариществу, доброта, принципиальность, а ложь, лицемерие, предательство, душевная черствость – считались качествами, недостойными «настоящих людей».

Таким образом, ознакомление ребенка с ценностями общечеловеческой культуры, являются одним из важнейших условий развития личности ребенка.

Что касается педагогических условий духовно-нравственного развития ребенка, они должны отвечать основным методологическим положениям, которые были разработаны С. Выготским. К таким положениям относится [2]:

- формирование личности ребенка происходит в процессе его активной социальной деятельности;
- педагогические воздействия должны быть нацелены на формирование социальной активности ребенка, начиная с первых лет его жизни;
- педагогический процесс воспитания должен быть основан на активном взаимодействии детей и взрослых;
- обеспечение преемственности в организации учебно-воспитательного процесса должно осуществляться на всех возрастных ступенях образовательного учреждения.

Исходя из вышеперечисленных условий, можно сделать вывод, что они направлены на стимулирование раннего разностороннего развития детей как основного фактора реализации потенциальных возможностей при формировании ценностей. Данную проблему изучали многие педагоги и психологи:

- Развитие и воспитание детей раннего возраста (М.Ю. Кистяковская, Н.М. Аксарина, Г. Лямина, Е.И. Радина, А.М. Фонарев, С. Теплюк, Л. Павлова, Н. Терехова);
- Разностороннее развитие способностей детей дошкольного и школьного возраста (Л.С. Выготский, Э.Д. Эльконин, В.В. Давыдов, Л. А. Венгер, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.Н. Доророва, С. Якобсон, О.М. Дьяченко.); с учетом: этапности, периодизации развития (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) [3, 4].

Исходя из этого педагог должен детям не только на словах объяснять правила и принципы, но и своими действиями подтверждать сказанное. Таким образом, дети смогут отличать хорошее от плохого.

Уровень представления детей о духовно-нравственных ценностях зависят непосредственно от выбранной педагогом методики. Существует несколько основных методик воспитания духовно-нравственных ценностей у детей:

- методы формирования сознания личности (данный метод позволяет развивать у детей систему понятий и убеждений);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
- методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения ребенка (познавательные игры, поощрение и наказание).

Использование перечисленных методов позволяет формировать у детей потребность и привычку к выполнению нравственных действий.

Однако, необходимо понимать, что формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста отличаются. Можно выделить несколько средств формирования духовно-нравственных ценностей:

- группа художественных средств (педагоги используют изобразительное искусство, музыку, кино, художественную литературу);

– природа (природа позволяет объяснить детям, что необходимо заботиться о тех, кто в этом нуждается);

– деятельность детей (игры и труд).

В настоящих реалиях, применение данных методик заключается в выполнении задач духовно-нравственного развития реализуют в рамках следующих направлений:

– духовно-образовательное;

– воспитательно-оздоровительное;

– нравственно-трудовое;

– культурно-познавательное.

Использование духовно-образовательного направления заключается в том, что на занятиях изучаются сказки, стихотворения и рассказы. Воспитатель обсуждает совместно с детьми поступки героев и черты характера [5, 6].

### ***Сказки для прочтения детям 3-4 лет***

<b>Сказка</b>	<b>Нравственные качества</b>
«Курочка Ряба»	Представления, что хорошо и плохо; Сочувствие.
«Теремок»	Умение жить дружно.
«Три медведя»	Послушание, хорошие и плохие поступки.
«Козлятки и волк»	Послушание, добро – зло.
«Лис и мышонок» В. Бианки	Сопереживание, добро и зло.
«Был у Пети и Миши конь...» Л.Н. Толстого	Отрицательное отношение к жадности, умение делиться друг с другом.

### ***Сказки для прочтения детям 4-5 лет***

<b>Сказка</b>	<b>Нравственные качества</b>
«Репка»	Понимание, что общее дело сплачивает людей; взаимопомощь.
«Лиса и заяц»	Дружба и справедливость, добро – зло, трудолюбие.
«Гуси – лебеди»	Послушание, любовь, забота о близких, ответственность за них.
«Бычок - чёрный бочок, белые копытца»	Чувство принадлежности к своей семье, благодарность за заботу и любовь; помощь нуждающимся.

Неотъемлемой частью формирования духовно-нравственного воспитания также является привитие детям здорового образа жизни. Важность и необходимость двигательной активности передается через динамичные игры.

Нравственно-трудовое воспитание строится на приобщении детей к трудовым акциям. Такими акциями могут являться субботники, генеральная уборка, озеленение территории дошкольного образовательного учреждения. Ручной

труд заключается в изготовлении подарков для родителей на праздники, а также подарки для ветеранов. Дети с удовольствием выполняют подделки, а также запоминают даты праздников и усваивают их значимость.

При культурно-познавательном воспитании необходимо уделять должное внимание музыкальным произведениям и устраивать походы в музеи. Это связано с тем, что художественные произведения часто олицетворяют идеалы нравственности, а музыкальные композиции развивают способность детей сопереживать, глубже воспринимать эмоции [6].

Таким образом, процесс формирования духовно-нравственных ценностей имеет свою специфику и трудности в организации. Однако, воспитатель детского сада способен влиять на ребенка, если обладает необходимыми психологическими и педагогическими знаниями.

Для повышения эффективности духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста необходима системная организация работы. Для этого необходимо поддерживать духовно-образовательное, воспитательно-оздоровительное, нравственно-трудовое и культурно-познавательное воспитание.

#### Список литературы

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р.С. Буре. – Москва: Мозаика-синтез, 2019. – 123 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс; Апрель Пресс, 2000. – 145 с.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 9.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2000. – 219 с.
5. Грибок В.В. Художественная литература как средство формирования социально-нравственного поведения детей дошкольного возраста / В.В. Грибок, И.А. Рыбакова // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 1. – С. 34-38.
6. Соловьёва Е. Наследие. И быль, и сказка: пособие по нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. Соловьёва. – Москва: Обруч, 2018. – 112 с.

Ж.В. Чуйкова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация.* Материал статьи включает рассмотрение вопросов нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Автор раскрывает результаты диагностики нравственно-патриотического воспитания педагогов дошкольных образовательных организаций и детей дошкольного возраста в г. Ельце Липецкой области. В статье рас-

крыты основные характеристики разработанной программы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в региональных условиях.

**Ключевые слова:** программа нравственно-патриотического воспитания, дети дошкольного возраста, региональные условия.

Zh.V. Chuikova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## THE SPECIFICS OF CREATING A PROGRAM OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN REGIONAL CONDITIONS

**Abstract.** The material of the article includes consideration of the issues of moral and patriotic education of preschool children. The author reveals the results of diagnostics of moral and patriotic education of teachers of preschool educational organizations and preschool children in Yelets, Lipetsk region. The article reveals the main characteristics of the developed program of moral and patriotic education of preschool children in regional conditions.

**Keywords:** program of moral and patriotic education, preschool children, regional conditions.

Мощные трансформационные процессы, происходящие в нашей стране, затрагивают все сферы социокультурной жизни, формируя новые общественные отношения, характеризующиеся падением интереса к культуре и истории, деформацией духовно-нравственной сферы, отчуждением человека от корневых основ культуры, «вращиванием» националистических идей. Поступающий поток информации из средств интернета, телевидения приводит к искажению традиционно-сложившихся базовых ценностей, регулирующих ключевые векторы социокультурной жизни – гендерных, деятельностных, образовательных. В этой связи важное значение приобретает воспитание у подрастающего поколения, патриотизма, способного возродить ценности, присущие нашей многонациональной культуре, объединить различные поколения на основе духовного единения, гармонизации общества, сохранения его самобытности и целостности.

Особую остроту проблема данная проблема приобретает в дошкольном возрасте, когда начинается процесс национально-культурной самоидентификации, формируются культурно-ценностные ориентации, патриотические представления и чувства. Понимание актуальности данной задачи подтверждают нормативно-правовые документы Правительства Российской Федерации, направленные на воспитание патриотизма у подрастающего поколения: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2020-2024 годы»; Программа «Десятилетие детства» (с 2018-2027 годы); программы федерального, регионального и муниципального уровней.

Понимание актуальности данной проблемы на современном этапе невозможно без воспитания с детских лет уважения и любви к своему родному краю

городу, селу, деревни. Многие отечественные исследователи обращали самое пристальное внимание не только на теоретический аспект данного вопроса, но и на разработку и апробацию программ нравственно-патриотического воспитания: М.Ю. Новицкая, Е.В. Соловьева – программа «Наследие»; Т.Н. Оверчук – «Мой родной дом»; О.Л. Князева, М.Д. Маханева «Приобщение детей к истокам русской народной культуры»; Р.Г. Казакова «Живой мир образов»; Е.Г. Боронина «Оберег»; Н.Г. Комратова – «Патриотическое воспитание детей» и др. Авторы в своих программах по нравственно-патриотическому отмечали, что воспитание патриотизма у детей дошкольного возраста должно осуществляться на основе приобщения детей к культурному наследию, ознакомлению с устным народным творчеством, народно-прикладным искусством, фольклором, классическими произведениями искусства. Авторы, обозначенных выше программ, разрабатывали свои методические материалы по нравственно-патриотическому воспитанию с учетом региональной специфики.

К сожалению, дошкольные образовательные организации города Ельца Липецкой области, не имели (до недавнего времени) целостной программы по нравственно-патриотическому воспитанию, учитывающей культурно-социальные ценности своего города. Опрос педагогов дошкольных образовательных организаций г. Ельца, показал, что в основном, воспитатели для формирования у детей нравственно-патриотических представлений, чувств используют различные парциальные программы (М.Ю. Новицкая, О.Л. Князева, Е.В. Соловьева, Н.Г. Комратова и др.), включая в образовательную деятельность знания о родном городе. Справедливости ради, следует отметить, что педагоги города Ельца имеют богатый опыт нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста, однако, целостной системы патриотического воспитания, включающей региональный компонент, не выработано.

Между тем, в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», указывается первостепенная задача современного образования – «обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России» (одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000). Необходимо отметить, что региональная культура выступает фундаментальным основанием в освоении богатств мировой культуры, формировании ценностных ориентаций, личностного культурного опыта (Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачев, А.С. Дмитриев и др.).

Особое значение в данной связи приобретает культурно-историческое прошлое города Ельца, являющейся уникальной территорией для формирования личности человека. По мнению Д.А. Пряхина [2], П.М. Шульгина [4] уникальность территории определяется наличием объектов, представляющих исключительную ценность для истории и культуры. Город Елец и его округа характеризуются уникальными территориальными, культурными и промышленными особенностями: архитектурными ансамблями домов и православных хра-

мов, промышленными ремеслами (елецкие кружева), выдающимися людьми, прославившими город в мировой культуре (И.А. Бунина, М.М. Пришвин, Н.Н. Жуков, Т.Н. Хренников и др.). Феномен Ельца заключается в оплоте территориальной расположенности города как защитника русских земель, русской культуры и духовно-культурного центра.

Богатое культурно-историческое наследие в настоящее время реализуется в проведении таких значимых для региона и страны событийных мероприятий как «Елецкая закваска», «Елецкая рояльная гармошка», «Антоновские яблоки», «Золотые кружева России» и др. Данные мероприятия будут способствовать формированию у детей представлений о родном крае, духовной и материальной культуре, артефактов, выдающихся людей родного края. Что в дальнейшем позволит воспитать у детей в период дошкольного детства патриотизм, гражданственность, бережное отношение к природе родного края, уважение к людям, их обычаям и традициям.

Изучение проблемы нравственно-патриотического воспитания в региональных условиях мы начали с анкетирования родителей по выявлению их отношения к проблеме нравственно-патриотического воспитания детей. Следующей задачей было проанализировать состояние процесса нравственно-патриотического воспитания дошкольников в г. Ельце, проведение опроса детей с целью выявления представлений о родном городе, его культурном наследии, горожанах.

Реализация первой задачи выявила, что ответ большинства респондентов (72%) показал важность задачи патриотического воспитания детей (родители, близкие родственники хотят видеть детей патриотами, знакомых с культурой, историей не только страны, но и своего родного города). На вопрос, что для этого не хватает родителям, был дан ответ большинства – нехватка знаний и времени.

Реализация второй задачи показала, что в дошкольных учреждениях Ельца существуют отдельные методические разработки по использованию региональной культуры в образовательной деятельности детей, которая используется эпизодически на занятиях, прогулках, в работе с родителями и др. Однако, отсутствует целенаправленная стройная система, способствующая приобщению детей к нравственно-патриотическому воспитанию посредством использования культурно-исторического потенциала родного города.

Для диагностики особенностей нравственно-патриотического воспитания у детей дошкольного возраста мы использовали модифицированные методики Н.В. Микляевой, Л.А. Кондрыкинской, МЮ, Новицкой, О.В. Гетман, А.К. Марковой и др. Был получен следующий результат: большинство детей находятся на среднем (54%) и низком уровнях (26%) патриотической воспитанности, что говорит о выраженности эмоционально-побудительного компонента, чем содержательного (дети не имеют представлений о символике родного города, народных промыслах, промышленности, достопримечательностях и др.).

В этой связи возникла необходимость в разработке программы по нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста (на материале ознакомления с г. Ельцом).

Программа нравственно-патриотического воспитания была составлена в соответствии с ФГОС ДО на основе принципа интеграции образовательных областей «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие». Интегрированность образовательных областей позволила обеспечить систематизированность, полноту и содержательность формирования знаний у детей. В качестве основных принципов составления программы выступили: принцип научной обоснованности, обеспечения единства воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста, интеграции образовательных областей (в соответствии с ФГОС ДО), учета возрастных особенностей детей, учета региональных особенностей, дифференцированный подход к каждому ребенку с учетом его потребностей и интересов.

Разработанная программа по нравственно-патриотическому воспитанию включала следующие разделы: «Природа родного края», «Улицы и транспорт родного города», «Традиции промыслы родного города», «Достопримечательности родного города», «Воинская слава города Ельца», «Прошлое, настоящее и будущее города Ельца», «Выдающиеся люди города Ельца». Каждый из указанных блоков включал перспективное планирование воспитательно-образовательной работы с детьми каждой возрастной группы, начиная с младшего дошкольного возраста. Программа включала комплекс занятий, игровой деятельности с детьми, спецификой которых являлся учет региональных особенностей, организацию развивающей предметно-пространственной среды, а также мониторинг патриотической воспитанности детей дошкольного возраста.

Кроме того, отмечая важность вопроса нравственно-патриотического воспитания детей в условиях семьи, мы предложили ряд систематических мероприятий, проводимых с родителями детей для с целью их ознакомления с культурой и историей родного края: встречи с интересными людьми, клуб для родителей детей, фотовыставки, проекты и др. Данные мероприятия были проведены в форме праздников, родительских собраний, посещения музея и театра и др.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализации программы по нравственно-патриотическому воспитанию детей «Юный ельчанин» в региональных условиях.

#### **Список литературы**

1. Мельникова А.А. Формирование патриотической культуры школьников как актуальная образовательная задача в условиях современных ценностных трансформаций / А.А. Мельникова, Е.А. Неттунен // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 193-200.
2. Пряхин Д.А. Уникальность историко-культурной территории как фактор образовательного процесса в регионе: дис. ... канд. пед. наук / Д.А. Пряхин. – Елец, 2000. – 185 с.

3. Стояновская И.Б. Культурно-образовательная среда Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук / И.Б. Стояновская. – Елец, 2002. – 176 с.

4. Шульгин П.М. Уникальные территории в региональной политике / П.М. Шульгин // Уникальные территории в культурном и природном наследии регионов. – Москва: Просвещение, 1994. – С. 4-5.

Ю.С. Лапицкая,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С СИРОТСКИМ СТАТУСОМ**

*Аннотация.* Статья посвящена обоснованию разработки и описанию результатов апробации программы тренинга «Отношение к себе как к автору своей жизни», направленной на развитие субъектных характеристик личности. Приводятся эмпирические результаты исследования субъектной позиции юношей и девушек с сиротским статусом до и после формирующего эксперимента. Показана положительная динамика некоторых компонентов субъектной позиции студентов-сирот.

*Ключевые слова:* субъектная позиция, студенты-сироты, программа тренинга, экспериментальная и контрольная группы.

Y.S. Lapitskaya,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT POSITION OF YOUTH AND GIRLS WITH ORPHAN STATUS**

*Abstract.* The article is devoted to the rationale for the development and description of the results of testing the training program «Attitude towards oneself as the author of one's life», aimed at developing the subjective characteristics of a person. Empirical results of the study of the subject position of boys and girls with orphan status before and after the formative experiment are presented. The positive dynamics of some components of the subjective position of orphans is shown.

*Keywords:* subject position, orphan students, training program, experimental and control groups.

Современному быстроразвивающемуся белорусскому обществу необходимы креативные, самостоятельные, мобильные и инициативные специалисты. В связи с этим высшие учебные заведения стремятся осуществлять подготовку выпускников с высоким уровнем профессиональной компетентности. Одной из её ключевых характеристик выступает субъектная позиция, которая подразумевает определенную направленность субъекта на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при

имеющихся социокультурных условиях, характере склонностей, структуре способностей человека и освоенности им способов деятельности [1, с. 184].

Сравнивая студентов из семей и студентов-сирот, исследователи отмечают, что у последних наблюдается привычка следовать чужим требованиям, зависимость от положительного внимания со стороны старших по возрасту, отсутствие собственного мнения, жизненных целей и карьерных планов [2, с. 4].

Таким образом, юноши и девушки с сиротским статусом испытывают сложности в развитии субъектной позиции, что затрудняет процесс учения и присвоения социального опыта.

Для студентов с недостаточно развитой субъектной позицией нами была разработана программа тренинга «Отношение к себе как к автору своей жизни». Она направлена на развитие субъектных характеристик личности (активности, самостоятельности, саморегуляции поведения, рефлексивности, конструктивного взаимодействия с окружающей средой и т.д.), представлений о своем личном и профессиональном будущем, расширение возможностей временного планирования, формирование внутреннего локуса контроля профессиональных и личных планов [3, с. 149].

Её апробация и оценка эффективности осуществлялась в рамках формирующего эксперимента. Нами были созданы две группы испытуемых численностью по 35 человек каждая. Базой исследования явилось учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова».

Первая группа – экспериментальная, которая подвергалась формирующему воздействию, и контрольная группа, которая представляет исходный уровень показателей и помогающая определить, улучшают или ухудшают экспериментальные воздействия показатели испытуемых первой группы. В экспериментальную выборку вошли студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, МГУ имени А.А. Кулешова, в контрольную – студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Могилёвский государственный университет продовольствия.

В экспериментальной группе расчеты производились до и после формирующего воздействия, в контрольной группе результаты подсчитывались дважды, через идентичный промежуток времени, что и в экспериментальной группе.

Контрольная и экспериментальная группы представляют собой независимые выборки, которые в основном эквивалентны по существенным характеристикам: пол, возраст, статус учебных заведений (таблица 1). Эквивалентность групп проверялась посредством сравнения показателей с помощью t-критерия Стьюдента.

Задачей эксперимента было выявить изменения в уровне развития компонентов субъектной позиции и жизненных планов в результате проведения программы тренинга под влиянием формирующих факторов.

Таблица 1.

**Характеристики экспериментальной и контрольной групп студентов по существенным признакам**

Показатели	Группы	
	экспериментальная	контрольная
Мужской пол	6	4
Женский пол	29	31
Возраст 17 лет	3	0
Возраст 18 лет	4	21
Возраст 19 лет	4	12
Возраст 20 лет	13	1
Возраст 21 год	8	1
Возраст 22 года	2	0
Возраст 23 года	1	0
Средний возраст	19,8	18,5

Анализ результатов до и после формирующего воздействия по опроснику «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной (модифицированный Е.К. Шадровой) в экспериментальной группе представлен в таблице 2.

Таблица 2.

**Динамика уровней сформированности компонентов субъектной позиции студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента**

Компо- ненты	Уровни								
	Высокий			Средний			Низкий		
	До	После	Раз- ница	До	После	Раз- ница	До	После	Раз- ница
Волевой	1 (2,9%)	3 (8,6%)	-2	18 (51,4%)	29 (82,8%)	-11	16 (45,7%)	3 (8,6%)	13
Мотива- ционно- ценно- стный	4 (11,4%)	6 (17,1%)	-2	24 (68,6%)	28 (80%)	-4	7 (20%)	1 (2,9%)	6
Рефле- ксивный	4 (11,4%)	7 (20%)	-3	25 (71,5%)	27 (77,1%)	-2	6 (17,1%)	1 (2,9%)	5
Деяте- льност- ный	5 (14,3%)	9 (25,7%)	-4	13 (37,1%)	26 (74,3%)	-13	17 (48,6%)	0	17

Как видно из результатов, представленных в таблице 2, до проведения формирующего эксперимента 45,7% и 48,6% испытуемых с сиротским статусом имели наиболее низкие показатели по волевому и деятельностному компонентам соответственно.

После проведения формирующего эксперимента наибольшее число испытуемых с сиротским статусом продемонстрировало средний уровень развития компонентов субъектной позиции. На 37,1% снизилось количество респондентов с низким уровнем развития волевого компонента, на 17,1% – мотивационно-ценностного и на 14,2% – рефлексивного. С низким уровнем развития деятельностного компонента субъектной позиции испытуемых с сиротским статусом не было определено.

Для оценки значимости изменений до и после проведения формирующего эксперимента мы применили U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 3.

**Средние значения компонентов субъектной позиции экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента**

Компоненты	До эксперимента	После эксперимента	Разница	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости U-критерия Манна-Уитни
Волевой	21,3	25,4	-4,1	332	$p \leq 0,01$
Мотивационно-ценностный	25,9	27,6	-1,7	475	$p \geq 0,05$
Рефлексивный	24,5	27,3	-2,8	416,5	$p \leq 0,05$
Деятельностный	22,7	27,3	-4,6	315	$p \leq 0,01$
Общий	23,6	26,9	-3,3	292,5	$p \leq 0,01$

Анализ результатов, представленных в таблице 3, показывает, что после проведения формирующего воздействия в экспериментальной группе выявлены статистически значимые различия по всем компонентам субъектной позиции, кроме мотивационно-ценностного. Это говорит о том, что целеполагание таких студентов осуществляется внешними стимулами, а их мотивы могут рассогласовываться с гуманистическими ориентирами.

Рассмотрим содержательные характеристики субъектной позиции в контрольной группе, представленные в таблице 4.

Таблица 4.

**Динамика уровней сформированности компонентов субъектной позиции студентов контрольной группы до и после формирующего эксперимента**

Компоненты	Уровни								
	Высокий			Средний			Низкий		
	До	После	Раз-ница	До	После	Раз-ница	До	После	Раз-ница
Волевой	4 (11,4%)	5 (14,3%)	-1	19 (54,3%)	25 (71,4%)	-6	12 (34,3%)	5 (14,3%)	7
Мотивационно-ценностный	2 (5,7%)	4 (11,4%)	-2	21 (60%)	23 (65,7%)	-2	12 (34,3)	8 (22,9%)	4
Рефлексивный	3 (8,6%)	3 (8,6%)	0	24 (68,6%)	29 (82,8%)	-5	8 (22,8%)	3 (8,6%)	5
Деятельностный	1 (2,9%)	3 (8,6%)	-2	28 (80%)	27 (77,1%)	1	6 (17,1%)	5 (14,3%)	1

Из данных таблицы 4 следует, что существенных изменений в развитии компонентов субъектной позиции между первым и вторым диагностическим измерением не произошло. Это находит статистически достоверное подтверждение в таблице 5.

Таблица 5.

**Средние значения компонентов субъектной позиции контрольной группы до и после формирующего эксперимента**

Компоненты	До	После	Разница	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости U-критерия Манна-Уитни
Волевой	23,9	25,2	-1,3	517	$p \geq 0,05$
Мотивационно-ценностный	22,8	24,1	-1,3	519	$p \geq 0,05$
Рефлексивный	24,7	25,7	-1	530,5	$p \geq 0,05$
Деятельностный	24,5	25,4	-0,9	534,5	$p \geq 0,05$
Общий	24	25,1	-1,1	497,5	$p \geq 0,05$

Таким образом, по результатам повторной диагностики у испытуемых контрольной группы значимых различий не выявлено. Предполагаем, для того, чтобы программа показала свою эффективность, необходим более продолжительный и интенсивный режим тренинга, дополнения в содержание программы. Однако в процессе тренинговой работы имели место сопутствующие эффекты психотерапевтического типа: отреагирование и оптимизация психологического состояния участников тренинга за счет

оказания помощи, поддержки друг друга; переработка травматического опыта участников, связанного с негативными эмоциями в прошлом. Данные эффекты студенты отмечали на уровне обратной связи, которую они давали в течение тренинга и по его окончанию.

#### Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский; отв. ред. Е.А. Будилова; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва: Наука, 1989. – 248 с.

2. Барабанов Р.Е. Социально-психологическая характеристика воспитанников детских домов / Р.Е. Барабанов, Е.А. Мокеева // Вестн. Рос. нового ун-та. Серия: Человек в современном мире. – 2022. – № 4. – С. 3-11.

3. Лапицкая Ю.С. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения студентов со статусом детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа / Ю.С. Лапицкая // Итоги научных исследований учёных МГУ имени А. А. Кулешова 2019 г.: материалы науч.-метод. конф., Могилёв, 29 янв.–10 февр. 2020 г. / Могил. гос. ун-т им. А.А. Кулешова; ред.: Н.В. Маковская, Е.К. Сычова. – Могилёв, 2020. – С. 149-150.

С.М. Барановская,  
Учреждение образования «Республиканский институт  
профессионального образования», Минск

### РЕСУРСЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье раскрываются ключевые ориентиры развития системы образования в Республике Беларусь. Автор представил результаты педагогического взаимодействия общеобразовательных учебных заведений и учреждений, реализующих образовательные программы профессионально-технического (начального профессионального) и среднего специального (среднего профессионального) образования, направленные на формирование профессионального самоопределения школьников.

**Ключевые слова:** постиндустриальная экономика, устойчивое развитие, система образования, профессиональное образование, школьники, профессиональное самоопределение.

S.M. Baranovskaya,  
Educational institution «Republican Institute  
of Vocational Education», Minsk

### RESOURCES OF THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article reveals the key guidelines for the development of the education system in the Republic of Belarus. The author presented the results of pedagogical interaction of general educational institutions and institutions implementing educational programs of vocational (primary

vocational) and secondary specialized (secondary vocational) education aimed at the formation of professional self-determination of schoolchildren.

**Keywords:** Post-industrial economy, sustainable development, education system, professional education, pupils, professional self-determination.

Актуальные направления совершенствования системы образования в настоящее время обусловлены потребностями постиндустриальной экономики и необходимостью обеспечения устойчивого развития государства. Основные ориентиры развития системы образования Республики Беларусь определены в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [1], Программе деятельности Правительства Республики Беларусь на период до 2025 года [2], Кодексе Республики Беларусь об образовании [3], Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2030 года [4], государственной программе «Образование и молодежная политика» [5]. Приоритетными направлениями развития образования согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года являются:

- обновление содержания, структуры и организации образования;
- организация непрерывного образования в течение всего жизненного цикла;
- укрепление интеграции между производством, наукой и системой профессионального образования;
- развитие национальной системы квалификации, внедрение профессиональных и совершенствование образовательных стандартов;
- модернизация материально-технической и социально-культурной базы учреждений образования, формирование «облачной» информационно-образовательной среды, содержащей качественные ресурсы и услуги и базирующейся на современных технических средствах информации;
- улучшение кадрового обеспечения системы образования, совершенствование профессиональных компетенций и повышение социального статуса педагога в обществе;
- развитие инклюзивного образования [1].

Планомерная реализации указанных направлений сопряжена с обеспечением качественной подготовки и профессионального образования кадров для различных отраслей социально-экономической сферы. В связи с этим особую актуальность обретает проблема подготовки молодежи к профессиональному самоопределению и активной профессиональной деятельности. На наш взгляд, это не только социально-педагогическая проблема, но и важная составляющая экономического и научно-технического развития страны. В Республике Беларусь созданы условия для свободного выбора оптимальной образовательной траектории, направленной на получение профессионального образования в соответствии с образовательными потребностями и возможностями здоровья ка-

ждого человека. В современной парадигме образования подготовка профессионалов зиждется на идеях непрерывного профессионального образования в течение всей жизни, реализации компетентностного подхода. На обеспечение непрерывности направлена система взаимосвязанных усилий общеобразовательных школ, колледжей, университетов, учебных центров и других учебных заведений, благодаря чему созданы и функционируют разнообразные организационно-педагогические модели профессионального образования для различных категорий обучающихся (школьников и выпускников учреждений общего среднего образования с общим базовым или общим средним образованием, рабочих и специалистов, лиц с особенностями психофизического развития и др.).

Связующим звеном между общеобразовательной и профессиональной подготовкой будущего профессионала (рабочего, служащего, специалиста) является профессиональное самоопределение. Известный специалист в области психологии труда, доктор психологических наук, профессор Е.А. Климов отмечает, что профессиональное самоопределение должно рассматриваться «в приобщении к обществу, к цивилизации, к культуре» [6]. Вместе с тем, доктор педагогических наук, профессор Н.С. Пряжников и доктор психологических наук Е.Ю. Пряжникова определяют сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения [7]. Расширение влияния компетентностного подхода ориентирует систему образования на усиление практикоориентированности образования. Особенно продуктивно данный подход может быть использован для решения проблемы профессионального самоопределения школьников. При этом важно подчеркнуть приоритетность внепредметных, личностно значимых знаний и умений учащихся, таких, как: «инициативность, творческий подход к делу, умение принимать самостоятельные решения» [8, с. 34].

Значительную вклад в формирование профессионального самоопределения старшеклассников вносит активная деятельность учреждений системы профессионального образования. В Республике Беларусь она представлена учреждениями, реализующими образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования будущих рабочих и специалистов. В настоящее время образовательные программы профессионально-технического (начального профессионального) образования в стране реализуют 176, а образовательные программы среднего специального (среднего профессионального) образования 223 учебных заведения, в которых осуществляется обучение более чем по 260 профессиям рабочих и специалистов, востребованным на рынке труда [9].

Благодаря внедрению практики допрофессиональной и профессиональной подготовки школьников в процессе получения ими общего среднего образования, обеспечивается допрофессиональная подготовка учащихся 8 – 9-х классов, а также предоставляется возможность учащимся 10 – 11-х классов освоить

профессию в рамках трудового обучения в условиях учреждений профессионального образования. Такая практика не только способствует профессиональному самоопределению школьников, но и создает предпосылки для формирования у них первоначальных знаний, умений и навыков в определенном виде трудовой деятельности. В рамках учебного предмета «Трудовое обучение» ученики 10 – 11-х классов могут получить профессию рабочего (служащего) с присвоением квалификации более чем по 100 профессиям. Так, например, в 2020 году по итогам квалификационного экзамена свидетельство о присвоении квалификационного разряда получили 67,4% учащихся 11-х классов (А.Н. Петрова, Ю.С. Сычёва) [10]. Благодаря консолидации усилий системы общего среднего и системы профессионального образования у выпускников школ появляется возможность осознанно отнестись к выбору профессии, выстроить траекторию получения профессионального образования и вхождения в трудовую деятельность.

Очевидно, что педагогические возможности системы профессионального образования в формировании профессионального самоопределения школьников, как научная проблема, требует дальнейшего изучения и исследования, что позволит развивать существующую систему взаимодействия субъектов образовательного процесса в соответствии потребностями личности обучающихся и актуальными запросами социально-экономической сферы.

#### Список литературы

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года. Одобрена Президиумом Совета Министров Республики Беларусь, протокол заседания от 2 мая 2017 г. № 10.
2. Программа деятельности Правительства Республики Беларусь на период до 2025 года, утв. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 24.12.2020 № 758.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 14 янв. 2022 г., № 154-3: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 31.01.2022 г., № 2/2874.
4. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года (утверждены приказом Министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 № 742).
5. Об утверждении Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29.01.2021 г., № 57 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2021 № 5/48744.
6. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): учеб. пособие / Е.А. Климов. – Москва: Изд-во МПСИ, 2006. – 173 с.
7. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для вузов / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 2-е изд. – Москва: Изд-во «Академия», 2004. – 330 с.
8. Аверьянова, С.Ю. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства «школа – дополнительное образование – вуз»; под общ. ред. В.Г. Гульчевской; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. – 252 с.
9. Министерство образования Республики Беларусь: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by> Дата доступа: 10.02.2023.

10. Петрова А.Н. Состояние и перспективы развития системы профессионально-технического и среднего специального образования / А.Н. Петрова, Ю.С. Сычева // Профессиональное образование. – 2021. – № 2. – С. 3-6.

И.А. Карпачева,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## **ИНТЕГРАЦИЯ, МЕЖПРЕДМЕТНОСТЬ И МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* В статье анализируется взаимосвязь понятий межпредметность и метапредметность (общее и особенное), делается вывод о том, что обе категории целесообразно рассматривать в структуре интегративности. Раскрывается потенциал интегративного подхода к образованию в развитии обучающихся.

*Ключевые слова:* обучение, развитие, интеграция, межпредметные связи, межпредметность, метапредметность.

I.A. Karpacheva,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **INTEGRATION, INTERSUBJECT AND META-SUBJECT IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Abstract.* The article analyzes the relationship between the concepts of intersubject and meta-subject (general and special), and concludes that it is advisable to consider both categories through the prism of integrativity. The potential of an integrative approach to education in the development of students is revealed.

*Keywords:* training, development, integration, intersubject communication, intersubject, meta-subject.

Категория «интеграция» вошла в научный лексикон педагогики в 80-е годы XX века и первоначально обозначала высшую форму межпредметных связей. Переход отечественного образования на работу по федеральным, государственным образовательным стандартам обусловил введение в педагогический лексикон понятия «метапредметность», которую ряд исследователей также рассматривают через призму интегративности.

Анализ педагогической литературы по данному вопросу показал, что не сложилось единого подхода к установлению соотношения между категориями «межпредметность» и «метапредметность» в контексте интеграции образования. С целью поиска ответа на данный вопрос рассмотрим подходы к определению данных категорий, точки зрения на общее и особенное в реализации межпредметности и метапредметности.

Сущность категории «межпредметные связи» раскрываются в работах неоднозначно и определяется как «взаимная согласованность учебных программ, обусловленных системой наук и дидактическими целями» [6, с. 368], как

особый подход к образовательному процессу, предполагающий организацию обучения не только на основе выявленных смежных дидактических единиц в содержании учебных предметов, но и с учетом взаимосвязей между учебными предметами в целом [7, с. 563], как закономерность определения всех компонентов образовательного процесса (содержания, форм, методов, средств и пр.) в урочной и внеурочной деятельности [4, с. 14], как условие и/или средство повышения результатов образовательного процесса и/или творческого развития обучающихся и/или обеспечения научно-теоретического преподавания.

Вышеуказанное свидетельствует о том, что межпредметность и межпредметные связи рассматриваются и как общедидактические категории (закономерность, принцип) и как частнодидактические (условия, средства). «Теоретическое значение – межпредметные связи понимаются либо как принцип дидактики, либо как одно из проявлений принципа систематичности и последовательности, либо как дидактическое условие. ... Конкретное значение – межпредметные связи понимаются как выражение фактических связей, устанавливаемых в процессе обучения или в сознании ученика – между различными учебными дисциплинами» [5, с. 18].

Педагоги-практики и методисты связывают межпредметность с прикладным аспектом обучения [2; 11]. Это выражается в моделировании реальных объектов, в решении задач с практическим содержанием, в алгоритмах и вычислениях, в профессиональной ориентации.

Исходя из вышеизложенного, вслед за Зверевым И.Д. и Максимовым В.Н. будем рассматривать межпредметные связи «для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших своё отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве» [2].

Обобщение работ вышеуказанных авторов позволило определить средства реализации межпредметных связей в образовании: теоретические аспекты содержания образования, межпредметного характера и соответствующие вопросы, домашние задания, предполагающие использование знаний и методов учебных дисциплин различных предметных областей, задачи межпредметного содержания, научно-популярные тексты межпредметного содержания и пр. Все они могут использоваться на различных этапах обучения (первичное восприятия, повторение, закрепление, систематизация, применение и проверка знаний).

Понятие «метапредметность» вошло в педагогическую науку вместе с введением федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС). «Способы деятельности, применимые не только в процессе обучения, но и при решении жизненно-важных проблем, освоенные в рамках одного, двух или всех учебных предметов» [10], согласно ФГОС выступают метапредметными результатами образовательной деятельности.

Метапредметность как «выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности» [12], определяется в работах А.В. Хуторского. Ученый отмечает, что независимо от того, рассматривается ли метапредметность в содержании или в способах деятельности обучающегося, она связана непосредственно с предметом изучения.

Ю.В. Громыко, напротив, считает не целесообразным связывать метапредметную деятельность с конкретным учебным предметом. Ученый определяет принцип метапредметности в обучении и определяет его «как необходимость обучать общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета» [1].

Таким образом, анализ подходов к определению сущности понятий «межпредметность» и «метапредметность» свидетельствует о наличии различных точек зрения на их понимание, обусловленных неоднозначным переводом приставки «мета». Предлог мета- и приставка мета- в древнегреческом языке имеют значение «после, следующее, за», а также «через», «между». Отсюда разнообразие подходов, отождествляющих данное понятие с межпредметностью или, напротив, акцентирующих внимание на отличиях. Но можно констатировать, что обе категории можно рассматривать через призму интегративности.

Применительно к образовательному процессу Е.Ю. Сухаревская определяет понятие «интеграция» как «подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определенной ступени обучения» [9]. В таком, широком понимании, интеграция – это и условие формирования целостной картины мира у детей и основа для сближения предметных знаний, связанная с содержанием и структурированием учебного материала (межпредметность) и с выработкой универсальных способов деятельности (метапредметность). Интеграция может реализовываться на различных уровнях: внутрипредметная, межпредметная (горизонтальный или вертикальный тематизм, интегрированный урок, интегрированный курс и пр.

Говоря об интеграции в образовательном процессе, необходимо отметить виды интеграции: внутрипредметную и межпредметную. Первая предполагает интегративный характер учебных дисциплин из одной предметной области, например, русский язык и литература, химия и биология, история и обществознание, математика и физика. Межпредметная интеграция предполагает соединение близких понятий из разных научных дисциплин. Например, координаты рассматриваются в математике, географии, астрономии, морском деле, шахматах, повседневной жизни (билеты в театр, адрес дома), т.е. несут метапредметный характер. В качестве форм реализации интегративности в образовательном

процессе могут выступать интегрированные предметы, интегрированные курсы, интегрированные проекты, интегрированные уроки.

Таким образом, методической основой интегрированного подхода к обучению являются формирование знаний об окружающем мире и его закономерностей в целом, а также установление внутрипредметных и межпредметных связей в усвоении наук [8]. Интеграция обучения должна дать ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Но интеграция не должна заменить обучение традиционным предметам, она должна соединить получаемые знания в единую систему.

Интегративный подход в образовании, обеспечивая синтез знаний из различных предметных областей, изучение междисциплинарных объектов, формирование метапредметных знаний и умений, обеспечивает условия для стимулирования аналитической деятельности обучающихся и потребности в системном подходе к изучению предмета или явления, формирования умений анализировать, сравнивать и систематизировать сложные процессы. Таким образом, интеграция в обучении обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом, который может быть успешно реализован в образовательном процессе.

#### Список литературы

1. Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс] / Н.В. Громько. – Режим доступа: URL: <http://1314.ru/node/24>.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 448 с.
3. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – Москва: Педагогика, 1981. – 160 с.
4. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П.Г. Кулагин. – Москва: Просвещение, 1982. – 189 с.
5. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н.А. Лошкарева. – Москва: МГПИ, 1981. – 54 с.
6. Педагогический словарь: в 3 т. – Москва: Изд. АПН РСФСР, 1961. – Т. 1. – 368 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Москва: Изд. Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 860 с.
8. Сорокина И.О. Теоретические основы понятия «интеграция», принципы ее осуществления / И.О. Сорокина // Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. – № 2. – С. 2-6.
9. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов-на-Дону: изд-во «Учитель», 2003. – 164 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2010. – 48 с.
11. Федорц Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (Пути развития) / Г.Ф. Федорц. – Ленинград: Ленинград. Гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1990. – 96 с.

12. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Персональный сайт. – 2012. – Режим доступа: URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm> (дата обращения: 21.11.2012)

С.А. Улитко,  
Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск

## **ВЗГЛЯД НА РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИОПРОСТРАНСТВА**

*Аннотация.* В представленных материалах раскрывается роль медиопространства и его влияние на личность детей и молодежи. Автор представляет свою точку зрения на проблему развития у современных детей и молодежи гражданственности. В статье утверждается, что развить гражданственность у детей и молодежи возможно при условии единой системы взглядов педагогов, воспитателей на формирование гражданственности у молодого поколения. Автором статьи предложен алгоритм действий, ранее разработанный в педагогике, но крайне востребованный в настоящее время (готовность – знания – отношения – опыт – регуляция).

*Ключевые слова:* гражданственность, гражданские качества, медиопространство, патриотизм, социальная активность, дети, молодежь, дефиниция, готовность, знания, отношения, опыт, регуляция.

S.A. Ulitko,  
Institute of Border Guard service of the Republic of Belarus, Minsk

## **A LOOK AT THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP OF CHILDREN AND YOUTH THROUGH THE MEDIASPACE**

*Abstract.* The presented materials reveal the role of the media space and its influence on the personality of children and youth. The author presents his point of view on the problem of the development of citizenship in modern children and youth. The article asserts that it is possible to develop citizenship among children and youth provided that teachers and educators have a unified system of views on the formation of citizenship among the younger generation. The author of the article proposes an algorithm of actions that was previously developed in pedagogy, but is extremely in demand at the present time (readiness – knowledge – attitudes – experience – regulation).

*Keywords:* citizenship, civic qualities, worldview, media space, citizenship, civic qualities, visual environment, sound environment, youth definition, readiness, knowledge, relationships, experience, regulation.

В ситуации идеологического и политического противостояния всего мира, информационных, санкционных и гибридных войн, проблема воспитания гражданских качеств у детей и молодежи как никогда актуальна.

Крайне важно развивать у детей и молодежи основы гражданственности: нравственность, доброжелательность, этичность, взаимопомощь, сочувствие и сопереживание.

Детям и молодым людям в такой ситуации сложно самоопределиться и понять истинность множественных точек зрения.

По причине в некоторых случаях неустойчивости психики, не выраженного критического мышления дети и молодые люди порой выбирают личные выгоды. В сложившейся ситуации представляется необходимым комплексное использование различных воспитательных ресурсов: инновационных технологий обучения и воспитания, интерактивных педагогических методик и др.

Без сомнения, гражданские качества необходимо воспитывать с самого раннего детского возраста.

Исследователи считают, что при воспитании любого качества личности необходимо обеспечить системную воспитательную работу, целями которой будут разнообразные мероприятия, интересные и необходимые молодым людям [1, 2, 3].

На наш взгляд, важно руководствоваться в решении данной цели алгоритмом действий, включающий: диагностическую работу (готовность), расширение представлений о формируемом качестве (знание), методические и воспитательные мероприятия, направленные на погружение воспитанником в отношения со сверстниками, опыт проявления того или иного качества, регулирование и контроль собственных поступков и действий (отношения – опыт – регуляция).

Такая работа, ее результаты способствуют тому, что воспитанники способны будут демонстрировать детальное понимание актуальности проблемы развития гражданственности на современном этапе, высокий уровень представлений о различных гражданских качествах, социальной ответственности, проявления эмоциональной отзывчивости в ситуации необходимости проявления гражданской позиции, проявление инициативности и активности выражения гражданственности, определение этого качества в разряд особо ценностных.

Развитие гражданственности и гражданских качеств целенаправленно и последовательно проводится с курсантами Института пограничной службы Республики Беларусь.

На первых курсах обучения, как правило, определяется уровень готовности военнослужащих к проявлению гражданских качеств, например, социальной активности, демократизма, ясности и четкости в отстаивании своей гражданской позиции, а затем, уже на старших курсах – гражданского мужества, патриотизма, смелости и др. Данный элемент алгоритма формирования гражданственности называется ГОТОВНОСТЬ.

В этой связи курсантам предлагаются опросники:

- 1) ВСК (выявление уровня волевого самоконтроля);
- 2) УСК (выявление уровня субъективного контроля);
- 3) Шкала совестливости;
- 4) Шкала Д. Кэмпбелла;
- 5) многомерно-функциональная диагностика «ответственности».

На протяжении отработки первого элемента алгоритма выявляется отношение курсантов к процессу подготовки к занятиям, его качество, полнота, оперативность при выполнении заданий к занятию. Анализируется активность курсантов относительно их участия в работе научных кружков, Олимпиад, проектов, соревнований и др.

Далее отрабатывается элемент ЗНАНИЕ.

Происходит накопление у курсантов знаний, расширение представлений о различных видах гражданских качеств, закрепление знаний о социальных нормах и этических требованиях, морали и нравственности.

В ходе воспитательных мероприятий офицерами организуется процесс апробации механизмов проявления курсантами социальной ответственности. Анализируются суждения и целевые установки на важность проявления гражданских качеств, происходит взаимодействие курсантов с друг другом в целях развития мотивов, побуждающих к социально-ответственному поведению. Формируется способность курсантов анализировать поступки с точки зрения их социальной направленности.

Курсанты слушают лекции, участвуют в заседаниях «круглых столов», слушают рассказы, участвуют в беседах и диспутах, просматривают видеофрагменты и др.

Особое внимание уделяется отработке элементов ОТНОШЕНИЯ-ОПЫТ.

В ходе воспитательной работы происходит обогащение опыта социальной ответственности курсантов; закрепление привычек проявления гражданских качеств (чувства социальной ответственности за жизнь страны, уважение к праву и правопорядку, патриотизма, нравственных ориентиров и др.). Формируются чувства долга перед собой, другими и обществом; внутренняя убежденность, понимание личностью взаимосвязи личных и общественных интересов.

В Институте организовываются деловые игры, проводятся различного рода упражнения на проявление ответственного поведения в ходе процесса организации несения внутренней службы; выполнения функциональных обязанностей; хозяйственных и иных видов работ, в том числе в рамках работы в научных кружках, участия в Олимпиадах и конкурсах, участия военнослужащих в общественной жизни воинского коллектива.

Отработка элемента РЕГУЛЯЦИЯ происходит в процессе включения гражданственности и гражданских качеств в иерархию ценностей; у обучающихся развивается способность в демонстрации совестливости, доброжелательности, верности и долга по отношению к Родине, службе, товарищам и командирам. У них формируется способность к осознанию гражданских ценностей (не только долг перед собой и близкими, но и долг перед обществом и органами пограничной службы; закрепляются требования рациональности поведения, представляющего взаимосвязь ценностей и правил.

Военнослужащие постоянно побуждаются к сознательной регулировке собственной деятельности; способности прилагать волевые усилия для достижения цели; к проявлению усердия, настойчивости, выдержки, исполнительности, самостоятельности, честности, обязательности; умение контролировать

других людей; долг и обязательства по выполнению требований общества.

Следует понимать и то, что на молодежь особое влияние оказывают СМИ. Многие отношения ее переместились в виртуальное пространство.

Для воспитателей, педагогов, преподавателей это должно быть серьезной проблемой, которую следует разрешать, оперативно реагировать на запросы молодого поколения, менять формы работы с ними, продумывать методы и приемы воздействия на сознание, установки, мировоззрение, представления молодых людей.

Одним из актуальных в этой связи направлений формирования гражданских качеств у современной молодежи, таких как ответственность, гражданская позиция, гражданская активность, патриотичность и др., является педагогически целесообразное и грамотное использование педагогами и воспитателями этого медиaprостранства, но выделенное с учетом важнейших для общества и человека ценностей.

В современных научных и популярных источниках медиaprостранство определяется через разные характеристики: как самоорганизующаяся виртуальная система, как совокупность источников, влияющая на реальное пространство, как электронное окружение, быстро обеспечивающее информацией одновременно отдельных совершенно разных людей и их сообщества. В нем они могут действовать и взаимодействовать, влиять друг на друга, создавая и преобразовывая визуальную и звуковую среду, выходящую за его пределы в реальное пространство досуга и отдыха, образовательной деятельности.

Это актуализирует необходимость педагогической общественности к выработке особых подходов к каждой личности в воспитательных целях формирования гражданственности как особо важного качества гражданина Отечества.

Формирование гражданственности и гражданских качеств у современных детей и молодежи становится не только значимым процессом для различных институтов социализации личности, но в первую очередь для них самих, для того, чтобы действительно помочь молодым людям приобрести установку быть членом общества и служить его интересам, быть достойным гражданином своей страны.

#### Список литературы

1. Князев А. М. Акмеолого-педагогическая концепция воспитания гражданственности в системе российского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 19.00.13 / А.М. Князев. – Москва, 2008. – 26 с.
2. Бирючинская Т.А. Проблема воспитания гражданственности и патриотизма в трудах отечественных ученых конца XVIII – начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Бирючинская. – Рязань, 2009. – 26 с.
3. Ореховский А.Н. Философия ответственности: методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический подходы / А.Н. Ореховский. – Москва: Алгоритм, 2015. – 288 с.

С.Н. Числова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## **В.Н. СОРОКА-РОСИНСКИЙ О ВОСПИТАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются идеи В.Н. Сороки-Росинского о воспитании в контексте сохранения и развития духовно-нравственных ценностей. Отмечается, что в свете мировых девальвационных процессов в отношении традиционных ценностей его идеи приобретают особую актуальность. В статье акцент сделан на таких направлениях как семейное воспитание и коллективное воспитание. Показано, что обозначенные направления воспитания и реализуемые в этих направлениях методы нацеливают на сохранения и развития духовно-нравственных ценностей.

*Ключевые слова:* воспитание, духовно-нравственные ценности, направления воспитания, методы воспитания.

S.N. Chislova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **V.N. SOROKA-ROSINSKY ON EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES**

*Abstract.* The article deals with the ideas of V.N. Soroka-Rosinsky about education in the context of the preservation and development of spiritual and moral values. It is noted that in the light of global devaluation processes in relation to traditional values, his ideas are of particular relevance. The article focuses on such areas as family education and collective education. It is shown that the designated areas of education and the methods implemented in these areas aim at the preservation and development of spiritual and moral values.

*Keywords:* education, spiritual and moral values, directions of education, methods of education.

Происходящие глобальные изменения в мире нацелены на смену ценностной парадигмы. Наблюдаемые мировые девальвационные процессы в отношении традиционных ценностей представляют несомненную угрозу для развития России.

Сегодня молодое поколение нашей страны нуждается в ценностно-смысловых ориентирах, духовно-нравственных идеалах. Именно они являются регуляторами социально значимого поведения, способствуя его культурной самоидентичности.

Поэтому в приоритете государственной политики – сохранение и развитие уникальной российской цивилизации, совершенствование духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Необходимые подходы для решения приоритетных установок отраже-

ны в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [5], «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.» [1], «Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» [2].

Но выполнение данных целевых установок невозможно без обращения к опыту педагогов прошлых эпох. Одним из выдающихся педагогов XX в. считаем В.Н. Сороку-Росинского (1882-1960 гг.). Его идеи о воспитании в контексте сохранения и развития духовно-нравственных ценностей заслуживают особого внимания. Их разработка и представление общественности активно проходило в первое тридцатилетие XX в.

Анализ имеющихся работ педагога позволяет нам выделить основные направления воспитания, на которых акцентировалось его внимание. Основные направления воспитания и сопутствующие им средства и методы мы представили в таблице 1.

Таблица 1.

### Средства и методы воспитания по направлениям воспитания

Направления воспитания	Средства воспитания	Методы воспитания
Семейное воспитание	религия (рассматривалась как средство воспитания в работах до 1917 года), труд, фольклор, традиции, авторитет	– беседа, – рассказ, – убеждение, – внушение, – пример, – поощрение
Коллективное воспитание	труд, традиции, авторитет	– беседа, – убеждение, – внушение, – педагогическое требование, – общественное мнение, – поручение, – упражнение, – создание воспитывающих ситуаций, – пример, – соревнование, – самооценка; – поощрение.

Выделенные им методы мы представили в современной интерпретации. В результате получилась представленная ниже таблица.

**Представление методов воспитания В.Н. Сороки-Росинского с учетом действующей классификации**

Группы методов	Методы
Методы формирования сознания личности	беседа, убеждение, внушение, пример
Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения	педагогическое требование, поручение, упражнение, общественное мнение, создание воспитывающих ситуаций
Методы стимулирования деятельности и поведения	поощрение, самооценка, соревнование

Обозначенные направления воспитания и реализуемые в этих направлениях методы нацеливают на сохранения и развития духовно-нравственных ценностей.

В его рассмотрении нравственность – это набор моральных качеств человека, и, в то же время, это элемент духовности, связанный со способностью человека к самореализации и самосовершенствованию. Проявлением духовности для него стало самопознание через культуру познания окружающего мира.

Колыбелью духовно-нравственных ценностей он считал семью. Все перечисленные в таблице 1 средства, относящиеся к направлению семейного воспитания, аккумулируют богатый нравственный опыт народа. Об этом он неоднократно писал в своих работах.

Так, уточняя ценность семейных традиций, педагог подчеркивал, что соблюдение традиционного уклада жизни, семейных, церковных и народных праздников обеспечивает «идейное и кровное единство» всех ее членов [3, с. 85].

Обращает на себя внимание выделение В.Н. Сорокой-Росинским такого средства семейного воспитания как религия. Отметим, что данное средство воспитания он рассматривает в своих ранних работах. После октября 1917 года он не заостряет на нем своего внимания. Тем не менее, о воспитании религиозной морали он говорит с позиции веры в жизнь, с позиции формирования общечеловеческих качеств.

Сформулированные им идеи имели не только теоретическое констатирование, но и практическое подтверждение.

Примером реализации его идей стала сначала Стрельненская гимназия под Петербургом. В ней он проработал семь лет (1912-1919 гг.). По признанию В.Н. Сороки-Росинского, это учреждение стало для него первым удачным педагогическим опытом. Работая одновременно в должности преподавателя и воспитателя двух классов, он в течение трех лет добился высоких по тем временам результатов. «Мои ученики очень успешно сдавали все переходные экзамены», – отмечал педагог [4, с. 181]. В основу воспитания гимназистов он положил «суворовские принципы». К ним педагог относил: уважение к личности ученика; глазомер, быстроту и натиск, а также принцип – перефразированный тезис

А.В. Суворова: тяжело в учении – легко в походе. Данные принципы поддерживала ориентация гимназистов на духовно-нравственные ценности (человеколюбие, доброту, справедливость, честь, волю, достоинство и др.).

В дальнейшем свои идеи В.Н. Сорока-Росинский реализовал в Путиловском училище (1918-1920 гг.) и, конечно, в Шкиде – школе социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского (1920-1925 гг.).

Следует заметить, что среди перечисленных методов, которые использовал В.Н. Сорока-Росинский, мы не указали такой метод как наказание. Отношение педагога к данному способу воздействия на воспитанников неоднозначное. Не являясь сторонником использования данного метода в работе, он все-таки воспользовался им в период работы в Шкиде. Использование данного метода было вызвано чрезвычайными обстоятельствами. Один из воспитанников попытался применить холодное оружие в отношении своих товарищей по отряду. В целях безопасности воспитанников школы В.Н. Сорока-Росинский отправил его на несколько дней в карцер, представлявший собой изолированную комнату с кроватью. Его ограничили на эти несколько дней в общении с ребятами, дав время обдумать свой поступок. Он не был лишен питания, ему приносили книги для занятий. После нескольких бесед с В.Н. Сорокой-Росинским он вернулся к обычной жизни, пообещав никогда так не поступать. Но свое слово не сдержал. Нападения на воспитанников продолжил. Признав нарушение традиций и заповедей школы, Совет командиров поставил вопрос об исключении его из Шкиды и переводе в специализированное учреждение. Данное обстоятельство убедило педагога в том, что наказание не является эффективным методом воспитания.

После Шкиды В.Н. Сорока-Росинский продолжил воспитывать обучающихся в контексте сохранения и развития духовно-нравственных ценностей в 39-й школе на Невском проспекте.

Отметим, что В.Н. Сорока-Росинский стремился сочетать в процессе воспитания человека общечеловеческие и национальные ценности. Коллегам он рекомендовал опираться на культуру «чувств, в том числе, национального чувства» [3, с. 109].

Резюмируя идеи и опыт педагога, мы можем сказать, что сущность духовно-нравственного воспитания определяется им через:

- отношение к традиционным базовым ценностям мира взрослых;
- развитие ценностно-смысловой сферы личности;
- развитие способности противостоять негативным явлениям общественной жизни;
- формирование умения адекватно оценивать совершенные поступки и строить свое поведение с позиции здравомыслия.

Таким образом, теоретические и практические вопросы, которые В.Н. Сорока-Росинский связывал с воспитанием, позволили многим педагогам того времени и последующим поколениям педагогов осознать нравственный смысл происходящих в стране событий, определиться с жизненной позицией и

воспитывать активных созидателей гражданского общества. Его идеи обращены и к нам, современным педагогам, воспитателям, помогая в поиске духовно-нравственных ориентиров.

#### Список литературы

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1643116873&tld=ru&lang> (дата обращения: 25.01.2023)
2. Основы государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 25.01.2023)
3. Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы / В.Н. Сорока-Росинский // Педагогические сочинения; сост. А.Т. Губко. – Москва: Просвещение, 1991. – С.55-124.
4. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского / В.Н. Сорока-Росинский // Педагогические сочинения; сост. А.Т. Губко. – Москва: Просвещение, 1991. – С. 164-228.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 25.01.2023)

Л.И. Борщева,  
МБДОУ № 24, Пятигорск

### ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы по социальному развитию детей дошкольного возраста в мультикультурном мире, обсуждаются вопросы влияния музейной педагогики на познавательное развитие дошкольников и её использования как эффективного способа личностного развития и воспитания детей дошкольного возраста в условиях образовательного учреждения. В рамках данной проблемы представлен опыт работы МБДОУ детского сада № 24 «Звездочка» г. Пятигорска по созданию мини-музея на базе дошкольного учреждения.

*Ключевые слова:* процесс социального развития, ценностные ориентации, интерактивное образовательное пространство, алгоритм организации мини-музея, музейная культура, музейная коммуникация.

L.I. Borshcheva,  
Head of MBDOU No. 24, Pyatigorsk

### INTRODUCING PRESCHOOLERS TO THE ORIGINS OF RUSSIAN FOLK CULTURE BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY

*Abstract.* The article presents the experience of working on the social development of preschool children in a multicultural world, discusses the influence of museum pedagogy on the cognitive development of preschoolers and its use as an effective way of personal development and upbringing of preschool children in an educational institution. Within the framework of this problem, the experience of the MBDOU kindergarten No. 24 "Zvezdochka" in Pyatigorsk on the creation of a mini-museum on the basis of a preschool institution is presented.

**Keywords:** the process of social development, value orientations, interactive educational space, the algorithm of organizing a mini-museum, museum culture, museum communication.

Важное значение в дошкольном образовании сегодня в соответствии с ФГОС ДО приобретает процесс социального развития и приобщения подрастающего поколения к социокультурным нормам российского общества и государства [11]. Особая ответственность здесь возлагается на педагогов дошкольного образовательного учреждения, которые помогают ребятам с самого раннего детства познать и полюбить свою страну, родной край. Значительные исследования основ формирования у детей этнической и гражданской идентичности, патриотизма широко представлены в трудах советского и российского учёного в области педагогики и психологии Е.Н. Герасимовой [4]. На педагогов возлагается серьезная миссия – закрепить в сознании дошкольников уникальность русской культуры и истории и воспитать детей в национальных русских традициях. И.Г. Песталоцци отмечал в своих трудах, что «...в процессе обучения должны быть задействованы ум, сердце и руки ребенка», поэтому сегодня очень актуально включение такой инновационной технологии, как музейная педагогика, в образовательное пространство современного дошкольного образовательного учреждения.

Однако, по нашему мнению, при многообразии исследований в области дошкольного образования, еще многие специфические свойства и механизмы воздействия музейной педагогики на развитие ребенка-дошкольника требуют дополнительного познания.

Дефинитивный статус категории «музей» в словаре С.И. Ожегова, – это «учреждение, занимающееся собиранием, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью» [6]. Музей, по мнению профессора Н.А. Рыжовой, – «интерактивное образовательное пространство, в котором ребёнок может действовать самостоятельно с учётом собственных интересов и возможностей» [7]. Важность гармоничного развития личности ребенка через овладение им культурой родного языка поднимает в своих исследованиях Ж.В. Чуйкова [12]. Следовательно, организацию музея в дошкольном образовательном учреждении можно рассматривать как эффективное средство не только познавательного, но и речевого развития дошкольников.

Обратимся к истории возникновения и становления музейной педагогики. Особое внимание, как известно, к музеям стали уделять со второй половины XIX века, в период так называемой эпохи Просвещения, когда некоторые прогрессивные деятели обратили внимание на их особую образовательную сущность. Один из новаторов европейской музейной образовательной методики немецкий историк А. Лихтварк выделял музейную среду как «прекрасное место обучения». Разработанная немецким педагогом Г. Кершенштайнером уникальная технология восприятия музейных экспозиций, помогла его ученикам понять

и оценить шедевры естествознания и техники. Немецкий ученый, профессор и преподаватель А. Рейхвейн, который впервые ввел понятие «музейная педагогика», создал для своих учеников необыкновенные, особенные специализированные детские экспозиции [13].

Известно, что на рубеже XIX и XX веков начала формироваться теория музейной педагогики и в России. Ее значимость для культурного просвещения и воспитания человека отмечается в трудах основателя детских музеев искусствоведа Н.Д. Бартрама, педагога и инженера-архитектора А.У. Зеленко, основоположников русской экскурсионной школы И.М. Гревса, Н.А. Гейнике, Б.Е. Райкова [3]. Проблеме изучения теоретических и практических аспектов музейной педагогики посвящены труды профессора и искусствоведа Н.И. Романова, исследователя и знатока музейного дела А.В. Бакушинского. Российские ученые и общественные деятели отводили музею не только просветительную, но и очень важную научную роль в исследованиях особенностей влияния музейной педагогики на всестороннее развитие и становление личности ребенка [8]. Так, по мнению М.С. Митриковской, музейная педагогика – это «научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему» [5].

Особая миссия музейной педагогики, на наш взгляд, сегодня состоит в изучении особенностей образовательной деятельности музеев при их сотрудничестве с детскими образовательными учреждениями. Пристальное внимание исследователей, конечно, было обращено на поиск наиболее эффективных методов воздействия музеев на различные категории посетителей. Таким образом, научная и практическая деятельность музея в условиях музейной среды непосредственно обеспечивает передачу уникального культурного (художественного) опыта человечества через педагогический процесс. Изучая проблемы компетентностного подхода в образовании, С.Л. Троянская, автор многочисленных работ музейно-педагогической направленности, определила предметом музейной педагогики «исследование сущности, закономерностей и методов музейной коммуникации», а «объектом – культурно-образовательные аспекты такой коммуникации в условиях музейной среды» [10]. Заведующий экскурсионно-лекционным отделом Русского музея, искусствовед В.М. Ахунов широко рассматривает культурно-образовательную деятельность как важный элемент музейной коммуникации, где музейная педагогика является теоретической основой [2].

Музейная педагогика сегодня широко используется образовательными учреждениями как инновационная технология в сфере социально-коммуникативного, патриотического развития и воспитания детей в специальной предметно-ориентированной среде. Весьма интересными представляются высказывания Г.А. Акинина о том, что для детей всегда будет интересен путь познания окружающего мира, каким бы длительным и сложным он не был [1]. Очень важные вопросы теории и практики формирования начал нравственного сознания у детей 6 – 7-го года жизни в процессе социально-коммуникативного

их развития отмечает в своих исследованиях И.В. Сушкова [9]. Безусловно, в детском саду полноценный музей организовать не представляется возможным. Однако отдельные мини-экспозиции представить вполне реально. Наши собственные наблюдения показали, что таким образом можно решить важные задачи по приобщению детей к традиционной русской народной культуре.

К формам музейной педагогики можно отнести экспозицию, фотовыставку, картинную галерею, создание коллекций, непосредственно результаты детского творческого труда.

С чего начинается Родина? Этот вопрос всегда заставляет нас задумываться о том, что для каждого человека есть «понятие Родина»? Сколько людей, столько и ответов можно получить на него. У одних любовь к Родине начинается с любви к своей семье, у других – к своему дому. С возрастом, с накоплением жизненного опыта, у человека любовь перерастает в патриотизм и гордость за свою страну и свой народ, формируется национальное самосознание, глубокое чувство преданности и любви к Отечеству.

В условиях специфического ограничения посещения дошкольниками городских музеев, организация собственного мини-музея с учетом возраста детей, объема экспозиции и особенности тематики для детского восприятия очень важна, по нашему мнению. Самое главное, чтобы воспоминания у детей от встречи с уникальными экспонатами остались приятными и долгими.

Мини-музей русской народной культуры в нашем МБДОУ детском саду № 24 «Звездочка» г. Пятигорска – интересная и новая для нас форма педагогической деятельности, которая позволила нам усовершенствовать предметно-пространственную среду учреждения, познакомила детей с музейной культурой, открыла возможности для наших воспитанников и педагогов ведения самостоятельной исследовательской работы в рамках городской инновационной площадки. Хотелось бы отметить, что музейная педагогика в нашем детском саду стала не только одним из важных компонентов подготовки каждого ребенка к дальнейшему обучению в школе, но и обогащения воспитательно-образовательного пространства новыми формами работы педагогов с детьми. Некоторые экспонаты в нашем музее, в частности русские народные игрушки, – подлинники, обладающие большой научной, исторической и художественной значимостью. Их можно взять в руки, рассмотреть, поиграть им. Ведь дети дошкольного возраста свойственно познавать мир не только глазами, но и с помощью органов чувств: воспринять предмет на ощупь, обследовать его с разных сторон и поиграть с ним. Все посетители музея не столько пассивные наблюдатели и слушатели, сколько преобразователи, активно познающие русскую народную культуру. Каждый желающий, может непосредственно поучаствовать в мастер-классе по собственноручному изготовлению необыкновенной народной игрушки- «мотанки» и познать особенности детского оркестра с использованием музейных экспонатов. Безусловно, расположенный непосредственно в нашем детском учреждении, музей обладает целым рядом особенно-

стей, которые позволяют ему стать наиболее интересным и особенным для всех его посетителей.

Организация на базе нашего МБДОУ детского сада № 24 «Звездочка» мини-музея – сложная творческая работа, алгоритм построения которой содержит следующие этапы:

**1 этап.** Предварительный. Создание материально-технической базы. Мотивация. Постановка целей, определение задач. Выбор места организации выставки с учетом проектных мощностей помещений, количества посетителей и экспонатов, требований СанПиН и мер безопасности и требований педагогики. Мониторинг знаний детей. Оценка профессиональных рисков педагогов.

**2 этап.** Основной. Организация курсов повышения квалификации для педагогов. Разработка педагогической документации с учетом разделов работы с детьми, родителями и педагогами ДОУ. Проведение анкетирования, диагностики. Разработка тематических конкурсов и выставок. Разработка плана сотрудничества с учреждениями социума. Сбор экспонатов, их регистрация, создание каталога коллекции экспонатов. Непосредственное оформление мини-музея.

**3 этап.** Рефлексия. Введение в штат дошкольного образовательного учреждения новой должности: педагог-организатор. Разработка интерактивной части экспозиционной выставки. Организация на базе мини-музея мастер-классов. Представление опыта работы в СМИ, на городских методических объединениях педагогов и педагогических конференциях г. Пятигорска

**Задачами мини-музея в нашем ДОУ являются:**

1. Создание мини-музея русского народного творчества;
2. Формирование развивающей среды учреждения;
3. Обогащение знаний и умений у дошкольников.
3. Трансляция передового педагогического опыта работы ДОУ.

Мы уверены, что музейная педагогика – это творческая деятельность всех участников педагогического процесса, направленная на поиски эффективного сотрудничества детского сада, семьи и учреждений социума и самое главное – ознакомление дошкольников с культурным наследием своей великой Родины.

**Список литературы**

1. Акинина Г.А. Управленческий аспект в реализации программы «Здравствуй, школа!» / Г.А. Акинина // Музейная педагогика в школе. – Вып. IV. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 122-127.
2. Ахунов В.М. Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления / В.М. Ахунов // Вестник Московского университета. – 2008. – Сер. 20: Педагогическое образование. – № 4. – С. 36-44.
3. Бутенко Н.В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко// <https://monographies.ru/ru/book/view?id=215>, 2013.
4. Герасимова Е.Н. Разработка проектов региональных моделей этнокультурного образования, направленных на формирование у обучающихся этнической и гражданской иден-

тичности, воспитания межэтнической терпимости и патриотизма / Е.Н. Герасимова, Г.Н. Попова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – Т. 4. – № 40. – С. 107-114.

5. Митриковская М.С. Музейная педагогика в школе / М.С. Митриковская // Молодой ученый. – 2016. – Вып. 113. – С. 1154-1157.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва: Оникс, 2008. – 976 с.

7. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду / Н.А. Рыжова, Л.В. Логинова, А.И. Данюкова. – Москва: Линка-Пресс, 2008. – 245 с.

8. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б.А. Столяров. – Москва: Высшая школа, 2004. – 215 с.

9. Сушкова И.В. Формирование начал нравственного сознания у детей старшего дошкольного возраста: актуальные вопросы теории и практики: монография / И.В. Сушкова. – 3-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2022. – 315 с.

10. Троянская С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: Ассоц. «Науч. кн.», 2007. – С. 21-29.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] / КиберЛенинка. – Режим доступа: URL: [https:// cyberleninka.ru /article/n/upravlenie-kachestvom-doshkolnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-do](https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kachestvom-doshkolnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-realizatsii-fgos-do).

12. Чуйкова Ж.В. Историко-педагогический анализ становления системы обучения родному языку в отечественной дошкольной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ж.В. Чуйкова; Институт развития дошкольного образования РАО. – Москва, 2005. – 176 с.

13. Шеховская Н.Л. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ / Н.Л. Шеховская, Е.П. Мандебура // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 9. – Вып. 6. – С. 101.

Т.С. Дьячкова,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен нравственно-правовой устойчивости личности. Проанализированы понятия «устойчивость личности», «нравственная устойчивость личности». Отражена попытка интеграции нравственной и правовой устойчивости личности в едином концепте. Высказана гипотеза сохранения и развития нравственных ценностей посредством формирования нравственно-правовой устойчивости личности.

*Ключевые слова:* мораль, право, нравственные ценности, нравственная устойчивость, нравственно-правовая устойчивость.

## **PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES THROUGH THE FORMATION OF MORAL AND LEGAL STABILITY OF THE INDIVIDUAL**

**Abstract.** The article deals with the phenomenon of moral and legal stability of the individual. The concepts of "stability of personality", "moral stability of personality" are analyzed. The attempt to integrate the moral and legal stability of the individual in a single concept is reflected. The hypothesis of the preservation and development of moral values through the formation of moral and legal stability of the individual is expressed.

**Keywords:** morality, law, moral values, moral stability, moral and legal stability.

На сегодняшний день в обществе существует острый заказ на воспитание специалистов с высоким уровнем нравственно-правовой устойчивости, и на это нацелена деятельность не только общественных организаций, но и учреждений образования в том числе. У будущего специалиста, которого воспитывают и обучают должна быть сформирована система нравственно-правовых знаний, в которых взаимодействие между моралью и правом выступает как мировоззренческая целостность, где нет существенных противоречий между требованиями морали и права, где поведение выстраивается исходя из требований и морали, и права.

Феномен нравственно-правовой устойчивости в силу многогранности проблемы сегодня является малоизученным. Однако ряд исследований, касающихся данной проблемы, предлагает такие понятия как: нравственная устойчивость личности (Л.И. Божович, Т.В. Кононенко, О.В. Михайлова, А.В. Сажин, В.Э. Чудновский и др.); профессионально-нравственная устойчивость» (Е.В. Семенова); «нравственно-психологическая устойчивость» (Е.Н. Пьянова), «антикриминальная устойчивость личности» (А.Н. Пастушени) и др.

Особый интерес для нашего исследования имеют выводы С.Л. Рубинштейна и А.Н. Пастушени, которые в некой мере направлены на интеграцию нравственной и правовой устойчивости.

Так, С.Л. Рубинштейн, вводит понятие – «нравственное законодательство». Полнота человеческой жизни в отношении к полноте бытия определяется через этику. Основная онтологическая задача субъекта полностью соответствует основной этической задаче. Базовое положение, которое отстаивает ученый: этическое является законом, так как имеет в силу объективности своего содержания форму общеобязательного положения. По мнению С.Л. Рубинштейна – действие, которое своим содержанием имеет этическое содержание общеобязательной значимости, т.е. определяется нравственным законом, называется деянием: «Закон делает деяние деянием, не личность и не Я» [5, с. 169].

А.Н. Пастушеня рассматривает такое понятие как «антикриминальная устойчивость личности». Такая устойчивость выражает личностное неприятие совершения противоправных действий и способность противостоять криминогенным влияниям других лиц или обстоятельств ситуации, а также актуализации остаточных явлений, ранее присущих криминогенных склонностей личности. Антикриминальную устойчивость можно рассматривать как качественную определенность психического склада личности и как интегративное психологическое свойство личности, имеющее определенную структуру [3, с. 62].

Анализируя законопослушное и правомерное поведение, А.Н. Пастушеня предлагает рассматривать правомерно ориентирующее восприятие. В детерминации законопослушного поведения важную роль играет правомерно ориентирующее восприятие социальных условий и обстоятельств ситуаций. Такое восприятие имеет несколько особенностей. Во-первых, основывается на социально-правовых ожиданиях, которые выражают убеждение в наступлении юридической ответственности при совершении противоправных действий и в высокой опасности привлечения к ней, что связано с боязнью быть привлеченной к ней. Во-вторых, правомерно ориентирующее восприятие заключается в юридически адекватной оценке с точки зрения правомерности-противоправности поведения других лиц, а также своих собственных действий. В-третьих, такое восприятие предполагает, правовую предусмотрительность, которая выражается в установке оценивать возможные правовые последствия происходящих событий и вариантов собственного поведения, прежде всего, предполагать возможное их отрицательное развитие, связанное с юридической ответственностью. Еще одним элементом антикриминальной устойчивости личности выступает способность к правомерному самоопределению в группе. Она включает установку на критическую оценку поведения членов группы в плане его возможных правовых последствий и готовность отказаться от участия в групповых действиях в случае их противоправности [3, с. 65].

Относительно рассматриваемой нами проблемы – нравственность человека составляет центральное ядро личности и выступает фактором, связывающим ее духовный, эмоциональный мир в единое целое (С.Л. Рубинштейн). Влияние же права на личность рассматривается преимущественно как внешняя сила, влияющая на человека (А.Н. Пастушеня). Эти два мнения дополняют друг друга, с точки зрения нравственной устойчивости, однако, учитывая то, что мы предлагаем интеграцию нравственной и правовой устойчивости в едином концепте, такая позиция авторов, по нашему мнению, игнорирует понимание личности как субъекта жизнедеятельности, сужает для личности возможность свободы нравственного выбора действий по доброй воле, согласно собственной совести.

Основной идеей исследования нравственно-правовой устойчивости личности является то, что независимо от ситуации, личность должна действовать в соответствии с нравственно-правовыми ценностями, такими как долг, честь, достоинство, совесть, справедливость и др., так как уровень

нравственности личности является практически определяющим уровень ее ответственности перед законом. Это означает, что в основе правомерного поведения, о котором пишет А.Н. Пастушеня, исследуя понятие «антикриминальная устойчивость личности», должны лежать в первую очередь нравственные мотивы личности. Требования нравственно-правовых норм должны приниматься личностью не из-за страха перед наказанием, не под принуждением, а согласно самостоятельно и добровольно сделанному нравственному выбору. Если в своем выборе личность ориентируется на нравственно-правовые ценности, то ее поведение будет соответствовать нравственно-правовым нормам.

Основанием данного утверждения является анализ понятия «устойчивость личности», которое характеризует последовательность ее действий и предсказуемость ее поведения, придает ее поступкам закономерный характер. Ощущение устойчивости собственной личности и личности другого – важное условие внутреннего благополучия человека и установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми. Если бы в каких-то существенных для общения с людьми проявлениях личность не была устойчивой, то людям трудно было бы взаимодействовать друг с другом, добиваться взаимопонимания: ведь каждый раз они вынуждены были бы заново приспосабливаться к человеку и были бы не в состоянии предсказывать его поведение [2, с. 362].

В психиатрическом энциклопедическом словаре устойчивость личности трактуется как относительная независимость человека от внешних обстоятельств, его способность сохранять при различных условиях свои взгляды, убеждения, принципы и регулировать свое поведение в соответствии с ними [4, с. 1051]. Имеющиеся исследования позволяют говорить о многоаспектных связях феномена устойчивости с другими сторонами сознания и личности. К ним необходимо отнести: способность к полноценной самореализации (Е.И. Игнатова, Л.В. Куликов, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (мотивационных, ценностных, ролевых), А.Г. Маслоу), относительную стабильность эмоциональной сферы и благоприятного настроения (Л.В. Куликов), способность к эмоционально-волевой регуляции, адекватную ситуации мотивационную напряженность (Е.И. Игнатова, Е.П. Ильин). Для психологической устойчивости личности необходима также определенная соотношенность независимости и конформности, способность противостоять внешним влияниям, следуя своим собственным намерениям и целям (Б.С. Братусь) [6].

В одном из лонгитюдных исследований, касательно проблемы устойчивости личности, проводимом в течение 35 лет, по представительному набору личностных характеристик оценивалось более 100 человек. Первый раз они были обследованы в возрасте, соответствующем неполной средней школе, затем – в старших классах средней школы и далее – еще раз в возрасте около 35

и 45 лет. Оказалось, что весьма стойкими во времени являются не только личностные качества, оцениваемые со стороны, но и самооценки. Наибольшей стабильностью обладают динамические особенности, связанные с врожденными анатомо-физиологическими задатками, свойствами нервной системы. К ним относятся темперамент, эмоциональная реактивность, экстраверсия-интроверсия и некоторые другие качества. Что же касается стабильности оценок устойчивости личностного поведения, то такие оценки тоже не могут быть вполне надежным свидетельством наличия или отсутствия у личности устойчивых качеств. В специальных исследованиях, проведенных на одних и тех же людях в течение длительного времени с целью установить степень изменчивости или постоянства их личности, показано, что более половины личностных качеств, обладая которыми ребенок поступает в школу, сохраняются в течение всего периода обучения вплоть до окончания школы. Это свидетельствует о двух вещах. Во-первых, о том, что многие личностные особенности человека, будучи сформированными в дошкольном возрасте, в дальнейшем сохраняют свое постоянство. Во-вторых, о том, что обучение в школе мало сказывается на развитии собственно личностных свойств ребенка. Оказалось, в частности, что наибольшую устойчивость от детства к взрослости, т.е. малую степень изменчивости, в подростковом и раннем юношеском возрасте обнаруживают стремление к успехам, настойчивость, уровень притязаний (особенно высокий), интеллектуальные интересы. У девушек, кроме того, – эстетические вкусы и общительность. Определенной устойчивостью в юношеском возрасте, при условии их сформированное в более ранние годы, обладают способности, ответственность, сила воли, дружелюбие и открытость [2, с. 363-367].

В этой связи, учитывая проведенные исследования, можно сделать вывод, что раз такие личностные особенности, как ответственность, сила воли, дружелюбие, открытость, настойчивость и др. имеют наибольшую устойчивость от детства к взрослости, формирование нравственно-правовой устойчивости особенно актуально именно с раннего детства. Развивая в детстве такие нравственно-правовые ценности, как долг, честь, совесть, достоинство, справедливость и др., мы можем надеяться на то, что нравственные ценности общества будут сохраняться и развиваться на протяжении всей жизни человека. Начиная с раннего возраста, в период обучения в учреждениях образования, начиная с учреждений дошкольного образования – заканчивая учреждениями высшего образования, воспитанники и обучающиеся должны освоить систему знаний о морали и праве как мировоззренческой целостности, приобрести опыт решения профессиональных и жизненных ситуаций в рамках закона и требований морали, научиться действовать в границах прав, свобод и обязанностей. Очень важно строить формирование нравственно-правовой устойчивости на приоритете нравственно-правовых ценностей, на обновлении нормативно-правовой базы, на поведении обучающихся, которое согласуется с нравственно-правовыми

нормами, где право подкрепляется мощным императивом (регулятором) – нравственность [1, с. 5].

Таким образом, в условиях развивающегося общества, видится целесообразным введение в педагогическую науку такого понятия, как нравственно-правовая устойчивость личности. Данное понятие требует глубокого анализа и рассмотрения как самого феномена, так и его структуры. Сегодня педагогическая практика нуждается в методическом обеспечении формирования нравственно-правовой устойчивости личности с учетом современных реалий развития учреждений образования – изменения нормативно-правовой базы образовательного процесса, демократизации отношений его субъектов, расширения обязанностей обучающихся, развития систем управления и самоуправления, что позволит проследить особенности воспитания нравственно-правовой устойчивости в процессе становления личности.

### Список литературы

1. Дьячкова Т.С. Нравственно-правовая культура студентов учреждений высшего образования: монография. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2022. – 181 с.: ил.
2. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
3. Пастушеня А.Н. Антикриминальная устойчивость личности: структурно-содержательная характеристика / А.Н. Пастушеня // Психологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 62.
4. Психиатрический энциклопедический словарь / Й.А. Стоименов, М.Й. Стоименова, П.Й. Коева и др. – Москва: МАУП, 2003. – 1200 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 224 с.
6. Рыжов В.В. Устойчивость личности к аддиктивным факторам: опыт построения психологической модели В.В. Рыжов, Н.Н. Телепова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.

В.Р. Лисина, Т.С. Большакова,  
Московский педагогический государственный университет, Москва

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются значение и особенности общения и отношений детей дошкольного возраста со сверстниками, обосновывается значимость дидактической игры для формирования положительных отношений детей старшего дошкольного возраста с ровесниками. На основе анализа результатов эмпирического исследования раскрыты особенности межличностных отношений старших дошкольников с детьми группы

**Ключевые слова:** общение дошкольников со сверстниками, межличностные отношения, дошкольник, дидактическая игра, инициативность, активность, чувствительность, эмоциональный фон отношений.

## FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH PEERS

**Abstract.** The article examines the significance and features of communication and relationships of preschool children with peers, substantiates the importance of didactic play for the formation of positive relationships of older preschool children with peers.. Based on the analysis of the results of an empirical study, the features of interpersonal relationships of older preschoolers with children of the group are revealed.

**Keywords:** interaction of preschoolers with peers, interpersonal relations, preschooler, didactic game, initiative, activity, sensitivity, emotional context of the relationship.

В настоящее время важными качествами, которые возможно сформировать у детей дошкольного возраста, многие ученые и практики справедливо считают: самостоятельность, инициативность, коммуникативную компетентность. Одним из значимых факторов в возникновении этих личностных характеристик является общение ребенка с детьми, результатом которого становятся отношения дошкольника к себе и к окружающим людям.

Высокий уровень развития коммуникативных навыков и умений ребенка выступает залогом его успешной адаптации в социальной среде, а также определяется как важнейший компонент социальной готовности к обучению в школе.

Старший дошкольный возраст обладает огромными потенциальными возможностями:

- общение достигает внеситуативного уровня, не связанного с тем, что происходит здесь и сейчас, то есть постепенно обнаруживается умение ребёнка видеть некоторые психологические аспекты существования партнёра: его желания, предпочтения, настроения [4];

- ровесник для старшего дошкольника становится не только средством самоутверждения и предметом познания себя на основе сравнения, не только предпочитаемым партнёром в совместной деятельности, но и самооценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений [7];

- по причине того, что ребёнок желает быть оценённым товарищем (его возможности, достоинства) и в сверстнике он находит источник информации и слушателя, он намного чаще и активнее обращается к сверстнику, нежели ко взрослому [2];

- ребёнок начинает осознавать, что другие дети, ровесники, так же, как и он, имеют свои устойчивые взгляды и убеждения, с которыми необходимо считаться и к которым необходимо прислушиваться [5];

- формируются коммуникативные действия и умения: организаторские (умение инициировать общение, игры, владение организаторскими способностями), перцептивные (умение воспринимать и понимать других

людей, признание мнения другого), оперативные (свободное владение вербальным и невербальным общением, поддержание и удержание контакта в течение длительного времени [1]).

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что у детей старшего дошкольного возраста в самостоятельной деятельности нередко возникают конфликтные ситуации, причинами которых может быть недостаточная сформированность коммуникативных умений и навыков, несформированность социальных эмоций, способностей понять эмоциональное состояние сверстника, поддержать его инициативу.

В дидактических играх заложены неиспользованные возможности для оказания своевременной превентивной и оперативной педагогической помощи, опираясь на структурные компоненты:

- содержание дидактических игр, направленное на отношения между детьми, содержит в себе потенциал снятия фиксации ребёнка на своём «Я», позволяет видеть в сверстнике не отношение и оценку себя, а самого ровесника;

- дидактическая и игровая задачи помогают детям сформировать инициативность, выражающуюся в стремлении привлечь и удержать внимание сверстника к себе;

- правила позволяют развить способность регуляции своего поведения и соотнесения его с желаниями, настроениями и поведением сверстника;

- игровые действия имеют возможность научить ребенка просоциальному поведению, оказанию бескорыстной помощи ровеснику, сочувствию, соперничеству.

Особенностями дидактических игр, относящихся к группе игр с правилами, является сочетание обучающего и игрового начала, наличие правил, регулирующих отношения детей и сами игровые действия, которые могут объединять детей или разъединять. В этих играх ребенок может проигрывать ситуации собственного выигрыша, успеха другого или, напротив, собственного проигрыша.

Таким образом, игры с правилами способствуют приобретению у старших дошкольников таких качеств, как чуткость, отзывчивость, внимание к другому, которые наиболее высоко ценятся в группе дошкольного образовательного учреждения. Дети, обладающие таким набором качеств, имеют наибольшую популярность в группе сверстников, ведь они могут помочь, уступить, выслушать, поддержать чужую инициативу. Отсутствие таковых (нечувствительность и отсутствие интереса к партнеру, враждебность), напротив, делает ребенка отвергаемым и лишает симпатии сверстников.

Для выявления сформированности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в эмпирическом исследовании были использованы: «Метод наблюдения» Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой в ходе самостоятельных дидактических игр детей; индивидуальная проективная беседа с

ребёнком по методике «Незаконченный рассказ» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой; социометрическая методика «Секрет» Т.А. Репиной.

Анализ результатов наблюдений позволил выявить следующие особенности:

– у большинства детей старшего дошкольного возраста инициативность в самостоятельных дидактических играх находится на среднем уровне, то есть в основном старшие дошкольники наиболее высокую инициативность проявляют в ситуации выбора игры и в ситуациях нарушений правил другими участниками; недостаточную активность дети проявляют при внесении новых правил, некоторые дети выбирают индивидуальные игры или не включаются в совместную игру;

– характерные проявления в поведении детей по показателю чувствительности к воздействиям партнеров в игре: часть детей демонстрировали нежелание учитывать мнение сверстников, некоторые дети предпочитали не вступать во взаимодействие с партнерами по игре или стремились общаться в рамках правил;

– преобладающий эмоциональный фон отношений детей в дидактической игре – нейтрально-деловой и позитивный, у части детей негативный.

Суммарные результаты данного метода позволили выявить ряд проблем, возникающих в межличностных отношениях старших дошкольников со сверстниками. Несмотря на то, что большинство детей имеют позитивный эмоциональный настрой, далеко не всегда им удается придерживаться заданных правил, согласовывать свои действия с другими членами группы, замечать настроения других. Некоторые дети в игре пассивно следуют за другими, кому-то не хватает аргументации для отстаивания своего мнения и в итоге ребёнок присоединяется к большинству.

Проективная методика позволила проанализировать межличностные отношения старших дошкольников по следующим критериям:

– просоциальная форма поведения: преимущественно оказывается провокационная помощь, то есть дети готовы протянуть руку помощи только после того, как закончат своё «задание» или в том случае, когда очевидна их выгода. Это подтверждается выражениями детей: «Ничего, подождет», «Сначала я дорисую, потом дам тебе карандаш»;

– отношение к сверстнику в конфликтной ситуации: дети в конфликтных ситуациях ведут себя неоднозначно, в зависимости от ситуации. С одной стороны, в том случае, если у них отнимают игрушку, можно понять, что они будут расценивать это как «плохой» поступок, так как его собственность взяли без спроса, а с другой стороны, этот ребенок в этот же момент проявляет эгоизм, жадность, и остается непонятным, на самом деле поделился бы этот ребенок своей игрушкой, если бы его попросили;

– реакция на успех и неудачу сверстника: одинаковые количественные показатели на высоком и низком уровнях, то есть одни дети способны похвалить сверстника, оценить его старания по достоинству, при этом эмоциональный фон отношения к партнёру положителен, а другие тяжело мирятся с удачами ровесника, наоборот, они ждут похвалу в свой адрес, порой даже приводят аргументы в свою защиту: «У меня такой же рисунок», «Ушёл и всё», «Мы вместе рисовали». В меньшинстве дети со средним уровнем по данному показателю;

– чувства соперничества, сочувствия сверстнику – откликаются большей половине группы детей.

Социометрическая методика позволила отобразить картину статусного положения детей внутри группы: «звёзды» 5 чел., «предпочитаемые» 10 чел., «принятые» 4 чел., «отвергаемые» 1 чел.

Результаты данной методики показали следующее:

– в «звёздах» сверстники ценят лидерство, смелость, внешность, все хотят играть с этими детьми, однако в группе есть и отрицательный лидер, то есть достаточное количество детей группы, находясь под влиянием этого лидера, дарят ему самую красивую открытку (высказывания детей: «чтобы он меня не обижал», «у него будет хорошее настроение, он перестанет меня обзывать и дразнить», «пусть теперь не пристаёт ко мне»);

– предпочитаемые дети были выбраны сверстниками ввиду образования вокруг них игровых мини-объединений;

– несмотря на то, что ни у одного ребёнка исследуемой группы нет нулевых выборов, есть случай выбора ребёнком самого себя, поэтому он отнесен к «отвергаемым».

На первый взгляд, результаты социометрической методики кажутся вполне достойными, так как подсчитанный уровень благополучия отношений имеет высокий показатель, однако, рассчитав коэффициент взаимности выборов детьми ( $KB=23,33\%$ ), стремящийся к низкому уровню, можно говорить о многочисленных односторонних выборах.

Сравнительный анализ результатов проективной методики и метода наблюдения, показывает:

– применение компромисса при выходе из конфликтной ситуации не подтверждается в реальном взаимодействии детей. Низкий уровень чувствительности говорит о том, что дети, игнорируя желания партнёра, проявляли неумение выслушать сверстника, а значит и договориться с ним;

– преобладание позитивного эмоционального фона не находит отражения в реальном поведении в совместной деятельности, а также в проявлении соперничества, сочувствия, отражающееся в высказываниях и проявлениях детей – «помогла, потому что так надо».

Таким образом, проведенная диагностика начального уровня межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками была необходима для выявления особенностей таковых. Соотнесение данных применённых методик позволяет констатировать наличие эгоцентрической позиции детей в отношении к сверстникам, фиксации на своём собственном «Я», отсутствие ориентации на сверстника как на независимую личность.

Результаты проведенной работы отражают факт наличия у старших дошкольников трудностей в отношениях со сверстниками. Впоследствии такие трудности во взаимодействии с ровесниками переходят и во взрослую жизнь. Такое мнение доказывают результаты опроса, проведенного среди студентов гуманитарных вузов: 83% респондентов, которые имели трудности в общении, впервые испытывали сложности в общении со сверстниками еще в дошкольном возрасте [6].

Структуру межличностных отношений у детей дошкольного возраста составляют три элемента: когнитивный, предполагающий понимание и осознание информации, передаваемой дошкольниками друг другу в процессе отношений; поведенческий, реализуемый в определенных действиях, и поступках; аффективный, подразумевающий под собой внутренние положительные и отрицательные состояния, конфликтность и проблематичность состояний, а также эмоциональную восприимчивость, удовлетворенность собой, партнером, деятельностью [3]. Важнейшим аспектом межличностных отношений, отличающего их от общения и взаимодействия, является эмоциональная составляющая. Благополучные отношения дошкольников со сверстниками через чувство общности и единения группы способствуют адекватной самооценке ребёнка, уверенности в своих силах, комфортному эмоциональному самочувствию.

В связи с вышеизложенным, важной задачей педагога является формирование положительных межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в рамках дошкольного образовательного учреждения, а в качестве эффективного инструмента для её выполнения могут выступать дидактические игры.

Всё это создаёт ряд определённых предпосылок для разработки комплекса дидактических игр для детей старшего дошкольного возраста, включающего в себя реализацию игр с правилами, проходящую в три этапа: эмоционального, познавательного и поведенческого.

#### Список литературы

1. Батенова Ю.В. Личность дошкольника коммуникативная компетентность и социальный статус ребёнка / Ю.В. Батенова, О.А. Рощина // Азимут научных исследований педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 28-32.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с.
3. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Москва: Просвещение, 1979. – 151 с

4. Общение, личность и психика ребёнка; под ред. А.Г. Ружской. – Москва: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
5. Популярная психология для родителей; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Педагогика, 1989. – 256 с.
6. Самохвалова А.Г. Психология детского затрудненного общения: онтогенетический аспект / А.Г. Самохвалова // Вестник КГУ им. Некрасова. – Т. 17. – 2011. – № 5-6. – С. 216-220.
7. Смирнова Е.О. Моральное и нравственное развитие дошкольников / Е.О. Смирнова, М.Н. Холмогорова // Дошкольное образование. – 2016. – № 20. – С. 47-54.

И.Г. Колосова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## **ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ СТРЕССА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье описаны основное содержание и результаты исследования психосоматических проявлений стресса у студентов. На основе результатов проведения анкетирования приведены данные о причинах стресса и психосоматических проявлениях у обучающихся. Также описаны психосоматические симптомы проявления стресса у студентов.

*Ключевые слова:* стресс, стрессор, стресс-фактор, стрессогенность, стрессоустойчивость, учебно-профессиональная деятельность, студент.

I.G. Kolosova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **PSYCHOSOMATIC HEALTH DISORDERS IN STUDENTS AS A RESULT OF STRESS IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

*Abstract.* The article describes the main content and results of the study of psychosomatic manifestations of stress in students. Based on the results of the survey, data on the causes of stress and psychosomatic manifestations in students are presented. Psychosomatic symptoms of stress in students are also described.

*Keywords:* stress, stressor, stress factor, stressogenicity, stress resistance, educational and professional activity, student.

Стрессогенность современного образа жизни достаточно высока: это и темп жизни, и насыщенность информационного пространства, и постоянно повышающийся уровень требований к организации и содержанию учебно-профессиональной деятельности. Юношеский возраст, на который приходится в основном годы овладения профессиональной деятельностью, с одной стороны в среднем имеет наиболее оптимальный уровень психофизической готовности к высоким нагрузкам, с другой стороны, это как раз период наиболее интенсивного обучения. Его эффективность зависит от ряда факторов: интеллектуаль-

ной, мотивационной и эмоционально-волевой готовности, образовательного уровня студентов, организации и содержания образовательного процесса в образовательном учреждении. Учебно-профессиональная деятельность является ведущей в юношеском возрасте, определяет основные изменения в познавательной, эмоциональной и мотивационно-волевой сфере психики. Однако в связи с высоким уровнем нагрузки на психику студента наиболее велик риск возникновения стресса и его последствий для вышеперечисленных сфер в области психосоматических нарушений. Большую роль в способности преодолеть эти трудности играют индивидуальные особенности человека, как личностные, так и индивидные. Одним из факторов, который способствует более качественному получению профессионального образования, причем без потери психофизического здоровья, является способность противостоять стрессу, возникающему из-за интенсивной информационной и эмоциональной нагрузки, то есть стрессоустойчивость.

В современной научной литературе понятие «стресс» имеет разные трактовки, так как описывает широкий круг состояний человека, противоположных покою и умиротворению; а также включает раздражители, которые вызывают состояние напряженности и мобилизации различных систем организма. Таким образом, это понятие объединяет объективные воздействия и субъективные реакции на них, то есть, первые можно назвать вслед за Г. Селье, «стрессоры» или «стресс-факторы», как в более поздних исследованиях, и внутренние состояния напряжения и возбуждения, реализующиеся в эмоциях, оборонительных реакциях и реакциях преодоления, известных сегодня как «копинг-стратегии». В целом, в многочисленных исследованиях указывается, что это неспецифические физиологические и психологические адаптационные процессы, которые проявляются как при негативных, так и при позитивных воздействиях, возникающих на разные по интенсивности стрессоры. Такая реакция всегда полидетерминированна, связана со значимостью для человека действующего стресс-фактора, представляет собой целостную реакцию личности на внешние и внутренние стимулы, направленную на достижение полезного результата [1, 2, 3, 4].

Проведенное нами исследование психосоматических проявлений стресса у студентов основывалось на использовании нескольких диагностических методик: 1. теста на стресс и депрессию по методике Спилбергера-Радюка (цель – определение уровня нервного напряжения и эмоционального стресса, основных эмоциональных состояний: любознательности, тревоги, агрессии и депрессии), 2. методики изучения учебного стресса по методике Ю.В. Щербатых (цель – определение признаков, уровня выраженности) [5].

В диагностическом обследовании приняли участие 65 студентов ЕГУ имени И.А. Бунина, института психологии и педагогики, всех курсов бакалавриата. Возраст студентов:  $20 \pm 2$ .

По результатам методики № 1 выявлено, что по всей выборке у 50% студентов определились нормальная интенсивность и частота любознательности, частота агрессии, тревожность и депрессивность. У 38% студентов – нормальная интенсивность агрессии, 45% – нормальная интенсивность тревоги и 46% – нормальная интенсивность депрессии. Однако, 62% студентов обладают повышенной интенсивностью агрессии, 55% – повышенной интенсивностью тревоги и 54% – повышенной интенсивностью депрессии. Таким образом, практически у 60% студентов имеется стресс (ИТ+ИА).

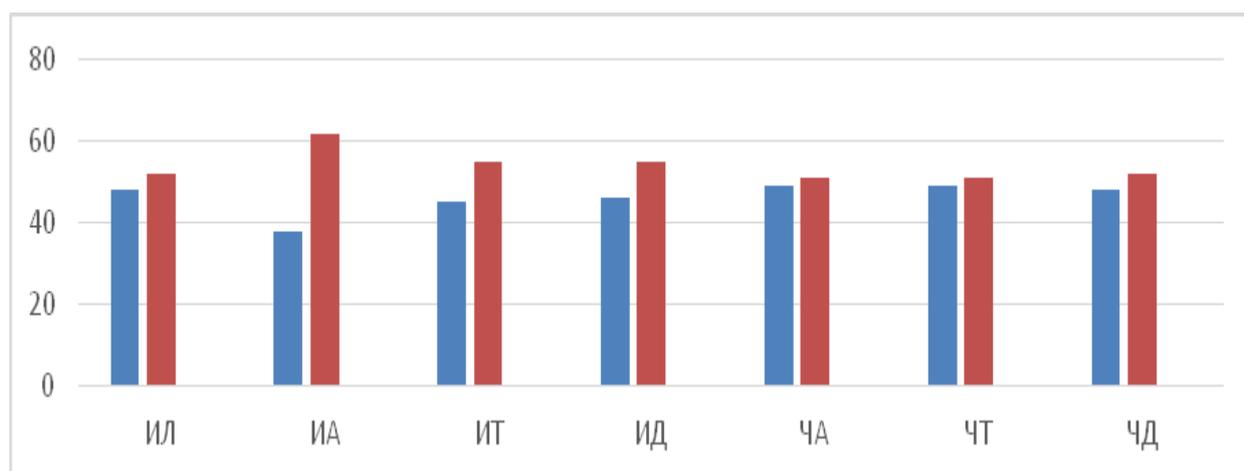


Рисунок 1. Диаграмма по результатам опросника Спилбергера-Радюка, где: ИЛ – интенсивность любознательности (Интерес); ИА – интенсивность агрессии (Агрессия); ИТ – интенсивность тревоги (Тревога); ИД – интенсивность депрессии (Депрессия); ЧЛ – частота любознательности (Любознательность); ЧА – частота агрессии (Агрессивность); ЧТ – частота тревоги (Тревожность); ЧД – частота депрессии (Депрессивность)

По результатам методики № 2 (таблица № 1) причинами стресса являются, в таблице указаны в порядке убывания значимости): страх перед будущим; большая учебная нагрузка; непонятные, скучные учебники; нежелание учиться или разочарование в профессии; неумение правильно распорядиться ограниченными финансами; проблемы в личной жизни; неумение правильно организовывать свой режим дня; строгие преподаватели.

Основными психосоматическими симптомами проявления стресса являются: плохой сон, учащенное сердцебиение, боли в сердце, затрудненное дыхание, проблемы с желудочно-кишечным трактом, напряжение или дрожание мышц, головные боли. В целом в психофизическом состоянии имеются следующие трудности: плохое настроение, депрессия, страх, тревога, спешка, ощущение постоянной нехватки времени, низкая работоспособность, повышенная утомляемость.

**Причины стресса и психосоматические проявления на основе анкеты  
для оценки психофизического состояния**

№	Причина стресса	Средний балл		Психосоматические проявления	Средний балл	
		контр.гр	эксп.гр		контр.гр	эксп.гр
1	страх перед будущим	4,6	5,2	повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	2,5	8
2	большая учебная нагрузка	4,3	6,5	раздражительность, обидчивость	2	8,5
3	непонятные, скучные учебники	4,3	5,1	плохое настроение, депрессия	2,2	8,2
4	нежелание учиться или разочарование в профессии	4,3	4,8	страх, тревога	2,6	8
5	неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	4,2	4,8	спешка, ощущение постоянной нехватки времени	2,4	7,8
6	проблемы в личной жизни	3,8	4,4	плохой сон	3	8
7	неумение правильно организовывать свой режим дня	3,8	4,4	учащенное сердцебиение, боли в сердце	2,8	8
8	строгие преподаватели	3,8	4,8	затрудненное дыхание	2,7	7,3
9	нерегулярное питание	3,5	4,7	проблемы с желудочно-кишечным трактом	3	8,5
10				напряжение или дрожание мышц	3	9,5
11				головные боли	2,4	9,8
12				низкая работоспособность, повышенная утомляемость	2,5	7,4

Анализ данных по причинам стресса у студентов с помощью  $t$ -критерия Стьюдента показал результат:  $t_{Эмп} = 4.1$ , что находится в зоне значимости ( $t_{кр}$ :  $p \leq 0.05$  - 2.14;  $p \leq 0.01$  - 2.98). Это позволяет утверждать, что полученные данные выявляют основные проблемные вопросы в организации учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Анализ данных по психофизическому состоянию, в том числе психосоматическим проявлениям, у студентов с помощью  $t$ -критерия Стьюдента показал результат:  $t_{Эмп} = 24.6$ , что находится в зоне значимости ( $t_{кр}$ :  $p \leq 0.05$  - 2.07;  $p \leq 0.01$  - 2.82). Это позволяет утверждать, что полученные данные выявляют основные психосоматические нарушения здоровья, а именно нарушение вегета-

тивной регуляции организма в области сердечно-сосудистой, желудочно-кишечной, дыхательной и мышечной систем.

Таким образом, у студентов с более высокими показателями стресса больше субъективных трудностей в восприятии своей студенческой жизни, что приводит к большому количеству психосоматических нарушений. В качестве основных векторов профилактики стрессогенности учебно-профессиональной деятельности представляется необходимым анализ и коррекция эмоционально-мотивационной сферы и обучение навыкам самоменеджмента учебно-профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Ганзен В.А. Системное описание в психологии. – Ленинград: ЛГУ, 1984. -175 с.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Акад. проект, 2009. – 943 с.
3. Селье, Ганс. Очерки об адапционном синдроме; пер. с англ. В.И. Кандрора и А.А. Рогова. – Москва: Медгиз, 1960. – 254 с.
4. Селье Ганс. Стресс без дистресса; пер. с англ. / Г. Селье; общ. ред. Е.М. Крепса. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 256 с.

В.Н. Карташова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ: SMARTE KITA

**Аннотация.** В статье освещаются вопросы цифрового медиаобразования в Германии. Дается краткая характеристика ситуации, сложившейся в дошкольном образовании с точки зрения цифровизации, перечислены меры, предпринятые правительством по цифровой трансформации дошкольных учреждений. Представлена модель детского учреждения будущего Smarte Kita, описаны преимущества «умного детского сада».

**Ключевые слова:** цифровизация, цифровое медиаобразование, дошкольное образование, Smarte Kita

V.N. Kartashova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### DIGITALIZATION IN PRESCHOOL EDUCATION IN GERMANY: SMARTE KITA

**Annotation.** The article highlights the issues of digital media education in Germany. A brief description of the situation in preschool education in terms of digitalization is given, measures taken by the government to digitally transform preschool institutions are listed. The model of the children's institution of the future Smarte Kita is presented, the advantages of the "smart kindergarten" are described.

**Keywords:** digitalization, digital media education, preschool education, Smarte Kita.

Мы живем в эпоху цифровых технологий. Цифровизация является неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Интернет вещей, большие данные и автомобили с самостоятельным вождением – слишком часто мы сводим цифровизацию к ее техническому аспекту. При этом речь идет о значительно большем. Цифровизация влияет на то, как мы живем, работаем и взаимодействуем друг с другом.

Первоначально «цифровизация» понималась как инструмент для преобразования аналоговой информации в цифровые форматы с целью ее хранения и лучшей обработки [2]. Вызванная новаторскими нововведениями в области цифровых и информационных технологий, цифровизация теперь обозначает всеобъемлющий процесс социальных преобразований, который не только изменяет способы производства, но и проникает во все наши сферы жизни, в том числе и образование.

В августе 2022 года постоянной научной комиссией на конференции министров образования и культуры Германии обсуждался вопрос цифровизации образования в стране [1]. Ее участники были убеждены, что система образования Федеративной Республики Германия должна иметь возможность как можно быстрее активно справляться с требованиями цифрового мира и использовать его возможности. Только так молодые люди могут быть подготовлены к вызовам современного мира. Пандемия коронавируса усилила настоятельную необходимость более эффективно использовать цифровые средства на всех этапах системы образования: дошкольного, школьного и высшего.

На сегодня в центрах дневного ухода за детьми, детских садах большинства земель Германии все еще недостаточно развито цифровое медиаобразование. Как показывает анализ нормативной документации, в образовательных планах и концепциях оно не закреплено как самостоятельная образовательная область. В отдельных учреждениях лишь изредка отмечается продвижение элементарных цифровых навыков. Большая часть образовательных планов лишь отражает потенциал цифровых медиа, например, в сфере языкового образования, или, наоборот, поясняет опасность неконтролируемого потребления медиа. Некоторые образовательные планы передают только негативный взгляд на цифровые медиа. На фоне того, что дети растут в цифровом мире, такое базовое отношение не является конструктивным. Поэтому комиссия постановила рекомендовать следующие меры:

*Включение цифрового медиаобразования в качестве образовательной цели в планы работы детских учреждений.*

Элементарные цифровые навыки должны стать неотъемлемой частью цифрового медиаобразования. Раннее цифровое медиаобразование должно быть закреплено во образовательных планах центров дневного ухода за детьми всех земель в качестве задачи. Следует использовать средства массовой информации для лингвистического, математического, эстетического образования, рассматривая детей и родителей как адресатов цифрового медиаобразования [4].

*Создание инфраструктуры и предоставление учебно-методических материалов.*

В большинстве детских садов часто не хватает технологического оборудования. Кроме того не хватает медиа-педагогических концепций и научно-исследовательских, учебно-методических материалов по элементарной информатике. Поэтому следует принять меры по ускорению оснащения всех учреждений дошкольного образования цифровыми технологиями. Учреждения дошкольного образования должны разработать концепцию медиаобразования, включающую цифровые технологии. Значимую поддержку центрам по уходу за детьми в этом отношении окажут консультативные службы. Кроме того, внедрение цифрового контента означает увеличение затрат времени на подготовку определенного контента и последующую деятельность, что необходимо учитывать при кадровом планировании.

*Воспитание и подготовка работников дошкольного образования.*

Во всех землях Германии цифровое медиаобразование должно стать обязательным компонентом образовательных программ профессиональной подготовки учителей и специалистов дошкольного образования. Следует в дальнейшем развивать существующие инициативы в области непрерывного образования и профессиональной подготовки в области раннего цифрового медиаобразования. При этом необходимо продолжить работу по научно обоснованному осмыслению потенциалов и контролю рисков раннего цифрового медиаобразования, которая должна начинаться на разных уровнях (федеральном, государственном, местном). Цифровые медиа имеют возможности для повышения квалификации дошкольных специалистов. Одним из вариантов являются синхронные вебинары, которые проводятся с помощью цифровых инструментов, таких как Microsoft Teams, Zoom или Webex, или участвовать во внешних вебинарах. Другим вариантом являются асинхронные онлайн-курсы, которые заранее готовятся и записываются. Одним из преимуществ является то, что записанный контент можно просматривать несколько раз.

В настоящее время в ФРГ существует и функционирует множество типов дошкольных учреждений: *Language Kita*, *Movement Kita*, *Digital Kita*, *Smarte Kita*. Термины некоторых учреждений уже определяют основные направления работы в детском саду, такие как, например, речевое развитие, изучение языков (*Language Kita*); есть также новые термины, такие как *Smarte Kita* – умный детский сад. Умный детский сад – это интеллектуальная организация, которая сознательно использует в своей деятельности аналоговый и цифровой подходы[3]. Цель – иметь больше времени для работы с детьми, разгрузить педагогический персонал от ненужных мелких вопросов и сделать свою работу более прозрачной для родителей. Ежедневная задача команды детского сада Smart Kita состоит в том, чтобы обмениваться идеями о том, как создать специальные организационные условия в детском учреждении для более эффективного развития и обучения детей.

С помощью цифровых инструментов администрация детского учреждения сможет осуществить более эффективно управление личными данными контингента, заключать контракты на дневной уход, создавать цифровые реестры, оформлять статистические данные и т.п. Например, программное обеспечение Leandoo и Kitaweb, сравнивая запланированное время посещения детей детсада с их фактическим, может подсказать, какие существуют пробелы в контрактах, как восполнить краткосрочную нехватку персонала и т.п. [5].

Цифровые инструменты также помогут укрепить сотрудничество в команде детского сада. Профессионалы уже используют текстовые процессоры для оформления журналов команды. В дополнение к стандартным письменным программам Word или Pages для простого управления проектами также подходят такие программы, как Trello и Asana, которые доступны в виде приложения. Преимущество этих программ заключается в том, что они обеспечивают быстрый обзор информации для всех членов коллектива организации, а определенные задачи могут быть назначены непосредственно отдельным членам команды. Цифровой календарь команды делает предстоящие встречи быстро видимыми для всех специалистов.

Использование цифровых инструментов помогает наилучшим образом устанавливать и поддерживать связь с родителями и опекунами. Перед педагогами стоит задача знакомиться с разнообразным семейным окружением. Дети сегодня растут уже не только в классической семье, но и в неполных семьях, «лоскутных» и «радужных» семьях (*Patchwork- und Regenbogenfamilien*), с бабушками и дедушками или в приемных семьях, в детских и молодежных учреждениях [3]. Использование цифровых каналов связи помогает лучше коммуницировать с родителями и опекунами, путь общения между педагогами и родителями становится короче и быстрее. Родительские приложения для детских садов предлагают возможность вступить в диалог с семьями отправлять сообщения для предоставления информации по конкретным темам, делиться с семьями фотографиями или видеозаписями из повседневной жизни детского сада, записывать отпускные и больничные дни и избегать многих звонков, собирать информацию и т.д.

Речь идет не о том, чтобы общаться исключительно в цифровом формате с семьями, а о поиске правильных и эффективных способов общения с ними. Обмен мнениями в личной беседе всегда будет частью педагогической работы.

В умном детском саду цифровые средства выходят на первый план в качестве поддержки инклюзивной работы с детьми. Например, существуют приложения для языка жестов, которые учат детей различным знакам с помощью видео знаков, символов и звуковых дорожек, что позволяет всем детям больше участвовать в общении.

Возможности развития детского сада будущего многообразны. «Умный детский сад» смотрит в будущее, ищет потенциал, критически рассматривает возможные опасности. Не может быть ни чисто аналогового, ни чисто цифрового детского сада, когда мы говорим об умном детском саде.

### Список источников

1. Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) Gutachten Digitalisierung in der Bildung - 2022 (nifbe.de) (дата обращения: 28.01.2023)
2. Fleischer, S., Hajok, D. (2019): Medienerziehung als intendiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln. In: S. Fleischer, D. Hajok (Hrsg.). Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit. Stuttgart, S. 60-85.
3. Lepold, M., Ullmann, M. (2018): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis. Verlag Herder.1. Auflage 2018. 160 S.
4. Reichert-Garschhammer, E. (2019): KOMPETENZRAHMEN zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen. <https://www.didacta.de/download.php?id=141>. (дата обращения: 28.01.2023)
5. Reichert-Garschhammer, E . (2020): Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ). URL: [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Endfassung\\_Kurzexpertise\\_IFP\\_Digitalisierung\\_Kindertagesbetreuung.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf). (дата обращения: 28.01.2023)

## РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕБЕНКА В ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Е.В. Татьяна, В.Г. Каменская,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье раскрыты результаты изучения влияния длительного времяпрепровождения в сети Интернет на психофизиологическое состояние подростков. Описаны риски формирования интернет-аддикции и выявленные в результате исследования факторы влияния на психофизиологическое состояние школьников старшего возраста.

*Ключевые слова:* современное цифровое пространство, подростки, психологическое здоровье, интернет, социальные сети, риски интернет-аддикции.

E.V. Tatyana, V.G. Kamenskaya,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### THE IMPACT OF THE INTERNET ON THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Abstract.* The article reveals the results of studying the influence of prolonged Internet time on the psychophysiological state of adolescents. The risks of the formation of Internet addiction and the factors of influence on the psychophysiological state of older schoolchildren identified as a result of the study are described.

*Keywords:* modern digital space, teenagers, psychological health, Internet, social networks, risks of Internet addiction.

#### *Введение*

Интернет – это огромный информационный ресурс, который выступает главным помощником в обучении и развитии общества, решении насущных вопросов и учебных задач. Для того чтобы стать полноценным, успешным членом современного общества, представителям молодого поколения необходимо обладать умением ориентироваться в мировом информационном пространстве и профессионально использовать его ресурсы и многогранные возможности. Конечно, легкость доступа к огромным объемам информации, учебным материалам, к определенным сферам по интересам – помогают подросткам в их становлении, развитии, образовании. Однако, существует зыбкая грань между интернет-увлеченностью и интернет-зависимостью.

Под увлеченностью принято рассматривать эмоционально-мотивированное состояние, при котором человек испытывает сильный интерес

к проведению времени в интернет-пространстве. Под зависимостью – патологическое пристрастие к проведению времени в виртуальном мире [4]. Как любое действие имеет две стороны медали, так и компьютерная увлеченность оказывает разное влияние. Сегодня многие подростки, сталкиваясь с проблемами межличностного общения в семье, в школе, среди друзей, уходят в «сеть», где создают свой виртуальный мир.

Самый простой способ уйти из тяготящей реальности: интернет, социальные сети, интернет – магазины и компьютерные игры.

Часто, подростки предпочитают социальные сети и интернет-игры вместо возможности самообучения и саморазвития – это и выступает одной из главных проблем в вопросе о месте интернет-пространства в жизни современного школьника [2]. По мнению таких специалистов, как Каменская В.Г., Николаева Е.А.: формирование адекватного отношения к компьютерным играм и сети интернет у детей и подростков является важнейшим условием сохранения и укрепления своего собственного психологического здоровья, а также здоровья будущего поколения. При этом наиболее значимой является профилактическая работа с подростками, имеющими именно риск возникновения аддикций разных видов [1].

Таким образом, представленная тема является актуальной. Психологические механизмы воздействия информационных технологий на подростков должны стать предметом тщательного анализа, с целью разработки профилактических и реабилитационных программ в условиях цифровизации образования и общества в целом.

### ***Цель исследования***

Определить степень воздействия от использования сети интернет на психофизиологическое состояние подростков, посредством выявления корреляции между времяпрепровождением в интернет-пространстве и их индивидуально-личностными психофизиологическими показателями, оценить риски возникновения интернет-аддикции.

### ***Материалы и методы***

Были сформированы две группы добровольных испытуемых десятых классов ГБОУ СОШ № 546 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла Красносельского района Санкт-Петербурга. Школа реализует основные общеобразовательные программы: образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Для исследования влияния интернет-технологий на психологическое здоровье подростков мы взяли за основу авторскую анкету о цифровых предпочтениях, разработанную доктором психологических наук Каменской В.Г. Анкета включает 11 вопросов по темам, связанным с использованием различных видов деятельности в сети интернет (при использовании различных технологических устройств), с определением временных затрат на досуг в киберпространстве.

Особенность анкеты заключается в том, что участники опроса были поставлены в ситуацию выбора одного ответа на все вопросы. Таким образом, процент ответов на каждый вопрос должен составлять 100%. Процесс получения результатов состоял из оценки процента участников, которые выбрали определенные варианты ответов в анкете.

Параллельно было проведено диагностическое исследование когнитивных процессов (главным образом, – оценка произвольного внимания и оперативной памяти) у старших школьников в программе «Радуга» (версия 9.2.2 от 26 февраля 2003 года; внутреннее имя – «PQ\_200», авторы: Томанов Л.В., Пятигорский А.Г., Каменская В.Г., Павлов К.И.). Все полученные ответы респондентов были сформированы в единую таблицу и обработаны в программе: «MicrosoftExcel», версия 2013. Для оценки статистической достоверности данных использовали пакет программ «SPSSStatistics-26.0»

### ***Результаты исследования и их обсуждение***

Исследование проведено с участием 43 обучающихся 10 класса ГБОУ СОШ № 546 Санкт-Петербурга, среди которых было 14 (32,6%) юношей и 29 (67,4%) девушек. У обучающихся оценивались данные о цифровых предпочтениях и психофизиологические данные по программе «Радуга». Описательная статистика результатов исследования представлена в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

### **Описательная статистика результатов исследования (номинальные переменные)**

Характеристика	Категория	Количество	Доля
Пол	Женский	29	67,4%
	Мужской	14	32,6%
Время, проведенное с гаджетами	2-3 часа	8	18,6%
	4 часа и более	35	81,4%
Наличие аккаунта в социальных сетях	Да, в одной	15	34,9%
	Да, в нескольких	28	65,1%
Успеваемость	Удовлетворительно	11	25,5%
	Хорошо	26	60,5%
	Отлично	6	14%
Приоритетные интересы в интернете	Игры	16	37,2%
	Социальные сети	22	51,2%
	Интернет-поисковики	5	11,6%

Таблица 2.

**Описательная статистика результатов исследования  
(количественные переменные)**

Показатель	Mean±SD	Median	IQR	Min; Max
Тревожность	48,37±22,91	46,67	26,67 – 66,67	13,33; 93,33
Фрустрация	34,5±20,31	33,33	23,33 – 46,67	0; 90
Самоэффективность	73,88±13,15	73,33	63,33 – 83,33	36,67; 100
Самоконтроль	71,94±11,04	73,33	63,33 – 80	33,33; 90
Социальная активность	79,46±12,81	80	70 – 90	33,33; 100
Е число вводных с ошибками	24±5	25	22 – 27	2; 30
Р число ошибочных нажатий	50±23	45	40 – 53	2; 104
А время среднее	10,03±2,64	10,35	8 – 12,16	3,37; 15,61
S стандартные отклонения	7,19±2,72	7,08	5,81 – 8,54	0,49; 13,88
W среднее время ошибочных нажатий	9,52±2,78	9,05	7,87 – 11,47	3,35; 16,12
D дрейф	3,12±4,39	1,83	0,35 – 4,73	-4,38; 15,98

*Сокращения: SD – standard deviation (стандартное отклонение), IQR – interquartile range (межквартильный интервал).*

Для оптимизации факторных нагрузок принято решение об извлечении 3 факторов. Объединение переменных в факторы проводилось при значении факторной нагрузки выше 0,5 или ниже -0,5.

Для оптимизации факторных нагрузок выполнено вращение методом варимакс. Результаты вращения представлены в таблице 3.

После вращения получена более оптимальная матрица, позволяющая выявить скрытые структуры межфакторных взаимодействий.

Красным цветом выделены переменные, факторные нагрузки которых выше 0,5 или ниже -0,5.

Таблица 3.

**Матрица факторных нагрузок после вращения варимакс 3 фактора**

Переменная	1	2	3
Время, проведенное с гаджетами	-0,088	<b>0,758</b>	0,292
Наличие аккаунта в соц. сетях	0,277	0,035	<b>0,695</b>
Успеваемость	-0,201	0,034	<b>0,522</b>
Приоритетные интересы в интернете	0,299	-0,056	<b>0,61</b>
E число вводных с ошибками	<b>0,529</b>	<b>0,73</b>	-0,042
R число ошибочных нажатий	<b>0,87</b>	0,272	-0,06
A время среднее	<b>0,891</b>	-0,036	0,107
S стандартные отклонения	<b>0,858</b>	0,003	0,216
W среднее время ошибочных нажатий	<b>0,915</b>	-0,003	0,187
D дрейф	<b>0,526</b>	-0,42	-0,297

Таким образом, в результате факторного анализа можно объединить переменные в следующие факторы:

Фактор 1 объединяет в себя результаты психофизиологических данных по программе «Радуга». При этом у всех переменных факторные нагрузки положительные, что говорит о положительной связи данных переменных друг с другом. Таким образом, при увеличении значений одной из переменных, значения других переменных также ожидаемо увеличиваются.

Фактор 2 объединяет в себя время, проведенное с гаджетами, Ддрейф, а также, как и фактор 1, включает в себя E число вводных с ошибками. Исходя из значений факторных нагрузок, следует отметить, что при увеличении времени, проведенного с гаджетами, также увеличивается число вводных с ошибками.

Фактор 3 объединяет в себя показатели анкеты, а именно: наличие аккаунта в социальных сетях, успеваемость и приоритетные интересы в интернете. Согласно значениям факторных нагрузок: при наличии аккаунта в нескольких социальных сетях – отмечается более высокая успеваемость, а интересы в интернете касаются преимущественно социальных сетей или интернет-поисковиков.

Следует отметить, что показатели: число вводных с ошибками, число ошибочных нажатий, среднее время, стандартные отклонения, среднее время ошибочных нажатий и дрейф изменяются совместно. При увеличении одной переменной, - ожидается увеличение остальных переменных.

Установлена статистически значимая зависимость показателей «S стандартные отклонения» и «W среднее время ошибочных нажатий», от фактора –

«наличие аккаунта в социальных сетях». У обучающихся, которые имеют аккаунты в нескольких социальных сетях, данные показатели оказались выше, чем у тех, кто имеет аккаунт только в одной социальной сети.

Установлена статистически значимая зависимость показателей «Тревожность» и «Е число вводных с ошибками» от фактора – «время, проведенное с гаджетами». У обучающихся, которые проводили с гаджетами 4 часа и более, имелись более высокие показатели, чем у тех, кто проводил с гаджетами 2-3 часа.

Установлена статистически значимая зависимость показателей «R число ошибочных нажатий», «S стандартные отклонения» и «W среднее время ошибочных нажатий» от фактора «приоритетные интересы в интернете». У старших школьников, которые интересуются играми, данные показатели оказались ниже, чем у тех подростков, чьи приоритетные интересы – это социальные сети и интернет-поисковики.

Вышеуказанное исследование наглядно показывает прямое воздействие интернета на психофизиологическое состояние старших школьников.

Сочетание высокой активности в социальных сетях (с большими временными затратами на жизнь в виртуальном мире) создает высокий риск формирования интернет-аддикций.

В настоящее время проблема влияния современных информационных технологий, сети интернет на психофизиологическое состояние подростков продолжает оставаться малоизученной, однако сама постановка проблемы и разработка соответствующих методик по ее диагностике уже сейчас позволяют оценить степень сложности ее профилактики.

К сожалению, до настоящего времени не проведено четкого разграничения между полезным и патологическим использованием продуктов цифровой индустрии, нет утвержденных, а тем более общепринятых диагностических критериев, клинических рекомендаций и стандартов лечения. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, а также международная классификация болезней не включают диагнозы для проблемного использования интернета, социальных сетей и цифровых средств массовой информации [3].

Профилактика и реабилитация при повышенном использовании цифровой среды также практически не стандартизированы. Это нацеливает на необходимость дальнейшего концептуального осмысления взаимодействия обучающихся и современной цифровой среды не только на индивидуальном, но и на популяционном уровне, с использованием междисциплинарного подхода.

#### **Список литературы**

1. Каменская В.Г. Аддиктология: теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикции / В.Г. Каменская, Е.А. Николаева. – Москва: Форум, 2021. – 208 с.

2. Каменская В.Г. Дети и подростки цифрового мира // «Семья и общество: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения». Конф. мат. / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов, Е.В. Татьяна. – Липецк, 2020. – С. 40-46.

3. Коновалов А.А. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье (обзор) / А.А. Коновалов, Е.Д. Божкова // МА. – 2020. – № 1 (66). – С. 1-15.

4. Слепцова Н.К. Социальные сети как фактор социализации современных подростков / Н.К. Слепцова, А.Н. Васильева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 309-311.

Е.Н. Варламова,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

**Аннотация.** В статье обозначены основные психологические особенности подростков из неполных семей, а также современные методы и направления арт-терапевтической работы с этой группой детей. Представлены позитивные эффекты от использования арт-терапии в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, неполная семья, арт-терапия, нейрографика, метафорические ассоциативные карты.

E.N. Varlamova,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

## METHODS OF ART-THERAPEUTIC ASSISTANCE IN WORKING WITH ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

**Abstract.** The article outlines the main psychological characteristics of adolescents from single-parent families, as well as modern methods and directions of art therapy work with this group of children. The positive effects of using art therapy in adolescence are presented.

**Keywords:** adolescence, incomplete family, art therapy, neuro graphics, metaphorical associative maps. adolescence, incomplete family, art therapy, neuro graphics, metaphorical associative maps.

Подростковый возраст таит в себе не только кризис, перелом в развитии, но и глубокие трансформационные резервы для личности. Именно поэтому подростки остаются постоянной темой исследования ученых в различных научных отраслях.

Особое внимание уделяется дополнительному влиянию психотравмирующих факторов на и так сложный подростковый возраст. К одним из них относится неполная семья, которая понимается как ячейка общества, в которой

есть только один из родителей и несовершеннолетний ребенок (дети). В большинстве случаев, это мать и один-два ребенка.

В психологии четко доказано, что неполная семья, отсутствие одного из родителей, сказывается в дальнейшем на психологическом и социальном благополучии школьников, на уровне их самооценки, формировании полоролевой сферы [2, с. 329]. Так, подростки, пережившие развод родителей, имеют заниженную самооценку, сложности в построении собственной семьи в будущем, но в то же время оказываются более ответственными по сравнению со сверстниками из полных семей.

В плане самоотношения испытуемых подросткового возраста из неполных семей характеризует неуверенность в себе, закрытость, стремление к социально-одобряемому образу, непринятие своего глобального Я [2, с. 330].

Существуют и гендерные различия у таких детей. Мальчики подросткового возраста из неполных семей, по сравнению со сверстниками, у которых семья полная, воспринимают материнское воспитание как более непоследовательное, лишённое логики и смысла. Отсюда и дополнительные конфликтные ситуации, проблемы в общении. У девочек ситуация схожа, но конфликт не так выражен. В любом случае, воспитание матери подростки из неполных семей воспринимают как автономное и непоследовательное [1, с. 260].

Одной из задач психологической коррекции в этом плане выступает гармонизация взаимоотношений подростков с матерью, как с основным опекуном и главным членом семьи.

Можно выделить следующие вызовы подросткового возраста:

1. Отношение к своему внешнему виду. Идет активный рост и гормональная перестройка. Все это вызывает временное дисгармоничное развитие, которое не остается незамеченным для подростка, а возможно и вызывает недовольство.

2. Неустойчивая динамическая самооценка, которая способна резко изменяться в зависимости от внешних событий.

3. Активное открытие своего внутреннего мира. Возникает так называемое «чувство взрослости», которое побуждает к более глубокому и внимательному анализу своих состояний и качеств.

4. Построение отношений со сверстниками, которые становятся авторитетной группой. Здесь подростку важно занять свое место в иерархии межличностных отношений и быть довольным этим положением, что не всегда бывает.

5. Работа с агрессией. Именно в этом возрасте в связи с гормональным взрывом возникает множество негативных личностных проявлений, связанных с агрессией. Подросток заново знакомится с этим качеством в себе и учится им управлять.

6. Демонстративное поведение. За внутренней неуверенностью и угловатостью зачастую скрывается яркая внешняя бравада. Справляться с этим

состоянием, соответствовать своему окружению и требованиям взрослых ребенку зачастую дается очень непросто.

7. Изменение отношения к учебной деятельности. Вся физиологическая и морально-психологическая перестройка организма ребенка так или иначе влияет на учебу, которая уже перестает быть ведущим видом деятельности, уступая свое место общению. Изменяется мотивация учения, отношение к учителям и к самому процессу учебной деятельности.

Все указанные характеристики должны учитываться в дальнейшей стратегии коррекционной работы с подростками из неполных семей.

Арт-терапия в этом плане один из самых мягких и экологичных методов воздействия на психику и поведение ребенка, особенно из неполной семьи.

Можно выделить следующие позитивные эффекты использования арт-терапевтических методов в работе с подростками:

- 1) облегчают процесс вербальной коммуникации детей и взрослых;
- 2) развивают навыки невербального общения;
- 3) дают свободу творческого самовыражения и самопознания;
- 4) помогают исследовать бессознательные процессы и самого себя;
- 5) учат саморегуляции деятельности и поведения [3].

Рассмотрим подробнее конкретные направления арт-терапии с примерами некоторых упражнений.

Наиболее понятной и приемлемой для подростков является изобразительная терапия, понимаемая как воздействие на психику и поведение ребенка средствами изобразительной деятельности. Здесь в процессе рисования, аппликации и лепки подросток способен выплеснуть скопившиеся негативные эмоции, по-новому взглянуть на проблему и самого себя.

В этом плане интересным будет упражнение «Цветные пятна». Его цель – снятие внутреннего напряжения, самовыражение, развитие творческих способностей, рефлексии.

Перед подростком на пол кладут большой лист бумаги, дают баночки с разведенной гуашью и толстую кисть. Просят при помощи красок выплеснуть на бумагу свое внутреннее состояние, не сдерживать себя. Краски могут перемешиваться, создавать новые сочетания цвета.

Когда работа слегка подсохнет, при желании ее можно гармонизировать. Кисточкой подрисовать контур цветных пятен, сделать линии плавными, добавить цвет и формы.

Далее подростку предлагают назвать свою работу, рассказать, что на ней изображено. Здесь нет ограничений и правил, работает словесное творчество и фантазия.

Важным моментом является рефлексия собственных чувств. У подростка спрашивают о том, что он чувствует, глядя на картину, какие цвета и пятна вызывают радость, позитив. Если ребенок говорит о негативных проявлениях, просят дорисовать, изменить композицию так, чтобы она начала нравиться и вызывала добрые эмоции.

В плане изобразительной терапии уместно использовать интересный современный метод нейрографики. Он рассматривается как трансформационный подход к себе, когда с помощью рисования фигур и линий изменяется отношение к происходящему. В основе метода лежит понятие о нейрографической линии. Она характеризуется тем, что идет не туда, где мы ожидаем ее увидеть, и не повторяет себя на каждом участке своего движения. Эта линия изогнутая, бионичная, гармоничная [4, с. 96].

Подростки, которые учатся рисовать нейрографику, активно подключают саморегуляцию и внимательность, потому что такую линию необходимо вести плавно, округлять все возникающие пересечения.

Одним из интересных упражнений является «Нейрографический рисунок семьи». Подростка просят на листе бумаги нарисовать себя в виде какой-либо фигуры. Затем он изображает остальных членов семьи. Далее фигуры объединяются с помощью нейрографических линий, все пересечения округляются. В этом процессе идет активный диалог с подростком. Важно уделить внимание взаимоотношениям с матерью и отцом. Какие они эти отношения? Что тебя в них расстраивает? Что хотел бы изменить?

Далее при помощи новых линий подростка просят нарисовать желаемые связи, качества, которых не хватает членам семьи. Школьник может трансформировать рисунок так, как ему того хочется.

На каждом этапе рисования отслеживается эмоциональное состояние подростка, его внутренние переживания и телесные реакции (тепло, холод, болевые реакции и т.п.).

В конце этого упражнения можно провести ассоциативный тест, заключающийся в написании подростком любых слов-ассоциаций, связанных со своей семьей. Эти слова можно проанализировать с позиции эмоциональной окрашенности (позитивные, негативные, нейтральные). Далее сделать соответствующие выводы совместно с ребенком.

Активно подростки из неполных семей откликаются и на работу с метафорическими ассоциативными картами. Идеальным для них будет набор карт Анны Усатенко «Архетипы. Подростки».

Рассмотрим одно из часто используемых упражнений «Поиск себя». Перед подростком раскрывают картинки и просят найти портрет себя, такого, какой ты сейчас. Далее ребенку предлагают рассказать, что он видит на картинке, почему именно ее выбрал.

Следующим этапом в работе будет поиск себя идеального. Подросток опять находит изображение, отвечающее на вопрос: «Каким я хотел бы быть?». Подробно рассказывает, почему выбрал эту карту.

После упражнения дается рефлексия в целом по проделанной работе. Ребенок отвечает на вопросы: «Как себя чувствуешь? Что нового, интересного узнал о себе? К каким выводам, открытиям пришел?».

В данной статье обозначены лишь некоторые современные направления арт-терапевтической работы с подростками из неполных семей. Потенциал этой

психотерапии огромен. Можно предложить подросткам куклотерапию, библиотерапию, сказкотерапию, музыкальную терапию. Но эти направления в большей степени основываются на индивидуальных предпочтениях подростка, о которых психолог должен узнать заранее на личной консультации. Изобразительная терапия и работа с метафорическими ассоциативными картами в этом плане более универсальна, находит отклик практически у любого школьника и дает отличный коррекционный эффект для подростков из неполных семей.

#### Список литературы

1. Балакирева Н.А. Социально-психологическая работа с агрессивными подростками методами арт-терапии в условиях общеобразовательного учреждения / Н.А. Балакирева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 258-262.
2. Зув К.Б. Психологические особенности подростков из неполных семей / К.Б. Зув // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 329-332.
3. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – Москва: «Когито-Центр», 2007. – 196 с.
4. Кушакова Е.Н. Использование нейрографики с детьми с ограниченными возможностями / Е.Н. Кушакова // Вестник науки. – 2023. – № 2(59). – С. 95-99.

Н.И. Медведева,  
Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь

### ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ РЕБЕНКА СО СКЛОННОСТЬЮ К АСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

*Аннотация.* В статье поднимается проблема деструктивного развития правового сознания ребенка как тенденция в развитии девиантного поведения. Особое внимание уделено личностным психологическим особенностям ребенка, детерминирующим уровень и склонность к асоциальному поведению.

*Ключевые слова:* правовое сознание, асоциальное поведение.

N.I. Medvedeva,  
Stavropol State Medical University, Stavropol

### THE PROBLEM OF DEVELOPING THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF A CHILD WITH A TENDENCY TO ANTISOCIAL BEHAVIOR

*Abstract.* The article raises the problem of the destructive development of a child's legal consciousness as a trend in the development of deviant behavior. Special attention is paid to the personal psychological characteristics of the child, determining the level and tendency to antisocial behavior.

*Keywords:* legal consciousness, antisocial behavior.

Современный этап развития общества вносит коррективы в оценку моральных ценностей, влияющих на уровень развития правового сознания нового

поколения россиян. Можно констатировать, что в значительной мере это затрагивает сферу нравственных, экономических, политических, социальных ценностей, что естественно повлияло на содержание правового сознания граждан, особенно подрастающего поколения. К сожалению, нужно отметить переосмысление связано как со стабилизацией, так и деформацией и дестабилизацией правового сознания. Особенно нестабильными в суггестивном отношении оказываются дети разного возраста [1].

Рассматривая феномен массового сознания, психологи утверждают, что важные изменения представлений о нормах и границах допустимого в социальном поведении, о правилах поведения человека в социальном обществе затрагивают период становления личности с 13 до 15-16 лет, но в последние годы уделено большое внимание предыдущим этапам онтогенеза [2]. В этот период формируется правовое сознание ребенка, детерминирующее его нормальное социальное существование, адаптацию в группе взрослых и сверстников.

В случае деструктивного влияния общества, социального окружения, негативного влияния семьи возможен вариант дезадаптивного паттерноповедения, следствием которого является асоциальное поведение ребенка [2].

Актуальность изучения основы развития правосознания ребенка, его представлений о правовых нормах, правилах поведения, границах дозволенного в социальном поведении, исследования не только факторов влияния социальной и культурной среды, как источников формирования правовой сферы личности, но и изучения индивидуально-типологических особенностей личности, оказывающих влияние на обыденное сознание человека.

Нами предполагалось, что правовое сознание ребенка со склонностью к асоциальному поведению можно развивать при создании условий социального воздействия: развития представлений детей о правовых явлениях, нормах правового поведения, выделение базисных категорий семантического пространства, отражающего анализ отношения подростка к различным аспектам права.

Высшим уровнем психического отражения объективной реальности является сознание. Сознание человека как объект психологического исследования привлекает внимание с конца XIX века. Внутренний мир человека невозможно оценить без компонента рефлексии и самопознания.

Сознание составляет ядерную личностную структуру, которая воздействует на всю деятельность человека. Сознание составляет внутреннюю детерминанту личности, так как в сложной структуре личности все компоненты взаимосвязаны, в случае несформированности, можно говорить о деформации. Если сформирован эмоционально-ценностный компонент, который является механизмом, являющимся фильтром преломления влияния внешней среды. При возможности оценивать собственное поведение, у человека актуализируются нормы, правила, через которые происходит оценка собственных действий и поступков.

Нами отмечено, что самопознание и эмоционально-ценностное отношение к себе могут выступать либо как независимые процессы, либо в виде ин-

терпретации в единую деятельность самооценивания. В процессе формирования самосознания у личности актуализируются внутренние психические акты, состояния и психологические особенности, которые влияют на глубину или поверхностность представлений о себе, гармоничность или конфликтность, адекватность или неадекватность, принятие или отвержение самого себя, что способствует рефлексии.

От развития сознания зависят многие деструктивные личностные изменения связаны с патологией самосознания личности. В эмоционально-ценностном компоненте самосознания представлено соединение самоотношения и самооценки. Итогом сплава компонентов самосознания является здоровая «Я-концепция» [1].

Главным конструктором сознания человека, позволяющим определить вектор направленности личности в социальном бытии, явилось правовое сознание. Исследователями отмечены феномены правового сознания, выделены основные мишени его развития, которые нами отмечены как основные векторы его развития:

- атрибутивные составляющие правового сознания;
- формы общественного сознания, их влияние на правовое сознание на определенных этапах развития общества;
- соотношение группового и индивидуального в правосознании;
- структура правосознания;
- параметры оценки уровня правосознания у каждого субъекта.

В рамках нашего исследования интересен подход, который наиболее точно определил термин правосознание «правосознание является одной из форм общественного сознания, отражающей общественные отношения. Эти отношения должны быть урегулированы нормами общественного права, их содержание и развитие обуславливаются материальными условиями существования общества»

Мы обратили внимание на позицию ряда авторов, в том аспекте, что правосознание активно воздействует в том случае, если общественные становятся утверждением [2]. Активная роль правосознания влияет на процесс отражения общественных норм, их принятие и желание преобразовывать социально-экономические отношения в собственном правоприменительном поведении субъекта правосознания – индивида, группы, коллектива.

Рассмотрим взаимосвязь между правовым сознанием и склонностью к асоциальному поведению в детском и подростковом возрасте. Асоциальное поведение характеризуется устойчивым отклонением от общепринятых в обществе норм.

В рамках нашего экспериментального исследования рассмотрена склонность к асоциальному поведению у подростков, формами которой являются эмоциональные, поведенческие и психотические расстройства. К асоциальным формам поведения относят нарушения пищевого поведения, склонности к самоповреждениям и самоубийствам, употребление психоактивных веществ, рис-

кованное сексуальное поведение, бродяжничество, склонность к азартным играм, лжи, сквернословиям, истерическим припадкам. Ребенок, у которого в детстве были ограничены возможности и условия вели изначально себя нормально, впоследствии стали проявлять склонность к преступлениям, связанным с вандализмом, дромоманией.

В асоциальном поведении подростка основными факторами выделены условия жизни внутри и вне семьи. При грубом, пренебрежительном обращении с ребенком, насилием в детстве, оскорблениях и насилии в раннем возрасте у подростка появляется склонность к асоциальным жестоким правонарушениям, суицидам. В случае пристрастия подростка к наркотикам, алкоголю и асоциальному поведению в обществе у ребенка нарушены взаимоотношения между родителями, ребенка не понимают, не уважают, относятся враждебно [1]. В таких семьях часто практикуют систему наказаний и поощрений.

Как не удивительно, к асоциальному поведению склонны как дети с жестоким обращением в семье, так и выросшие в чрезмерной опеке и любви. При этом наиболее опасно такое отношение со стороны доминирующей матери. При слабом типе нервной системы ребенка, следствием являются нервно-психические заболевания, невосполнимые дефекты эмоциональной сферы, отсутствие эмпатии, чрезмерной агрессивности

Теоретический анализ реальной ситуации развития представлений о правовых нормах и явлениях у современных подростков позволил нам предположить, что правовое сознание подростков со склонностью к асоциальному поведению можно развивать при создании условий социального воздействия: развития представлений подростков о правовых явлениях, нормах правового поведения, выделение базисных категорий семантического пространства, отражающего анализ отношения подростка к различным аспектам права.

Нами проведено психодиагностическое обследование подростков в возрасте от 14 до 16 лет (всего охвачены две общеобразовательные школы), из которых были сформированы выборки испытуемых: правопослушные подростки и подростки со склонностью к асоциальному поведению.

Среди подростков со склонностью к асоциальному поведению были выделены подгруппы в зависимости от структуры личностного психотипа: 1-я группа испытуемых – шизоидный психотип личности (12 человек), 2-я группа испытуемых – циклоидный психотип личности (15 человек), 7 человек – эпилептоидный.

Для определения правового сознания подростков со склонностью к асоциальному поведению проведен семантический дифференциал, результаты показали, что у подростков со склонностью к асоциальному поведению нарушены сознательные представления о нормах, правилах поведения, представления отношения подростка к различным аспектам права. Правовое сознание подростков со склонностью к асоциальному поведению развивается при создании условий социального воздействия: развития представлений подростков о правовых явлениях, нормах правового поведения, выделение базисных категорий семан-

тического пространства, отражающего анализ отношения подростка к различным аспектам права.

#### Список литературы

1. Глушкова Н.И. Психологические подходы к проблеме одиночества подростка / Н.И. Глушкова, А.А. Хмеленко // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 1. – С. 60-62.

2. Медведева Н.И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды / Н.И. Медведева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 4 (43). – С. 236-239.

М.С. Шашкова,  
Ставропольского государственного медицинского университета, Ставрополь

### БУЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ: МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Аннотация.* В статье поднимается проблема буллинга как специфического социально-психологического явления, проявляющегося в школьной среде и обществе в целом. Раскрыты механизмы формирования буллинга через анализ причин и факторов его возникновения. Описаны основные принципы и механизмы преодоления буллинга через адекватное и своевременное построение социально-психологической профилактики агрессии в школьной среде.

*Ключевые слова:* буллинг, моббинг, воспитание, психологическая профилактика.

M.S. Shashkova,  
Stavropol state medical University, Stavropol

### BULLYING AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: MECHANISMS OF FORMATION AND WAYS OF OVERCOMING

*Abstract.* The article raises the problem of bullying as a specific socio-psychological phenomenon that manifests itself in the school environment and society as a whole. The mechanisms of bullying formation are revealed through the analysis of the causes and factors of its occurrence. The basic principles and mechanisms of overcoming bullying through adequate and timely construction of socio-psychological prevention of aggression in the school environment are described.

*Keywords:* bullying, mobbing, education, psychological prevention.

Современная система среднего образования, функционирующая в сложных социально-экономических условиях, в настоящий период сталкивается с целым рядом проблем. Одни из них представляют собой целую группу социально-психологических феноменов, непосредственно влияющих на образовательный и воспитательный процессы в школе, препятствуя эффективному обучению. Эта группа феноменов является следствием проявления повышенной агрессивности подростков, в нее входят вандализм, реакции отказа и сопротивления, нарушения дисциплины, повышенная конфликтность и буллинг.

Буллинг (от англ. «bully» – травля) – это намеренное агрессивное преследование с целью постоянного унижения, психологического давления и издевательства над одним из членов коллектива.

Согласно точки зрения норвежского ученого Д. Олвеуса «ученик подвергается буллингу или является жертвой, когда он или она становится целью неоднократных и периодических негативных действий со стороны одного или нескольких учеников» [5]. Буллинг является сложным социально-психологическим явлением, проявляющимся в устойчивых группах, в котором принимают участие агрессор, жертва и свидетели. И не смотря на то, что данное явление многосторонне изучается в последние годы, оно продолжает быть актуальным в современном обществе.

Впервые буллинг как специфическая форма насилия и проявления подростковой агрессии в школьной среде стал изучаться на западе в конце XX века. В нашей же стране первые исследования подобной тематики появились гораздо позже. Однако в течение последних лет наблюдается отчетливое повышение интереса к теме буллинга и моббинга в нашей стране, ученые стараются все-сторонне исследовать механизмы этого явления и пути его преодоления. В одной из первых статей по этой тематике И.С. Кон дает свое определение буллингу. Буллинг – это запугивание, психологический или физиологический террор, агрессия, направленная на подчинение себе другого человека или вызывание у него чувства страха [3].

Позже этой проблемой занимались Е.Н. Ениколопов, С.В. Кривцова, А.А. Бочавер и многие другие. Каждый из этих авторов старался не только привлечь внимание к проблеме агрессивного поведения детей и подростков в школе, но и старался описать механизмы возникновения буллинга. При этом до сих пор не существует единого общепринятого определения этого термина и единого мнения о природе его возникновения. Однако совершенно точно можно утверждать, что буллинг – это форма насилия, характерная для детей и подростков, разлагающая систему взаимоотношений и провоцирующая множественные негативные последствия для всех участников этой ситуации.

Буллинг может приобретать разные формы. В своей работе И.В. Волкова предлагает классифицировать буллинг по трем основным категориям: по характеристикам объекта насилия (пол, возраст, национальность, социальный статус, наличие инвалидности и т.д.), по среде распространения (школьный, родительский, кибербуллинг) и по характеру насильственных действий (вербальный, физический и социальный) [1].

Большую часть своего времени современный ребенок проводит в школе, которая становится не просто местом получения знаний, обучения и развития, но и площадкой получения социальных навыков через коммуникацию с учителями и сверстниками, а также местом отражения психологического благополучия/неблагополучия в семье. Школьная психологическая атмосфера становится для ребенка наиболее значимой, определяющей его сознание и самосознание. При этом нередко школьники не обладают навыками экологичного бескон-

фликтного общения и любое психоэмоциональное напряжение выражают через пассивные или активные формы агрессии, становясь жертвой или агрессором.

Анализируя данные множественных социальных и психологических исследований, мы приходим к выводу, что основными причинами возникновения буллинга являются:

- высокий уровень домашнего насилия, общее психологическое неблагополучие и нездоровая психологическая атмосфера отдельных семей (иногда имеющих социально благополучный статус), в которых растут и воспитываются дети, отсутствие правильной ролевой модели поведения, которую усваивают дети;

- пропаганда агрессивных форм поведения в социальных сетях и медиа-ресурсах, навязывание психологически нездоровых моделей разрешения конфликтных ситуаций;

- отсутствие психологического контакта и доверительного отношения педагогов с детьми в школе, формализованная психопрофилактическая работа, отсутствие систематической психокоррекционной работы с детьми, испытывающими трудности социализации.

Факторами же возникновения буллинга являются:

- повышенная индивидуальная конфликтность и агрессивность отдельных детей и подростков, виктимность отдельных детей, неумение справляться с интенсивными эмоциональными переживаниями;

- отсутствие взаимопонимания между детьми, частые конфликты, отсутствие взаимопомощи;

- неблагоприятный социально-психологический климат в школьной среде;

- наличие антисоциальной групповой деятельности, отсутствие возможности участия детей в социально благополучной и развивающей деятельности (художественной, спортивной и т.д.);

- отсутствие возможности обратиться за социальной и психологической помощью.

В настоящее время буллинг стал актуальной темой для обсуждения социально-психологических феноменов не только на научных конференциях, но и в интернете. В преодоление этого феномена включены врачи-психиатры, психологи, социальные работники, педагоги, родители. Реже эта тема обсуждается самими детьми, становясь скрытым негласным явлением, от обсуждения которого дети чаще всего уклоняются, испытывая сильный эмоциональный дискомфорт. В связи с этим, часто явление буллинга протекает латентно в школьной среде, становясь хроническим, ускользает от внимания взрослых до тех пор, пока не случаются явные акты агрессии и насилия, требующие немедленного вмешательства и более серьезных мер воздействия. Поэтому особую значимость приобретает психологическая профилактика школьного насилия, которая не всегда проводится эффективно.

Рассматривая причины и факторы формирования буллинга как сложного и потенциально опасного социально-психологического явления, укоренившегося в школьной среде, мы можем сформировать потенциально эффективные меры устранения и профилактики буллинга.

Во-первых, необходима эффективная система мер диагностики детей, входящих в группу риска по социально-психологическому фактору с целью раннего выявления психологических проблем детей, а также детей склонных к девиантным формам поведения, в том числе с высоким уровнем виктимности, до вхождения их в систему среднего образования.

Во-вторых, необходима повсеместная активизация спортивных секций и кружков с целью повышения социальной активности детей, усвоения ими новых видов спортивной и творческой деятельности, поиска путей самовыражения эмоций.

В-третьих, в современную систему среднего образования необходимо внедрение инновационных методов профилактической работы с детьми и подростками, построенными на основе использования тренингов и метода психологических игр. Применение таких методов позволит не только активно взаимодействовать детям друг с другом, но и формировать новые модели поведения, отрабатывать социальные навыки, а также активизировать развитие сознания и самосознания детей.

Таким образом, буллинг представляет собой сложное социально-психологическое явление, сформированное вследствие действия в обществе ряда факторов. Существуют разные подходы к формулировке самого термина и пониманию содержания этого явления. Однако совершенно ясно, что преодолеть его возможно только при условии внедрения в педагогическую практику системы мер по предотвращению агрессивных проявлений детей и подростков друг к другу.

#### Список литературы

1. Волкова И.В. Характеристика подросткового буллинга и его определение / И.В. Волкова // Вестник Минского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 26
2. Ерина И.А. Буллинг и пути его профилактики в образовательной практике / И.А. Ерина, В.А. Бузни, А.А. Корж // МНКО. – 2021. – № 1 (86).
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18
4. Сластихина О.А. Буллинг в школьной среде и его профилактика / О.А. Сластихина, Ю.Н. Южакова, Ю.Н. Желонкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1.
5. Olweus, D. Bulling at school: what we know and what we can do. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

И.В. Фаустова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

**Аннотация.** В статье акцент сделан на изучении особенностей проявления эмпатии детьми старшего дошкольного возраста из полных и неполных семей. В работе представлены результаты эмпирического исследования, которое проводилось с использованием следующих диагностических методик: «Понимание эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, «Изучение эмоциональных проявлений детей» А.Д. Кошелевой, «Характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой, «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой. Полученные диагностические данные позволили сделать выводы, что старшие дошкольники имеют в основном средний уровень развития эмпатии, существенной разницы между детьми из полных и неполных семей не наблюдается.

**Ключевые слова:** эмпатия, дети старшего дошкольного возраста, полные и неполные семьи.

I.V. Faustova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## PECULIARITIES OF THE MANIFESTATION OF EMPATHY IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE FROM COMPLETE AND INCOMPLETE FAMILIES

**Abstract.** The article focuses on the study of the features of the manifestation of empathy by children of senior preschool age from complete and single-parent families. The paper presents the results of an empirical study, which was conducted using the following diagnostic methods: "Understanding emotional states" by G.A. Uruntaeva, Yu.A. Afonkina, "Studying the emotional manifestations of children" A.D. Kosheleva, "The nature of the manifestation of empathic reactions and behavior in children" A.M. Shchetinina, "Unfinished Stories" by T.P. Gavrilova. The obtained diagnostic data allowed us to conclude that older preschoolers generally have an average level of empathy development, there is no significant difference between children from complete and single-parent families.

**Keywords:** empathy, children of senior preschool age, full and incomplete seven.

Развитие личности ребенка-дошкольника зависит от социальных и психологических условий, в которых он воспитывается. В настоящее время актуальность приобретает проблема проявления эмпатии и ее развития у детей. Каким будет эмоциональный мир ребенка и как пройдет процесс его социализации во многом определяет родительская семья. Если в семье считается нормой обидеть слабого, нет места сочувствию и взаимопомощи между членами семьи, то у ребенка не развиваются эмпатические тенденции, ему сложно будет выстраивать отношения со взрослыми и сверстниками.

На современном этапе существует тенденция распада семей по разным причинам, одной из которых выступает развод родителей. Исследователи

(А.Б. Синельников и др.) считают, что неблагополучие детей зависит не от того, что он воспитывается в неполной семье, а из-за психологических травм, полученных в ходе потери одного из родителей [2]. Для ребенка такое событие выступает фактором, травмирующим его психическое развитие: он становится замкнутым, тревожным, либо агрессивным, эмоционально неустойчивым. Наиболее подвержена неблагоприятным изменениям в этой ситуации эмоциональная сфера детей дошкольного возраста, так как именно в этом возрасте происходит активное развитие чувств, самосознания, нравственных устоев личности.

Достаточно часто, при разводе, родители занимают разные позиции в воспитании, и в этом случае ребенок испытывает чувство неполноценности, так как он хочет угодить обоим родителям, потому что они оба важны для него. В дальнейшем ребенок хуже адаптируется в социуме. Многие исследователи считают, что на ребенка влияет не столько состав семьи, а взаимоотношения в ней. Психологи, которые занимались изучением неполных семей (Т.И. Шульга, А.М. Фридман, Е.И. Захарова и др.), отмечали, что важным для ребенка в семье является получение поддержки, тепла, любви, заботы и т.д. от самых близких людей.

В то же время, психологи Й. Лангмейер и З. Матейчек говорили о том, что каждый член семьи выполняет определенную роль, и если кто-то из них отсутствует, тогда возникает опасность депривации для ребенка. По мнению исследователей (А.И. Захарова, Е.О. Смирновой, В.С. Собкина), в неполных семьях родитель берет на себя обе роли, т.е. он должен выполнять обязанности отца и матери, в таком случае велик риск того, что он не сможет уделить ребенку должного эмоционального контакта. Также характерна чрезмерная строгость, ребенок может принять строгость как отказ в любви, что в свою очередь, наносит психологические травмы ребенку вследствие нехватки своевременной эмоциональной поддержки. Очень важно, чтобы взрослые эмоционально реагировали, откликнулись на любые переживания ребенка. Это во многом оказывает содействие развитию эмпатии.

Л.П. Стрелкова определяет эмпатический процесс как некую цепь: сопереживание – сочувствие – импульс к содействию [3]. Т.И. Пашукова определяет его как «эмоциональное участие в переживаниях других людей, обусловленное комплексом индивидуальных психологических характеристик человека, и проявляется в процессе межличностного взаимодействия в форме эмпатии» [1, с. 70]. Если рассматривать данное понятие в общем виде, то эмпатия представляет собой способность понимать и разделять состояния, чувства и эмоции другого человека и откликаться на них.

Наше исследование было посвящено изучению особенностей проявления эмпатии детьми старшего дошкольного возраста из полных и неполных семей. С этой целью были использованы следующие методики: «Понимание эмоциональных состояний» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина); «Изучение эмоциональных проявлений детей» (А.Д. Кошелева) опросник «Характер проявления эмпатической реакции и поведения у детей» (А.М. Щетинина); «Неоконченные

рассказы» (Т.П. Гаврилова). В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста (15 из полных семей и 15 из неполных).

Диагностическая методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание эмоциональных состояний» позволила нам определить, на каком уровне находится эмпатия у детей старшего дошкольного возраста, у кого более выражена склонность к сопереживанию и у кого в большей степени проявляется эмпатийная отзывчивость. Результаты показали, что у детей из полных семей наблюдается как высокий, так и средний, и низкий уровни в равных пропорциях. В то время как дети из неполных семей в большинстве имеют средний уровень развития эмпатии, очень маленький процент детей с высоким уровнем эмпатии. Дети из неполных семей затруднялись отвечать на вопросы, им требовалось повторение ситуаций, вспомогательные вопросы, но в конечном итоге они давали правильный ответ. Это говорит о том, что ребенок, пусть и не в полной мере, но он чувствует и понимает эмоциональное состояние других, или пытается сделать это, значит, имеет стимул к проявлению эмпатии. Мы можем сделать вывод, по результатам этой методики, что у детей из полных семей эмпатия развитая немного лучше, чем у детей из неполных.

Методика А.Д. Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей» проводилась для изучения понимания ребенком эмоциональных состояний других людей, для определения их уровня вербализации эмоций. Она проводилась в два этапа. Результаты первой серии методики показали, что дети из полных семей имеют разный уровень развития эмпатии, как и по результатам первой методики, почти равное количество детей показали высокий, средний и низкий уровни эмпатии. У детей из неполных семей в большей части развитие эмпатии находится на среднем уровне. Эти данные позволяют нам сделать заключение о том, что дети из неполных семей в основном владеют знаниями об эмоциональных состояниях других, об этом свидетельствует тот факт, что дети могут изобразить эмоции, заданные им педагогом, хотя их экспрессивно-мимические средства выражения находятся не на высоком уровне, дети застенчивы, неуверенны, но они пытаются побороть это в себе, чтобы другая группа детей смогла с легкостью определить, какую эмоцию они показывают, что тоже в свою очередь является проявлением эмпатии, заботы и помощи другим. Результаты второй серии методики «Изучение эмоциональных проявлений детей» показали, что высокий уровень эмпатии имеют большее количество детей из полных семей, у детей из неполных семей преобладал средний уровень. Однако эта разница оказалась незначительной. Таким образом, в целом дети могут определить эмоциональное состояние героев по рассказу педагога, иногда с подсказками взрослого или при повторном изложении.

Результаты опросника «Характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетиной показали, что все испытуемые в основном имеют средний уровень эмпатии. Это говорит нам о том, что дети реагируют на переживания других, проявляют сочувствие, пытаются помочь, но в большинстве случаев, дошкольники делают это для того, чтобы перевести все внимание

на себя, или сводят все утешения, которые они проявляют к другому, к себе, т.е. ставят себя в пример, используя такие фразы: «А я бы не заплакал...», «Я бы на его месте так не сделал...» и т.п. Тем самым ребенок пытается получить внимание взрослого, похвалу, такие дети в большей мере переживают за себя, нежели за других. Таким образом, дети могут определять эмоциональное состояние окружающих, но у некоторых преобладает эгоцентрическая эмпатия.

Методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой помогла нам определить тип эмпатии. Мы сделали вывод, что большая часть детей имеет гуманистическую форму эмпатии, вне зависимости от того, из полной или неполной семьи ребенок. Дети, слушая рассказы, дополняли их в пользу героев, что является показателем гуманистической формы эмпатии, они проявляли заботу, выражали сочувствие, сострадание и понимание. Таким образом, дети большей частью склонны к проявлению эмпатии, они демонстрируют волнение и переживают за других, проявляют заботу и сострадание. Даже если ребенок в своих поступках иногда проявляет эгоцентрическую форму эмпатии, но по результатам данной методики мы видим, что он все-таки склонен к проявлению гуманистической эмпатии.

В связи с этим, исходя из полученных результатов, можно констатировать, дети старшего дошкольного возраста имеют в основном средний уровень развития эмпатии. Большинство детей разбираются в эмоциональной сфере взрослых и сверстников. Они могут определить, назвать и показать эмоции, но иногда затрудняются или ошибаются в определении некоторых эмоциональных состояний, даже с помощью взрослого. Также дети могут определить эмоциональное состояние героев по описанию педагога, но иногда нуждаются в помощи взрослого или повторном изложении. У некоторых детей преобладал эгоцентрический тип эмпатии. Однако результаты проективной методики «Неоконченные рассказы» позволили сделать вывод, что у детей, которые в своих поступках могут проявлять эгоцентрическую форму эмпатии, есть склонность к проявлению гуманистической эмпатии. Это не зависит от того, из полной семьи ребенок или из неполной.

Таким образом, по результатам исследования мы можем сделать вывод, что существенной разницы в проявлении эмпатии детьми из полных и неполных семей не обнаружено: склонность к сопереживанию выражена примерно одинаково; эмпатийная отзывчивость проявляется в равной степени.

#### Список литературы

1. Пашукова Т.И. Мотивирующая функция эмпатии / Т.И. Пашукова // Исследование мотивационной сферы личности. – Новосибирск, 1984. – С. 62-71.
2. Синельников А.Б. Семья и брак: кризис или модернизация? // Социологический журнал. – 2018. – Т. 24. – № 1. – С. 95-113. DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.1.5715>
3. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. / Л.П. Стрелкова. – Москва, 1987. – 218 с.

М.М. Кодзоева,  
Ингушский государственный университет, Магас

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ НА САМОСОЗНАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье раскрывается роль национальных традиций ингушского народа в формировании самосознания детей младшего школьного возраста. Автор анализирует тенденции современного воспитания в ингушской семье. Особое внимание уделено этнопсихологическим особенностям народной педагогики ингушского народа, богатой давними семейными традициями. Анализ исторически сложившихся народных традиций позволил выявить основные детерминанты, благотворно воздействующие на самосознание младших школьников.

*Ключевые слова:* традиции воспитания в ингушской семье, народные традиции, самосознание младшего школьника

M.M. Kodzoeva,  
Ingush State University, Magas

## PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF FOLK TRADITIONS ON THE SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article reveals the role of the national traditions of the Ingush people in the formation of self-consciousness of primary school children. The author analyzes the trends of modern education in the Ingush family. Special attention is paid to the ethnopsychological features of the folk pedagogy of the Ingush people, rich in long-standing family traditions. The analysis of historically formed traditions of folk traditions allowed us to identify the main determinants that have a beneficial effect on the self-consciousness of younger schoolchildren.

*Keywords:* traditions of upbringing in the Ingush family, folk traditions, self-consciousness of the younger schoolboy

Сохранить мир, стабильность и благополучие ингушского народа, развивать экономику, культуру, объединить ингушский народ вокруг выдержавшей испытание временем идеи уважения и добрососедства между народами Северного Кавказа, русским народом – основная цель и задача современного образования в Ингушетии. Основная благородная миссия возлагается на подрастающее поколение, которое должно иметь силы и возможности, физический и психологический потенциал и ресурс для выполнения благородной цели служения своему народу. Лишь нравственно и духовно здоровая личность способна стать достойным патриотом своей Республики.

Республика Ингушетия является одним из молодых субъектов Российской Федерации. Замечательной чертой современного социокультурного процесса в ингушском обществе является ориентация на традиционную народную культуру, интеграция ингушей в социокультурном пространстве Российского государства.

Издавна в традиционные формы культуры ингушского народа были воплощены базовые жизненные ценности, которые были в основе социального бытия. К сожалению, в настоящее время в какой-то мере теряется приверженность к ритуалам, обычаям, тяготение к историческим культурным формам, в большей мере становится украшением, декорированием, внесением некоторых смысловых нюансов в ценностно-нормативную базу современного человека. Многие элементы этнической культуры играют второстепенную роль в современной жизни человека, о чем можно констатировать с большим сожалением, так как актуализация этнического и национального самосознания может формировать духовность народа.

Только народ, сознающий себя, способен увидеть себя, собственные потребности и запросы как предпочтительные и правомерные. Этническое самосознание народа способно сформировать эмоционально-окрашенные стереотипы, индивидуальные ценности, нормы, ориентации, присущие этносу, у своих детей. Мы подробно проанализировали подходы в отечественной и зарубежной психологии, касающиеся проблемы детерминанты развития здорового самосознания личности в период онтогенеза, выявили, что сензитивным периодом является начало школьного обучения, когда закладываются и эффективно развиваются высшие чувства ребенка – нравственные, интеллектуальные, эстетические. Главной задачей современной школы является формирование поколения физически и духовно здоровых, трудолюбивых детей, которые способны противостоять негативным социальным проявлениям, создавать доверительные отношения с другими людьми, независимо от принадлежности к различным нациям и конфессиям.

Культура и традиции родного народа, как отец и мать, должна быть неотъемлемой частью души ребенка. Они становятся началом зарождения в ребенке личности. В настоящее время у многих народов по-новому воспринимаются старинные праздники, фольклор, которые являются памятью самого ценного из своих культурных достижений народа.

В начальной школе ребенка продолжают знакомить с традициями ингушского народа, но малыш сам может определить смысл в произведениях ингушского народного творчества. Мы полагаем, что для развития самосознания современного ребенка необходимо использовать все виды фольклора. Знакомство ребенка с поговорками, пословицами, сказками приобщает его к нравственным общечеловеческим ценностям.

Ингушский народный фольклор опирается на нартские сказания. В народном эпосе ингушские герои наделены положительными чертами, которые являются образцом поведения и подражания современным детям [1]. В общеобразовательных школах нартский эпос включен как региональный компонент и активно изучается на уроках чтения.

Мы обратили внимание на то, что в народных сказаниях Нартов обычно бывает 63, что является эпическим для народного творчества. 63 нарта входят в состав спянной дружины. Дружину возглавляет предводитель СескаСолса, ко-

торый рожден из камня. Само рождение народного героя из камня достаточно метафорично – это стойкость и непреклонность народа. Совершая героические поступки во имя и на благо народа, через эти поступки отражается культура и подвиг народа.

Именем народного эпического героя СескиСолсы названы топологические объекты, горные местности и вершины Цай-лоама.

Национальными героями являются ХамчиПатараз, Ача-маз, Орзми, ОршамарЭош и т.д. Младшие школьники, изучая подвиги своих предков, сказочные образы, воплотившие лучшие черты народа, раскрытые в мифах и легендах, склонны оценить и гордиться их морально-волевыми качествами, благородством, высокой нравственностью.

Ингуши достаточно остро и педантичны из покон веков относились к слову. Огромным грехом являлось словесное оскорбление. Поэтому самосознание ребенка формируется эффективно с использованием слова. В народных пословицах и поговорках народ метко высмеивает недостатки, восхваляет позитивные качества человека.

Особого уважения и поклонения в произведениях ингушского народного творчества заслуживают люди труженики, владеющие мастерством человеческих рук [1]. Фольклор явился богатейшим источником развития познавательного и нравственного самосознания детей. Приобщение ребенка к народным традициям, позволяет укрепить самосознание, сохранить самобытность ингушского общества, историю и определить будущее народа.

Народные традиции способны развить коммуникативные умения ребенка, его фантазию Народные ингушские игры позволяют проявить смелость, ловкость и показать достойно себя.

Народные традиции являются составной и неотъемлемой частью общей духовной культуры ингушского народа. В развитии и воспитании личности младшего школьника народные традиции позволяют более полно выразить многовековой запас культуры ингушского народа. Народные предания народ непосредственно связывает с поступками, жизнью и деятельностью с привитием высоких нравственных качеств. Спецификой национально-духовной культуры как составной части мировой культуры, является использование национальных обычаев и традиций, норм и требований горского этикета, положительного опыта, традиций народной педагогики. Ингушская национальная школа решает важнейшую задачу – достигнуть консенсус между различными национальными группами. С этой целью необходимо учесть положительный исторический опыт воспитания, достижений народной педагогики.

Кавказская цивилизация имеет свою давнюю и богатую культуру и историческую судьбу. В этническом единстве народов Северного Кавказа, в его цивилизации, ингушский народ имеет свое собственное неповторимое «культурное лицо». Ингушский народ издавна был связан с другими кавказскими народами ценностными установками, общностью традиций, обычаев, к примеру почиталось куначество, гостеприимство, предпочтение и уважение старшего. Хо-

тя в ингушском этносе выкристаллизовался собственный стиль, в ингушском языке в отличие от языка других народов отсутствуют диалектные различия.

Это можно отметить также в народных песнях, которые являются важнейшим средством передачи народных традиций, впитавших высшие национальные ценности. Народные песни воспевают счастье, мужество, благородство, любовь, надежду. Ингушская мать пела колыбельные песни, которые олицетворяли огромную силу материнской любви.

Нами отмечена уникальность в строении ингушского общества, в мире нет другого традиционного общества, анатомия которого так сближалась бы с вайнахской. В ингушском традиционном обществе, которое радикально отличается от других кавказских, достаточно слабо выражены классовые отношения. Издавна у ингушей уважали старейшин «бакхий нах», «баьччи» – старейшин-военачальников. Не было князей и дворян.

Анализируя самобытную ингушскую этику, мы отметили, что исторически закреплены этические концепты, достаточно близкие к концептам многих народов региона.

Традиционно ингушским народом предпочитают ценности «эздел» – перевозносившие благородное поведение, «яхь» – проявляющиеся в стремлении быть лучшим, «сий» – провозглашающие честь и достоинство, «эхь» – оберегающие от поступков, которые связаны со стыдом, «сарладалар» – взывающий к милосердию, «майрал» – прославляющий храбрость, «денал» – смелость, «камаьршал» – щедрость, «кьонахчал» – мужество, «сабар» – терпение и т.д. Народ предпочитает и до сих пор эти ценности, передающие специфику быта, жестокие условия проживания в горах, в которых невозможно выжить и достойно жить, если ты не храбр и мужественен, Этические народные ценности на протяжении многих веков являлись теми сентенциями в поведении, которые определяли его поведение. Несоблюдавшие эти правила отторгались обществом, наделялись маргинальными характеристиками.

Усваивая этические концепты народного эпоса, младший школьник формирует не только отношение к своему народу, но собственную идентичность, что является неотъемлемой частью его здорового самосознания. Развитие «Образ Я» младшего школьника неразрывно связано с погружением в традиционную фольклорную среду. Используя народный фольклор, мы не просто знакомим ребенка с его корнями, но и предотвращаем от необдуманных поступков, уходу в аддикции и девиации, используя яркую эмоциональную форму, понятную и доступную.

#### **Список литературы**

1. Кодзоева М.М. Трудовое и физическое воспитание в ингушской народной педагогике: дис. ... канд. пед. наук / М.М. Кодзоева – Пятигорск, 2009.

Л.Л. Тимофеева,  
Московский психолого-социальный университет, Москва

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОСФЕРЕ

**Аннотация.** В статье раскрываются понятия «психологическая безопасность» детей дошкольного возраста, «компоненты инфосферы». Выделяются основные механизмы влияния информации на процесс социализации детей дошкольного возраста. Приводятся примеры воздействия информационной продукции на состояние психологической безопасности детей. Подчеркивается ответственность взрослых участников образовательных отношений за создание безопасной информационной среды. Представлены результаты разработки подходов к осуществлению оценки безопасности информационной продукции.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, дети дошкольного возраста, инфосфера.

L.L. Timofeeva,  
Moscow psycholog-social university, Moscow

## ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF CHILDREN IN THE MODERN INFOSPHERE

**Abstract.** The article reveals the concepts of "psychological safety" of preschool children, "components of the infosphere". The main mechanisms of the influence of information on the process of socialization of preschool children are highlighted. Examples of the impact of information products on the state of psychological safety of children are given. The responsibility of adult participants in educational relations for creating a safe information environment is emphasized. The results of the development of approaches to the assessment of the security of information products are presented.

**Keywords:** psychological safety, preschool children, infosphere.

Необходимым условием позитивной социализации детей дошкольного возраста, их развития «в здоровом направлении» (А. Маслоу) является удовлетворение одной из базовых потребностей человека – потребности в безопасности (А. Маслоу, К. Хорни, Э. Эриксон). Для сферы образования наиболее изученными и регламентированными на уровне нормативных документов являются вопросы обеспечения физической безопасности обучающихся. Актуальной для науки и практики остается проблема обеспечения психологической безопасности детей в образовательной среде и в условиях семейного воспитания.

*Психологическая безопасность* рассматривается как процесс, состояние или свойство личности [4, с. 7]. Поскольку психологическая безопасность как свойство или совокупность характеристик личности, обеспечивающих ее защищенность от негативных воздействий и стрессоустойчивость, в дошкольном детстве только формируется, важно определить условия создания психологически безопасной среды в образовательной организации и в семье. *Психологиче-*

*ская безопасность среды*, в которой находится ребенок, характеризуется отсутствием проявлений психологического насилия, способствует удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, обеспечивает психологическую защищенность участников образовательных отношений и успешное психическое развитие ребенка, отражение внутренних и внешних угроз психическому здоровью дошкольника [1, с. 44].

Выделяют *внутренние* (привычки негативного поведения, осознание ребенком своей неуспешности, отсутствие автономности, индивидуально-личностные особенности и патологии физического развития) и *внешние* (физические – неблагоприятные условия жизнеобеспечения, враждебность окружающей среды; социальные – манипулирование детьми, нескладывающиеся межличностные отношения со сверстниками, интеллектуально-физические и психоэмоциональные перегрузки, преобладание у взрослых авторитарного стиля общения, отсутствие понятных ребенку правил, регулирующих его поведение в обществе) источники угрозы психологической безопасности [5]. Особым источником угрозы является информация.

Проблема существования рисков негативного воздействия информации на здоровье, развитие, социализацию детей до конца не осознана педагогами и родительским сообществом. Вместе с этим, очевидно, что в «информационном обществе» (Р.Ф. Абдеев, Н.Н. Ващекин, Н.Н. Моисеев, А.И. Ракитов и др.) существенные изменения претерпевают процессы познания, социализации детей, возникают риски, связанные с причинением информацией вреда здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию детей [8].

Специфика *познавательных процессов*, характерная для «цифрового поколения» (S. Livingstone, L. Haddon), состоит в возрастании доли представлений об окружающем мире, получаемых опосредованно – через различные источники информации, а не в результате прямого контакта с объектами и явлениями, личного общения. Информационная среда, становясь для ребенка «второй реальностью» (Н.Н. Богомолова, Л.С. Зазнобина), также выступает важным средством формирования ценностных установок. Это определяет важность получения детьми информации, актуальной для их когнитивного и морально-нравственного развития, и одновременно отвечающей требованиям безопасности.

Влияние информации на процессы *социализации* дошкольников определяется значимостью в данном возрасте таких механизмов приобщения к культуре как идентификация, интериоризация и подражание. Суть *идентификации* как одного из путей развития ценностных ориентаций и личностно-смысловой сферы индивида (Л.Н. Гумилев, В.С. Мухина, Э. Эриксон) состоит в отождествлении ребенком себя с носителями ценностей культуры. Если ранее это были прежде всего родители, педагоги, сверстники, чье поведение поощряется взрослыми, герои произведений, отобранных для детей, то в современных условиях таковыми становятся персонажами мультфильмов, кинофильмов, компьютер-

ных игр, далеко не всегда демонстрирующих положительные ценностные, поведенческие установки, модели деятельности. Благодаря *интериоризации* (процессу преобразования внешне заданных норм, ценностей, действий во внутренние психические и личностные образования – убеждения, установки, мотивы) дети усваивают «экранные» модели поведения, *подражают* своим кумирам в повседневной жизни, воспроизводя агрессивные действия, асоциальные поступки.

Результатами негативного воздействия информации на процессы социализации могут стать различные психологические проблемы, вызванные выбором неадекватных целей и способов поведения (Ю.А. Ермаков), утратой субъектности и личностной определенности (Х. Домозетов), социальной и личностной дезадаптацией (Н.А. Переломова), нарушением самооценки, несформированностью адекватных представлений об окружающем мире и своем месте в нем, расхождением между картинками мира, существующими у дошкольников и взрослых людей (Г.Г. Почепцов).

Угрозу для *психического здоровья и развития* детей представляет пугающая информация, информация, побуждающая их к совершению опасных действий, способная вызвать желание вести асоциальный образ жизни, обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и (или) жестокости, отрицающая семейные ценности. Результатами воздействия подобной информации могут стать возникновение страхов, повышенной тревожности, эмоциональной неустойчивости, формирование деструктивных форм поведения, становление искаженных представлений о ценностях и нормах. Нарушение норм психологической безопасности при выборе информации становится причиной психосоматических расстройств, может привести к стойким нарушениям личностном развитии детей (Е.Ю. Исакова).

Понимание важности создания условий для доступа дошкольников к информации, способствующей их надлежащему развитию и воспитанию [3], и соблюдения норм психологической безопасности определяет стратегическую *цель государственной политики в области информационной безопасности детей* – обеспечение гармоничного развития молодого поколения при условии минимизации всех негативных факторов, связанных с формированием гиперинформационного общества в России [6]. На уровне образовательной организации и семьи с учетом неспособности детей критически оценивать информацию, несформированности защитных психологических механизмов решение соответствующих задач во многом связано с созданием безопасной информационной среды. Согласно положениям Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» она включает следующие компоненты: продукция средств массовой информации, печатная продукция, аудиовизуальная продукция на любых видах носителей, зрелищные мероприятия [8]. Также необходимо рассматривать информацию, получаемую детьми в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Успешность работы по созданию информационной среды, обеспечивающей психологическую безопасность дошкольников, напрямую зависит от знания взрослыми участниками образовательных отношений базовых особенностей современной инфорсферы (способность к созданию виртуальных миров, подменяющих реальность, манипулирование сознанием и поведением людей, подмена целей, ценностей, своего образа жизни внешне навязанными стандартами, искажение информации [2]) и от уровня компетентности педагогов и родителей в выявлении угроз, связанных с компонентами информационной среды.

Психологическая безопасность детей может быть обеспечена только при условии жесткого отбора информационной продукции, предлагаемой их вниманию. Для ее экспертизы нами разработаны общие подходы к отбору и операционализации параметров оценки [7], выделены критерии для каждого параметра, созданы карты мониторинга информационной продукции в дошкольной образовательной организации, определены направления и пути повышения компетентности педагогов в рассматриваемой сфере (см. журнал «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения». 2021, №№ 2, 4, 5, 6, 8).

Создание безопасной информационной среды в семье и ДОО становится фактором защищенности детей; предотвращения депривации их потребности в безопасности из-за столкновения с информацией, вызывающей страх, тревогу, негативные эмоции и переживания; превенции возникновения проблем социализации, торможения или деформации развития, нарушений в сфере психического здоровья.

#### Список литературы

1. Агузумцян Р.В. Психологические аспекты безопасности личности / Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 43-47.
2. Атаманов Г.А. Информационная безопасность в современном российском обществе (социально-философский аспект): дис. ... канд. философ. наук / Г.А. Атаманов. – Волгоград, 2006.
3. Методология концепции информационной безопасности детей и подростков [Электронный ресурс] // Концепция информационной безопасности детей. – Режим доступа: URL: [http://rkn.gov.ru/docs/Razdel\\_4.pdf](http://rkn.gov.ru/docs/Razdel_4.pdf).
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. рук. / И.А. Баева и др.; под ред. И.А. Баевой. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.
5. Пелихова А.В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Пелихова. – Челябинск, 2011.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. № 2471-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей».
7. Тимофеева Л.Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Л. Тимофеева. – Москва, 2021. – 428 с.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» // Российская газета – Федеральный выпуск № 5376 (297).

М.М. Точиева,  
Ингушский государственный университет, Назрань

## ДЕТСКАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК СЛЕДСТВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ТРАВМИРОВАНИЯ И ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы развития детской тревожности как следствия психического травмирования, ее причины, последствия для психического здоровья ребенка, патогенез родительского влияния. Анализ психологических особенностей тревожных травмированных детей показал необходимость разработки подходов к проблеме эмоциональной психокоррекции такого ребенка.

*Ключевые слова:* детская тревожность, психическое травмирование, коррекция эмоционального состояния ребенка.

M.M. Tochieva,  
Ingush State University, Nazran

## CHILDREN'S ANXIETY AS A CONSEQUENCE OF MENTAL TRAUMA AND APPROACHES TO THE PROBLEM OF EMOTIONAL PSYCHOCORRECTION

*Abstract.* The article discusses the problems of the development of child anxiety as a consequence of mental trauma, its causes, consequences for the mental health of the child, the pathogenesis of parental influence. The analysis of psychological characteristics of anxious traumatized children showed the need to develop approaches to the problem of emotional psychocorrection of such a child.

*Keywords:* child anxiety, mental trauma, correction of the emotional state of the child.

Практически каждый ребенок переносит в детском возрасте психотравму или даже несколько. Однако кто-то остается в сохранном психическом состоянии, а у кого-то психотравмы могут вызывать значительные нарушения психического развития и функционирования психики в целом. Среди взрослых достаточно часто мы встречаем людей с социофобиями, высокой тревожностью, агрессией, абьюзеров, не умеющих строить отношения, аутсайдеров, застенчивых и унылых, конфликтных и депрессивных.

До развития практической психологии в нашей стране такие люди редко попадали в поле зрения специалистов, в крайнем случае вследствие нерешенных проблем направлялись к психиатрам [1]. Речь о коррекции психологического травмирования не шла, часто приписывали характерологическим особенностям [2]. В настоящее время психологами доказано, что ранняя коррекция

психологической травмы не только устраняет негативные последствия, но и открывает возможности личности во взрослой жизни. Поэтому коррекция психологической травмы более эффективна на этапе возникновения, а непроработанная стрессогенная ситуация способна деструктивно изменить качество последующей жизни во взрослом возрасте [1].

Традиционно выделяют пять видов детских травм: отвержение ребенка в форме предательства, игнорирования, изгнания (например, передачу бабушкам, дедушкам); разрывы отношения в виде конфликтов, ссор, брошенная ребенку фраза со стороны матери или отца: «Глаза б мои тебя не видели!», «Считай, что я тебя нет для тебя», «Ты мне больше не дочь!»); утраты близких и любимых, потеря дорогих людей; слабое физическое здоровье; любое насилие (физическое, эмоциональное).

Что является причиной детской травма? Обычно к ним относятся психотравмирующие события, к которым ребенок очень сензитивен [3]. Достаточно часто самим взрослым непонятно, чем вызвано травмирование детской психики, что спровоцировало срыв его эмоционального состояния.

Мы провели анализ исследований и постарались определить самые распространенные факторы возникновения психологических травм у ребенка. Самыми мощными являются стрессы, полученные частыми болезнями, что ограничивает возможности ребенка в самостоятельности, передвижениях, прогулках, общении. Ребенок, который хронически болеет, становится неуверенным, беспомощным, во взрослом возрасте патологически мнительным, зависимым от медикаментов, с Obsessиями и компульсиями, выискивающим у себя болезни и требующим повышенного внимания окружающих к его здоровью. Занимая позицию жертвы, такие дети сами верят в свои хронические болезни и не видят пути выздоровления.

Особенно опасным для ребенка является насилие, особенно со стороны окружающих взрослых. Родители часто принуждают ребенка, формируют у него «выученную беспомощность», оказывают психологическое давление, мотивируя себя тем, что делают это «из лучших побуждений», дабы вырастить достойного и сильного человека. Выбирая деструктивные меры воспитательного воздействия в форме крика, физических наказаний, родители не задумываются над тем, что у ребенка формируют мотивы избегания неуспеха и неудач, страх сделать что-то, что разозлит родителей. Таким образом подобные воспитательные воздействия дают обратный эффект, ребенок растет агрессивным или пассивным, неуспешным и отвергающим себя как личность [3]. Ребенок, выросший в насилии, обязательно нуждается в психологической помощи.

Бесцеремонным событием со стороны значимых взрослых для ребенка являются факты предательства. Ни один ребенок не перенес без ущерба для своего психического состояния развод родителей, несправедливое отношение к себе со стороны отца или матери. У ребенка подобное поведение взрослого вызывает чувство вины за это отношение к себе, формируется низкая самооценка, он становится либо замкнутым, либо расторможенным впоследствии влияет на

его отношения в собственной семье. Патологическим фактором развития личностных особенностей, сочувствия, сопереживания, адекватного отношения к эмоциональному состоянию других людей является недостаток внимания и понимания со стороны родителей. Лишенные права быть принятыми и понятыми, дети, выросшие без родительской ласки и заботы, испытывают сложность в проявлении любви и внимания во взрослом возрасте.

Жизнь ребенка в значительной мере переворачивает потеря близкого человека. Это может быть не только смерть, но и уход из его жизни другого родителя. Если ребенок берет вину за потерю близких людей на себя, он способен замкнуться, перестать общаться. В этих случаях просто необходима психологическая помощь.

Любая психогенная травма негативно влияет на социализацию ребенка. Ему сложно общаться, заводить друга, знакомиться с новыми людьми, адаптироваться в социальной группе. У психотравмированного ребенка появляются навязчивые мысли, страхи и социальные фобии.

Лонгитюдный анализ жизни психотравмированных детей показал, что во взрослом возрасте сказываются последствия детских травм в высоких рисках депрессивных состояний, самообвинениях, в постоянном чувстве вины, раздражительности и агрессии. Организм человека не способен долго пребывать в подобном состоянии, что деструктивно сказывается на эмоциональном здоровье, полноценности жизни и общения.

Одним из патологических вариантов последствия детской травмы во взрослом возрасте являются обсессивно-компульсивные расстройства, проявляющиеся в руминациях, нелогичных навязчивых мыслях, выборе неконструктивных психологических защит.

Как мы отметили, у каждого ребенка свои реакции на психотравмирующие события. Любящий родитель, внимательный педагог, психолог всегда сможет своевременно отметить признаки, сигнализирующие об опасности для эмоционального здоровья ребенка. Последствиями воздействия психогенной ситуации, вызвавшей психическую травму, являются изменение внешнего поведения, повышение уровня эмоциональных реакций, неадекватных воздействиям, снижение концентрации внимания; беспричинная смена настроения; беспокойный сон. Ребенок либо замыкается и перестает общаться со сверстниками, постоянно твердит о собственной вине, растерян, ощущает брошенность и ненужность. Психосоматическими проявлениями являются повышение утомляемости, снижение работоспособности.

Процесс нормального психического развития искажают личностные расстройства, которые охватывают негативные эмоциональные состояния, формируются тревоги, фобии. Глубина и интенсивность этих эмоциональных нарушений требует не просто психологической коррекции, но и медицинского вмешательства.

Подобные эмоциональные расстройства свидетельствуют об отклонениях от нормы, способствуют возникновению нарушений социального общения.

Важным обстоятельством, побудившим нас обратиться к этой проблеме, является снижение возраста проявления депрессивных состояний, эмоциональных пограничных нарушений. Несвоевременная диагностика болезненно сказывается на самом ребенке и тех людей, которые несут ответственность за его эмоциональное состояние. Необходимо отметить, что для эмоционального нарушения у ребенка вследствие психотравмирования имеют клинические формы, которые проявляются только в детском возрасте.

В наиболее распространенных в мире классификациях (DSM и МКБ) отмечены тревожные нарушения, которые можно констатировать во всех возрастных группах. Но особенно выделены расстройства, типичные для детей.

Практикующие психологи должны четко представлять разницу между тревогой и страхом, понимая в каком случае ребенку необходима эмоциональная коррекция [3]. Если ребенок ощущает реальную физическую или психическую угрозу, то страх у него является реакцией на конкретно существующую ситуацию. Совершенно другая реакция у ребенка в случае появления тревоги как состояния неприятного предчувствия без реальной причины. Ребенку достаточно сложно в состоянии напряженности установить разницу между страхом и тревогой. Поэтому диагностической проблемой психолога может быть установление различий между рациональной и патологической, невротической тревогой. На помощь обязательно необходимо привлечь психиатра. Хотя до недавнего времени психиатрами любая тревога интерпретировалась как невротическая. При этом игнорировались особенности внешних психотравмирующих ситуаций, их интенсивность, естественным образом обуславливающих тревогу.

На каждом этапе развития ребенка в онтогенезе могут возникать нарушения определенного типа, вызванные психотравмирующими событиями [2]. Для младенца это может быть даже яркий свет или громкий звук, неласковые руки матери. Для ребенка более старшего возраста нормальное или патологическое состояние соотносится с особенностями компонентов личности. Для раннего периода детства характерны нарушения установки на «автономность»; в более поздний период возникают расстройства типа отсутствия доверия; в дошкольном детстве возникают расстройства проявления инициативы. Тревога может иметь эффект пробуждения агрессивных, деструктивных тенденций, что является истинной причиной нежелательных поступков ребенка и его страдания.

#### Список литературы

1. Медведева Н.И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды / Н.И. Медведева // Вестник северокавказского федерального университета. – 2014. – № 4 (43). – С. 236-239.
2. Медведева Н.И. Психологические защитные механизмы безопасности личности в современных стрессогенных условиях / Н.И. Медведева //Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-5. – С. 696-697.
3. Точиева М.М. Психическое развитие детей в условиях палаточных лагерей временного проживания: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.М. Точиева. – Санкт-Петербург, 2008.

В.С. Масалова, П.Е. Мулярова,  
Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва

## ИЗУЧЕНИЕ ПЕРЕЖИВАЕМЫХ ЛИЧНЫХ ПРОБЛЕМ И КРУГА ДОВЕРИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей детских проблем и круга лиц, которым ребенок доверяет свои проблемы. Раскрывается содержание опасений и трудностей, возникающих в процессе взаимодействия родителей с детьми, а также отмечается роль детско-родительских отношений в вопросе формирования у ребенка чувства доверия и обеспечения условий комфортности и эмоционального благополучия.

**Ключевые слова:** детские проблемы, дети, дошкольник, старший дошкольный возраст, детско-родительские отношения, доверие, доверительные отношения.

V.S. Masalova, P.E. Mulyarova,  
Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow

## STUDYING EXPERIENCED PERSONAL PROBLEMS AND THE CIRCLE OF TRUST IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article presents the results of an experimental study aimed at identifying the characteristics of children's problems and the circle of people to whom the child entrusts his problems. It reveals the content of fears and difficulties that arise in the process of interaction between parents and children and also notes the role of parent-child relations in the formation of a child's sense of trust and the provision of conditions of comfort and emotional well-being.

**Keywords:** children's problems, children, preschooler, senior preschool age, child-parent relationship, trust, trusting relationship.

Дошкольное детство – это чрезвычайно важный период в жизни, когда дошкольник постепенно открывает для себя мир человеческих отношений, сталкиваясь с первыми проблемами и трудностями межличностного взаимодействия.

Характер детских проблем в последнее время остается малоизученной проблемой. В отечественной психолого-педагогической литературе немало работ, затрагивающих проблемы дошкольника, ориентированных прежде всего на проблемы адаптации детей к детскому саду, их подготовку к школе, способность приобретать различные знания и умения, а не на личностную сторону переживаний ребёнка.

В отечественных исследованиях «психологические проблемы» ребенка представлены как «внутренние проблемы, не имеющие явного рационального основания» [7]. В зарубежных источниках удаётся найти определение, наиболее близко объясняющее значение изучаемого вопроса. Дж. Д. Зурилла определяет проблему как жизненную ситуацию, которая требует адаптивной реакции, предназначенной для предотвращения негативных, в том числе эмоционально неблагоприятных последствий [6].

Можно предположить, что из-за того, что тема личных проблем ребёнка слабо представлена в психологической литературе, внимание и интерес родителей и воспитателей по-прежнему часто смещается в сторону прикладного развития детей и фокусируется на их успехах и достижениях. Это подтверждают и результаты исследования, проведённого Липатниковой К.Е, свидетельствующие о том, что «для родителей детей старшего дошкольного возраста наиболее актуальны вопросы, связанные с подготовкой к школьному обучению и развитием познавательной сферы ребенка». Вместе с тем она отмечает, что «установка податливого ребенка достигать превосходства над другими приводит к завышению требований, которые предъявляются детям. При этом недооценивается смысл личностных форм общения и игровой деятельности в развитии ребенка» [7]. Потребность в доброжелательном внимании и уважении взрослого на протяжении всего дошкольного возраста у детей обуславливает их чувствительность к оценке взрослого, что проявляется как переживание обиды, отказ от деятельности при порицании и радость и восторг при похвале [2].

Часто подобная нацеленность на превосходство приводит к противоположным результатам. Дети начинают имитировать интерес к занятиям для того, чтобы провести время с родителями, так как они сильно нуждаются в их любви и внимании. Это создает напряжение, связанное с необходимостью достичь каких-либо успехов лишь для того, чтобы заслужить любовь и доверие близких. Но если ребёнок не чувствует себя в безопасности, не ощущает заботы и поддержки со стороны родных, то это тормозит или деформирует его развитие. Так, в погоне за результатами ребёнка родители могут добиться обратного эффекта и препятствовать его успехам [4]. Формирование чувства доверия к людям, которые его окружают – это первое социальное достижение ребенка. Если малыша не окружают любовь и забота, если взрослые непоследовательны в проявлении своих чувств к нему, то он не может научиться этому. Тогда у дошкольника формируется уверенность в том, что мир, окружающий его, полон неожиданностей и опасностей [там же].

Процесс формирования этого качества включает в себя активное познание чувства доверия как относительно устойчивого переживания, сопровождающегося ощущением значимости и безопасности, когда ребёнок учится проявлять простейшие элементы поведения, связанные с доверием, затем соединять их, усложнять и создавать соответствующие привычки.

Недоверие к людям вызывает страх, тревогу, негативные эмоции и переживания. Отсутствие внимания родителей к интересам, потребностям и чувствам ребенка, недостаток эмоционально насыщенного общения негативно сказываются на формировании личности ребенка. При этом необходимо отметить, что качество детско-родительских отношений оказывают наибольшее влияние на установки ребёнка в общении со сверстниками и взрослыми [1].

Такое мощное влияние семьи на воспитание чувства доверия определяется глубоко эмоциональным характером взаимоотношений между детьми и родителями. В силу особенностей развития в дошкольном возрасте ребёнок испы-

тывает очень сильную потребность в любви и привязанности близких [5]. При непосредственной помощи и поддержке взрослых, дети способны осознавать и контролировать свои переживания, понимать эмоциональные состояния других людей, оценивать свои и чужие поступки [3]. В условиях благоприятной эмоциональной атмосферы, они становятся более коммуникабельными и раскрепощенными, могут управлять своими эмоциями и понимать чувства других людей. Чувствуя поддержку близких, ребёнок успешно взаимодействует со сверстниками, ценит важность выполнения правил и норм поведения в социуме.

Доверие детей к взрослым прежде всего проявляется в их готовности общаться о себе, рассказывать о своем поведении, делиться самыми сокровенными мыслями и планами. Кроме того, оно может выражаться в готовности ребенка поделиться своими любимыми игрушками, секретами, личными достижениями и успехами.

В настоящее время вопрос доверия детей к значимым для них взрослым остается малоизученным. Изучение особенностей проблем ребенка, а также его доверия ко взрослым позволит качественно повлиять на уровень его удовлетворенности жизнью, способность выстраивать прочные, гармоничные отношения с людьми, а также добиваться успехов в самых разных областях.

В рамках нашего исследования предполагалось изучить проблемы детей старшего дошкольного возраста и круг лиц, которым доверяют дети свои проблемы. Было выдвинуто предположение, что основные проблемы детей старшего дошкольного возраста связаны с их переживаниями по поводу отношений с родителями, с процессом игровой деятельности, страхами и эмоциональной привязанностью. Скорее всего, ребёнок готов доверить свои проблемы родителям – маме, папе.

Ситуации, в которых ребёнок способен или не способен делиться личными переживаниями в случае возникновения у него проблем, можно рассматривать как показатель уровня доверия по отношению к другим людям.

В исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста, посещающие дошкольные образовательные организации г. Москвы. Процедура исследования осуществлялась с помощью методик:

1. Индивидуальная беседа с детьми, включающая 2 вопроса, направленные на выявление осознаваемой части проблемы:

– В каких случаях ты огорчаешься?

– Кому ты рассказываешь об этом?

Первый вопрос позволил выявить наиболее выраженные детские проблемы, волнующие дошкольника, а ответы на второй вопрос предоставили нам возможность получить информацию о круге лиц, которым ребёнок их доверяет.

2. Методика «Незаконченные предложения» – модификация теста Джозефа М. Сакса и С. Леви, адаптированная для детей дошкольного возраста, позволяющая при помощи словесных ассоциаций выявить сознательное и неосознанное отношение ребёнка к себе, родителям, сверстникам и детскому саду.

## Результаты экспериментального исследования



Рис. 1. Сферы, с которыми связаны проблемы детей

Анализ результатов ответов детей на первый вопрос беседы: «В каких случаях ты огорчаешься?» (рис.1.) позволил выявить следующее: среди преобладающих волнующих проблем, о которых могли вслух говорить дети, наиболее часто встречались переживания по поводу того, что «родители ругаются» (между собой, или ругают ребёнка) – 21,4%, примерно одинаковые позиции заняли беспокойство и тревога по поводу игр (не пускают играть, отбирают игрушки, не с кем играть) – 17,9%, волнения по поводу отношений со старшими братьями и сёстрами (они обижаются, дразнят, не слышат) – 17,9%. Несколько реже упоминались детьми проблемы, связанные с общением со сверстниками («ребята уходят, не дружат со мной») – 10,7%. Оказалось, что у дошкольников одинаково выражены переживания по поводу отсутствия мамы или состояния здоровья мамы («у мамы что-то болит или её нет рядом») – 7,1%, достижения поставленных целей и решения задач («когда что-то очень захотела и не получается» или «когда ты собралась в бассейн, оделась, а говорят, что там холодная вода») – 7,1%, проявление различных страхов (неоднократно упоминался детьми страх крови) – 7,1%, а также воспоминания о событиях прошлого, вызывающие тоску и грусть («вспоминаю первую группу, мы были все маленькие, мне там было так хорошо») – 7,1%.

## Сознательные и бессознательные проблемы ребёнка

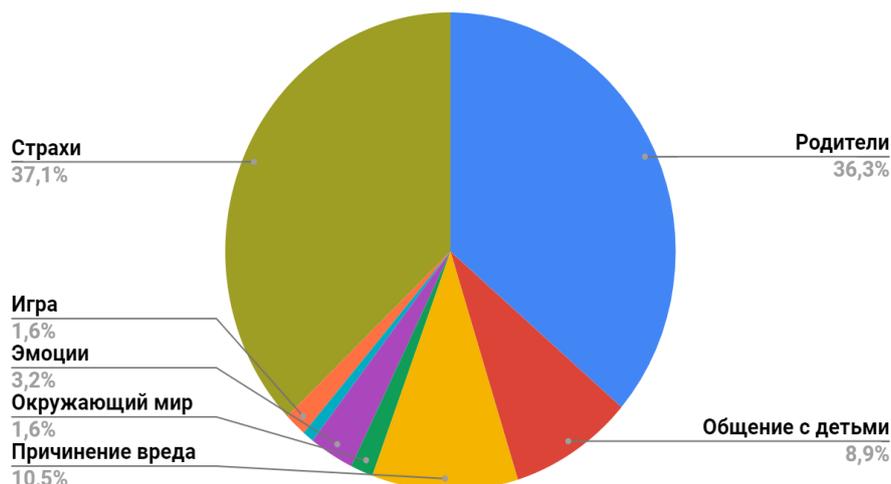


Рис. 2. Сознательные и бессознательные проблемы ребёнка

Однако, представленные на рис. 2 результаты методики «Незаконченные предложения», позволили обнаружить несколько другую картину. Проблемы, о которых дети практически не говорили во время индивидуальной беседы, заняли здесь первое место, 37,1% ответов включали в себя страхи ребёнка. При этом, отношения с родителями по-прежнему остаются одним из основных волнующих детей вопросов – 36,3%. Более того, здесь их диапазон увеличивается, дети рассуждают не только о том, что «очень переживают из-за того, что родители часто ругаются», но и о том, что со стороны родителей бывает много запретов и наказаний: «запрещают что-то делать», «часто наказывают», «не обращают на меня внимания, занимаются своими делами». Наряду с этим, дети переживают из-за причинения им физического или психологического вреда «обижают», «бьют», «обзывают», «раздражают» – 10,5% ответов. Наиболее редко встречались проблемы, связанные: с общением и взаимодействием со сверстниками или детьми младше по возрасту – 8,9%, переживания, связанные с эмоциональным состоянием («грусть», «беспокойство», «тревога», «радость») – 3,2%, с явлениями, происходящими в окружающем мире («дорожные пробки», «пожары», «катастрофы») – 1,6%, с организацией игры – 1,6%.

Следует отметить, что проблем, имеющих отношение к посещению детского сада и взаимодействием с воспитателями, выявлено не было. Вероятно, это связано с тем, что воспитатель, вместе с родителями, успешно закрепился как их заместитель, ведь именно такой посыл способен подарить ребёнку наибольшее ощущение безопасности в детском саду.



Рис. 3. Круг доверия ребёнка

Анализ ответов детей на вопрос «Кому ты доверяешь свои проблемы?» (рис. 3) показал, что довольно большая часть испытуемых (8 из 28 детей – 28,6%) отмечают отсутствие доверия кому-либо. В остальных ответах наблюдаются различные комбинации людей, состоящие из родственников, воспитателей и друзей. Часто дети указывают маму, папу и других (всех вместе) – также 28,6% или в отдельности: мама и другие – 25,0%, папа и другие – 10,7%. Под «другими» подразумеваются братья, сестры, воспитатели, бабушки, дедушки.

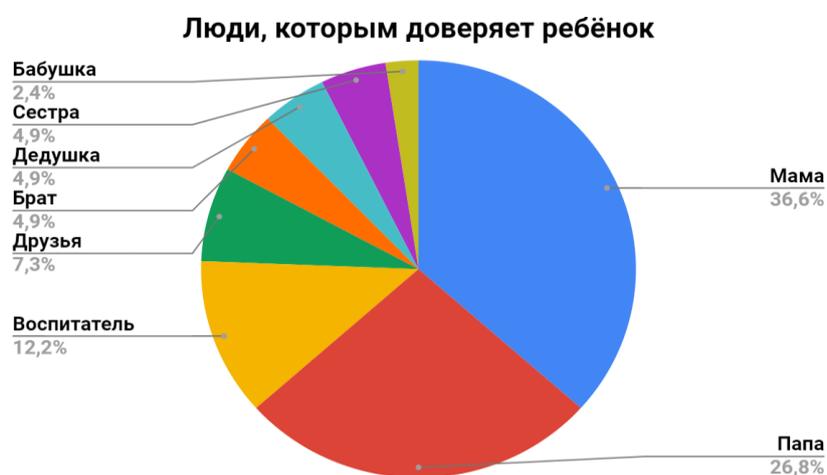


Рис. 4. Люди, которым доверяет ребёнок

Результаты на рис. 4 наглядно иллюстрируют, кого дети чаще обозначали как человека, с которым они могут поделиться личными переживаниями. В их ответах детей чаще встречаются мама – 36,6% и папа – 26,8%. При этом, следует отметить интересный факт, что воспитатель в круге доверия ребёнка наблюдается чаще, чем все остальные родственники и друзья – 12,2% случаев. По

частоте упоминания он занимает третье место, сразу после родителей. Это можно объяснить тем, что воспитатель находится рядом почти целый день, организует жизнь дошкольника, умеет играть, может помочь узнать много нового, поддержать, когда грустно и обидно, разделить радость, интересоваться тем, что волнует ребенка. Старший дошкольный возраст отличает личностное проявление интереса к сверстнику, эмоциональная вовлеченность в переживания другого, предпочитаемость и избирательность отношений, дети выбирают, с кем дружить. Возможно поэтому, друзья входят в круг доверия ребёнка, их называет 7,3% дошкольников.

Результаты проведенного исследования позволяют нам говорить о том, что взаимоотношения с братьями и сёстрами, сверстниками, а также процесс игры сопровождается возникновением различных проблем у детей старшего дошкольного возраста, которыми они готовы делиться с близкими людьми, входящими в их круг доверия. Кроме этого у дошкольников существует целый пласт переживаний, о которых они не склонны рассказывать: это проблемы, связанные с детско-родительскими отношениями, страхами и причинением им физического вреда. Дети переживают по поводу того, что их обижают, бьют, наказывают. Наиболее значимыми людьми, которым готов ребёнок доверить свои проблемы, являются родители. Вместе с тем, исследование также показало, что ребёнок часто делится переживаниями и с воспитателем. Это может свидетельствовать о том, что педагог в условиях детского сада вполне способен сформировать доверительные отношения с ребёнком и вызывать в нём чувство безопасности.

Результаты проведенного исследования могут представлять интерес для родителей и воспитателей детского сада, заинтересованных в эмоциональном благополучии детей. В первую очередь родителям стоит уделять внимание эмоциональному микроклимату дома, создавая ощущение безопасности и защиты у ребёнка, предоставляя возможность и желание делиться своими страхами и проблемами, при этом здесь особенно важно осмысление взрослыми движущих причин, мотивов поступков детей и их поведения по отношению к другим. В этой связи очень важна организация условий и ситуаций, помогающая детям и родителям понять потребность друг в друге, значение взаимопомощи, поддержки в сложных, непростых жизненных ситуациях. Знание и понимание взрослыми детских проблем, возрастных особенностей, уважительное отношение и поддержка в любых ситуациях, как в ситуациях успеха, так и неудачи, будут способствовать формированию доверительных отношений между детьми и значимыми для него взрослыми.

#### Список литературы

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? / Е.Е. Алексеева. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 283 с.
2. Важнова С.А. Общение [Электронный ресурс] / С.А. Важнова, В.С. Масалова, И.А. Самкова // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 11. – С. 92-96. – Режим доступа: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47282686>

3. Масалова В.С. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека [Электронный ресурс] / В.С. Масалова, Е.К. Ягловская // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 1. – С. 8-15. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170101>

4. Петрановская Л.В. Тайная опора: Привязанность к жизни ребёнка / Л.В. Петрановская. – Москва: АСТ, 2017. – 201 с.

5. Козлов Н.И. Психологос / Н.И. Козлов // Энциклопедия практической психологии. – Москва: Изд. Эксмо, 2015. – 637 с.

6. Thomas PhD Problem-Solving Therapy. A Treatment Manual. — New York: Springer Publishing Company, 2013 – P. 9

7. Липатникова К.Е. Типичные психологические проблемы детей дошкольного возраста, требующие помощи психолога / К.Е. Липатникова // Студенческая наука и XXI век: Материалы международной научной конференции. – Йошкар-Ола: Издательство Марийского государственного университета, 2018. – С. 196-198.

Р.В. Нагибина, Е.В. Соловьева,  
Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье раскрываются причины интернет-зависимости и факторы формирования данной аддикции, а также влияние психотравмирующей среды на уровень формирования интернет-зависимого поведения у подростков. Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи таких эмоциональных особенностей личности подростков, как фрустрация, враждебность, агрессивность и тревожность с уровнем сформированности интернет-зависимости.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость, эмоциональные особенности личности, фрустрация, тревожность, агрессивность, враждебность.

R.V. Nagibina, E.V. Solovyova,  
Stavropol State Medical University, Stavropol

## **THE STUDY OF THE EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF THE INDIVIDUAL AND THE LEVEL OF FORMATION OF INTERNET ADDICTION**

**Abstract.** This article reveals the causes of Internet addiction and the factors of the formation of this addiction, as well as the influence of the traumatic environment on the level of formation of Internet-dependent behavior in adolescents. The results of an empirical study of the relationship of such emotional personality traits of adolescents as frustration, hostility, aggressiveness and anxiety with the level of Internet addiction formation are presented.

**Keywords:** Internet addiction, emotional personality traits, frustration, anxiety, aggressiveness, hostility.

Актуальность исследования обусловлена произошедшей относительно недавно информационной революцией, благодаря которой у людей появилась возможность найти практически любую информацию в Интернет-сети, а также совершать множество действий, от общения с друзьями, доведения бизнеса, не выходя из дома. Интернет быстро превратился в то, без чего миллионы людей не могут представить свою жизнь, ведь он помогает упростить решение множества проблем. Но цена за все преимущества и выгоды пользования Всемирной Сетью является формирование чрезмерного увлечения Интернетом, которое у некоторых пользователей перерастает в зависимое поведение.

Зависимость от Интернета наиболее часто проявляется среди подростков, что затрудняет их социализацию, развитие коммуникативных навыков, и это зачастую является причиной снижения академической успеваемости и ухудшения личных взаимоотношений с родителями и сверстниками. По большей части это происходит из-за того, что интернет-зависимые личности становятся более тревожными, враждебными. Они не учатся решать свои проблемы в «оффлайне», ведь в сети они привыкли не нести ответственность за свои действия и слова. Дети зачастую не хотят выходить в реальный мир, они хотят оставаться как можно дольше в безопасном и обеспечивающем иллюзию успешности виртуальном пространстве, что говорит также о высоком уровне ригидности и фрустрации.

Термин «Интернет-зависимость» появился после описания этого расстройства нью-йоркским психиатром А. Голдбергом [4]. Он предложил ввести это понятие, хотя и не вкладывал в него медицинского смысла, аналогичного зависимости от алкоголя или наркотических веществ. А. Голдберг рассматривал понятие интернет-зависимости как «...поведение с низким уровнем самоконтроля, которое угрожает вытеснить нормальную жизнь» [3].

В более поздних научных работах под термином «Интернет-зависимость» имеют в виду некое *болезненное пристрастие к Интернету, что обычно вызвано невротической потребностью избегать отрицательных чувств, возникающих из-за различных психотравмирующих ситуаций.*

Позже А. Голдберг выделил два диагностических критерия этой зависимости:

- 1) использование компьютера и Интернета вызывает у человека дистресс;
- 2) использование компьютера и Интернета наносит вред физическому, психологическому, экономическому, межличностному или социальному статусу человека [7].

Большую значимость такому феномену как Интернет-зависимость уделяла американский психиатр К. Янг [8]. Она разработала и разместила на своем веб-сайте опросник, который определял наличие интернет-зависимости, и исследовала более 1000 анкет.

К. Янго писала пять основных типов интернет-зависимости:

- 1) *компьютерная зависимость*: пристрастие к различным компьютерным работам, таким как игры, программирование, веб-дизайн и прочее;

2) *компульсивная навигация в киберпространстве*: компульсивный поиск информации в удаленных базах данных;

3) *информационная перегрузка*: патологическая связь с опосредованными Интернетом азартными играми, онлайн-аукционами или электронными покупками;

4) *зависимость от киберкоммуникаций*: зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что, в конечном счете может привести к замене реальных членов семьи и друзей виртуальными;

5) *киберсексуальная зависимость*: зависимость от «киберсекса», то есть от посещения порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальных тем в чатах или закрытых группах «для взрослых».

В некоторых научных работах исследователи высказывают мнение о том, что Интернет зависимости как самостоятельной формы аддикции, на самом деле не существует, так как другие виды зависимостей опосредованы Интернетом, в том числе игровая, эмоциональная, сексуальная, зависимость от общения и другие [3].

Большинство исследователей, рассматривающих взаимосвязь эмоций и интернет-зависимости, проводят свои исследования среди подростков, так как они более подвержены компьютерной аддикции. По этой причине мы рассмотрим проблему на примере подросткового возраста, и проверим все полученные нами теоретические данные в эмпирическом исследовании.

*Т.А. Лосенкова* говорит о том, что развитие интернет-зависимого поведения обуславливается рядом причин: возможность анонимного общения; реализация представлений, фантазий с обратной связью, возможность создавать новые образы «Я»; реализовывать представления, невозможные для реализации в реальном мире; неограниченный доступ к информации.

По словам *И.М. Бейлона*, интернет-зависимость поражает неуверенных в себе подростков, нерешительных, чрезмерно застенчивых, с трудностями общения, низкой самооценкой и различными комплексами. Этим подросткам очень трудно принимать помощь от окружающих. Интернет, и особенно интернет-друзья, в какой-то степени заменяют родителей, учителей и друзей в реальной жизни.

Уход таких личностей в виртуальный мир связан с их личностными особенностями и взаимоотношениями с другими людьми, их социальным статусом. В обществе они плохо адаптируются, а потому более склонны к возможности формирования внутренней зависимости.

Результат пользования Интернетом – это ощущение всецелого контролирования ситуации, что удовлетворяет потребность в безопасности – одну из базовых потребностей человека.

При попытке избавиться от фрустрации, которая относится к серьезным факторам жизни и определяется давлением образовательного учреждения, близких людей, даже обычных знакомых, а также связанными с ними психотравмирующими ситуациями, дети ищут свое спасение в интернет-

пространстве. В бесплатном анонимном Интернете подростки находят способы избавиться от разочарований, страхов и чувства ненужности и одиночества. Интернет сообщество зачастую кажется подростку более толерантным и понимающим, чем даже члены семьи.

Интернет-зависимость может быть сформирована из следующих психических проблем: конфликтное поведение, хроническая депрессия, уход в виртуальный мир из реальной жизни, трудности с адаптацией в обществе, потеря способности контролировать время, проводимое за компьютером или телефоном, возникновение чувства дискомфорта при отсутствии возможности пользоваться Интернетом. С помощью Интернета человек предпочитает искать уже сформированную кем-то до него информацию, а не думать самостоятельно. Становится сложно даже дифференцировать собственные эмоции и думать об этом, ведь намного проще просто поставить «лайк» под подходящей картинкой.

В результате использования Интернета, нарушается функционирование познавательных процессов и поведения, при этом у пользователей возникает ощущение обратимости поведения, повышается субъективная оценка объективности (правильности) их мыслей [8]. Использование Интернета приводит к аутизации личности [1].

По мнению А.А. Антоненко и Н.В. Кочеткова для интернет-зависимых пользователей характерна:

- высокая личностная тревожность;
- высокие показатели агрессивности;
- низкие показатели силы воли;
- мотивация избегания неудач;
- повышенная возбудимость;
- сниженная способность к организованности;
- эмоциональная неустойчивость;
- большая робость в поведении и межличностных контактах;
- выраженность акцентуаций;
- враждебность;
- низкий самоконтроль;
- склонность к соперничеству;
- стиль межличностных отношений – доминирующий и агрессивный;
- мотивационная структура – потребительская, с преобладающими мотивами комфорта и поддержания жизнедеятельности;
- наличие в иерархии психологических защит инфантильных черт;
- склонность к психоэмоциональной ригидности;
- снижение показателей общего и невербального интеллектуального развития;
- низкое ощущение «наполненности жизни» и неудовлетворенность ею; отсутствие планирования [2, 6].

Нами было проведено исследование, в котором изучалась взаимосвязь эмоциональных особенностей личности подростков с уровнем сформированности интернет-зависимости. Выборка испытуемых для исследования составила 58 человек в возрасте от 15 до 17 лет.

У испытуемых рассматривались показатели по таким шкалам как: Интернет-зависимость (Методика Чена); уровень тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности (Методика Айзенка); враждебность и агрессивность (Методика Басса-Дарки); реактивная тревожность и личностная тревожность (Методика Спилбергера-Ханина).

Из 58 человек у 10 испытуемых был выявлен малый риск возникновения интернет-зависимости. У большей части выборки (40 человек) наблюдалась склонность к возникновению интернет-зависимости. Лишь у 8 человек зафиксирована сформированная интернет-аддикция.

В результате проведенного исследования выявлены характерные особенности эмоциональной сферы: преобладание высокой личностной тревожности, фрустрации, враждебности, агрессивности, эмоциональной неустойчивости, склонности к психоэмоциональной ригидности.

У респондентов, не имеющих сформированной интернет-зависимости, высоких уровней изучаемых проявлений эмоциональной сферы не выявлено.

При исследовании взаимосвязи сформированной интернет-зависимости и уровней эмоциональных состояний мы можем сделать следующий вывод: обнаружены высокие значения положительной корреляционной связи между сформированным уровнем интернет-зависимости и фрустрацией ( $r=0,89$ ), тревожностью ( $r=0,80$ ) и враждебностью ( $r=0,68$ ), что говорит о высокой взаимосвязи этих факторов.

Также мы можем наблюдать, что существует прямая взаимосвязь склонности к интернет-зависимому поведению и таких показателей как агрессивность ( $r=0,74$ ), личностная тревожность ( $r=0,72$ ) и фрустрация ( $r=0,96$ ).

В перспективе можно более подробно изучать взаимосвязь данных эмоциональных особенностей и интернет-зависимости с целью установить, что является первичным – возникновение интернет-аддикции или формирование определенных особенностей эмоциональной сферы.

Результаты данного исследования могут повысить эффективность планирования и реализации программ профилактики и коррекции интернет-зависимости.

#### Список литературы

1. Аладышкина А.С. Современное Интернет-сообщество: Социально стратификационный анализ: дис. ... канд. социол. наук / А.С. Аладышкина. – Нижний Новгород, 2006. – 156 с.
2. Антоненко А.А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности профилактика: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Антоненко. – Москва, 2014. – 105 с.

3. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. – Москва: Речь, 2007. – 190 с.
4. Жилов В.С. Основные проблемы Интернет-зависимого поведения / В.С. Жилов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 361-365 .
5. Кочетков Н.В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов / Н.В. Кочетков // Social Psychology & Society. – 2020. – Т. 11. – № 1.
6. Лубкина В.А. Развитие эмоционального интеллекта у студентов с риском Интернет-зависимости / В.А. Лубкина. – 2017.
7. Мойсеева Т.Б. Информационные технологии как средство трансформации повседневной жизни человека: философско-антропологический анализ: дис. ... канд. филос. наук / Т.Б. Мойсеева. – Ростов-на-Дону, 2008. – 149 с.
8. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

И.Ю. Филатова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ И ЕЁ ОТРАЖЕНИЕ ВО ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ

*Аннотация.* В статье анализируются научные исследования зарубежных и отечественных учёных по проблеме психической травмы. Рассматриваются различные научные подходы к определению понятий: «психическая травма», «трудная жизненная ситуация». Проведённый теоретический анализ исследований позволил сделать вывод, что детская психическая травма отражается на взрослой жизни человека.

*Ключевые слова:* психическая травма, трудная жизненная ситуация, психотравмирующее событие, дети.

I.Yu. Filatova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## MENTAL TRAUMA IN CHILDHOOD AND ITS REFLECTION IN ADULTHOOD

*Abstract.* The article analyzes the scientific research of foreign and domestic scientists on the problem of mental trauma. Various scientific approaches to the definition of concepts are considered: "mental trauma", "difficult life situation". The conducted theoretical analysis of the research allowed us to conclude that childhood mental trauma affects the adult life of a person.

*Keywords:* mental trauma, difficult life situation, traumatic event, children.

За последние три-четыре года российское общество преобразовалось во всех сферах жизнедеятельности современного человека. Внедрение цифровых технологий, изменение информационно-коммуникативного пространства, нестабильные социально-экономические и политические условия, столкновение с пандемией COVID-19, с одной стороны, создали почву для развития науки и

практики, а с другой – обусловили появление факторов, способствующих возникновению стрессовых ситуаций и повышения уровня стресса у взрослых и детей.

Постоянное нахождение человека в напряжённом эмоциональном состоянии отражается на его психическом и соматическом здоровье. В этой связи актуальной является проблема патогенного воздействия психической травмы и её последствий в дальнейшей жизни. Особую актуальность проблема исследования психической травмы приобретает, когда речь идёт о детях. Психотравмирующие события, перед которыми дети бессильны, могут вызывать глубокие переживания и по-разному проявляться в их взрослой жизни.

Проблема психической травмы исследуется в рамках медицины и психологии с XIX века, что свидетельствует о сложности и многогранности, широкой распространённости данного феномена.

Учёные в XX веке отмечали особую роль психической травмы в развитии расстройств психогенного характера. В настоящее время исследователи пришли к выводу, что не всегда психическая травма, а личностные свойства и социальные условия могут послужить для одного человека причиной тяжёлого психоэмоционального состояния, а для другого – окажется незаметным событием в жизни [3, с. 57-58].

Однако проблема психической травмы и её роли во взрослой жизни остаётся открытой и до конца не изучена. Сложность и недостаточная разработанность ряда важных аспектов (специфики детской психической травмы, классификации видов и форм проявления травмы в детстве, её последствий во взрослой жизни и др.) обуславливают возникновение трудностей в организации и осуществлении психопрофилактической и психокоррекционной работы.

В клинической психологии термин «психическая травма» используется при описании критического состояния на психологическом уровне и объяснения причин возникновения психогенных заболеваний. Психическая травма определяется как событие, задевающее важные стороны жизненной сферы человека, приводящее к психологическим переживаниям. Она связана с негативными эмоциями и может приводить к развитию нервно-психических расстройств: неврозам и реактивным психозам [6, с. 297].

Согласно К. Ясперсу, психическая травма вызывает аффективные реакции и шоковое состояние психики, отражается на соматическом состоянии, а при её устранении, наступает улучшение самочувствия.

С позиции немецкого учёного Э. Кречмера, не любая психическая травма может вызвать болезненное состояние психики, а только затрагивающая значимые стороны человека. Э. Кречмер значение психической травмы уравнивал с характерными особенностями личности. Автор говорил о существующей предрасположенности человека к психической травме.

И.С. Якиманская подчёркивает, что причиной психологической травмы может быть любое событие, имеющее значение: обман, предательство, смерть близкого, болезнь, насилие и т.д. Однако она говорит, что указанные ситуации

могут и не являться травмирующими, если человек интегрировал их в свой внутренний мир [10].

Г. Селье, рассматривал психическую травму как своеобразную стрессовую реакцию. По мнению Г. Селье, стресс активизирует организм и адаптирует к возникающим трудностям. Однако, автор отметил, что длительная стрессовая ситуация и продолжительная активизация организма может приводить к постоянному возбуждению вегетативной нервной системы и неблагоприятно отражаться на психическом и соматическом здоровье человека [3].

Авторы монографии В.И. Гарбузов и Ю.А. Фесенко отметили, что при психической травме, происходит нарушение нормального функционирования психики. Согласно В.И. Гарбузову и Ю.А. Фесенко психическое и личностное развитие без психических травм неизбежно. Однако, многие из психических травм могут представлять особую значимость для индивида, обуславливать изменения в структуре развития адаптивных способностей. Неблагоприятное воздействие могут оказывать аккумулирующие «лёгкие» травмы детского возраста, последствия которых выражаются в виде затяжного травматического невроза [4, с. 61].

Проведённый теоретический анализ работ отечественных и зарубежных учёных позволил сделать ряд выводов относительно сущности психической травмы и её возникновения.

Психическая травма предполагает сильные отрицательные переживания человека в момент внезапно возникшего психотравмирующего события. Личностные особенности человека определяют его отношение к трудной жизненной ситуации и представляют определённую предрасположенность к психической травме.

Травматической ситуацией можно признать ту, которая выходит за рамки обычной жизнедеятельности человека и затрагивает его значимые стороны жизни.

При длительно продолжающейся или часто повторяющейся травматической ситуации происходит превышение адаптационных возможностей человека, что обуславливает длительную активизацию и возбуждение нервной системы, отражается на психическом и соматическом здоровье.

В научной литературе существуют различные подходы к определению понятия «трудная жизненная ситуация» и какая ситуация является трудной для ребёнка.

Е.В. Маркач и Ю.С. Пежемская, рассматривая понятие «трудная жизненная ситуация», определяют её как ситуацию, нарушающую жизнедеятельность ребёнка особыми жизненными событиями (болезнью, конфликтом, жестоким обращением, насилием в семье и др.), которую он не может преодолеть самостоятельно и глубоко переживает. Такая ситуация, авторы акцентируют, серьёзно отражается на благополучии и безопасности жизнедеятельности ребёнка. Ребёнок не всегда может найти выход, а сильные переживания обуславливают

стресс [7]. В стрессовой ситуации дети проявляют особые эмоциональные реакции. По мнению исследователей, детские эмоциональные реакции сопровождаются сильными негативными переживаниями, неосознанным страхом, конфликтным и противоречивым отношением к себе. Исследователи, делают существенный вывод, что стресс, неумение детей справляться с трудной ситуацией, негативные переживания приводят к нарушению психологической безопасности, что отражается на будущей жизни ребёнка [7].

Говоря о роли детской психической травмы, исследователи сходятся во мнении, что существует риск развития таких психических проявлений, как биполярное аффективное расстройство, аддиктивное поведение, депрессия, шизофрения и др. во взрослом возрасте [1].

В зарубежной научной литературе представлены исследования, отражающие зависимость переживания депрессии матерью во время беременности и развития депрессии у ребёнка, с тенденцией прогрессирования и осложнения во взрослой жизни; связь перенесённых стрессов матерью во время беременности и возникновения шизофрении в подростковом возрасте [1].

В.А. Поздняков отметил, что детская психическая травма часто является причиной будущих трудностей во взрослой жизни. Именно детские травмы, как правило, не проходят бесследно и незаметно отражаются на взрослой жизни человека [2].

В исследованиях А.А. Екатериной выявлено, что детские травмы, полученные в ходе развития, занимают особое место среди отрицательных эмоциональных состояний, влекущих возможные нарушения психики и психические болезни. Психические расстройства в детстве, отметила учёная, обуславливают задержку социализации человека и влияют на мировосприятие [5].

В исследованиях Е.А. Шитова и Д.И. Шустова выявлено, что мужчины с алкогольной зависимостью имели травматический опыт в детстве, в частности испытывали негативные переживания вследствие злоупотребления родителями алкоголя, семейных конфликтов, тяжёлые эмоциональные переживания на почве эмоционального насилия и т.д. [9].

Таким образом, согласно проанализированным научным работам зарубежных и отечественных исследователей можно сделать вывод, что психическая травма в детском возрасте может отражаться на взрослой жизни. Она может отражаться как на соматическом здоровье, так и обуславливать возникновение расстройств психики, приводить к возникновению психических заболеваний и девиантного поведения.

В современных условиях данная проблема требует пристального внимания со стороны психологов, медиков, педагогов, социальных работников. Сегодня перед психологами встаёт актуальная и сложная задача – организация психопрофилактики возникновения психической травмы и оказание практической психологической помощи детям, перенёвшим психическую травму. В на-

стоящее время возникла острая необходимость в тщательном изучении специфики психической травмы в детском возрасте, разработке конкретных эффективных психокоррекционных методик.

### Список литературы

1. Гришкина М.Н. и др. Влияние детского стресса на формирование психических расстройств во взрослом возрасте / М.Н. Гришкина, Н.В. Гуляева, Р.Г. Акжигитов, А.Г. Герсамя, А.А. Меньшикова, С.В. Фрейман, А.Б. Гехт // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2015. – № 115(12). – С. 169-176.
2. Поздняков В.А. Психология и психотерапия детских травм / В.А. Поздняков. – Москва: Ос89, 2005. – 105 с.
3. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
4. Гарбузов В.И. Неврозы у детей [Электронный ресурс] / В.И. Гарбузов, Ю.А. Фесенко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 336 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=461856> (дата обращения: 19.02.2023).
5. Екатеринина А.А. Влияние детской психической травмы на взрослую жизнь / А.А. Екатеринина // Молодой ученый. – 2020. – № 10 (300). – С. 213-215.
6. Кулганов В.А. Прикладная клиническая психология [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.А. Кулганов, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2012. – 444 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277334> (дата обращения: 19.02.2023).
7. Маркач Е.В. Психологическая безопасность детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс] / Е.В. Маркач, Ю.С. Пежемская. – Режим доступа: URL: [shelter-tranzit.ru](https://shelter-tranzit.ru) (дата обращения: 19.02.2023).
8. Нагаев В.В. Основы клинической психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.В. Нагаев, Л.А. Жолковская; Фонд содействия правоохранительным органам «Закон и право». – Москва: Юнити-Дана: Закон и право, 2017. – 463 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=683336> (дата обращения: 19.02.2023).
9. Шитов Е.А. Взаимосвязь детской психической травмы и диссоциативных процессов психики у больных алкоголизмом [Электронный ресурс] / Е.А. Шитов, Д.И. Шустов // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. – Т. 14. – № 2 (2006). – Режим доступа: URL: <https://journals.eco-vector.com/pavlovj/article/view/5335> (дата обращения: 19.02.2023).
10. Якиманская И.С. Социальные представления о детских травмах у специалистов помогающих профессий образования и здравоохранения [Электронный ресурс] / И.С. Якиманская. – Режим доступа: URL: [lib.herzen.spb.ru](https://lib.herzen.spb.ru) (дата обращения: 19.02.2023).

Н.В. Громова,  
РНПЦ психического здоровья, Минск  
Республиканский институт профессионального образования, Минск

## К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

**Аннотация.** В статье приводится характеристика постиндустриального общества, влияние достижений науки и техники на психологическое здоровье ребенка и семьи в целом.

Автор отмечает необходимость формирования консультативной компетенции у специалистов, работающих с детьми, имеющими психологические проблемы или психические расстройства.

**Ключевые слова:** психологические проблемы, постиндустриальное общество, цифровизация, родительская компетенция, консультативная компетенция.

N.V. Hromava,  
RSPC of Mental Health, Minsk  
National Institute for Vocational Education, Minsk

## TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE CHILD UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION

**Abstract.** The article describes the characteristics of post-industrial society, the impact of science and technology on the psychological health of the child and the family as a whole. The author notes the need for the formation of advisory competence among specialists working with children with psychological problems or mental disorders.

**Keywords:** psychological problems, post-industrial society, digitalization, parental competence, advisory competence.

*Видеть и чувствовать – это быть;  
размышлять – это жить.  
У. Шекспир*

На сегодняшний день постиндустриальное (информационное) общество, в котором превалирующая роль принадлежит знаниям, науке и технике, движется к нулю или единице. Такой алгоритм используется в программировании. Парадоксально, однако именно цифровизация, с одной стороны способна облегчать обработку большого количества информации и приводить к комфортным условиям жизни, с другой – неизбежно наступает утрата ощущения реального мира [1, с. 4].

В условиях пандемии коронавируса образование, одной из целей которого является социализация личности, все чаще переходит в дистанционный формат посредством цифровых технологий. По мнению ряда специалистов, цифровизация образовательной среды формирует самостоятельность обучающихся в поиске информации, создает необходимые условия для непрерывного образования в течение жизни на основе технологий продвинутого обучения [2, с. 109]. Данные условия способствуют саморазвитию личности, формируют необходимые для современного общества общекультурные и профессиональные компетенции.

Вместе с тем существует мнение об определенных рисках, обусловленных повсеместной цифровизацией системы образования в обществе, которые наряду с преимуществами могут приводить к психологическим нарушениям в развитии личности. Некоторыми учеными описываются следующие изменения:

потеря базовых когнитивных компетенций, снижение общего культурного уровня подготовки, сокращение потребности в интеллектуальном специалисте, утрата фундаментальности, значительное сокращение «живого» общения [3, с. 84].

Все чаще приходится наблюдать ситуацию во время прогулки мамы с ребенком: мама с наушниками, ребенок в коляске с планшетом. Жизненная картина мира этого ребенка состоит из быстро меняющихся ярких образов, сопровождающихся не звуками природы, а однотипными аккордами. Кроме возбуждения как на эмоциональном фоне, так и на поведенческом, сложно усмотреть преимущества такого обмена информацией и эмоциями между мамой и ребенком. Их просто нет.

Очевидно, что одновременное пребывание человека в реальном и виртуальном мирах значительно трансформирует его сознание и его идентичность. Понимание этого заставляет ученых говорить о том, что становление новой эпохи «Мир цифры» сопровождается формированием нового вида человека – «Homodigitalis, или человек цифровой»[4, с. 71].

Наличие возможности быстрого доступа к информации, зачастую из недостоверных источников, упрощение оборотов речи посредством смайликов, эмодзи и др., приводит к нарушению причинно-следственных связей, невозможности ведения конструктивного диалога.

Именно в раннем возрасте формируются основные показатели физического, психического и личностного развития человека. По мнению некоторых ученых, возрастному периоду до 3 лет присущи специфические особенности, которые обуславливают увеличение компенсаторных возможностей развития, неустойчивость и незавершенность формирующихся умений и навыков: интенсивный темп развития; скачкообразность и неравномерность психофизического развития; высокая пластичность высшей нервной и психической деятельности. Поэтому так важно на этом этапе присутствовать в жизни ребенка с неподдельным интересом. В дальнейшем способствовать развитию различного рода начинаниям, а также помнить про ответственность за реализацию основной задачи воспитания – научить ребенка жить самостоятельно.

Многие ученые приходят к следующему мнению: то, как мать воспринимает и выстраивает взаимодействие со своим ребенком, и то, как она отражает себя во внутренней и внешней картине мира, неотделимо одно от другого. Из этого следует, что обращение родителей между собой и с детьми отражает их чувства относительно себя (лично каждого), а отношение родителей к детям будет определять то, какой внутренний и внешний мир сформируется у ребенка. Это означает, что родители, которые адекватно принимают свои возможности и недостатки, с большей вероятностью будут принимать и своего ребенка я [5, с. 45-46].

Чрезмерное использование электронной техники в развлекательных целях может привести к формированию поведенческой аддикции. Конечно, одного этого фактора недостаточно. Описаны и другие причины, такие как неблагоприятная семейная обстановка, нарушение эмоциональной связи между ребенком и родителем, чрезмерная опека со стороны одного из родителей или обоих, недостаточное внимание и участие родителей в жизни ребенка и др. Последствия любой формы зависимости катастрофичны. Помимо поведенческого уровня, страдает когнитивная сфера, что приводит к социальной дезадаптации и инвалидизации.

Формирование родительской компетенции является необходимым условием профилактики как психологических проблем у ребенка, так и психических расстройств.

С целью эффективного взаимодействия специалистов с семьей, имеющей ребенка с психологическими проблемами или психическими расстройствами, необходимо овладеть знаниями о семейной системной динамике путем формирования консультативной компетентности. Образовательная программа дополнительного образования взрослых включает в себя следующие темы: психология и диагностика семьи, определение семьи, общие сведения о семье в рамках биопсихосоциального подхода, функции (основные потребности семьи), структура семьи и ее нарушения, жизненный цикл (динамика) семьи, понятие семейного диагноза, методы семейной диагностики, протектика семейных отношений, системный подход в семейной терапии, понятие о семье как о системе, основные параметры семейной системы, законы системного воздействия (циркулярность, нейтральность, гипотетичность), нозологические единицы психофизического развития (международная классификация болезней), причины возникновения заболеваний, клинические проявления, влияние нарушений развития ребенка на семейную динамику (членов семьи), вопросы формирования детско-родительских отношений, особенности построения контакта с семьей, мотивационные техники и приемы. Одним из основных аспектов при рассмотрении детско-родительских отношений в семье является понятие «роли». Роль ребенка в системе семейных отношений может быть различной. Наполнение этой роли определяется, в основном, той потребностью родителей, которую ребенок удовлетворяет, а именно: ребенок может быть компенсацией деструктивных отношений между мамой и папой. При этом ребенок выступает в роли средства, с помощью которого один из родителей может манипулировать для достижения собственных целей. Или присутствует противоположная позиция – ребенок-кумир. Определение одного или другого конструкта и ляжет в основу диагностики семьи.

Для наиболее продуктивного процесса получения данных знаний используется такой вид педагогической технологии, как система «малых групп» интерактивной формы. Обучение проводится в очном формате. В процессе обу-

чающего цикла в рамках инновационных педагогических технологий образовательный процесс переходит в личностно ориентированный формат с элементами динамического группового взаимодействия и возможностью объединения практико-ориентированного тренинга в форме семинара/конференции с обсуждением теоретических вопросов с элементами обратной связи.

Основным компонентом образовательного процесса выступает диалог. Удивительно, но мы постоянно пытаемся вернуться к «хорошо забытому старому». Умение вести беседу с реальным человеком основано на мыслительной деятельности. Следовательно, обратный процесс – постоянное использование только цифрового носителя, приводит к нарушению цепочки здоровой психики: мысль – слово – действие.

Таким образом, психологические проблемы ребенка являются следствием психотравмирующей среды неизбежной цифровизации. Современное общество не представляется возможным назвать обществом всеобщего культурного просвещения или нового гуманизма, поскольку его развитие обусловлено экономическими, социальными трансформациями, затрагивающими не только материальные формы существования людей, но и нравственные стороны человека, что приводит к негативным изменениям его природы, структуры его идентичности.

#### **Список источников**

1. Некрасов А.С. и др. От «человека информационного» к «человеку цифровому» / А.С. Некрасов, С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова, В.В. Клепацкий // Вестник Университета Российской академии образования. – 2019. – № 3. – С. 4-10.
2. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование. – 2018. – № 8. – С. 107-113.
3. Стрелалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании / Н.Б. Стрелалова // Вестник Самарского ун-та. История, педагогика, филология. – 2019 (2). – С. 84-88.
4. Коломеец Т.В. Homodigitalis (человек цифровой) / Т.В. Коломеец // Национальные приоритеты России. – 2019. – № 2 (33). – С. 70-74.
5. Крушная Н.А. Отношения в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития: монография / Н.А. Крушная. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 211 с.

Р.Х. Цечоева,  
Ингушский государственный университет, Назрань

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ СРЕДЕ**

*Аннотация.* В статье дается аналитический обзор теоретических подходов к проблеме эмоциональной зависимости подростков от семейных отношений. Автор

раскрывает предпосылки, причины, детерминанты возникновения эмоциональной зависимости детей в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** эмоциональная зависимость, предпосылки и детерминанты эмоциональной зависимости, эмоциональные отношения.

R.X. Tsechoeva,  
Ingush State University, Nazran

## PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF EMOTIONAL DEPENDENCE OF ADOLESCENTS IN A PSYCHOTRAUMATIC ENVIRONMENT

**Abstract.** The article provides an analytical review of theoretical approaches to the problem of emotional dependence of adolescents on family relationships. The author reveals the prerequisites, causes, determinants of the emergence of emotional dependence of children in adolescence.

**Keywords:** emotional dependence, prerequisites and determinants of emotional dependence, emotional relationships.

Современная психология актуализирует проблему исследования эмоциональной зависимости, раскрывая виды зависимости человека от различных увлечений, отношений с другими людьми, зависимости от психотропных веществ, ритуалов. Алгоритм любой зависимости очень схож, так как обусловлен патологическими мотивами и обесцениванием себя как личности. Вначале понятие «зависимость» или «аддикция» привязывали исключительно к поведению тех, кто зависим от химических психотропных веществ, в том числе от кофеина, никотина, алкоголя, наркотиков и др. Однако в последнее время в понятие «аддикция» вкладывают другое значение. Современными исследователями под «зависимостью» определяется специфическое поведение, которое формируется под влиянием социальных условий и психофизиологических особенностей человека.

Отечественными учеными аддиктивное поведение связывается с социальными ситуациями, имеющими место при нарушении поведения и отсутствии физической зависимости, выделяются три вида зависимости: химические, нехимические и промежуточные.

Нами рассмотрена эмоциональная зависимость, входящее в классификацию промежуточных зависимостей. Проанализируем детерминанты этой зависимости. Многими специалистами поднимается проблема: в каком возрасте происходит дебют зависимости, но до сих пор этот вопрос остается открытым. Мы проанализировали подходы различных авторов в отечественной и зарубежной науке, обосновали, что в любом периоде онтогенеза человек может стать эмоционально зависимым, но наиболее опасен подростковый возраст. Каждый вид зависимости относят к определенной форме деструктивного поведения подростка, которое находит выражение в уходе от жизненной реальности изменением психических состояний. Уход от реальности происходит при приеме

психотропных веществ, постоянных фиксациях на определенном предмете, активном виде деятельности, что вызывает интенсивные эмоции у подростка [1]. Подобные уходы предотвращают неудовлетворяющую внутреннюю реальность, что отражается на внешней реальности, воспринимается, осознается и воспроизводится в подсознании. Такое состояние приводит к появлению дискомфорта от внутреннего психического напряжения, приводящее к потребности избавиться.

Современный этап развития общества вносит коррективы в оценку моральных ценностей, влияющих на уровень эмоционального компонента сознания нового поколения россиян. Можно констатировать, что в значительной мере это затрагивает сферу нравственных, экономических политических, социальных ценностей, что естественно повлияло на содержание эмоционального компонента сознания граждан, особенно подрастающего поколения. К сожалению, нужно отметить, переосмысление связано как со стабилизацией, так и деформацией и дестабилизацией эмоционального состояния людей. Особенно нестабильными в суггестивном отношении оказываются дети подросткового возраста.

Нами проанализировано самопознание с точки зрения взаимосвязи с эмоционально-ценностным отношением к себе, найдена корреляционная зависимость между ними, либо они могут выступать как независимые процессы, либо в единой деятельности оценивания себя. Когда у подростка формируется самосознание, то происходит актуализация внутренних психических актов, состояний и психологических особенностей, влияющих на глубину или поверхностность представлений о себе, гармоничность или конфликтность, адекватность или неадекватность, принятие или отвержение самого себя, что способствует рефлексии. От эмоционального развития зависят многие деструктивные личностные изменения, которые связаны с патологией самосознания личности. В эмоционально-ценностном компоненте самосознания представлено соединение самоотношения и самооценки. Итогом сплава компонентов самосознания является здоровая «Я-концепция».

Любая форма эмоциональной зависимости характеризуется устойчивым отклонением от нормы психического здоровья. В рамках нашего исследования рассмотрена склонность к эмоционально-зависимому поведению у подростков, формами которой являются эмоциональные, поведенческие и психотические расстройства [2]. К формам эмоциональной зависимости в подростковом возрасте могут быть нарушения пищевого поведения, склонности к самоповреждениям и самоубийствам, употребление психоактивных веществ, рискованное сексуальное поведение, бродяжничество, склонность к азартным играм, лжи, сквернословиям, истерическим припадкам.

Как не удивительно, к эмоционально-зависимому поведению склонны как дети с жестоким обращением в семье, так и выросшие в чрезмерной опеке и любви. При этом наиболее опасно такое отношение со стороны доминирующей матери. При слабом типе нервной системы подростка, следствием являются

нервно-психические заболевания, невосполнимые дефекты эмоциональной сферы, отсутствие эмпатии, чрезмерной агрессивности.

В случае деструктивного влияния общества, социального окружения, негативного влияния семьи возможен вариант дезадаптивного паттерна поведения, следствием которого является формирование эмоциональной зависимости подростка. Актуальной становится проблема буллинга подростков-общественной школе, связанная с поиском условий и факторов, способствующих нормализации межличностных отношений в подростковых группах и формированием стрессоустойчивости у жертв буллинга [2]. Буллинг в школе как травля, запугивание, третирование, связан с насилием, которому подвергается каждый десятый школьник в мире, показатель растёт с каждым годом. Эффективность выбора стратегий поведения подростка с жизненными трудностями, особенно в условиях буллинга в подростковой среде способно обеспечить удовлетворенность его собой, собственными достижениями, успешность развития личности на протяжении всей жизни, формирование гармоничного мировоззрения. Для преодоления дискомфорта, проблем и стресса, детерминирующих психологическое благополучие, подросток должен научиться выбору эффективных стратегий поведения, способствующих повышению устойчивости в стрессовых ситуациях.

Подросток находится в новой социальной ситуации, которая принципиально отличается от ситуации предыдущего этапа онтогенеза, в которой подросток развивается и формируется как личность. В социальные условия входят как внешние обстоятельства, так и внутренние изменения подростка. Социум ребенка не изменяется, та же семья, то же окружение, та же школа, те же одноклассники. Тогда что меняется в социальной ситуации развития ребенка? В сознании подростка по-другому трансформируется сама социальная ситуация, появляются другие системы ценностных ориентаций. Ведущей становится наряду с учебной деятельностью интимно-личностное общение подростка, которая связана с интенсивной рефлексией себя, других, общества. Подросток иерархически по-другому расставляет приоритеты, и семья, школа, сверстники приобретают новые смыслы в его жизни, происходят сдвиги в иерархии ценностей.

Как обычно в семье продолжают относиться к подростку в связи с принятыми нормами и семейными традициями, теми же стилями воспитания, что и в детстве. Лишь в семьях, в которых родители склонны к рефлексии и высокой ответственности понимают, что необходимо принимать и понимать взросление подростка, менять стиль взаимоотношений, учитывать появившееся у него чувство взрослости.

Главное в благополучной семье – сохранить желанное для подростка чувство самоуважения, тогда ребенок строит отношения с окружающими (взрослыми и сверстниками) преимущественно по адекватно лояльному типу» [1].

В период подростничества ребенок начинает более осознанно осмысливать собственные реакции на стрессогенные ситуации, меняются установки в

восприятии собственных поступков, в проявлении импульсивных эмоций, независимо каким образом оценивают его родителя [2]. Оценки собственных действий подросток производит исходя из непосредственных эмоциональных реакций на ситуацию.

По-прежнему подросток большую часть времени находится в школе. Правомерно признать, что в стенах школы закрепляется эмоциональная зависимость, которая уже сформировалась в семье. Эмоциональную зависимость формируют взрослые: родители, кумиры, учителя, руководители спортивной секции и др. Очень важно, кто из взрослых занял пьедестал предпочтения и обожания подростка, но для него наиболее значим другой подросток, с которым он жаждет общения.

Обычно вне школы для подростка время проходит в разнообразных условиях: дома, в спортивном клубе, в творческих художественных объединениях, в местах, скрытых от контролирующего ока общественного мнения – двор, лестничная площадка дома или укрытое место в лесу. Эмоциональные отношения со сверстниками могут создавать психологические проблемы подростков, мотив аффилиации в эмоциональных отношениях, формирование межличностной привязанности.

Анализируя исследования по проблеме формирования эмоциональной зависимости подростка от другого человека, нами отмечены два подхода. В первом подходе эмоциональная зависимость рассматривается как психопатологическое явление, описываемое через понятие «аддикция», «нарушение влечений», «невротическая потребность в любви и привязанности», «зависимое расстройство личности» и др. В другом подходе эмоциональная зависимость является неотъемлемой составляющей межличностных отношений. Некоторыми авторами понимается эмоциональная зависимость подростка как потребность в помощи, в аффилиации, страх отделения [1]. Рассматривая патологическую эмоциональную зависимость у подростка, нами отмечены «недифференцированное Я» как негативное самоотношение, неспособность четко дифференцировать собственное «Я» и «Я» другого, психологическое неблагополучие, смысложизненную неопределенность.

#### Список литературы

1. Глушкова Н.И. Психологические подходы к проблеме одиночества подростка / Н.И. Глушкова, А.А. Хмеленко // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 1. – С. 60-62.
2. Медведева Н.И. Современная социальная среда как фактор и источник информационного стресса / Н.И. Медведева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 2(15). – С. 235-239.

А.А. Токарева, Е.В. Соловьёва,  
Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье раскрываются результаты исследовательской работы по выявлению психологических особенностей переживания стресса подростками в учебной деятельности. В ходе эмпирического исследования установлено, что подросткам присуще следующее: сдержанность, эмоциональная нестабильность, замкнутость, высокий уровень неврастении, склонность к чувству, вины, напряженность.

*Ключевые слова:* стресс, подростки, учебная деятельность, переживание, напряженность, психологические особенности.

A.A. Tokareva, E.V. Solovieva,  
Stavropol State Medical University, Stavropol

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STRESS EXPERIENCE IN ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

*Abstract.* The article reveals the results of research work on the identification of psychological features of the experience of stress by adolescents in educational activities. In the course of an empirical study, it was found that adolescents are characterized by the following: restraint, emotional instability, isolation, a high level of neurasthenia, a tendency to feelings, guilt, tension.

*Keywords:* stress, teenagers, learning activity, experience, tension, psychological characteristics.

Актуальность исследования обусловлена тем, что стресс является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека. В случае его избыточности он переходит в дистресс – стресс с ярко выраженными эмоциями, которые оказывают сильное негативное психологическое воздействие на состояние и здоровье человека. Для эмоциональной сферы подростка дистресс является травмирующим фактором.

Современная школа предъявляет высокую психологическую нагрузку на учеников старших классов, которая проявляется в возможности справиться с необоснованными субъективными требованиями учителей, неоправданно низкими оценками, большого объема домашних заданий, конкуренцию с одноклассниками, подготовкой к экзаменам и др. Напряженный ритм, информационная перегрузка, соревнования, олимпиады, подготовка к ЕГЭ и постоянная конкуренция в интеллектуальной сфере. Всё это делает учащихся эмоционально уязвимыми и провоцирует учебный стресс. Проблема переживания стресса подростками рассматривается в трудах Г. Крейга, Д. Бокум, А.А. Реана, Ю.В. Щербатых, И.С. Конн [7]. Авторами отмечается, что подростки испытывают стресс не реже, чем взрослые, а порой даже чаще [8].

Сложность противостоять стрессовым нагрузкам связана с их возрастными особенностями. В подростковом возрасте происходят серьезные изменения во всем организме подростка – это период гормональных перестроек и бурного физического развития. Нервная система подростка еще не может адекватно воспринимать сильные и длительные раздражители. Психика подростка находится в стадии становления, у нее еще не сформировались защитные механизмы, позволяющие эффективно справляться со стрессом [2].

По определению Г. Селье: «Стресс – это неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, и этот ответ представляет собой напряжение организма, направленное на преодоление возникающих трудностей и приспособление к возросшим требованиям» [10].

В подростковом возрасте одним из основных стрессов является учебный стресс. Его изучение в настоящее время является приоритетной задачей [2]. Степень научной разработанности проблемы учебного стресса подростков достаточно высока как среди российских (Е.А. Белова, Л.А. Дубровина, И.А. Комарова, Е.А. Сиденко, Д.А. Староскольская, Л.В. Тукина, Ю.В. Щербатых), так и среди зарубежных исследователей (M. Alvord, S. Kaplan, S. Murff, D.J. Palmiter, D. Wilson, A. Chambers).

Первое направление (Л.А. Дубровина, И.А. Комарова, Л.В. Тукина, M. Alvord, D.J. Palmiter) в изучении этой проблемы связано с исследованием особенностей проявления стресса и противодействия ему.

В рамках второго направления (С.П. Акутина, Е.А. Белова, Е.В. Киселева, Е.А. Сиденко, Д.А. Староскольская, Д. Алифановене, А. Akin, I. Celik, H. Saricam, R. Kulshreshtha, S. Murff) исследуется взаимосвязь стресса с другими факторами, среди которых особое место занимают успеваемость и пол.

Стрессовые влияния учебной деятельности многообразны, т.к. стрессогенность заложена в самой ее природе.

Однако приписывание учебной деятельности стрессовых характеристик без анализа конкретных причин затрудняет управление стрессом. Полезно рассмотреть характеристики, определяющие стрессогенность учебной деятельности. Для этого мы используем классификацию факторов Т.С. Тихомировой, включающую четыре группы стрессоров: конкретные и общие, вызванные организацией учебной деятельности; специфические, вызванные деятельностью учителя; специфические, обусловленные индивидуально-личностными особенностями подростка [11].

К общим факторам стресса относятся: большой объем учебного материала; высокие и низкие требования к обучению; преимущество в когнитивном развитии учеников; различия в требованиях и навыках обучения в начальной и средней школе; строгие требования к соблюдению школьных правил.

К конкретным факторам стресса можно отнести несформированную учебную деятельность, в частности деформацию мотивационного компонента (неспособность ставить цели обучения, отсутствие интереса к учебе), недостаток учебной подготовки, волевых качеств, деформацию функции контроля.

К специфическим стрессовым факторам, обусловленным деятельностью учителей, относятся: чрезмерные или неадекватные требования к преподаванию, авторитарные методы преподавания, несправедливое отношение к ученикам, несдержанное эмоциональное выражение и оскорбительное или унижительное поведение со стороны учителей.

Специфические факторы, обусловленные индивидуально-личностными особенностями подростка, существенным образом влияют на подверженность стрессу, его интенсивность и характер протекания. Преодолевая учебные трудности, школьник приобретает опыт, необходимый ему для того, чтобы научиться справляться с любыми жизненными трудностями, стать увереннее в себе, реализовать свои возможности.

Свойства темперамента по-разному влияют на возникновение стресса. Ему способствуют экстраверсия, ригидность, тип направленности реакций во фрустрирующих ситуациях.

Стрессоры, характерные для подросткового возраста, могут включать следующие черты личности: повышенная эмоциональная неустойчивость самооценки, тревожность, конфликтность, застенчивость.

Самый распространенный пример учебного стресса – экзаменационный стресс, который связан с выбором школьника будущей профессии.

В исследовании Е.А. Беловой, 81,3% старшеклассников отметили напряженность, связанную с необходимостью выбора профессии, 92,7% испытывают беспокойство перед сдачей ОГЭ, 93,6% переживают, будет ли достаточно набранных баллов для поступления в выбранный ими колледж или техникум [6].

«Экзамен» в переводе с латинского означает «проверка» или «испытание». Экзамен является процессом оценки образовательных достижений учащихся с целью конкурсного отбора или аттестации.

Социальная жизнь человека постоянно подвергается ситуациям «экзамена». То есть экзамен, на котором человек должен доказать свой социальный статус, материальное благополучие, физическое состояние, уровень интеллектуальных способностей и т.д. Как правило, симптомы экзаменационного стресса наблюдаются у школьников перед экзаменами, контрольными работами, а иногда даже небольшими тестами [9].

Типичные примеры «экзаменационного стресса» встречаются в период экзаменов у каждого школьника. Нарушения сна, потеря аппетита, учащенное сердцебиение и тремор конечностей из-за переживаний о том, что попытка сдать экзамен увенчается провалом, негативно влияют на все системы человеческого организма, включая нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы [5].

По данным психофизиологических исследователей (А.А. Бочавер, Г.Д. Степанов, И.Д. Хломов), которые выявили в период экзаменов у школьников значительное нарушение сердечно-сосудистой вегетативной регуляции с учащением сердцебиения, повышением артериального давления и дисбалансом в различных секторах вегетативной нервной системы [2].

Говоря о психологических переживаниях экзаменационного стресса, следует помнить, что переживание – это эмоционально окрашенное специфическое психическое состояние, выражающееся в наличии каких-нибудь впечатлений, ощущений или чувств, испытываемых человеком по определенному поводу [1].

Исследуя переживания стресса подростками в школе, Трач С.Г. выделил следующие особенности [12]:

- чем выше уровень стресса, тем ниже самооценка;
- чем выше уровень стресса, тем выше косвенная и вербальная агрессия, раздражительность, обидчивость, подозрительность;
- высокий стресс связан с замкнутостью, с высоким интеллектом, тревожностью и с высоким самоконтролем;
- высокий стресс очень слабо связан с напряженностью.

40% подростков сообщили о раздражительности или гневе, 35% – о тревоге или напряжении, 36% – об усталости и 31% – о чувстве подавленности от стресса.

Больше 25% подростков сообщили, что перестают общаться с семьёй или проводят очень мало времени с одноклассниками или друзьями из-за стресса, накопившегося за месяц; 51% подростков сообщили, что испытывают стресс в той или иной форме хотя бы раз в месяц [6].

От оценок в классе до баллов ЕГЭ учебный стресс сильно отражается на жизни подростков. Большинство школьников переживает за свою успеваемость, подростки боятся не оправдать ожидания родителей и учителей и не хотят отставать от одноклассников. Неправильное распределение времени и большие объемы заданий также усугубляют стресс, связанный со школьной жизнью.

Таковы особенности психологического переживания стресса подростками в условиях учебной деятельности, выявленные в психологических исследованиях.

Цель нашего экспериментального исследования – исследовать психологические особенности переживания стресса подростками в условиях учебной деятельности. В нем приняло участие 21 школьник. Все испытуемые являются учениками 9 класса МБОУ СОШ № 45 – 8 мальчиков и 13 девочек. Исследование проводилось в ноябре 2022 г. Для диагностики особенностей переживания стресса подростков в учебной деятельности нами был использован «Личностный опросник» Р.Б. Кеттелла 14PF/HSPQ (High School Personality Questionnaire) и тест «Определение уровня стресса» А.Н. Пахомова.

Нами был проведен корреляционный анализ, который позволил выявить взаимосвязь высокого уровня стресса с личностными чертами подростков. Полученные результаты представлены в таблице 1.

**Коэффициент корреляции уровня стресса с личностными чертами**

Полученные коэффициенты связи с личностными чертами	Высокий уровень стресса
<i><b>A «замкнутость – общительность»</b></i>	<b>-0,65</b>
<i><b>C «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»</b></i>	<b>-0,59</b>
<i><b>D «сдержанность – возбужденность»</b></i>	<b>-0,5</b>
<i><b>E «подчиненность – самоутверждение»</b></i>	<b>-0,21</b>
<i><b>F «осторожность – легкомыслие»</b></i>	<b>-0,06</b>
<i><b>G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»</b></i>	<b>0,1</b>
<i><b>H «застенчивость – авантюризм»</b></i>	<b>0,06</b>
<i><b>I «практицизм – чувствительность»</b></i>	<b>-0,1</b>
<i><b>J «низкий уровень неврастении – высокий уровень неврастении»</b></i>	<b>0,51</b>
<i><b>O «самоуверенность – склонность к чувству вины»</b></i>	<b>0,39</b>
<i><b>Q2 «высокий уровень групповой зависимости – низкий уровень групповой зависимости»</b></i>	<b>0,21</b>
<i><b>Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»</b></i>	<b>0</b>
<i><b>Q4 «расслабленность – напряженность»</b></i>	<b>0,71</b>

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1) высокий уровень стресса высоко коррелирует с напряженностью, т.е. такие подростки сверхактивны, возбудимы, беспокойны, нетерпеливы, обычно недовольны школьным порядком, учителями, системой оценивания, в эмоциональном плане – взрывчаты, очень высоко мотивированы, фактор хорошо коррелирует с высокой успеваемостью;

2) высокий уровень стресса заметно коррелирует с замкнутостью, т.е. такие подростки обособлены, критичны, холодны, склонны к скептицизму, отчужденности, предпочитают работать в одиночку, тверды и негибаемы;

3) высокий уровень стресса заметно коррелирует с эмоциональной нестабильностью, т.е. такие подростки чувствительны, эмоционально менее устойчивы, легко расстраивается, изменчивы в поведении, раздражительны, эмоционально возбудимы, невротически утомлены, активно реагирует на удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей;

4) высокий уровень стресса заметно коррелирует со сдержанностью, т.е. такие подростки очень постоянны в своих интересах, привязанностях, упорны в достижении цели;

5) высокий уровень стресса заметно коррелирует с высоким уровнем неврастения, т.е. такие подростки в общем деле не очень эффективны, так как очень привередливы, в своих оценках очень холодны, обычно, имеют свое мнение, его не навязывают и часто не сообщают другим, узкий круг друзей, не забывают несправедливости, интеллектуально развиты, думают над своими ошибками, стараясь избежать новых;

б) высокий уровень стресса умеренно коррелирует со склонностью к чувству вины, т.е. таким подросткам свойственны мрачные предчувствия, размышления, беспокойство, тревожность в трудных ситуациях.

Таким образом, мы можем говорить о том, что замкнутые школьники с напряженностью, эмоциональной нестабильностью, сдержанностью, высоким уровнем неврастения, склонностью к чувству вины наиболее подвержены учебному стрессу.

### Список литературы

1. Акарачкова Е.С. и др. Основы терапии и профилактики стресса и его последствий у детей и подростков / Е.С. Акарачкова, С.В. Вершинина, О.В. Котова, И.В. Рябоконт // Вопросы современной педиатрии. – 2013. – Т. 12. – № 3. – С. 38-44.
2. Али-Заде А.С. и др. Будущее как источник стресса у современных подростков / А.С. Али-Заде, А.А. Бочавер, И.Д. Хломов, К.Д. Хломов // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. – 2016. – Т. 1. – С. 286-288.
3. Брагинский В.А. Ребенок свободный от стресса. – Москва, 2004. – С. 69.
4. Белова Е.А. Изучение учебного стресса современных старшеклассников как препятствия на пути их развития / Е.А. Белова // Гендерный аспект. – 2013. – № 6. – С. 22-25.
5. Деваев Н.П. Влияние экзаменационного стресса на регуляцию сердечного ритма и биоэлектрическую активность головного мозга / Н.П. Деваев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 2 (2)– С. 6.
6. Истратова Т.В. Психолог в средней школе / Т.В. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – С. 334.
7. Китаев-Смык Л.А. Организм и стресс. Стресс жизни и стресс смерти / Л.А. Китаев-Смык. – НПФ «Смысл», 2019. – С. 464.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2019. – С. 656.
9. Психологическое сопровождение в системе образования: сборник научных трудов по материалам Международной междисциплинарной научно-практической конференции «Психология и психологическая практика в современном мире». – Москва: ФЛИНТА. Изд-во Урал. ун-та, 2018. – С. 287.
10. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Санкт-Петербург: Прогресс, 1979. – С. 126.
11. Тихомирова Т.С. Формирование стрессоустойчивости подростков / Т.С. Тихомирова. – Москва: СИП РИА, 2008. – С. 88.
12. Трач С.Г. Особенности переживания стресса младшими подростками в условиях довузовской общеобразовательной организации суворовцами ФГКОУ УГСВУ МО РФ / С.Г. Трач // Международный научный журнал «Символ науки». – 2021. – № 2. – С. 108-114.

## РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ДЕТСТВА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Е.В. Викторова,  
Пензенский государственный университет, Пенза

### ФЕНОМЕН ИМПРЕССИНГА В КУЛЬТУРЕ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие «импрессинг», как механизм социализации, имеющий сложную биосоциокультурную природу. Автор указывает на роль семьи и школы в возникновении импрессинга. Результатом импрессинга является активация творческих задатков человека и его устремление к конкретному виду деятельности.

*Ключевые слова:* социализация, семья, впечатление, импрессинг, задатки, способности, творчество, деятельность.

E.V. Viktorova,  
Penza State University, Penza

### THE PHENOMENON OF IMPRESSING IN FAMILY AND CHILDHOOD CULTURE

*Abstract.* The article reveals the concept of "impressing" as a mechanism of socialization, which has a complex biosociocultural nature. The author points to the role of family and school in the emergence of impressing. The result of pressure is the activation of a person's creative inclinations and his aspiration to a specific type of activity.

*Keywords:* socialization, family, impression, impressing, inclinations, abilities, creativity, activity.

Импрессинг как феномен, занимающий значимое место в культуре детства, в последние годы привлекает к себе все больше внимания со стороны представителей различных отраслей социально-гуманитарного знания. В нем видят механизм формирования ценностей личности (В.Н. Сагатовский), ее нравственных, политических, религиозных ориентиров (М.Я. Амусья, А.Ц. Гармаев, М. Перельман, А.П. Пуговкин), творческих и интеллектуальных интенций (Г.Я. Узилевский, М.А. Холодная, В.П. Эфроимсон), профессиональных интересов (И.Б. Будик). С учетом имеющихся в настоящее время сведений об импрессинге его можно определить как внешнее воздействие, вызывающее сильное значимое впечатление, в результате которого возникает устойчивое стремление личности к реализации творческого потенциала в определенных видах деятельности.

Биографии выдающихся личностей изобилуют примерами импрессинга.

Так, С.Т. Аксаков, горячо любивший свою мать, которая привила ему тягу к чтению, вспоминал, как ради нее старательно готовился к вступительным

испытаниям в гимназию. Девятилетний Аксаков блестяще выдержал экзамены. Детское впечатление было настолько сильным, что сопровождало писателя всю жизнь. Он вспоминал: «Мать устремила на меня взгляд, выражение которого я не забуду, если проживу еще сто лет. Она обняла меня и сказала: «Ты мое счастье, ты моя гордость!» [1].

Композитор П.И. Чайковский в пять лет впервые услышал арию Церлины из оперы «Дон Жуан» В.А. Моцарта и был так впечатлен, что плакал навзрыд и только шептал: «На всю жизнь...» [2].

А своим пристрастием к чтению газет и интересу к социально-политическим проблемам В.В. Маяковский обязан своей сестре. Однажды она дала прочитать мальчику два запрещенных в то время стихотворения, производших на него огромное впечатление. Позднее поэт вспоминал это мгновение как поворотное в своем развитии: «...стихи и революция как-то объединились в голове [3].

Всем известна история, случившаяся с писателем Н.А. Некрасовым: в возрасте одиннадцати лет он был потрясен до глубины души, когда впервые увидел бурлаков [5]. Страдания простого народа так затронули его, что им он посвящал свои поэтические произведения.

Сильнейший импрессионг в возрасте восьми лет пережил И.С. Тургенев. С одним из дворовых людей, страстным любителем поэзии Серебряковым, будущий писатель отважился похитить книги из семейной библиотеки. Впечатления от того важного в своей жизни происшествия сам Тургенев подробно и ярко описал в повести «Пунин и Бабурин»: «И вот удалось нам уйти незамеченными... вот мы сидим уже рядком, вот уже и книга медленно раскрывается, издавая резкий, для меня тогда неизъяснимо приятный запах плесени и старья!...» [6].

Приведем пример и необычного импрессионга, источником которого стал... сон. Будущему известному архитектору В.И. Баженову не было и десяти лет, когда однажды ему приснилось, как он создает великолепные строения. Мальчик неожиданно проснулся и под впечатлением от своего сна побегал во двор, где до утра лепил из снега колонны, башенки и купола [4].

Перечисленные примеры импрессионгов, пережитых известными талантами, дает нам представление и о самом феномене и о его последствиях, которые значимы не только для личности, но и для культуры в целом – импрессионг способен приводить к значительным достижениям личности в выбранной деятельности.

Однако не всякое сильное впечатление имеет такой результат. Не все впечатления становятся настолько значимыми в жизни человека. Чтобы произошел импрессионг, должны совпасть сразу несколько факторов:

1. Генетическая предрасположенность (задатки).
2. Критический возрастной период.
3. Ситуация эмоциональной уязвимости.

К возрастным периодам, считающимся критическими для импрессионга, относятся (по частоте переживания сильных значимых впечатлений): младший

подростковый, младший школьный, старший подростковый. Но импрессионги возможны и в дошкольном возрасте, и в юности.

Функционирование импрессионга характеризуется специфическими чертами:

- слабой предсказуемостью (должны совпасть сразу несколько факторов),
- избирательностью («на долю детей и подростков, по социальным признакам как бы и однородных, выпадают совершенно разные импрессионги, не говоря уже о том, что разные генотипы определяют тот факт, что из одинаковых воздействий среды разные люди воспримут в качестве решающих и основополагающих разные импрессионги, сформируют разные жизненные идеалы, да и устремление к их реализации может принять разный характер и интенсивность» [8]);

- однократностью воздействия;
- парадоксальностью последствий;
- усилением эффекта при необходимости преодолевать препятствия.

Итак, импрессионгу отводится роль механизма активации задатков личности. Однако выявить задатки и развить их в способности, реализовать их в творчестве – не одно и то же.

В.П. Эфроимсон считал необходимым отличать гениев потенциальных (рождающихся таковыми) от гениев развившихся, а последних в свою очередь – от гениев реализовавшихся. И если потенциально талантливой или гениальной личностью становится благодаря генетическим факторам, то развитие и реализация дарований определяется факторами социальными [7].

Особая роль в данном случае отводится семейной среде. Культура семьи во многом определяет факторы, влияющие на возникновения импрессионга. От социокультурного и социально-психологического облика ближайшего окружения личности в детско-подростковый период ее развития зависит и содержание импрессионгового воздействия и его последствия. Необходимо отметить, что импрессионг слабо поддается контролю, при этом произойти он может в любой момент. Любая ситуация в любой момент может стать импрессионговой. Как отмечал В.П. Эфроимсон, решающее значение в любой момент могут возыметь «какие-либо наблюдения, какой-либо акт доброты, жестокости, несправедливости, какая-либо книга, фильм, разговор, жизненное происшествие» [8].

Особенности функционирования импрессионга и роль семьи в его возникновении подтверждается и данными эмпирического исследования, проведенного нами. (Исследование проведено в 2021 году с участием 516 респондентов 13-19 лет методами анкетирования, тестирования, глубинного интервью). Приведем некоторые данные:

- большинство импрессионгов происходит в семейной среде и/или в домашней обстановке (69,7% – 223 чел.);
- значительное число семейных импрессионгов – это импрессионги, пережитые в непосредственном разговоре с родителями (22,5%), поэтому очень важны слова поддержки, доверия и уважения к интересам ребенка;

– на появление увлечения у ребенка значительное влияние оказывают увлечения родителей. При этом важно не столько содержание деятельности, сколько способность родителя увлекаться и стремиться к цели;

– в поисках информации о своем увлечении 44,2% подростков обращаются к Интернету, однако поддержку в своем увлечении дети и подростки склонны искать не в виртуальной среде, а в реальной – у родителей (прежде всего) и друзей.

Опыт теоретического, биографического и эмпирического исследования импрессионизма позволяет говорить о том, что возникновение импрессионизма и его последствий сложно контролировать – нужно уделять особое внимание культуре семьи и культуре детства: организовывать жизнь ребенка, потенциально богатую позитивными ситуациями и событиями, из которых он «выберет» согласно наследственным склонностям свои – импрессионистические. И все же попытаемся перечислить факторы, способствующие импрессионизму и полноценной реализации его позитивных последствий:

– увлеченные какой-либо деятельностью, целеустремленные родители и/или родственники;

– интересный разнообразный досуг, знакомство с творческой деятельностью других людей;

– насыщенная яркими позитивными эмоциями атмосфера общения;

– уважительное и доверительное отношение родителей и учителей к увлечениям ребенка (без критики, давления, обесценивания).

В завершение отметим, что изучение импрессионизма как феномена, имеющего прямое отношение к культуре семьи и детства, представляет научно-теоретический и социально-практический интерес, особенно в части социально-культурного и социально-педагогического стимулирования реализации потенциальных талантов.

#### Список литературы

1. Аксаков С.Т. Воспоминания // Аксаков С.Т. Собр. соч.: в 5 т. – Т. 1. – Москва: Правда, 1966. – 600 с.
2. Берберова Н. Чайковский / Н. Берберова. – Санкт-Петербург: Лимбус-Пресс, 1997. – 574 с.
3. Маяковская Л.В. О Владимире Маяковском: Из воспоминаний сестры / Л.В. Маяковская. – Москва: Дет. лит., 1965. – 287 с.
4. Пигалев В.А. Баженов / В.А. Пигалев. – Москва: Молодая гвардия, 1980. – 223 с.
5. Скатов Н.Н. Некрасов / Н.Н. Скатов. – Москва: Молодая гвардия, 1994. – 412 с.
6. Тургенев И.С. Пунин и Бабурин // Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 (12) т. – Т. 9. – Москва: Наука, 1982. – 300 с.
7. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности / В.П. Эфроимсон. – Москва: Время знаний, 2010. – 375 с.
8. Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика / В.П. Эфроимсон // Биология. – 2000. – № 31. – С. 5-11.

Т.П. Будякова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ\*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы виктимизации пожилых людей со стороны детей. В представленных материалах исследования по данной проблеме было выявлено, что, например, бабушки не осознанно рассматриваются детьми в виктимологическом контексте, как обязанные жертвовать ради внуков. Дети не осознают, что они также должны заботиться о пожилых, или не владеют навыками такой заботы. В качестве антивиктимного средства предлагается разработка стандартов внешней привлекательности для пожилых людей.

**Ключевые слова:** дети, пожилой возраст, виктимизация, воспитание уважения к пожилым.

T.P. Budyakova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## VICTIMOLOGICAL ASPECTS INTERGENERATIONAL RELATIONS\*\*

**Abstract.** The article discusses the issues of victimization of the elderly by children. In the presented research materials on this problem, it was revealed that, for example, grandmothers are unconsciously viewed by children in a victimological context as obligated to sacrifice for the sake of grandchildren. Children do not realize that they also have to take care of the elderly, or do not have the skills of such care. As an anti-antimicrobial agent, it is proposed to develop standards of external attractiveness for the elderly.

**Keywords:** children, elderly age, victimization, education of respect for the elderly.

Геронтологический эйджизм – это тип возрастной дискриминации, основанный на стереотипном негативном отношении к пожилому возрасту. Даже акцентирование на пожилом возрасте при общении стало рассматриваться как унижение личности [5]. В целом это создает дополнительный фон для виктимизации пожилых людей, которые фактически начинают воспринимать себя как жертву (victim – жертва).

В современных западных исследованиях показывается, что геронтологический эйджизм закладывается в сознание детей очень рано, часто вместе со сказкой [6]. В западных работах также отмечается амбивалентность в описании сказочных бабушек: в одних сказках бабушка представляется в роли заботливой безоговорочной опекуны или в виде феи-крестной. В то же время есть

---

\* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00306, <https://rscf.ru/project/23-28-00306/> «Концептуальные основы функционирования и развития антивиктимной личности в пожилом возрасте».

\*\* The study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-28-00306, <https://rscf.ru/project/23-28-00306/> «Conceptual foundations for functioning and developing of an antivictim personality at old age».

сюжеты с прямо противоположными образами стариков, вызывающими страх из-за исходящей от них опасности [7].

Поскольку сказка выступает своеобразным посредником между поколениями, то важно какие стандарты отношений в ней фиксируются [2]. Если доминируют стандарты опеки, то в реальной жизни внуки ждут от своих родных бабушек такой же опеки: денег на сладости, пирожков и др. Только в сказке о Красной Шапочке есть элементы заботы о самой бабушке, но эта сказка заканчивается печально, в целом акцентируя внимание на виктимологических угрозах такой заботы.

В отечественных научных изысканиях чаще всего выявляется позитивный образ бабушки или дедушки у современных российских детей, независимо от их национальной принадлежности. Так, обобщенный образ бабушки включает такие характеристики как «любящая своих внуков, посвящающая им все свое время», а кроме того: готовит, вяжет, шьет и т.д. Дедушка – это сильный человек, который учит внуков читать, играет с ними, а также что-то ремонтирует, мастерит, ходит на рыбалку. Вместе с тем, исследование Т.С. Валиевой вскрыло скрытые негативные аспекты отношения детей к пожилым людям, которые способны виктимизировать как бабушек, так и дедушек. Так, она фиксирует как, в целом, оценивают внешность пожилых людей их внуки: некрасивые, но добрые, как бы нейтрализуя подчеркиваемый недостаток внешности позитивной чертой характера [1].

Фиксация на возрастных недостатках внешности обижает людей преклонного возраста, делает их жертвами социальных стереотипов в сфере оценки внешней привлекательности. В силу этого возникает потребность в создании стандартов привлекательности для пожилых людей. Такие стандарты существуют для детей, подростков, юношей и девушек, мужчин и женщин зрелого возраста, но практически полностью отсутствуют для пожилых людей.

Вместе с тем в общественном сознании есть прекрасные образы пожилых людей, даже воплощенные в общественных символах. Образ бабушки с красным знаменем в знак глубочайшего уважения к ее мужественному поступку был запечатлен на корпусе космического корабля, и этот образ – прекрасен, как прекрасна не только внутренне, но внешне сама бабушка (см. фото ниже).



А.С. Спиваковская совместно с А.Я. Варги описали два типа городских бабушек, один из них: «бабушка-жертва». Бабушка-жертва, как раз подходит под описание любимого детьми, распространённого в отечественной культуре образа бабушки. Ее жертвенность проявляется в отречении от себя в пользу внуков и их потребностей. А.В. Спиваковская полагает, что эта добровольная роль жертвы является ошибочным выполнением социальной функции бабушки, поскольку отречение от личной жизни, отказ от досуга и общения с подругами искусственно обедняет ее жизнь [4]. Вместе с тем, очевидно, что добровольность жертвы исключает сам факт виктимизации.

Можно предположить, что страдания «бабушки-жертвы» чаще всего от того, что жертва, хоть и добровольная, но бывает не оценена. Это косвенно отражается в некоторых исследованиях. Так, в эксперименте, проведенном Н.А. Половинкиной, О.Ф. Пудовой и Т.В. Титовой было выявлено, что без специального обучения только меньшая часть детей способна самостоятельно осознать, что бабушка также нуждается в заботе и защите. В этом же исследовании было установлено, что пожилые люди также нуждаются во внимании и заботе со стороны детей, в том числе дошкольного возраста, но по опыту понимают, что они как объекты заботы не востребованы [3]. Между тем в китайских исследованиях было выявлено, что бабушка или дедушка, проживающие в семье, только тогда удовлетворены своей жизнью, если получают в ней эмоциональную и финансовую поддержку и ежедневную заботу [8].

В нашем эмпирическом исследовании мы также выявили случаи виктимизации пожилых людей детьми. При этом сами дети не воспринимали свои действия как унижающие, виктимизирующие человека в пожилом возрасте.

Нами был применен метод кейсов. В кейсах были зафиксированы случаи из жизни, в которых проявились виктимологические проблемы взаимоотношений людей пожилого возраста и детей. Рассмотрим два таких кейса.

КЕЙС 1. Девочка десяти лет рассказывает маме, как она посетила бабушку и почему бабушка оказалась плохой. Бабушка при встрече спросила: «А что ты мне принесла внучка»? Оказалось, что внучка не принесла бабушке никакого гостинца, поскольку полагала, что именно бабушка должна что-то дарить внучке, чем-то ее угощать, а она будет благосклонно только принимать бабушкино внимание и заботу. «Представляешь, мама, оказывается я, а не она должна дарить подарки! Странная у меня бабушка!»

КЕЙС 2. Дети 7-10 лет встретили по дороге пожилого человека и обратились к нему: «Дедушка, проводить Вас до дома?» Дедушка, на вид вполне самостоятельно способный передвигаться и выполнять действия по самообслуживанию, ответил отказом. Тогда он услышал: «А вот Катя хочет Вас проводить, и Аня хочет!»

Оба кейса в принципе о том, что дети не знают реальных потребностей пожилых людей, и даже там, где они как бы демонстрируют готовность к помощи и заботе, это выглядит как издевка над пожилым возрастом.

## Выводы

1. В общественном сознании и культуре доминирует как позитивный образ «бабушки-жертвы», которая должна отказывать себя во всем, но, чтобы внукам было хорошо. Этот образ должен быть дополнительно проанализирован с виктимологической точки зрения.

2. Дети без специального обучения не осознают, что они также должны взаимно заботиться о бабушках и дедушках, а если и осознают, то не знают в чем должна состоять такая забота.

3. Социальные стереотипы в отношении пожилых людей виктимизируют их, при этом те, кто виктимизирует (в том числе, дети), не оценивают свои действия как виктимизирующие в силу отсутствия специальных установок, которые практически почти не формируются ни в детском саду, ни в школе, ни в семье.

4. Должны быть разработаны позитивные стандарты внешности для пожилого возраста и закреплены в кинообразах и в средствах массовой информации.

## Список литературы

1. Валиева Т.С. Гендерные особенности лингвокультурных типажей «пожилой человек» и «ацæргæ адæймаг» / Т.С. Валиева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2013. – № 15. – С. 309-317.

2. Ермолаева М.В. Опосредование в диалоге через поколение между детьми и пожилыми людьми / М.В. Ермолаева // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 55-59.

3. Половинкина Н.А. Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста через преемственность поколений / Н.А. Половинкина, О.Ф. Пудова, Т.В. Титова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2015. – № 2 (18). – С. 112-121.

4. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – Т. 2. – Москва: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

5. Amundsen D. A critical gerontological framing analysis of persistent ageism in NZ online news media: Don't call us "elderly"! / D. Amundsen // Journal of Aging Studies. – 2022. – Vol. 61. – June. – 101009. – DOI:10.1016/j.jaging.2022.101009

6. Henneberg S. Moms do badly, but grandmas do worse: The nexus of sexism and ageism in children's classics/ S.Henneberg // Journal of Aging Studies. – 2010. – Vol. 24. – Is. 2. – April. – P. 125-134. – DOI: 10.1016/j.jaging.2008.10.003

7. Stončikaitė I. Roald Dahl's eerie landlady: A macabre tale of aging / I. Stončikaitė // Journal of Aging Studies. – 2022. – Vol. 62. – September. – 101061. – DOI: 10.1016/j.jaging.2022.101061

8. Zhu M. Living with offspring surely brings happiness to the elderly? – the heterogeneity in the effect of living arrangements on the life satisfaction of the Chinese elderly // Procedia Computer Science. – 2022. – Vol. 214. – P. 359-366.

Л.Ю. Комлик,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец  
Н.М. Копылова,  
Учитель начальных классов, МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца», Елец

## **ИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Статья раскрывает некоторые аспекты социального развития ребенка старшего дошкольного возраста. Особое внимание авторы уделили игровому взаимодействию детей. Экспериментально доказано, что современный ребенок находится в ситуации, когда сюжетная игра не в полной мере может оказывать положительное влияние на социальное развитие. Выявлено неумение реально взаимодействовать, содержательно общаться, а также неспособность соподчинять мотивы деятельности, сложности с произвольностью поведения, понимания чужой точки зрения, нарушения этических норм во взаимодействиях со сверстниками и педагогами.

*Ключевые слова:* игровое взаимодействие, социальное развитие, предшкольная пора, старший дошкольник.

L.Y. Komlik,  
Bunin Yelets State University, Yelets  
N.M. Kopylova,  
Primary school teacher, «Lyceum № 5 in Yelets», Yelets

## **CHILDREN'S PLAY INTERACTION AS A FACTOR OF SOCIAL DEVELOPMENT**

*Abstract.* The article reveals some aspects of the social development of an older preschool child. The authors paid special attention to the play interaction of children. It has been experimentally proved that a modern child is in a situation where the story game can not fully have a positive impact on social development. The inability to really interact, communicate meaningfully, the inability to subordinate the motives of activity, difficulties with the arbitrariness of behavior, understanding someone else's point of view, violations of ethical norms in interactions with peers and teachers were revealed.

*Keywords:* game interaction, social development, preschool time, senior preschooler.

Взаимодействия с социальным окружением активнее всего развиваются в старшем дошкольном возрасте, на этапе приобщения к социальным институтам. Наши первые взаимодействия закладывают фундамент для формирования личности и на протяжении всей последующей жизни влияют на самосознание, отношение личности к миру, поведение и самопрезентацию в социуме. На протяжении всего дошкольного возраста важно учить ребенка взаимодействию в коллективе сверстников и взрослых, это умение ложится в основу развития социального и эмоционального интеллекта, что в свою очередь определяет ход всего психического развития и успешность функционирования в мире людей.

Игровое взаимодействие особенно важно на этапе вхождения ребенка в мир взрослых, в игре ребенку легче всего познакомиться со своими возможностями, показать свои умения, можно «побыть взрослым».

Взаимодействия в игре являются определяющим фактором социального развития, т.к. развивается произвольность действий, соподчинение мотивов, формируются этические оценки и представления, волевые процессы начинают участвовать в управлении поведением.

По мнению отечественных исследователей (Г.А. Иванкова, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) «игра, являясь отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка, определяет ход психического развития, постепенно усложняются навыки общения со сверстниками и взрослыми, формируются коллективистические отношения. Игровой коллектив – это социальный организм с отношениями сотрудничества, соподчинения, взаимного контроля» [1, 2, 4, 7, 9, 11].

В ходе накопления жизненного опыта у ребенка обогащаются представления о социальном мире, эмоциональность влияет на коммуникативную функцию, позволяет сверстникам понять намерения партнера по взаимодействию. Социальное развитие влияет и одновременно зависит от способности дошкольника налаживать отношения со сверстниками. Социальные навыки человек (ребенок) приобретает в ходе взаимодействий с социумом, ежедневная жизнедеятельность даёт возможность знакомиться с новыми формами активности и применять приобретенные навыки, совершенствовать ранее усвоенные формы взаимодействий.

Вместе с тем как показывает практика воспитательной работы в образовательных учреждениях, не все игровые объединения и характер их взаимодействий способствуют приобретению дошкольниками положительного социального опыта, влияют на формирование у них общественно-ценных личностных качеств.

Игровое взаимодействие нами рассматривается как сложно организованный процесс игрового коммуницирования (общения), в ходе которого на постоянной основе происходит реальное воздействие на объект совместной игровой деятельности, для того чтобы произошли изменения существующей действительности в положительную сторону, а именно: качественные изменения ценностных ориентаций, развитие способностей сопереживать другим людям, эмпатийное единство, эмоциональная отзывчивость, сотрудничество, соподчинение мотивов, формирование товарищеских взаимоотношений, взаимопомощи, механизмов само- и взаимооценки и контроля [3, 5, 6, 8, 10].

Сегодня мы можем констатировать, что детям стало сложно налаживать реальные взаимодействия: вступать в долгие диалоги, подчиняться требованиям других, действовать в соответствии с игровой ролью, соперничество преобладает над сотрудничеством.

Поэтому изучение взаимодействия детей в совместных играх, выявление особенностей игровых объединений, определение оптимальных условий, способствующих социальному развитию личности ребенка, не теряют своей актуальности и сегодня.

Экспериментальная часть работы проводилась в подготовительных группах МБДОУ детский сад № 39, № 40 г. Ельца, в группах дошкольного образования МБОУ «ОШ № 15 г. Ельца», МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца» (шесть групп, всего 120 детей шестилетнего возраста).

Первым этапом экспериментальной работы было научное наблюдение за игровым взаимодействием детей шести лет. Наблюдение показало, что игровое взаимодействие возникает по поводу игрушки, или сюжета мультфильма, фильма, компьютерной игры. Иницируют игровой сюжет дети с хорошо развитыми коммуникационными навыками, они определяют содержание, характер и ход игры. Наиболее ушная реализация игрового взаимодействия наблюдается при условии организации сюжетных игр педагогом.

На основе наблюдения, мы можем констатировать, что самая распространенная ситуация – это игра рядом, либо дети взаимодействуют в устойчивых избирательных подгруппах (по 2-3 человека).

Игровые взаимодействия носят условный характер, среднее время игрового взаимодействия 15 минут, преобладают игры с простыми развернутыми сюжетами, реализовываются одна-две роли.

Содержание игр отражает реальные отношения в социальном окружении ребенка, роли обозначаются условно, без предварительного обговаривания правил, чаще всего дети играют в самих себя.

Следующий этап нашей экспериментальной работы был направлен на выявление социального статуса и оценку межличностных отношений детей группы.

Для определения уровня социального развития детей мы использовали методику «Выбор в действии», предложенную Р.С. Немовым. Результаты, полученные после проведения данной методики, позволяют судить о том, какой статус занимает тот или иной ребенок в группе, а также оценить межличностные отношения в группе детей дошкольного возраста.

Оценив результаты, мы сделали следующие выводы об уровне развития межличностных отношений в группах: 78 детей (65%) имеют очень низкий уровень развития межличностных отношений; 30 детей (25%) имеют низкий уровень; 12 детей (10%) имеют средний уровень.

Исходя из полученных данных, мы можем констатировать, что дети исследованной группы не имеют высоких показателей уровня развития межличностных отношений. Двенадцать детей (по два в каждой группе), имеющие средний показатель, являются лидерами группы, набрав наибольшее количество выборов.

Такие низкие показатели, полученные в результате тестирования, на наш взгляд, могут быть обусловлены низким уровнем взаимодействия детей в игре и

несформированными социальными эмоциями, которые непосредственно влияют на поведение детей.

Следующим этапом экспериментальной работы явилось проведение методики «Изучения социальных эмоций», предложенной Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной. Проведение исследования предполагает наблюдение за детьми в разных видах деятельности и проведение двух серий опроса. В ходе анализа результатов опроса, учитывались правильные ответы и их мотивированность.

Сопоставление полученных в ходе наблюдения и опроса данных, мы делаем вывод, что предполагаемые действия детей не отражают социальных эмоций, а, как правило, констатируют образ поведения, например, «помочь товарищу отряхнуться от грязи, когда он упал и ударился», а не посочувствовать ему. Шестьдесят процентов детей, не указывая норм, предлагают использовать общественно одобряемые способы поведения.

Можно характеризовать положительно то, что половина детей нашей выборки умеет встать на позицию другого ребенка, пытается учитывать его мнение («она тоже хочет сейчас поиграть»). Основой такого умения является, проецирование личных переживаний на другого ребенка и это помогает ему найти правильный выход.

Даже если дети не могут сформулировать, какие нравственные нормы руководят их поведением, или активностью другого человека, они безошибочно называют правильные формы поведения в ситуации выбора.

На наш взгляд, дети нуждаются в общении со взрослым в процессе игрового взаимодействия, так как он способствует их активному взаимодействию и, как следствие, укреплению межличностных отношений. Положение ребенка в группе зависит от оценки его педагогом.

Обобщив результаты эксперимента, мы можем сделать вывод, что у детей экспериментальной группы низкий уровень развития игры. Сопоставив полученные данные с этапами развития игры, которые выделял Эльконин Д.Б., мы выяснили, что современные дети шести лет не соответствуют этим критериям. Их уровень развития значительно ниже. В связи с этим дети имеют низкий уровень социального развития, т.к. это два взаимосвязанных и взаимозависимых понятия.

В связи с отсутствием у детей умения организовать совместную, сюжетно-ролевую игру не будут осваиваться социальные роли, социальное развитие будет идти в замедленном темпе. Игровое взаимодействие способствует становлению умения согласовывать свои действия, видеть события с разных позиций, учитывать действия и интересы других, подчиняться и уступать друг другу, соблюдать нормы и правила по отношению друг к другу, так как это необходимо для реализации содержания ролевого поведения. У детей не умеющих играть затруднено освоение социальных навыков общения, поведенческих форм и других категорий, способствующих активному вхождению ребенка в социум.

Отсутствие игры в жизни ребенка неизбежно приводит к неумению реально взаимодействовать, содержательно общаться, к неспособности соподчинять мотивы деятельности, к сложностям с произвольностью поведения, понимания чужой точки зрения, к нарушениям этических норм во взаимодействиях со сверстниками и педагогами.

Экспериментальное исследование выявило, что разобщению дошкольников способствуют электронные гаджеты, компьютерные игры и социальные сети, причем некоторые из них оказывают исключительно негативное влияние на ребенка, пропагандируя агрессивные тенденции поведения.

Взрослые забыли, что именно игра является ведущей деятельностью дошкольника (до семи лет) и, что именно в сюжетной игре формируется личность ребенка.

### Список литературы

1. Базарова Я.М. Значимость сюжетно-ролевой игры для дошкольников, роль воспитателя в организации игры / Я.М. Базарова // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 2(61). – С. 106-107. – EDN OREAJR.
2. Будан Л.М. Значение сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте / Л.М. Будан // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2016. – № 5(7). – С. 47-50. – EDN UTWRIE.
3. Гайдарбекова З.В. К вопросу о необходимости развития социальных эмоций дошкольников в сюжетно-ролевой игре / З.В. Гайдарбекова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 2. – С. 121-125. – EDN SPJNET.
4. Дехант М.Я. Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте / М.Я. Дехант, М.В. Наумова, Ю.И. Рябова // Педагогика и психология: перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 27 ноября 2020 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. – С. 18-19. – EDN THQFEN.
5. Ермакова П.А. Сюжетно-ролевая игра как средство социализации детей дошкольного возраста / П. А. Ермакова // Человек, общество и культура в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5-ти частях, Белгород, 31 октября 2017 года; под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство перспективных научных исследований», 2017. – С. 55-57. – EDN XEAXKO.
6. Кузнецова О.Н. Формирование гуманных чувств у детей дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр / О.Н. Кузнецова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 2 (10). – С. 32-36. – EDN: UNIODR
7. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – Москва: ГНОМ и Д, 2014. – 96 с.
8. Панова О.В. Особенности развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников [Электронный ресурс] / О.В. Панова. // Молодой ученый. – 2017. – № 38 (172). – С. 116-118. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/172/45729/>
9. Фришман И. Развитие идеи игрового взаимодействия в условиях детских общественных объединений последних десятилетий XX века [Электронный ресурс] / И. Фришман // Развитие личности. – 2002. – № 1. – С. 255-265. – Режим доступа: URL: <http://rl-online.ru/articles/1-02/34.html> (дата обращения: 17.01.2022)
10. Шевчук И.В. Сюжетно-ролевая игра как средство социализации личности младшего школьника [Электронный ресурс] / И.В. Шевчук. – Режим доступа: URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/426/Action426-464125.pdf>

И.В. Сушкова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье раскрываются вопросы социально-коммуникативного развития детей разного дошкольного возраста, получающих образование в дошкольной образовательной организации. Рассматриваются возможности для организации содержательного взаимодействия детей разных возрастов в процессе реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», особенности применения соответствующих средств, форм, методов и приемов педагогической работы.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативное развитие, взаимодействие, разновозрастное взаимодействие, дети дошкольного возраста.

I.V. Sushkova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK ON SOCIO-COMMUNICATIONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF DIFFERENT AGE INTERACTION OF PRESCHOOL CHILDREN**

*Abstract.* The article reveals the issues of social and communicative development of children of different preschool age who are educated in a preschool educational organization. The possibilities for organizing meaningful interaction of children of different ages in the process of implementing the educational area "Social and communicative development", the features of the use of appropriate means, forms, methods and techniques of pedagogical work are considered.

*Keywords:* socio-communicative development, interaction, interaction of different ages, preschool children.

Процесс социально-коммуникативного развития ребенка постоянен и непрерывен. Этот процесс может быть, как стихийным (влияние семьи, множества общественных факторов и др.), так и целенаправленным, реализуемым в образовательных учреждениях.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками. Данный вид развития связан со становлением самостоятельности ребенка, и развитием его целеполагания, а также умениями саморегуляции собственных действий. В процессе социально-коммуникативного развития обеспечивается

становление и проявления ребенком социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания. В результате педагогической работы у детей формируется готовность к совместной со сверстниками деятельности и обеспечиваются условия ее развития.

Важным компонентом педагогической деятельности по реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» является работа по формированию уважительного отношения и чувства принадлежности каждого ребенка к своей семье и к сообществу детей и взрослых в детском саду, позитивных установок к различным видам труда и творчества. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе также являются важными составляющими образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Педагогическая работа по решению данных задач в дошкольных образовательных учреждениях определяется Федеральным государственным стандартом дошкольного образования [2] и Федеральной образовательной программой дошкольного образования [3].

Реализация образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» опирается на использование сквозных механизмов развития ребёнка – общения, игры, познания и на другие виды детской деятельности. Социализация дошкольников в ДОО предполагает интеграцию задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» с задачами образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие». Решение задач социально-коммуникативного развития применительно к каждому подпериоду дошкольного детства осуществляется посредством двух взаимосвязанных составляющих – обеспечение развития первичных представлений детей и создание условий для приобретения ими опыта. Специфической особенностью организации процесса социально-коммуникативного развития ребенка-дошкольника в условиях дошкольного образования является понимание приоритета игры (сюжетно-ролевая, режиссёрская, театрализованная) как ведущего вида детской деятельности, способа освоения ребёнком социальных ролей и средства развития ребёнка, его творческих способностей, а применение образовательных ситуаций – как значимого средства, метода и формы социально-коммуникативного развития детей.

Научные основы процесса социально-коммуникативного развития в условиях разновозрастного объединения детей в группе детского сада составляют идеи и положения культурно-исторической концепции (Выготский Л.С.); идеи о возможности усвоения норм морали дошкольниками не только на частнобытовом, но и на фундаментальном уровнях (Поддъяков Н.Н.); концепции социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста (Пронина А.Н.), экспериментальных данных об особенностях нравственного выбора в дошкольном детстве (Морева Г.И., Сушкова И.В., Якобсон С.Г., Холина Н.А. и др.); идеи о существовании у детей индивидуальных склонностей к различным видам деятельности (Кудрявцева Е.А. и др.) и индивидуальных нравственных склонно-

стей (Сушкова И.В.); научные данные о специфике взаимодействия между детьми и между педагогом и детьми (Герасимова Е.Н., Лисина М.И., Маралов В.Г., Ситаров В.А. и др.), а также возрастной периодизации первичных этапов нравственного развития (Сушкова И.В.).

Как отмечают некоторые исследователи, одновременное нахождение детей в разновозрастной группе не может дать гарантию результативности развития [1]. Чтобы социально-коммуникативное развитие детей было результативным, педагогу необходимо обеспечить содержательное взаимодействие детей разных возрастов. При этом, данный вид развития детей в группах разного возраста обеспечивается учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка – его знаний, предпочтений, индивидуальных нравственных склонностей, уровня развития речи, особенностей нравственного выбора и др., а не возраста в целом.

Социально-коммуникативное развитие детей в разновозрастном детском саду происходит, как в процессе реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», так и в процессе реализации других образовательных областей. Для этого используются возможности развития детей в разных видах образовательной деятельности, а также в деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов и в самостоятельной детской деятельности.

Возможности для организации педагогически целесообразного и содержательного взаимодействия детей разных возрастов предоставляют разные формы совместной деятельности. Но наиболее значимыми для социально-коммуникативного развития являются игры и игровые упражнения, общение, образовательные ситуации, праздники, коллекционирование и др.

Диапазон методов и приемов воздействия на сознание детей достаточно широк, вариативен и связан, как с содержанием самой деятельности, так и с различными вариантами сочетания детей разных возрастов в процессе этой деятельности. Педагогическая работа по социально-коммуникативному развитию, организуемая в разновозрастных группах детей дошкольного возраста, основывается на различных вариантах объединения в образовательном процессе детей разного возраста (например, 3-5, 4-7 лет): по парам (старший, младший); по четверо (2 старших, 2 младших); вариантом чередования (старший, младший) и т.д.

Различные виды игровой деятельности позволяют педагогу использовать следующие методы и приемы:

- выделение социально-нравственной составляющей содержания игры старшим ребенком и акцентирование на ней внимания младшего ребенка;

- стимулирование педагогом переживания ребенком в игре разнообразных социально-нравственных чувств и эмоций («прояснение» («Мне неприятно, когда...»), «Мне не хочется, потому что...»), «присоединение» («Я тоже, как и ты почувствовала...»), «Наверное, тебе понравилось, когда...»), восхищение положительным поступком, а также побуждение ребенка к эмоциональному отождествлению себя с несправедливо обиженным персонажем и др.);

– «смена нравственного позиционирования» в виде исполнения ребенком в игре, то отрицательной, то положительной роли;

– обогащение, уточнение и систематизация представлений ребенка о нормах и правилах поведения, способах установления положительных взаимоотношений, связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей (образец действия старшего ребенка; демонстрация действий младшим ребенком - «Покажи, как ты умеешь»), диалоги детей с кукольными персонажами; авансирование успеха («Уверена, что ты не захочешь так поступать!», «предвосхищающая положительная оценка младшего ребенка, прием «групповое ожидание» для старшего ребенка («Я и все дети группы ожидают, что ты во время игры никого не толкнешь, не заденешь, не обидишь и будешь вежлив»)).

Педагогически целесообразным является использование такого приема, как проведение старшим ребенком, который был заранее подготовлен воспитателем игрового упражнения с младшими детьми.

В общении детей разных возрастов формируется нравственно-ценная лексика, осуществляются первые попытки высказывать нравственные суждения, делать умозаключения. Организуя общение детей, педагог может использовать рифмованные правила поведения, образцы правильной речи старшего или младшего ребенка; задания для младшего ребенка типа «Расскажи, (объясни) старшему товарищу», задания для старшего ребенка типа «Похвали малыша», «Сделай комплимент младшему товарищу» и др. Педагогу необходимо предусматривать возможные варианты побуждения старших детей к самоанализу и самооценке собственных действий, поступков, а младших детей – к положительному восприятию возможной негативной оценки со стороны старшего ребенка, развитию умения принимать помощь, не отказываться от нее. При этом искусство педагога-профессионала состоит в том, чтобы создавать условия не только для оказания старшими детьми помощи младшим детям, но и наоборот, младшими – старшим.

Важным аспектом педагогической работы является побуждение педагога к установлению дружеских взаимоотношений между детьми разных возрастов («Найди друга среди малышей», «Выбери, с кем будешь дружить»), совершению нравственно-направленных действий и поступков («Пожалей малыша», «Поблаговари старшего друга за помощь», «Скажи хорошие слова», «Обними и поздравь своего старшего друга», «Расскажи по секрету», «Поделись с младшими» и др.). Воспитателю разновозрастной группы необходимо поддерживать любые инициативы старших детей, направленные на установление позитивного взаимодействия – попытки найти способ научить младшего ребенка мыть руки, умываться, вытирать руки полотенцем, зашнуровывать ботинки, застегивать пуговицы, закрывать молнию на одежде и др. Педагогу также необходимо замечать и стимулировать проявления инициативности младших детей, направленные на выражение внимания, любви и заботы ребенка по отношению к старшим детям, желания взаимодействовать с ними.

Детям разновозрастной группы можно предлагать решение различных образовательных ситуаций разных типов и видов, соответствующих возможностям того или иного подпериода дошкольного детства. Например, младшие дети могут справиться с решением ситуаций с нравственно-ценным содержанием («Ты идешь по тротуару и видишь, что упала девочка, рассыпала игрушки, ушиблась и заплакала. Что ты сделаешь?»; «Дети лепили животных из пластилина – поросят, зайчат. Твой сосед по столу неправильно лепит зайчонка. Что ты сделаешь?»; «Все дети собираются на прогулку, а тебя попросили быстро и аккуратно убрать игрушки. Хотел бы ты, чтобы тебе помогли дети или сделал бы все сам?»; «Дети играли в «Кошки-мышки», Ксюша-«мышка» убежала от Захара-«кота». Захар вот-вот бы догнал Ксюшу, но Катя с Олесей вовремя подняли руки, впустили Ксюшу в круг, а затем быстро опустили руки. Как ты считаешь, девочки помогли Ксюше или нет? Смогла бы мышка без помощи друзей спастись от кота?»). Старшие дети разновозрастной группы способны совершать воображаемый (а отдельные из них и реальный) нравственный выбор на основе моделирования линии возможного нравственно-ценного поведения; предвосхищения возможных последствий негуманных, несправедливых поступков, отказа от собственных интересов и потребностей в пользу того, кого поддерживает мораль. Поэтому старшим детям группы (6 – 7-й год жизни) оказывается доступным решение ситуаций морального выбора («Представь, что в детском саду проводится акция «Помоги раненым детям» - все собирают игрушки в подарок детям, которые пострадали от землетрясения и лежат в больницах. Ты принесешь для них из дома свою любимую игрушку или игрушку похуже? Почему?»; «Представь, что ты пришел (пришла) в гости к Маше (называется имя знакомого ребенка) с новой куклой (машиной). Твоя кукла (машина) очень понравилась маленькой сестренке (брату) Маши, которая (который) болеет и лежит в кровати. Маша попросила тебя оставить сестре (брату) куклу (машину) до ее выздоровления. Ты оставишь? Почему?»). Организуя решение таких ситуаций, педагог может использовать указания типа «Подскажи как поступить!», вопросы типа «А что бы ты сделал на месте Максима?» и др.

Коллекционирование в разновозрастном детском саду возможно организовать в индивидуальных и коллективных формах. При этом целесообразно использовать для рассматривания коллекции, собранные взрослыми людьми (педагогами, родителями). Индивидуальное коллекционирование предполагает учет индивидуальных предпочтений и интересов. Тематика коллекций разнообразна – «Люди разных национальностей», «Школьные принадлежности», «Добрые герои мультфильмов», «Профессии», «Сувениры их моих путешествий», «Копилка «волшебных» слов» и др. Коллекции детей хранятся в индивидуальных коробках, шкатулках, альбомах) дома, но демонстрируются другим детям в детском саду.

Интерес к самостоятельному коллекционированию может проявляться не у всех детей, но в рассматривание коллекций, собранных другими, вовлекается каждый ребенок. Познавательные или социальные коллекции позволят млад-

шим и старшим детям рассматривать собранный материал, беседовать, пополнять свои коллекции (например, канцелярские принадлежности – карандаши разной формы, размера, блокноты и др.), дарить предметы для коллекций друзей, вносить вклад в коллективные коллекции, использовать собранный материал в игре, группировать его, фотографировать, рисовать и др.). Взрослым необходимо поощрять и поддерживать, как само коллекционирование, так и общение и взаимодействие детей разных возрастов на материале коллекций. В случае совпадения интересов воспитатель обеспечивает совместные разговоры, игры, обмен экспонатами детей разных возрастов, взаимообогащение социальной и познавательной сфер [4]. Дети разного возраста могут объединяться друг с другом (от 2-3 детей до всей группы), а также с педагогами, с родителями. Большинство праздников, организуемых в детском саду («Новый год», «День защитника Отечества» и др.) позволяет решать задачи социально-коммуникативного развития детей. При этом надо отметить, что у педагогов есть возможность самостоятельно определять содержание интегративного подхода в процессе реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», а также в отборе праздников, форм их организации, определении их социализирующего содержания, моделировании образовательных ситуаций разных видов. Поэтому праздники в разновозрастном детском саду являются одной из важных составляющих процесса социально-коммуникативного развития детей. Младшие и старшие дети в ходе утренников, событийных мероприятий, развлечений получают возможность радостного, эмоционально-насыщенного и взаимно обогащающего проживания периода дошкольного детства.

Воспитатель может использовать возможности сочетания детей разных возрастов, как при подготовке праздника, так и в процессе его проведения. Так, например, готовясь к празднику, младший или старший ребенок учит стихотворение, чтобы рассказать его другу другого возраста или готовит ему подарок, открытку. Танцы и песни в процессе проведения утренника, дети разных возрастов также могут (при определенных условиях) исполнять совместно и др. Совместные застолья, чаепития также позволяют решать разнообразные задачи социально-коммуникативного развития (например, развитие представлений о столовом этикете, речевом этикете и др.).

В детском саду, реализующем практику разновозрастного общения и взаимодействия детей, для осуществления социально-коммуникативного развития, необходимо создать соответствующую развивающую предметно-пространственную среду. Она может включать: детскую художественную и познавательную литературу; разные виды игрушек, атрибутов для игр, карнавальные костюмы, маски, одежду и головные уборы для праздников, развлечений, ряжения; образцы для изготовления поделок для сюрпризов, подарков, елочных игрушек, предметов для праздничного оформления помещений; бытовые предметы: посуда, канцелярские товары, одежда, разные виды часов, календарей, весов; модели чисел, часов, календарей, денег; изображения символов России

(герб, флаг), карты, планы, макеты, схемы города (села); фотографии детей, их родителей, членов семьи в разном возрасте, карточки с цифрами для обозначения возраста, наглядные материалы для вырезания, выкладывания и наклеивания изображений для генеалогического древа; предметы для коллекционирования; фотографии, картинки, иллюстрации, отражающие специфику гендерных ролей; образцы для «написания» писем друзьям; картинки с последовательно развивающимися сюжетами; иллюстрации, рисунки, фотографии с изображением пейзажей в разное время суток и разное время года; фотографии, рисунки, репродукции картин, изображающих деятельность людей в разное время суток и в разное время года; репродукции картин художников; портреты великих композиторов, писателей, поэтов, выдающихся людей России, города (села); карты, планы, макеты для ориентировки в пространстве; компьютерные игровые программы; слайды для презентаций и др.

Таким образом, педагогическая работа по социально-коммуникативному развитию в условиях разновозрастного взаимодействия детей дошкольного возраста предполагает:

- актуализацию осмысления педагогами возможностей разновозрастного общения и взаимодействия детей в целях их социально-коммуникативного развития;
- понимание приоритетности игры как ведущего вида детской деятельности и средства социально-коммуникативного развития;
- использование интегративного подхода при отборе и моделировании содержания социально-коммуникативного развития детей;
- использование естественных и моделирование специальных ситуаций, способствующих вовлечению детей в общение и взаимодействие;
- применение широкого варибельного ряда методов и приемов социально-коммуникативного развития;
- обеспечение различных способов объединения детей разных возрастов в разных видах совместной со взрослыми и с детьми деятельности и др.
- комплектование предметно-пространственной среды соответствующей задачам социально-коммуникативного развития, обеспечивающее возможность вовлечения детей разных возрастов в совместное ее использование.

### Список литературы

1. Доронова Т.Н. Предпосылки организации совместной деятельности в разновозрастной группе малоконтактного детского сада / Т.Н. Доронова, В.Г. Щур, С.Г. Якобсон // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 6. – С. 12-15.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения 7.02.2023).
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1028 от 25 ноября 2022 г. «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения 7.02.2023).

4. Успех. Совместная деятельность детей и взрослых: основные формы: пособие для педагогов / О.В. Акулова, А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Гризик и др.; науч. рук. А.Г. Асмолов; рук. авт. кол. Н.В. Федина). – Москва: Просвещение, 2012.

В.В. Куликова,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ В СИТУАЦИИ КРИЗИСА

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического и практического исследований по проблеме психологической готовности к осознанному родительству. Представлена примерная программа работы специалистов с молодыми семьями, направленная на мотивацию родительства.

**Ключевые слова:** семья, мотивация родительства, супружеские отношения, социально-психологическое сопровождение.

V.V. Kulikova,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

## SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF A FAMILY IN CRISIS SITUATION

**Abstract.** This article presents the results of a theoretical and practical research on the problem of psychological readiness for conscious parenting. An exemplary experts work program with young families aimed on parenting motivation is provided.

**Keywords:** family, parenting motivation, marital relations, socio-psychological support.

Важным моментом в любой семье является рождение ребенка, поэтому мотивация родительства относится к факторам, обуславливающим психологическую готовность к родительству, по двум причинам. С одной стороны, содержание мотивации родительства показывает, какой смысл вкладывает человек в родительство, какие потребности и ожидания стоят за решением усыновить (родить) ребенка. С другой стороны, «сила» того или иного вида мотивации родительства указывает на приоритетную значимость той или иной потребности. Все вместе это позволяет предполагать, как родительство будет реализовываться, свидетельствуя о психологической готовности к нему.

Факторами, позволяющими быстрее и легче освоить родительские роли, являются: продолжительность периода ухаживания – не менее года и не более трех лет; наличие диадического периода в развитии супружеских отношений, в течение которого партнеры могут подготовиться к рождению ребенка и принятию новых социальных ролей. Переход к родительской роли обычно начинается с желания иметь детей. Как правило, решение зачать ребенка определяется совокупностью мотивов, часть из которых может не осознаваться супружеской парой. Эти мотивы взаимодополняют друг друга на фоне доминирования одно-

го из них. Часто мотивы женщины и мужчины оказываются различными. При этом необходимо различать конструктивные мотивы, способствующие укреплению семьи, личностному росту супругов, благополучному рождению и развитию ребенка, и деструктивные, приводящие к обратным результатам [1].

Однако мотивация стать родителями у супругов может меняться в зависимости от качества семейных отношений, уровня удовлетворенности браком, что и обусловило актуальность проблемы исследования.

Так, в процессе супружества сторонами реализуются определенные жизненные стратегии, основы которых сложились в добрачный период под влиянием ряда факторов. Жизненные стратегии характеризуются такими параметрами как внутренний контроль – внешний контроль, эгоизм – социоцентризм (альтруизм), ориентация на общественные нормы – на себя, принятие противоречий – их неприятие, чувство собственного достоинства – неверие в себя [2]. Жизненные стратегии, реализуемые сторонами супружеских отношений, могут или поддерживать их на уровне добрачного периода, или укреплять, или разрушать.

Представления об эффективных жизненных стратегиях определяется не только индивидуальными особенностями обладателя представлений, но и воздействием окружающей его социальной среды. Значительное, в ряде случаев – опосредованное, влияние на представления лица об эффективных стратегиях поведения в браке оказывает семейное окружение, транслирующее ему определенную модель реализации супружеских отношений.

Обобщив мнения ряда исследователей (Р.А. Левис и Дж.Б. Спэниер, С.И. Голод, Ю.Е. Алешина) [3, 4, 5], повествующих о факторах удовлетворенности браком супругами, мы выделили следующие показатели удовлетворенности брачно-семейными отношениями в молодых семьях:

- 1) удовлетворенность психологической атмосферой в браке;
- 2) удовлетворенность общением супругов;
- 3) наличие психологической поддержки супругов.

Говоря о соотношении основных мотивов, которые определяют мотивацию родительства, на основе мнений ряда исследователей (Г.Г. Филиппова, Эйдемиллер Э., Юстицкис В.) мы понимаем, что экономические, социальные мотивы чаще выступают как деструктивные, тогда как психологические могут выступать и как мотивы конструктивные. При этом супруги с высоким уровнем удовлетворенностью браком более сильно ориентированы на ребенка и родительство, чем их оппоненты. Эта особенность может быть объяснена следующим образом: одним из условий усиления определенной мотивации является фрустрация соответствующей потребности. Для таких супругов ценность родительства возрастает, так как они готовы делиться своей любовью с детьми.

В Республике Беларусь в рамках различных программ реализуются разнообразные стратегии социально-психологической поддержки молодых семей в ситуации кризиса. В частности, совместно с государственным учреждением дополнительного образования «Многопрофильный центр по работе с детьми и молодежью «Юность» г. Могилева» был запущен пилотный проект, целью которого является сопровождение молодой семьи в осознанном родительстве,

формировании системы позитивных установок на ответственное супружество, отцовство и материнство.

Первым этапом работы мы видели сбор эмпирической информации, который реализовался в следующих конкретных методиках:

1) тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ), разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко;

2) методика «Мотивация родительства», разработанной Ю.С. Лахвич.

Полученные результаты позволили выявить следующие тенденции:

– общая картина распределения мотивов родительства у супругов с высоким уровнем удовлетворенностью браком и с низким уровнем удовлетворенностью браком сходна между собой;

– ведущими мотивами родительства являются «направленность на ребенка» и «направленность на себя»;

– у супругов с высоким уровнем удовлетворенностью браком, так и у супругов с низким уровнем удовлетворенностью браком, низкий уровень характеризует мотивацию «направленность на общество»;

– при этом среди супругов с низким уровнем удовлетворенностью браком чаще встречается высокий уровень мотивации по всем группам мотивов родительства (кроме «направленности на семью»). Особенно явно эта тенденция прослеживается в отношении мотивов «направленность на ребенка» и «направленность на себя»;

– у супругов с низким уровнем удовлетворенности браком чаще, чем у супругов с высоким уровнем удовлетворенности браком, встречается средний и низкий уровень мотивации по всем группам мотивов (кроме «направленности на семью»).

Все это позволило нам предложить примерную стратегию работы с молодыми семьями, находящимися в кризисе супружеских отношений и обратившихся за помощью.

Основными стратегиями сопровождения семьи на наш взгляд являются;

1. Работа семьи с командой специалистов. Работа с командой позволяет избежать тенденции присоединиться и образовать коалицию с одним из членов семьи, а так же дает возможность приобрести более широкий социальный опыт.

2. Сопровождение семьи:

– обеспечение благоприятной психологической атмосферы и создание диалогического пространства для супругов;

– прояснение желаний и опасений каждого из партнеров, связанных с планированием рождения ребенка;

– выявление мотивации желания (нежелания) партнеров иметь ребенка;

– фасилитация переговоров, направленная на принятие решения, которое удовлетворило бы обоих партнеров.

3. Работа психолога с женщиной. Эта работа должна быть сфокусирована на следующих моментах:

– предоставление информации о возможных эмоциональных и поведенческих проявлениях, характерных для женщин, готовящихся стать матерью;

- оказание поддержки в процессе обретения смысла данного события в ее жизни;
- помощь в принятии изменяющегося телесного «Я» женщины;
- коррекция страхов и опасений, связанных с ощущением ребенка внутри себя;
- прояснение актуальных желаний и ожиданий в отношении своей жизни и жизни будущего ребенка, работа по формированию адекватного и позитивного образа ребенка;
- помощь в выстраивании оптимальных отношений с ближайшим окружением;
- помощь в осознании своих чувств и внутриличностных конфликтов.

#### **Список литературы**

1. Олифинович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 360 с.
2. Ляхова М.А. Психологические составляющие жизненной стратегии личности / М.А. Ляхова // Вестник КемГУ. – 2010. – № 3(43). – С. 83-90.
3. Иванников В.А. Анализ мотивации с позиции теории деятельности / В.А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 49-56.
4. Бодалев А.А. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – Москва: Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, 1989. – С. 19-21.
5. Орлевская М. Я хочу ребенка / М. Орлевская // Счастливые родители. – 2004. – № 3. – С. 76-78.

И.В. Кондакова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### **РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.*** В данной статье рассматривается проблема формирования учебной мотивации младших школьников и раскрывается роль родителей в данном процессе. Актуальность данной проблемы состоит в том, что на современном этапе мотивация к учебной деятельности у младшего школьника снижена в связи с переносом интереса в сферу компьютерных игр, социальных сетей, мессенджеров и т.д. Это отвлекает ребёнка от процесса познания мира и от его от основной деятельности во время обучения в школе.

***Ключевые слова:*** младший школьный возраст, ученик, учебная мотивация, родители, учебная деятельность.

I.V. Kondakova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### **THE ROLE OF PARENTS IN SHAPING THE LEARNING MOTIVATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

***Abstract.*** The article is devoted to the problem of forming learning motivation of junior high school students and discloses the role of parents in this process. The urgency of the problem lies in the fact that at the present stage the motivation to learning activity in primary school pupils is re-

duced due to the transfer of interest in the sphere of computer games, social networks, messengers, etc. This distracts the child from the process of learning about the world and from his or her main activity during schooling.

**Keywords:** primary school age, pupil, learning motivation, parents, learning activities.

Рассматривая младший школьный возраст как период возрастного развития ребёнка, стоит обратить внимание на ведущую деятельность данного периода, т.е. учебную деятельность. Социальной ситуацией развития здесь становится школа, потому что в данных условиях ребёнок как бы «выходит» за пределы семьи и начинает отрабатывать новые образцы поведения, изучает взаимоотношения с учителем, устанавливает коммуникацию с другими учениками. Особенностью результата новой для ребенка учебной деятельности является продукт, который в итоге получает обучающийся – самоизменение. Так появляется потребность в самовоспитании и саморазвитии. Однако основываясь на наблюдениях за ситуацией, можно с уверенностью предположить, что учебная деятельность является далеко не преимущественным занятием школьника и не всегда вызывает заинтересованность в процессе осуществления и в ее результате. Отсутствие интереса к учёбе вызвано различными факторами, среди них: компьютерные игры, социальные сети, мессенджеры, гаджеты. Эти виды деятельности отвлекают ребёнка от процесса познания мира.

Вопрос сформированности мотивации важен для педагога, так как именно в нём кроются ответы на многие вопросы касающиеся готовности ребёнка к школе.

Если рассматривать особенности внимания школьника, то у него, как известно, в большей степени развито непроизвольное внимание, интерес вызывает всё яркое, красочное, необычное. Процесс учения – достаточно сложен для младшего школьника, особенно на этапе вхождения в учебную деятельность и требует волевых усилий, концентрации внимания и т.д. Если же преподаватель не учитывает аспект возрастных особенностей внимания и заставляет ребёнка концентрироваться на монотонном материале, школьник быстро находит его скучным и отвлекается, например, на картинки, которые, по его мнению, выглядят более занятными. Если школьник, изучая материал, считает его скучным, он перестаёт быть мотивированным в его понимании и в дальнейшем применении. Однако следует отметить, что ребёнка интересует не только всё яркое, необычное и новое, но и то, что у него хорошо получается. Маркова А.К. выделяла следующие позиции, которые могут способствовать формированию положительной учебной мотивации младшего школьника:

- атмосфера, которая сложилась в классе школе и в школе;
- степень включённости обучающегося в коллективные формы организации разных видов деятельности;
- работа учителя над формированием у младших школьников самооценки;
- сотрудничество учителя и обучающегося;

- подача учебного материала в нетрадиционной, необычной форме для создания ситуации удивления у обучающихся;
- эмоциональность речи учителя; познавательные игры, ситуации спора и дискуссии;
- анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личностной значимости учения и использования школьных знаний в будущей жизни;
- умелое применение учителем поощрения и порицания[4].

По словам К.Д. Ушинского «истинное» воспитание – это воспитание без наказаний и наград, это своего рода идеальная гармония взаимоотношений учителя и ученика, в едином порыве стремящихся к познанию добра и красоты» [3].

Основываясь на вышеизложенном теоретическом анализе, мы можем сделать вывод о том, что несмотря на то что учебная деятельность является важной и неотъемлемой деятельностью школьника вопрос о формировании учебной мотивации остается насущным.

Если рассмотреть режим дня младшего школьника, то, конечно, большую часть времени ученик проводит в школе, дополнительных секциях, кружках, общаясь с учителем, воспитателем, либо тренером. Тем не менее, наиболее значимым для ребёнка 7-11 лет будет влияние, которое оказывают на него родители. Именно от последних зависит насколько хорошо ребёнок мотивирован учиться, познавать новое, стремиться понимать и открывать для себя неизвестное. Родители могут оказать действенную помощь своему ребёнку в этот нелёгкий для него период. Младшему школьнику пока еще необходим контроль и помощь со стороны старших при выполнении домашнего задания, сборе портфеля, готовности к учебному дню и т.д.

Необходимо отметить, что большинство родителей по незнанию, или по «жалости» к своему ребенку допускает серьезную ошибку с первых шагов пребывания ребенка в школе. Ссылаясь на отсутствие у ребенка желания, необходимых знаний, усидчивости и терпения, родители зачастую стараются выполнить за него уроки, подготовить поделки, собрать гербарий и т.д. таким образом, не давая ему возможности самостоятельно преодолеть возникающие сложности в процессе познания, разобраться в изучаемом материале, или же организовать свой день таким образом, чтобы не возникало проблемы нехватки времени на выполнение уроков.

При появлении у школьника затруднений с пониманием материала родителям необходимо не выполнять за него домашние задания, а заниматься, объяснить материал, разбирать ошибки и недочёты, находя сложные для понимания моменты и подталкивать к поиску выхода из сложившейся проблемы. Мотивацией здесь будет выступать осознание ребенком того, что он смог справиться с возникшим затруднением самостоятельно, при минимальной помощи родителей. С того момента, когда у школьника начнёт получаться решать непонятные ранее задачи, уравнения, применять правила и т.д., он будет более заинтересован в учебном процессе, т.к. увидит результат своих действий.

Достаточно часто родители определяют мотивационный настрой ребёнка своим отношением и реакцией на успехи или неудачи школьника. При опросе младших школьников удалось выяснить, что почти 90% опрошенных испытывали страх после получения плохой отметки, который не был связан с пробелами в знаниях, или ожиданием порицания со стороны одноклассников. Младшие школьники боятся получить плохие отметки из-за страха быть наказанными родителями. Следовательно, родителям необходимо разобраться, в чем причина удовлетворительной или неудовлетворительной отметки у ребенка (невнимательность, непонимание, отсутствие мотивации, торопливость). Только прицельно и внимательно разобрав сложившуюся ситуацию, можно выработать механизм исправления ошибки. Подобные действия со стороны родителей помогут младшему школьнику не испытывать страх наказания, а научиться нести ответственность за свои действия. В данном случае, похвала и заинтересованность родителей выступают в роли положительной мотивации, а наказание – отрицательной.

Что касается материального стимула, то таким образом родители, прибегающие к подобным манипуляциям, пытаются не мотивировать, а заманивать ребёнка в учебную деятельность. Для ребенка, мотивированного словами ребёнка большое значение имеет статус, который он имеет в коллективе класса, а для того, кто материально мотивирован – уровень, так называемого, заработка. Естественно, есть примеры, когда материальный стимул за хорошо выполненную учебную деятельность и заинтересованность ученика в процессе познания и его результатах совпадают. В этом случае ребенок не против получить материальное вознаграждение за полученную хорошую отметку, но это не является для него целью. Однако ситуация может всегда повернуться по-другому, когда материальное стимулирование начнет формировать привычку к зарабатыванию материальных благ, а не к повышению успехов в обучении и мотивации учения в целом [1].

Наказание за плохие отметки также является одним из методов стимулирования школьника, часто применяемых родителями. Чаще всего родители используют осуждение действий и поступков ребенка. Родители при подобном методе «стимулирования» не всегда стремятся разобраться в первопричинах проблемы, а наказывают ребенка за конкретный результат в виде плохой отметки. Мотивация наказанием с последующими «санкциями» в виде лишения телефона, прогулок, тренировок и т.п. не принесёт никаких позитивных результатов, а скажется негативным образом на самооценке ребенка, которая формируется в этом возрасте под влиянием взрослых, имеющих авторитет людей. В данном случае ребенок станет выполнять задания автоматически не с целью узнать новое, разобраться и понять, а для того, чтобы избежать наказания. Скорее всего учебная деятельность при подобном подходе будет ассоциироваться у младшего школьника с негативными, скучными моментами [3].

Одним из неочевидных моментов стимулирования младших школьников к познавательной деятельности может стать организация дня с момента пробуждения до момента прихода ребенка в школу. При анализе ответов на вопрос:

«Всегда ли вы идете утром с радостью в школу?» можно сделать вывод о том, что большинство школьников, не проявляющих заинтересованности в учебе, чаще всего отвечают, что не получали с утра поддержку, заряд бодрости и энергии, необходимые для продуктивного дня и хотели бы остаться дома. Отсутствие у них мотивации привело к отсутствию желания посещать учебное заведение.

При сравнении своего ребёнка с другими, родители становятся на путь постоянного соперничества. Иногда соревновательный дух закаляет характер ученика, мотивирует его, что происходит в том случае, когда у младшего школьника сформирована адекватная самооценка. В случае, когда она заниженная, ученик воспринимает сравнение как один из способов унижения. Отсутствие успехов, наличие ошибок и недопонимания, нежелание учиться дополняются постоянными сравнениями, что и так является очевидным для него фактом. Родителям необходимо более аккуратно применять такой вариант стимулирования мотивации к учёбе, так как в большинстве случаев неправильно употреблённый приём, так называемого, сравнения, унижает ребёнка настолько, что он отказывается от «борьбы» за звание лучшего и перестаёт стремиться к достижению успеха.

Ребёнку более важна и необходима мотивация в виде поддержки и помощи, нежели наказания, сравнения, унижения. Родителям важно пробудить в ребёнке интерес к получению знаний, в учёбе в целом и не только донести до ребёнка факт, что учение – это необходимость, а привести обоснованные примеры, хорошо аргументирующие позицию родителей.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что дети младшего школьного возраста как никто иной нуждаются в поддержке родителей, которые способствуют формированию у них учебной мотивации, что позже повлияет на ценностное отношение школьника к процессу обучения и адаптации в общественной жизни, на механизм достижения целей и решение поставленных задач [5].

#### Список литературы

1. Вознаграждение за учебу [Электронный ресурс] // Семейный психолог. – Режим доступа: URL: <https://mama-papa-help.ru/blog/vospitanie-rebenka/445-plata-za-uchebu-kak-rabotaet-materialnoe-pooshchrenie-uspekhev-rebenka.html> (дата обращения: 18.02.2023).
2. История проблемы поощрения и наказания в воспитании детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://studwood.ru/> (дата обращения: 06.02.2023).
3. Курносикова Э.С. Проблема стимулирования детей за учебные достижения в начальной школе / Э.С. Курносикова // Вестник современных исследований. – 2018. – № 12.8(27). – С. 235-241.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Хмуровская В.О. Влияние родителей на учебную мотивацию младших школьников / В.О. Хмуровская // Форум молодых ученых. – 2019. – № 5(33). – С. 1306-1310.

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье раскрыты теоретико-методические подходы к начальному этапу обучения в школе, который является одним из сложных для ребенка в физиологическом, психологическом, социальном отношениях. В представленных материалах рассматривается специфика адаптации первоклассников к школе, анализируются проблемы адаптационного периода, даются рекомендации родителям.

**Ключевые слова:** адаптация, первоклассник, проблемы адаптационного периода.

G.A. Koryakina,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## FEATURES OF ADAPTATION OF FIRST GRADERS TO SCHOOL

**Abstract.** The article reveals theoretical and methodological approaches to the initial stage of schooling, which is one of the most difficult for a child in physiological, psychological, and social relations. The presented materials consider the specifics of the adaptation of first-graders to school, analyze the problems of the adaptation period, and give recommendations to parents.

**Keywords:** adaptation, first graders, problems of the adaptation period.

Поступление ребенка в школу – важный и ответственный этап в его жизни: из ребенка-дошкольника он превращается в школьника. Вместе с изменением статуса появляются новые обязанности, предъявляются новые требования, повышается ответственность. Насколько быстро ребенок сможет привыкнуть, адаптироваться к изменившимся условиям, зависит дальнейшее успешное его обучение.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» мы можем найти следующее определение: «Адаптация (от лат. adaptatio – приспособлять, прилаживать; adaptio – приспособливание, приноравливание).

– В процессе школьного обучения учащиеся проходят А. к учебной деятельности. Особое напряжение организма наблюдается у первоклассников ..., когда новые социально обусловленные требования вызывают неспецифическую, стрессовую реакцию организма ребёнка» [1; 11-12].

Л.В. Мардахаев считает, что «адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни» [4; 177].

В литературе общепринято выделять следующие составляющие адаптации первоклассников к школе: психологическую, физиологическую, социальную. Все они между собой тесно взаимосвязаны и влияют на общее комфортное самочувствие ребенка.

Психологическая адаптация может включать в себя параметры:

- уровень развития психических процессов;

- школьная мотивация;
- самооценка.

Физиологическая адаптация может включать в себя:

- работоспособность на уроке;
- самочувствие;
- режим дня.

В «Большой российской энциклопедии» мы можем найти такое определение: «АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ, универсальный процесс приспособления к изменениям окружающей среды любой социальной единицы – индивида, группы, сообщества, организации – и результат её соответствующих изменений. А. с. направлена на снижение неопределённости ситуации, в которой оказалась эта социальная единица, на сохранение её дееспособности и её воспроизводство. А. с. приводит к закреплению изменённых образцов поведения, новых технологий взаимодействия и регулятивных механизмов» [2].

Если рассматривать обучающихся 1 класса, то социальная составляющая адаптации к школе включает в себя:

- установление контакта с учителями и одноклассниками;
- принятие и осознание школьных правил;
- овладение учебными умениями и навыками.

Различают также три уровня протекания адаптационного процесса, которые характеризуются следующими показателями:

- **высокий:** привыкание ребенка к школе происходит в течение первых 1,5 месяцев, при этом он не испытывает трудностей в усвоении материала, в общении с учителями и одноклассниками, у него положительная мотивация, нет проблем со здоровьем;

- **средний:** привыкание ребенка к школе происходит от двух до трех месяцев, ребенок не испытывает отрицательных эмоций от посещения школы, усваивает основной материал, под контролем учителя выполняет все его указания, у него складываются дружеские отношения с одноклассниками, наблюдается усталость, бывают перепады настроения;

- **низкий:** привыкание к школе проходит сложно, в целом, к образовательному учреждению относится отрицательно, наблюдаются моменты нарушения дисциплины, мотивация низкая, материал усваивается фрагментарно, с одноклассниками практически не общается, часто жалуется на плохое самочувствие.

Психологами, педагогами отмечается такая тенденция, что большая часть обучающихся первых классов достигают только среднего уровня адаптации без проведения специальной работы со стороны учителя, психолога и т.д.

Трудности адаптации ведут к появлению различных проблем в обучении. Остановимся лишь на некоторых из них:

- плохое поведение ребенка – чаще всего проявляется с целью привлечения внимания; этому подвержены избалованные вниманием дети, которые яв-

ляются центральной фигурой в семье; для них наказание – это тоже порция внимания; возможное решение: если есть возможность, то не обращать какое-то время на проделки ребенка.

- уход от продуктивной деятельности – школьник не усваивает материал в силу того, что не слушает учителя, занят своими мыслями; это может быть связано с личностными особенностями ребенка, с проблемами в семье; возможное решение: спокойная доброжелательная обстановка в семье и больше внимания ребенку;

- плохая успеваемость – школьник плохо усваивает программу в силу различных причин: несформированность учебных умений, низкая работоспособность и т.д.; причины могут усугубляться завышенными требованиями со стороны родителей; возможное решение: лояльное отношение к результатам обучения, похвала даже за небольшие успехи;

- «вербализм» [3; 233] – термин впервые описал Л.С. Выготский применительно к умственно отсталым детям, в настоящее время используется для описания детей, имеющих высокий речевой уровень, но при этом у них отмечается задержка мышления, то есть ребенок легко заучивает длинные тексты, но при этом не справляется со школьной программой, часто у них отмечается завышенная самооценка; решение проблемы: развитие образного и логического мышления, выполнение различных упражнений творческого характера – рисование, выполнение аппликация, работа с пластилином и т.д.;

- проявление лени – может выражаться в отсутствии интереса к данному виду деятельности, неуверенности в себе, медлительностью или избалованностью; возможное решение: постараться повысить уровень мотивации, не выдвигать жестких требований.

Чтобы адаптационный период для обучающихся первых классов прошел успешно, необходимо выполнить ряд условий:

- соблюдение режимных моментов в школе и дома;
- оздоровительно-профилактическая работа с детьми;
- создание комфортных условий для обучения, общения, отдыха;
- организация активного досуга;
- постоянный контроль уровня адаптации со стороны учителя и психолога.

Период начала обучения в школе является очень сложным и для родителей первоклассника. Работа с ними должна быть направлена, прежде всего, на повышение уровня педагогического образования: проведение тематических родительских собраний, привлечение различных специалистов, организация консультирования и т.д.

Для начала можно разработать и предложить памятку родителям первоклассника. Она может содержать следующие советы:

- Поддерживайте своего ребенка в стремлении стать школьником, относитесь серьезно к его первым достижениям, постарайтесь помочь преодолеть возможные трудности.

- Составьте вместе с ребенком распорядок дня, следите за его четким исполнением:

- готовить уроки в отведенное время;

- желательно отдыхать на свежем воздухе;

- вовремя питаться;

- вовремя ложиться спать;

- на компьютерные игры и просмотр телевизора отводить не более одного часа;

- желательно посещение кружков, секций, занятий по интересам.

- Постарайтесь организовать уголок школьника, помогите ребенку поддерживать порядок.

- Не приучайте ребенка выполнять уроки в вашем присутствии, но всегда проверяйте выполненные задания.

- Приучите ребенка самому собирать портфель, готовить одежду и обувь к следующему дню, но всегда держите этот момент на контроле.

- В жизни ребенка появился новый взрослый человек – учитель. Уважайте его мнение, поддерживайте уважение к учителю со стороны вашего ребенка.

- Если у Вас возникло чувство беспокойства относительно ребенка, обратитесь к учителю. Он всегда Вас выслушает и даст совет.

Сложный период начального этапа обучения в школе пройдет для первоклассников с минимальными трудностями, если родители и учитель будут работать вместе, слаженно, ставя одни цели и выдвигая одни требования.

Первоклассник быстрее привыкнет к своей новой социальной роли, а процесс адаптации пройдет более мягко и быстро, если основные направления программы будут реализованы.

Адаптация первоклассников к школе – всегда будет актуальной проблемой всей системы образования. Любой ребенок, встречаясь с новыми трудностями, ждет поддержки от взрослых – родителей, учителей, наставников. И здесь важно поддержать школьника, помочь ему пройти сложный путь адаптации и продолжить свое развитие.

#### **Список литературы**

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

2. Большая российская энциклопедия 2004-2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://bigenc.ru/sociology/text/1799983>

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.

4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 817 с. – Серия: Бакалавр. Углубленный курс.

## РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Чжоу Ян,  
Детская музыкальная школа Иньчуань, Вейхай

### ПОЗИТИВНАЯ РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

*Аннотация.* В статье раскрыты вопросы музыкального образования и развития личности детей, являющиеся одними из наиболее важных в современной системе образования. Автор указывает на значение музыкального образования в разностороннем развитии детей, формировании психических процессов (мыслительные операции, воображение и внимание). В настоящей статье рассматриваются четыре основных аспекта взаимосвязи между музыкальным образованием и социальным развитием детей.

*Ключевые слова:* музыкальное образование, процесс социального развития, личность.

Zhou Yang  
Yinchuan Children's Music School, Weihai

### POSITIVE ROLE OF MUSIC EDUCATION ON THE PROCESS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

*Abstract.* The article reveals the issues of musical education and personal development of children, which are among the most important in the modern education system. The author points out the importance of music education in the versatile development of children, the formation of mental processes: mental operations, imagination and attention. This article examines four main aspects of the relationship between music education and the social development of children.

*Keywords:* musical education, process of social development, personality.

Социализация детей – это процесс, посредством которого дети при определенных условиях постепенно усваивают различные социальные нормы, правильно регулируют межличностные отношения и, следовательно, адаптируются к социальной жизни [3]. Этот процесс представляет собой процесс превращения человека как отдельного индивида в социального человека и его постепенной адаптации к общественной жизни, что позволяет накапливать и продолжать социальную культуру, поддерживать и развивать социальную структуру, формировать и совершенствовать личность человека.

Дошкольное образование является важным этапом воспитания социализации детей младшего возраста, и музыкальные игры могут эффективно способствовать развитию социализации детей. Любовь к музыке – это детская природа, музыкальная стимуляция может стимулировать намерение ребенка заниматься различными видами деятельности, является незаменимым фактором, направляющим развитие ребенка, имеет большое значение для развития познания, эмоций и воли ребенка.

Художественная программа является основной учебной программой детского сада, а музыкальное образование является важной частью художественного образования. Музыкальная деятельность может способствовать общему психологическому развитию детей и является важным способом обеспечения психического здоровья детей. Гармоничное развитие личности является признаком психического здоровья ребенка.

Музыкальная деятельность является одним из аспектов социальной адаптации детей младшего возраста. Дети младшего возраста в музыкальной деятельности не только приобретают некоторые поверхностные навыки общения, но и могут снять эгоцентризм посредством художественной деятельности, научиться работать с другими, научиться заботиться о других, признать социальную роль взрослых, развивать чувство моральной ответственности и так далее.

Во время музыкальной деятельности дети могут выучить язык общения со своими сверстниками и способность соблюдать правила деятельности. В хоре, постоянно регулируя свою высоту звука, осваивая скорость ритма, гармонично согласовываясь с соседним голосом, повышается коллективное сознание и командный дух маленьких детей [4]. При игре на ударном инструменте детям необходимо гармонизировать различные инструменты, которые развивают способность к сотрудничеству с маленькими детьми. Кроме того, требования, предъявляемые к детям, говорящим во время обучения пению, а также к уровню, силе, скорости, изменению тона и другим факторам звука, также полезны для улучшения способности детей говорить и выражать. Музыкальное воспитание имеет большое значение для развития социализации детей.

Позитивная роль музыкального образования в социальном развитии детей проявляется в четырех основных областях:

**1.** Музыкальное образование способствует эмоциональному развитию детей.

Эмоции являются важным аспектом социализации человека, и развитие эмоциональных эмоций у детей – это процесс непрерывного накопления и постепенного развития. Эмоциональное развитие ребенка является результатом удовлетворения его потребностей. Музыкальное образование - это особый вид эстетического воспитания, который воплощает прекрасные эмоции в выражение звука, давая детям сильный эмоциональный опыт.

Дети пользуются полной свободой в музыкальной деятельности. Например, в оркестре Карла Орфа дети могут свободно играть вслед за музыкой, а в музыкальной деятельности дети могут в полной мере выражать свои искренние, естественные, приятные, стабильные и положительные эмоции, которые способствуют развитию положительных эмоций у детей [1]. Кроме того, музыкальная деятельность способствует отвлечению негативных эмоций у маленьких детей. Когда ребенок недоволен, если вы даете ему забавный инструмент или позволяете ему заниматься любимой музыкальной деятельностью (например, петь), ребенок сразу же смеется со слезами и внезапно поднимается настроение. Поскольку музыкальная деятельность позволяет ребенку свободно выражать свои эмоции, некоторые неприятные и негативные эмоции могут быть устранены вовремя во время музыкальной деятельности.

**2.** Музыкальное образование способствует развитию у детей чувства коллективной работы и музыкальных способностей.

Музыкальная деятельность в детском саду в основном требует взаимодействия детей. Например, пение в основном хоровое, танец в основном коллективный, инструментальное исполнение в основном в форме оркестра, а групповые игры и музыкальные игры наиболее популярны среди маленьких детей. Эти формы музыкального образования играют уникальную роль в содействии развитию у детей младшего возраста чувства совместной работы и навыков совместной работы.

Музыкальные игры – это в основном коллективные мероприятия, организованные и управляемые учителями, которые обеспечивают общение и сотрудничество между сверстниками. Взаимодействие между детьми является равноправным и двусторонним, в ходе которого они приобретают навыки взаимодействия и сотрудничества.

**3.** Музыкальное образование помогает воспитывать детей в сознании правил.

Дошкольные дети любят думать о проблемах по-своему и не могут правильно видеть окружающие их вещи. Поэтому важно, чтобы дети осознали важность соблюдения правил. В музыкальном образовании существует множество музыкальных мероприятий, которые могут дать детям представление о том, что для их развития необходимо соблюдать правила. Такие правила больше не навязываются взрослыми, и это осознание правил закладывает хорошую основу для того, чтобы дети в будущем соблюдали социальные нормы и адаптировались к социальному порядку [2].

Музыка, как один из видов искусства, сама по себе содержит множество составляющих, таких как ритм, высота звука, гармония, полифония и так далее. Только строго следуя этим правилам, музыка может стать красивой мелодией. Это осознание правил, полученное в результате музыкальной деятельности, может оказать заметное влияние на детей. Учителя могут сознательно направлять детей к пониманию и соблюдению этих правил в их деятельности, связанной с восприятием и исполнением музыки, с тем, чтобы повысить осведомленность детей о правилах.

**4.** Музыкальное образование способствует развитию языковых способностей детей.

Пиаже (Jean Piaget) считает, что язык ведет к «социализации» поведения. Язык является важным аспектом социального развития детей младшего возраста. Язык ребенка формируется в процессе непрерывного использования, и преднамеренное обучение ребенка речи, словарям и словам не соответствует характеристикам изучения языка ребенка.

Развитие языковых способностей является важным аспектом социализации детей младшего возраста, а музыкальная деятельность способствует развитию языковых способностей детей. Песни содержат тексты и мелодии, которые особенно нравятся детям и легче воспринимаются. Во время музыкальных деятельности дети могут слушать больше песен, понимать мелодию и ритм, а так-

же овладевать текстами песен и языковыми словарями, что позволяет им накапливать много языковых слов.

В музыкальной деятельности развиваются не только устные способности детей, но и коммуникативный язык. Музыкальная деятельность предоставляет детям относительно широкие возможности для общения со своими сверстниками, и учителя могут использовать эту возможность для того, чтобы научить детей говорить на языке общения и вести детей к общению друг с другом, что является важным стимулом для развития их языковых способностей.

#### Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Прометей, 2020. – 503 с.
2. Ван И Ин Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста / Ван И Ин. – Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2010.
3. Пидкасистый П.И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / П.И. Пидкасистый, Н.А. Воробьева. – Москва: Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.
4. Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении: сборник научных трудов; сост. и науч. ред. И.Г. Умнова, Н.В. Поморцева; пер. с англ. О.В. Ртищевой; Кемеровский государственный институт культуры. – Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры (КемГИК), 2021. – Вып. 8. – 294 с.

И.В. Ефремова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье затрагивается проблема музыкального воспитания личности ребенка в условиях дошкольного образования; акцентируется внимание на проблеме развития музыкальности детей: дается краткая характеристика феномена «музыкальность», его структурных компонентов; также представлены некоторые аспекты развития музыкальности у детей старшего дошкольного возраста в ходе реализации различных форм организации их музыкальной деятельности в детском саду.

*Ключевые слова:* музыкальность, дошкольное образовательное учреждение, дети старшего дошкольного возраста, музыкальная деятельность, эмоциональная отзывчивость.

I.V. Efremova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### STRUCTURAL AND CONTENT ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MUSICALITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article touches upon the problem of musical education of a child's personality in preschool education; focuses on the problem of the development of children's musicality: a brief

description of the phenomenon of "musicality", its structural components is given; also presents some aspects of the development of musicality in older preschool children during the implementation of various forms of organization of their musical activities in kindergarten.

**Keywords:** musicality, preschool educational institution, older preschool children, musical activity, emotional responsiveness.

На современном этапе развития общества наблюдается процесс преобразования системы дошкольного образования, нацеленный, в первую очередь, на социализацию и индивидуализацию личности ребенка. Следует отметить, что условиями вхождения дошкольника в мир социальных отношений, открытия своего «я» становятся музыка и музыкальная деятельность. Несомненно, расширение музыкального опыта ребенка посредством знакомства с музыкой, его активное вовлечение в разнообразную музыкальную деятельность, обеспечивают, с одной стороны, становление его гармонично развитой личности, а с другой – решение одной из приоритетных задач музыкального воспитания – развитие его музыкальности.

На сегодняшний день накоплен достаточный материал, характеризующий рассматриваемый нами феномен. Центром внимания он стал в трудах ученых-психологов: А.Л. Готсдинера, В.В. Медушевского, С. Надея, Г. Ревеша, К. Сишора, М.С. Старчеус, Б.М. Теплова и др.; на современном этапе – исследовался в работах В.П. Анисимова, Г.П. Овсянкиной, А.В. Тороповой, Ю.А. Цагарелли и др.

Анализ исследований, представленных выше учеными-практиками, позволил нам сделать вывод о том, что данное понятие истолковывается как определенная характеристика личности, выступающая следствием комплекса музыкальных способностей; зависит от врождённых индивидуальных задатков человека, ...поддаётся развитию и осуществляется в ...деятельности... [1; 2]. Кроме того, раскрывая сложную структуру музыкальности, одна группа исследователей характеризует данный феномен сочетанием определенных качеств личности (способностью эстетически наслаждаться музыкой, чувствовать ее настроение, пониманием стиля и формы музыкального произведения, развитым музыкальным мышлением, фантазией, музыкальным вкусом), в свою очередь, другая – придерживается мнения о том, что музыкальность имеет интеллектуальную, эмоциональную и творческую стороны.

В контексте данной статьи особый интерес для нас представляют теоретико-методические аспекты музыкального воспитания детей дошкольного возраста, раскрываемые Н.А. Ветлугиной, А.Г. Гогоберидзе, А.Н. Зиминной, Д.К. Кирнанской, Г.А. Прасловой, О.П. Радыновой и др. Развить музыкальность дошкольников, с их точки зрения, значит научить детей использовать приобретенные навыки и полученные музыкальные впечатления для личностного самовыражения и раскрытия творческой индивидуальности. Особо отмечается, что эмоциональная отзывчивость на музыку, как способность соответствующего

переживания музыки, в данном случае, является основным признаком музыкальности [2; 3].

Систематическое развитие музыкальности ребенка традиционно начинается с момента его пребывания в дошкольной образовательной организации, предназначенной для общедоступного, массового посещения детей с целью их минимальной подготовки к школе на уровне первичных навыков счета, чтения и письма, помощи в социализации [3]. Следует подчеркнуть, что в течение всей жизни человек занимается различными видами деятельности, которые в результате закладывают в его личность определенные психические и интеллектуальные качества. В частности, некоторые из них приобретают наибольшую значимость и важность и могут совершенствовать память, мышление, воображение и др. Именно в процессе деятельности, как неоднократно подчеркивается в научно-методической литературе, ребенок осваивает определенные действия, ведущие к определенному результату, не исключением является и музыкальная деятельность.

Музыкальная деятельность глубоко и полно исследована такими учёными, как В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов и др., указывающими, что именно в процессе данной деятельности и происходит и формирование, и развитие комплекса способностей, определяемых как музыкальность. С точки зрения известных педагогов-музыкантов (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Дмитриева, Д.Б. Кабалевский, Н.М. Черноиваненко, В.Н. Шацкая, Л.В. Школяр и др.) она является мощным средством приобщения к музыкальному искусству, в процессе которой, благодаря возможностям самого ребенка, происходит воспроизведение конкретного музыкального произведения. Следует добавить, чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития взрослеющей личности или развития музыкальности дошкольника, причем «развитие» в энциклопедических источниках трактуется как целенаправленный процесс последовательных... изменений, характеризующих переход от низших уровней к высшим, т.е. как цель и результат воспитания» [2].

Несомненно, музыка должна не просто прозвучать и не только понравиться, но и оставить глубокий след во внутреннем мире ребенка. Следовательно, главной задачей музыкального руководителя становится увлечь дошкольников той или иной формой занятий, пробудить интерес и желание заниматься музыкой. Практика показывает, что успешному развитию музыкальности детей старшего дошкольного возраста способствует активное вовлечение их в различные виды музыкальной деятельности (восприятие музыки, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность), характеризующиеся различным содержанием в зависимости от конкретных форм, в которых они реализуются. Стоит отметить, что целесообразно во всех формах организации музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста использовать одновременно несколько видов музыкальной деятельности, т.к. именно в этот

возрастной период ребенок проявляет наибольшую активность в самостоятельности и любознательности: он уже наблюдателен, может понять и определить настроение музыкального произведения, его громкость, тембр, а также музыкальный инструмент; ему понятны требования, как надо спеть песню, как двигаться в пляске. Помимо личностного роста, происходят и значительные физиологические изменения, выражающиеся в укреплении голосового и двигательного аппарата, налаживании вокально-слуховой координации, благодаря чему дети начинают быть способными для запоминания и последующего исполнения последовательности движений. Для развития эмоциональной отзывчивости дошкольников используются игры и упражнения под различное музыкальное сопровождение, ориентированные на знакомство дошкольников не только с основными видами эмоций, но и способами их проявлений. К тому же немаловажным является развитие мелкой моторики детей, их общей координации движений, и, конечно же, развития грамотной речи ребенка в соответствии с конкретным возрастным периодом. Быстрое и качественное запоминание текста обеспечивает стихотворная основа пальчиковых игр, небольших легко запоминающихся попевок, не только развивающих произношение детей и их умение совмещать слово и движение, но и расширяющих словарный запас воспитанников, а также совершенствующих их музыкальный слух во всех его проявлениях [1]. Ребятам нравится слушать музыку не только на музыкальных занятиях, но и в свободное от занятий время. Старшие дошкольники проявляют интерес к определённым музыкальным жанрам, у них появляются любимые произведения, которые хотелось бы прослушивать чаще, также нравится детям слушать музыкальные сказки и подпевать вместе с их главными героями. В итоге, в ходе досуга ненавязчиво закрепляются приобретенные на музыкальных занятиях знания, умения и навыки, что в целом, безусловно, способствует целостному развитию музыкальности детей старшего дошкольного возраста.

Значительная роль отводится музыке в играх, в которые дети играют в свободное от занятий время: музыкальное сопровождение имеет место и в процессе обычной прогулки (звуковой сигнал для отправления поезда, путешествия на машине, подвижные игры с пением и т.д.). Несомненно, музыка, оказывая свое воспитательное воздействие, с одной стороны стимулирует активность старших дошкольников и их самостоятельность, а с другой – вызывая множество эмоциональных переживаний, обеспечивает хорошее настроение. Играя в «концерт», «музыкальное занятие» и т.д., дети повторяют и исполняют известные им песни, танцы, хороводы, среди которых особой популярностью пользуются «Мы на луг ходили», муз. А. Филиппенко, р.н.п. «Пошла млада за водой» в обработке В. Агафонникова и др.

Таким образом, систематическое приобщение детей к музыке, не только знакомит их с яркими музыкальными произведениями, доступными для понимания взрослеющей личности, но и развивает эмоциональную отзывчивость старших дошкольников, ненавязчиво вовлекая их в мир волнующих и радост-

ных переживаний. Тем самым только комплексное, целенаправленное музыкальное воспитание ребенка в дошкольных учреждениях обеспечит в целом успешное развитие его музыкальности в современных образовательных условиях.

#### Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей: от детского сада к начальной школе / Ю.Б. Алиев. – Воронеж: НПО МОДЕК, 2015. – 352 с.
2. Антипина В.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Электронный ресурс] / В.П. Антипина. – Режим доступа: URL: [https://saratov-dmsh19.ucoz.ru/publ/muzykalnoe\\_vospitanie\\_doshkolnikov\\_antipina\\_v\\_p/1-1-0-3](https://saratov-dmsh19.ucoz.ru/publ/muzykalnoe_vospitanie_doshkolnikov_antipina_v_p/1-1-0-3)(дата обращения: 11.02.2023).
3. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г.А. Праслова. – Режим доступа: URL: <http://bolotova.md/index.php/uchebniki/item/praslova-g-a-teoriya-i-metodika-muzykalnogo-obrazovaniya-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 05.02.2023).

Т.М. Соценко,  
Белорусский государственный педагогический  
университет им. Максима Танка, Минск  
М.Б. Овчинникова,  
Могилевский государственный университет  
им. А.А. Кулешова, Могилев

### РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕЖИССЕРСКИХ ИГРАХ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования режиссерской игры у детей с разным уровнем развития социального интеллекта. Выявлены и описаны особенности проявления социального интеллекта детей в режиссерской игре, проявляемые в способности моделировать отношения персонажей, планировать игровые события, предвидеть последствия поступков воображаемых героев.

*Ключевые слова:* социальный интеллект, режиссерская игра, дети старшего дошкольного возраста.

T.M. Sotcenko,  
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk  
M.B. Ovchinnikova,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

### DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN DIRECTOR'S GAMES

*Abstract.* The article discusses the results of a study of director's play in children with different levels of development of social intelligence. The features of the manifestation of the social intelligence of children in the director's game, manifested in the ability to model the relationships of

characters, plan game events, and foresee the consequences of the actions of imaginary heroes, are revealed and described.

**Keywords:** social intelligence, directing game, children older than preschool age.

Социальный интеллект как интегральная когнитивно-социальная способность понимать эмоции и причины поведения других людей во многом обуславливает благополучную социализацию личности. Для успешной адаптации ребенка в социальной среде ему необходимо различать, а затем познавать закономерности взаимодействия с предметным и социальным миром.

Специфическое и особое значение развитие социального интеллекта приобретает к концу дошкольного возраста, когда у ребенка формируется способность к децентрации, внутренняя позиция, происходят интеллектуализация чувств (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), развиваются новые внеситуативные формы общения (М.И. Лисина, Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина, Е.О. Смирнова и др.) [1; 6; 7]. Развитие социального интеллекта ребенка будет содействовать успешному приобретению социально-психологического опыта, который на новом этапе жизни – в младшем школьном возрасте – ведет к расширению круга взаимоотношений и общения, предупреждает школьную дезадаптацию.

Социальный интеллект ребенка дошкольного возраста рассматривается нами как интегральная когнитивно-социальная способность, обеспечивающая понимание ментальных состояний людей (желания, намерения, эмоции) как причину их взаимообусловленного поведения в межличностной ситуации и умение определять возможные способы опосредованного влияния на намерения других людей для достижения общих предметных и коммуникативных целей. Структурными компонентами данной способности являются: когнитивный (социальная перцепция, социальная память, социальное мышление, социальное воображение), эмоциональный (эмоциональное предвосхищение, эмоциональная децентрация, эмпатия), поведенческий (способность выбрать эффективную тактику поведения для достижения цели в общении) [4].

Вхождение ребенка в социальный мир, в котором он развивается, взаимодействует с окружающими его людьми (взрослыми и сверстниками) и учится понимать их, осуществляется посредством «специфически детских видов деятельности» (А.В. Запорожец), в числе которых прежде всего – *игра*. Вышесказанное обуславливает необходимость исследования социального интеллекта дошкольников с учетом особенностей ведущего вида их деятельности и современной социальной ситуации детства [2; 8].

Режиссерская игра выступает особой разновидностью самостоятельной сюжетно-ролевой игры. В ней ребенок разыгрывает определенный сюжет с помощью игрушек, которые являются основными носителями ролей. Если в совместной сюжетно-ролевой игре ребенку приходится учитывать позицию партнера, то в режиссерской игре его задачи связаны с организацией игровой ситуации, самостоятельным регулированием взаимоотношений персонажей, мотивированием их действий. Ребенок в такой игре выполняет одновременно функцию

и режиссера (удержание игрового замысла и др.), и актера (выполнение каких-либо ролевых действий по воплощению замысла игры). В таких играх «Я» ребенка условно идентифицируется с темой, историей – например, с конфликтом между персонажами.

В нашем исследовании интерес к режиссерской игре детей был обусловлен тем, что данный вид игровой деятельности обеспечивает познание и оценку окружающей действительности, децентрацию личности дошкольника, актуализацию собственного социального опыта [2; 8].

Выборка исследования составила 219 детей 5-6 лет (121 девочка, 98 мальчиков) учреждений дошкольного образования г. Минска.

Для изучения социального интеллекта детей была использована методика исследования социального интеллекта дошкольников – модифицированный и адаптированный вариант методики Дж. Гилфорда и М. Салливен [3; 5]. С целью исследования социального интеллекта дошкольников 5-6 лет и специфики его проявления в режиссерской игровой деятельности, осуществлялось стандартизированное наблюдение за поведением испытуемых экспериментальной группы в процессе самостоятельно организованной игры. В протоколе наблюдений фиксировалась степень выраженности показателей игрового поведения детей с разным уровнем социального интеллекта: особенности содержания игры, специфика игровых сюжетов, выполнение роли и взаимодействие в игре; выполнение игровых действий и использование игровых предметов; соблюдение игровых правил; особенности конфликтов в игре. Достоверность различий в степени выраженности изучаемых показателей между группами детей с разным уровнем развития социального интеллекта определялась по критерию углового преобразования  $\phi$  Фишера.

Анализ протоколов наблюдений за поведением дошкольников в режиссерских играх позволил выявить различия у детей с разным уровнем развития социального интеллекта в способности моделировать отношения персонажей, планировать игровые события, предвидеть последствия поступков воображаемых героев, эмоционально выразительно передавать их образ. Режиссерские игры дошкольников различались главным образом по степени развернутости содержания, которое фактически целиком зависело от игровых действий, определяющих игровую ситуацию.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что дети со средним уровнем развития социального интеллекта и ниже среднего в большинстве случаев отдадут предпочтение режиссерским играм, в отличие от сверстников с более высокими показателями развития социального интеллекта ( $\phi^*=2,11$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $\phi^*=2,92$ ,  $p \leq 0,01$ ). Анализ данных наблюдений показал, что дошкольники с уровнем развития социального интеллекта ниже среднего чаще используют в режиссерской игре однотипные игровые действия с игрушками, реже задействуют своих немногочисленных игровых персонажей в ролевых отношениях,

чем дети с более высоким уровнем социального интеллекта ( $\varphi^*=1,87$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $\varphi^*=2,88$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Приведем пример режиссерской игры девочки с уровнем развития социального интеллекта ниже среднего.

*Алеся Б. играет в режиссерскую игру «Семья». В своей игре девочка задействует набор мелких пластмассовых игрушек. «Так, ты будешь мамой, ты – дочкой, ты – бабушкой, а ты – папой». Далее девочка перемещает фигурки действующих лиц в соответствии с называемыми действиями: «Мама готовит ужин, а папа пусть пока занимается «по компьютеру» (большой кубик). Бабушка играет с дочкой». Девочка поочередно имитирует деятельность членов семьи. Затем рассаживает всех за стол ужинать. Расставляет на стол каждому посуду (предметы-заместители – листья, палочки), кормит всех членов семьи. Затем мама стала мыть посуду, папа пошел смотреть телевизор, слушает музыку, а бабушка укладывает внучку спать. Потом мама и папа тоже уснули...*

*Утром все проснулись. Алеся опять рассаживает всех за стол – завтракать. После завтрака папа и мама отправляются на работу, бабушка идет в магазин, а дочка в садик. Затем вечером все приходят домой и снова ужинают...*

Как видно из приведенного примера, режиссерская игра осуществляется в основном в действенном плане, ролевые диалоги между игровыми персонажами отсутствуют. Содержание игры девочки представляет собой перечисление будничных событий в семье: ребенок обращается с фигурами, будто они представляют людей, разговаривает с ними, кормит, но не делает попыток действовать за фигуру как за активного персонажа. Как правило, режиссерские игры таких детей непродолжительны, а увеличение времени игры приводит лишь к повторению уже использованных действий и не добавляет новых. Таким образом, игровые ситуации повторяются с небольшими изменениями, приобретая циклический характер.

В своем исследовании мы имели возможность наблюдать еще одну особенность режиссерской игры детей с уровнем развития социального интеллекта ниже среднего, когда ребенок использует фигуры персонажей как независимых участников игровой ситуации, приписывая им речь и действия, но, очевидно, не наделяя персонажей каким-либо внутренним ментальным состоянием.

В качестве примера приведем пересказ режиссерской игры дошкольника Коли М.

*Коля подбирает игрушки из набора «Ферма» для своей игры: фигурки домашних животных – 2 лошадки и поросята, два фермера. Далее мальчик берет фигурки фермеров и разыгрывает между ними диалог: «Нам нужно посадить деревья на нашей ферме (от лица 1-го фермера). «Да, давай посадим яблоки, ими будем кормить лошадей. Ты сади деревья, а я буду строить загон для лошадей (от лица 2-го фермера)».*

*Мальчик организовывает игровое пространство. Сначала он берет одну фигурку фермера и расставляет деревья, затем берет вторую фигурку и строит из конструктора загон для лошадок. Далее обращается от лица фермера: «Веди сюда лошадей, в загон». Перемещает фигурки лошадей в загон. Снова обращается от лица фермера: «Теперь их нужно покормить, иди, нарви им травки и принеси морковку». Мальчик берет фигурку фермера, обходит с ней построенную ферму, возвращается в загон к лошадам и как будто их кормит... Коля, увидев трактор среди набора игрушек, обращается от лица фермера: «Я пойду за трактором, нужно картошку посадить...».*

Символическое содержание моделируемой им игры отражает, в основном, следующие события: посадка деревьев, сооружение дома для животных (загон, хлев), кормление животных, работа на поле. Ребенок вербализирует эти игровые действия, так как имеющиеся игрушки не позволяют изобразить эти действия иным способом. Игровые действия, с помощью которых моделируется символическая ситуация, в основном подсказаны имеющимися игрушками.

Дошкольники со средним уровнем развития социального интеллекта в большей степени, чем дети с низкими показателями социального интеллекта, приписывают игровому персонажу сенсорные ощущения, эмоции, простые моральные суждения и элементарные социальные взаимодействия ( $\varphi^*=4,14$ ,  $p \leq 0,01$ ), используют ролевую речь ( $\varphi^*=2,97$ ,  $p \leq 0,01$ ). Вместе с тем у дошкольников со средними уровнем социального интеллекта, в отличие от детей с более высокими показателями социального интеллекта ( $\varphi^*=3,04$ ,  $p \leq 0,01$ ), преобладают режиссерские «игры-одиночки». Как было выявлено в наблюдениях, организация игр режиссерского типа у таких детей чаще всего осуществляется на основе сюжетов литературных произведений, мультфильмов, придумывания детьми новых приключений игровых персонажей. Дети способны комбинировать сюжеты сказок, объединять героев из разных произведений. Приведем пример типичной для них режиссерской игры.

*Лиза Б. придумала режиссерскую игру по мотивам мультфильма «Маша и Медведь». Используя мягкую игрушку Медведя и маленькую куклу – Машу, девочка переходит к разыгрыванию событий.*

*В ходе игры Лиза обыгрывает диалоги Маши и Медведя, меняя при этом интонацию голоса. Девочка укладывает Медведя в постель. «Так, наступило утро, Миша проснулся (зевает). Какое красивое солнышко за окном (стук в дверь – стучит кулачком по столу)! О, кто это ко мне пожаловал? (Девочка удивленно произносит фразу, подводит Мишу к двери (пластинка конструктора), делает вид, что смотрит в глазок, открывает дверь (разворачивает пластинку), на пороге – Маша. Берет фигурку Маши в другую руку и обращается к медведю) Привет, Миша (обнимает медведя, прижимается к нему. Затем садится на кресло – кубик)! И что мы сегодня будем делать? (Берет медведя и заводит за кубик.) Закрой, Маша, глазки, у меня для тебя сюрприз (достаёт карандаш, и кладет его в лапы медведю, ставит медведя перед Машей)! Все, открывай глаза. Поднимает куклу с кубика и делает прыжок, говорит за Ма-*

*шу: ура, мы идем ловить рыбу (кукла «подпрыгивает»)! Далее девочка обращается от лица медведя: тише, тише, рыба не любит, когда шумят!*

*Маша и Мишка отправляются на рыбалку. Лиза проигрывает их путь по лесу, напевает от лица медведя песенку, Маша как будто собирает по дороге ягоды. Затем присаживает Машу и Медведя на пенек (баночка из-под крема), а сама рисует на листе бумаги озеро, в котором герои будут ловить рыбу (пуговицы). Подводит героев к «озеру».*

*– «Миша, Миша, я хочу ловить рыбу (обходит фигуркой Маши вокруг медведя)!» «Подожди, сначала нужно приготовить удочки» (берет два карандаша – один длинный, другой короче). «Вот, держи, это будет твоя удочка!»*

*Начинают «ловить рыбу». Лиза одной рукой подбрасывает в «озеро» пуговицу, другой рукой дергает за карандаш: «Миша, смотри, ловится рыба! Я поймала (прижимает к фигурке пуговицу)!» «Ой, она такая мокрая, куда мне ее положить?» Кладет «рыбку» в баночку из-под крема...*

Суть режиссерской игры дошкольницы заключается в многообразных действиях и переживаниях по ходу игры. Эмоциональные проявления в поведении девочки, ее способности к эмоциональной выразительности образа ярко обнаруживаются в момент принятия на себя роли то Медведя, то Маши, развертывания действий с героями мультфильма, развития сюжета на сказочную тему. Еще одна особенность игры – использование предметов-заместителей, на которые девочка перенесла функции игрушек, необходимых для реализации сюжета. Лиза сама придумала, что будет обозначать тот или иной предмет: карандаш – удочка, баночка из-под крема – пень, пуговицы – рыбки и др.

Вместе с тем, как свидетельствуют результаты наших наблюдений, для дошкольников со средним уровнем развития социального интеллекта характерно стереотипное разыгрывание одних и тех же сюжетов и ролей от игры к игре, что приводит к ритуализации деятельности, ее частому повторению без изменений.

Анализ протоколов режиссерских игр детей старшего дошкольного возраста с уровнем развития социального интеллекта выше среднего показал, что в играх такого типа дети часто приписывают фигуркам-персонажам не только эмоциональные состояния, но и познавательные способности, такие как способности думать, планировать, удивляться, в отличие от дошкольников со средним уровнем социального интеллекта ( $\varphi^*=2,63$ ,  $p \leq 0,05$ ). Сюжетные события в индивидуальной режиссерской игре таких детей – результат ассоциативного восприятия ребенком окружающего мира, актуализации его эмоционального и социального опыта. В режиссерской игре у детей выражены способности к предвосхищающей когнитивной оценке последствий поведения воображаемых персонажей, комбинации ситуаций встречи героев из разных сказок.

Режиссерская игра детей с высокими показателями социального интеллекта имеет ярко выраженный творческий характер и постоянно сопровождается речью. Четко прослеживается описательная речь, в которую включены оценочные высказывания. Выявлено, что у детей с уровнем развития социального ин-

теллекта выше среднего совместные режиссерские игры наблюдаются чаще, чем у детей с более низкими показателями развития социального интеллекта ( $\varphi^*=3,24, p \leq 0,01$ ).

Таким образом, результаты исследования показали, что в режиссерских играх у дошкольников преобладают когнитивный и эмоциональный компоненты социального интеллекта, проявляемые в способности ребенка моделировать отношения воображаемых персонажей, планировать игровые события, наделять героев ментальными состояниями. Так, у дошкольников с высокими показателями социального интеллекта выражены способности к предвосхищающей когнитивной оценке последствий поведения воображаемых персонажей, которых они наделяют не только эмоциональными состояниями, но и познавательными способностями. У детей с более низкими показателями развития социального интеллекта игровая ситуация в режиссерской игре определяется однотипными игровыми действиями с игрушками, которые наделены речью, но редко задействуются в ролевых отношениях.

Полученные результаты дают основание использовать режиссерскую игру в целях амплификации детского развития в дошкольном возрасте, применять ее в качестве способа моделирования ребенком различных ситуаций межличностного взаимодействия, а также как один из видов самостоятельной игры, которая выступает центральным компонентом при формировании системы детской деятельности, обеспечивающей полноценное развитие ребенка дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.А. Панько [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 184 с.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию / Е.С. Михайлова (Алешина). – Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 1996. – 53 с.
4. Недвецкая (Соценко) Т.М. Взаимосвязь социального интеллекта и игровой деятельности дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.М. Недвецкая (Соценко). – Минск: Бел. гос. пед. ун-т, 2013. – 25 с.
5. Недвецкая (Соценко) Т.М. Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста: процесс и процедура адаптации / Т.М. Недвецкая // Весн. Магілёўс. дзярж. ун-та. Сер. С. Псіхалага-педагагічныя навукі. – 2011. – № 1. – С. 34-41.
6. Общение детей в детском саду и семье / Т.А. Репина [и др.]; под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – Москва: Педагогика, 1990. – 150 с.
7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва: Владос, 2003. – 158 с.
8. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей / О.В. Солнцева. – Санкт-Петербург: Речь; Москва: Сфера, 2010. – 176 с.

Н.В. Микляева,  
Московский педагогический государственный университет, Москва

## **«ИГРОПАНОРАМА»: ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье описывается опыт разработки программно-методического комплекса по социально-коммуникативному и познавательному развитию детей дошкольного возраста. Его спецификой выступает использование интерактивных компьютерных технологий и осуществление параллельных предметно-практических, игровых и продуктивных совместных действий ребенка с ограниченными возможностями здоровья и взрослого в реальности.

*Ключевые слова:* программно-методический комплекс, дети с ограниченными возможностями здоровья, игровые обучающие ситуации, кейс-кубики, «Уроки доброты».

N.V. Miklyeva,  
Moscow State Pedagogical University, Moscow

## **"GAMEPANORAMA": PROGRAM-METHODICAL COMPLEX FOR SOCIO-COMMUNICATIVE AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN**

*Abstract.* The article describes the experience of developing the program-methodical complex for socio-communicative and cognitive development of preschool children. Its peculiarity is the use of interactive computer technologies and realization of parallel practical, play and productive joint activities of a disabled child and an adult in the real world.

*Keywords:* software and methodological complex, children with disabilities, game learning situations, case cubes, "Lessons of kindness".

В последнее время, в связи с социально-политической ситуацией и особым акцентом на формирование системы ценностей и отношений у детей дошкольного возраста много внимания уделяется социально-коммуникативному развитию воспитанников. Однако комплексные представления о себе и социальном мире, социально-бытовые ориентировки требуют интеграции данных задач с задачами познавательного развития детей. Это касается как нормально развивающихся дошкольников, так и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Адаптация содержания выделенных образовательных областей – социально-коммуникативной и познавательной - к возможностям и интересам конкретного ребенка происходит благодаря контекстному принципу организации занятий с ребенком, использованию его фотографий и фотографий близких людей, игрушек и предметов, интерьеров для его включения в игровой сюжет и действие, в комплекс игровых обучающих ситуаций. Это можно делать также с помощью современных компьютерных технологий, например, «Генератора

картинок»: в проектируемые сценки включаются изображения ребенка и его близких, которые становятся героями разыгрываемых сюжетов. Такой комплекс, включающий более 800 интерактивных сценок, соответствующих задачам Федеральной АОП дошкольного образования [3], дифференцированным уровням актуального и ближайшего развития детей с ОВЗ, посвященных обыгрыванию сюжетов из семейной жизни дошкольников, режимных моментов и занятий в детском саду и годового цикла праздников, был разработан преподавателями и членами студенческого научного общества кафедры дошкольной дефектологии Института детства МПГУ в сотрудничестве с ООО «Мерсибо». Мы назвали его «Игропанорамой». Апробация проходила в течение двух лет на базе детских садов и дошкольных отделений школ г. Москвы и Московской области.

Особенностью «Игропанорамы» выступает формирование эмоционального, когнитивного и деятельного компонентов взаимодействия взрослого с ребенком: каждая игра и сценка предполагают наличие параллельных с действиями на экране двигательных, коммуникативно-игровых и предметно-практических, художественно-изобразительных, речевых и математических действий дошкольника с игровым и демонстрационным материалом на столе или на полу. С другой стороны, специфика комплекса заключается в ориентированности на развитие понимания себя и своих действий, развитие комментирующей, регулирующей и планирующей, эмоционально-экспрессивной функций речи, а также социального интеллекта детей дошкольного возраста.

Разыгрываемые ситуации при этом имеют свою специфику:

- формирование мотивации к занятию со взрослым благодаря выбору фотографии и одежды, костюма для ребенка и перенос его фигуры на игровой фон, соответствующий будущему сюжету игры;
- создание игровой или проблемной ситуации через прием вхождения в картинку и осуществление параллельных действий с демонстрационным материалом (игрушками, набором кубиков и проволоки, предметными картинками);
- формирование ориентировочных действий по подражанию или образцу, аналогии с действиями взрослого или сверстников на основе работы с кубиками эмоций, жестов и коммуникаций во время развития сюжета;
- тренировочные коммуникативные и предметно-практические, игровые и продуктивные действия, сопровождающие кульминацию игрового сюжета и его развязку;
- эмоциональная реакция на достижение результата, обратная связь в виде словесного подкрепления, альтернативной коммуникации или завершения драматизации в реальности или на экране компьютера.

Время опоры на интерактивные картинки в компьютере при этом составляет от 30 секунд до 5 минут, время совместных действий ребенка и взрослого по следам демонстрируемых действий и на основе разыгранного сюжета – от 3

до 20 минут. Это соответствует требованиям Санитарно-эпидемиологических правил от 28 сентября 2020 г. № 2.4.3648-20 [2]. Кроме того, все компьютерные сценки прошли офтальмо-гигиеническую экспертизу на предмет влияния на работу зрительного восприятия детей дошкольного возраста, в том числе, с нарушениями развития. Озвучивание сценок происходило профессиональными актерами с «Союзмультфильма».

Учитывая особенности детей с ОВЗ, в сценках и презентациях, обыгрывающих комплексы игровых обучающих ситуаций, дается:

- Опора на действия и жесты взрослого, который находится рядом.
- Возможность сократить мешающие восприятию и организации ребенка, изображения (они не закреплены на экране).
- Акцент на объяснение и комментирование взрослым коммуникативных и социальных действий персонажей, их мыслей и чувств, влияющих на мотивацию и понимание особенностей поведения детей и взрослых.
- Несколько уровней обучающей помощи со стороны взрослого.
- Визуальное (в виде анимации) и/или аудиальное (в виде звукового или словесного сопровождения) подкрепление правильных и неправильных действий, ответов.
- Активизация собственных действий ребенка в виде коммуникативной, речевой и двигательной активности, организации самостоятельной продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация) для закрепления полученных знаний и навыков во время занятия.
- Совместные и затем самостоятельные действия дошкольника на основе заданий из интерактивной тетради и работы со сборно-разборными игрушками в условиях домашнего воспитания и обучения, после занятий со специалистом.

Для удобства организации совместной деятельности взрослого с ребенком каждая сценка снабжена кейсом – сценарием взаимодействия на экране и в реальности, описанием с характеристикой психолого-педагогических задач и тегами, позволяющими осуществить сквозное комплексно-тематическое планирование индивидуальных занятий с воспитанником или занятий в парах и звеньях, ориентируясь на уровень развития дошкольника или подгруппы («сильная», «слабая»). Такое комплексно-тематическое планирование строится вокруг 12 комплексов, интегрирующих задачи социально-коммуникативного и познавательного развития: «Части тела», «Действия, причины и следствия», «Мир предметов, множества», «Цвет», «Величина», «Форма», «Количество и счет», «Эмоции», «Социальный мир», «Природа», «Время», «Пространство». В каждом из комплексов обыгрывается социальная история, в которой участвуют ребенок, его близкие и друзья, а также воображаемые персонажи из компьютерной игры.

Начиная со средней группы, программно-методический комплекс «Игропанорамы» дополнен кейсом-комплексом для проведения «Уроков доброты» с

использованием интерактивных сюжетов и игровых сценок. Требование к проведению таких уроков изложено в «Методических рекомендациях для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок» Минобрнауки от 29 августа 2017 года [1]. На их основе каждый детский сад и школа разрабатывают программу включения детей с ОВЗ в группу и комплекс занятий по формированию у нормально развивающихся дошкольников готовности к их принятию и содействию. Однако методических материалов по данной проблеме, тем более – демонстрационных материалов, до сих пор разработано крайне мало. Мы попытались решить ее с помощью режиссерской игры на этапе, предваряющем и сопровождающим включение ребенка с ОВЗ в дошкольную группу (2 недели – месяц), а также в декабре, когда празднуется Международный день инвалидов (2-3 недели, до и после 4 декабря).

Для организации «Уроков доброты», которые очень хорошо вписываются в современную программу воспитания дошкольников, потребуется несколько листов формата А4 с изображениями контурных цветных фигур – детей и взрослых. Все фигуры вырезаются и используются как плоскостные (лежа) или каркасные (стоя на подставке) фигуры, с возможностью передвижения и взаимодействия. Таких фигурок детей – 15. Среди них изображения нормально развивающихся дошкольников и воспитанников с особыми образовательными потребностями (нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.). В набор входят также изображения взрослых – воспитательницы и родителей, бабушек и дедушек.

С помощью такого набора можно разыграть ситуации приема ребенка с ОВЗ в группу, знакомства с ним, выяснение его возможностей и затруднений и иллюстрации их в ходе обыгрывания режимных моментов с участием разных детей, выработки стратегий и тактик, способов помощи и совместной деятельности, отталкиваясь от игровых сюжетов и ролевых диалогов «Игропанорамы». В частности, используются папки «Эмоции», «Действия, причины и следствия» и «Социальный мир», «Пространство».

Такие ситуации проектируются после окончания сценок, посвященных организации совместной деятельности детей в дошкольной группе, детском саду – обсуждаются и разыгрываются как ситуации-иллюстрации («Что происходит? Что случилось потом?»), ситуации-упражнения («Как надо поступить? Попробуем разыграть»), ситуации оценки («Что здесь может быть трудно или легко? Кому трудно? Какие чувства он испытывает?») и проблемные ситуации («В чем проблема, затруднение? У кого? Чем можно помочь? Что нужно сделать?»). Для этого используются 2 кейс-кубика:

- кейс-кубик для моделирования ситуаций-иллюстраций и упражнений с изображениями предметов и атрибутов совместной деятельности детей в режиме дня дошкольной группы;

- кейс-кубик для моделирования ситуаций-оценок и проблемных ситуаций с изображением фрагмента взаимодействия детей в группе во время

нестандартных ситуаций (создание помех со стороны ребенка с ОВЗ во время осуществления режимных моментов и занятий, проявления социально-психологического дискомфорта со стороны сверстников и взрослых и др.).

Отдельное значение во время проигрывания ситуаций с помощью кубиков имеет то, насколько ребенок реагировал на социальные провокации, заложенные в сюжете: поддавался им или нет, относил себя к категории адаптивных или не адаптивных воспитанников (ориентировался на социальные правила и нормы, привлекал сверстников или взрослого к регуляции социального поведения детей или старался решать проблемы самостоятельно и др.). Затем результаты соотносятся с обобщением опыта педагогических наблюдений за детьми в ходе режимных моментов и совместной образовательной деятельности со взрослыми. В дальнейшем это поможет определить, какие из ситуаций нужно перенести в совместные игры-драматизации и реальную жизненную практику воспитанников. В качестве средства оптимизации социальной перцепции и модели психического у детей с нормальным и нарушенным развитием при этом используются авторские кубики жестов, гендерно дифференцированных простых и сложных (социальных) эмоций (есть комплекты для мальчиков и девочек), кубики коммуникаций (интеграция мимики, позы и жестов с демонстрацией той или иной эмоции, коммуникативного («Дай!», «На!», «Что это?») и др.) или этикетного («Здравствуй!», «До свидания», «Спасибо!» и др.) правила).

Возможности отслеживания динамики обучаемости ребенка, его перехода из зоны актуального развития в зону ближайшего развития поддерживаются благодаря:

- входному анкетированию взрослого, позволяющего на основе обобщения опыта наблюдений отнести обучающегося к тому или иному уровню развития (году обучения);
- оперативному контролю успешности выполнения заданий (удовлетворенности или неудовлетворенности педагога) в конце каждой игры;
- мониторингу индивидуального развития по итогам обучения и коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, программно-методический комплекс «Игропанорама» может выступать в качестве средства для оптимизации образовательной деятельности по адаптированной программе, демонстрируя возможности использования интерактивных технологий в реализации индивидуального подхода к воспитанникам с ОВЗ и развития социального интеллекта дошкольной группы.

#### Список литературы

1. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по проведению мероприятий «Уроки доброты» по пониманию инвалидности и формированию толерантных установок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx\\_spo/metod-recomend-yrok-dobroti.pdf](https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx_spo/metod-recomend-yrok-dobroti.pdf)
2. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-

эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://sosh-one.ru/docs/2021\\_05\\_28/sp-2-4-3648-20-sanitarno-epidemiologicheskie-trebovaniya-k-organizatsiyam-vozpitaniya-i-obucheniya--otdyiha-i-ozdorovleniya-detey-i-molodeji.pdf](https://sosh-one.ru/docs/2021_05_28/sp-2-4-3648-20-sanitarno-epidemiologicheskie-trebovaniya-k-organizatsiyam-vozpitaniya-i-obucheniya--otdyiha-i-ozdorovleniya-detey-i-molodeji.pdf)

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>

М.С. Штейман,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ (МАТЕРИАЛЫ К УРОКУ «ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ СКАЗОК Х.К. АНДЕРСЕНА»)**

*Аннотация.* В статье рассматривается идейно-тематическое и поэтическое своеобразие сказок писателя. Отмечается их глубокое философско-нравственное содержание. Выделяются воспитательные аспекты, направленные на формирование духовного мира обучающихся. Подчеркивается значение художественного наследия Андерсена и включенность его творчества в контекст мировой литературы для детей.

*Ключевые слова:* сказка, прекрасное, герой, идея, мастер, философское обобщение, бытие, писатель.

M.S. Shteiman,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### **MORAL EDUCATION OF STUDENTS (MATERIALS FOR THE LESSON “THE IDEA AND ARTISTIC CONTENT OF H.K. ANDERSEN’S FAIRY TALES)**

*Abstract.* The article deals with the ideological, thematic and poetic originality of the writer's fairy tales. Their deep philosophical and moral content is noted. The educational aspects aimed at the formation of the spiritual world of students are highlighted. The importance of Andersen's artistic heritage and the inclusion of his work in the context of world literature for children is emphasized.

*Keywords:* fairy tale, beautiful, hero, idea, master, philosophical generalization, being, writer.

Всем известно, какое место занимают сказки в развитии детей. Входящему во взрослую жизнь ребенку, начинающему познавать окружающий мир, но пока не имеющему навыков абстрактного мышления, они помогают проникнуть во многие тайны этого мира, приоткрывают завесы неизведанного, способствуют постигать социальные, философские, эстетические проблемы общества. Специфика художественных образов, идейно-тематическое содержание

сказочных произведений развивают не только эмоции маленьких читателей, но и их мыслительные способности, и воображение. Замечательные образцы литературной сказки мы встречаем в творчестве известных русских писателей: А. Пушкина, Л. Толстого, М. Горького и мн. др. Немаловажное значение этому жанру уделяли зарубежные авторы: Ш. Перро, братья Гримм, Э.Т.А. Гофман, Л. Кэрролл. Активно продолжали традиции своих предшественников писатели XX века: О. Уайльд, Дж. Родари, А. де Сент-Экзюпери... Удивительным образом вновь и вновь сказка демонстрирует свой неисчерпаемый потенциал.

Ханс Кристиан Андерсен известен как поэт, очеркист, драматург, но всеобщее признание он получил, когда стал писать сказки. В них автор в художественной форме отразил особенности своего мировоззрения, положительные и отрицательные стороны бытия. В литературных сказках Андерсен силой своего дарования, способностью языком сказочных образов раскрыл многие аспекты реальной жизни.

Герои Андерсена – люди, растения, животные, птицы, предметы домашнего обихода. Следуя требованиям жанра, все они в произведениях мастера оживают. Герои наделены своими думами, печалью и радостями, у них свои достижения и неудачи. Повествуя о жизни своих персонажей автор верно подбирает изобразительно-выразительные средства, чтобы точно отобразить реалии современной жизни. Окружающий мир Андерсена многогранен, полон различных проявлений добра и зла. Именно об этом – безобразном и прекрасном – детские сказки писателя.

Носители зла часто становятся персонажами Андерсена. Они всегда вызывают авторское негодование или ироническое пренебрежение. Он иронизирует над теми, кто несмотря на всеобщее презрение, пытается отыскать в своем существовании некий смысл. «Когда все вещи в комнате принялись болтать друг с другом, плевательница молчала и возмущалась ветреностью других вещей. Ну, можно ли говорить и думать только о себе да о себе, не обращая внимания на ту, что так скромно стоит в углу и позволяет в себя плевать» [1, с. 145].

Открыто сатирически звучит его сказка «Новое платье короля», в которой все, по замыслу автора, направлено на раскрытие идейного содержания. Прежде всего – это безудержная любовь правителя королевства к красивой одежде, что не соответствует его высокому статусу. Оригинальный сюжет произведения вскрывает и в короле, и его свите подлинную сущность – абсолютную никчемность и страх лишиться привилегированного положения. Ткачи-мошенники, пообещавшие создать чудо-ткань, которую не сможет увидеть человек, не выполняющий своих основных обязанностей или же просто глупец, доставляют придворным большие волнения. Их охватывает чувство страха потерять свои высокопоставленные должности.

В отдельных сказках Андерсен (известный как критик нравов) использует глубокие философские обобщения. «В глазах света всегда слынешь тем, кем свет тебя считает», - с горечью рассуждает серебряная монета, на личном опыте неудач убедившаяся в несправедливости устройства бытия [1, с. 138].

Весьма драматично по сюжету и глубоко по философскому наполнению произведение «Тень». Герой сказки – ученый, который не смог достичь успеха, несмотря на доброту, великодушие и образованность. Он был слишком чист, милосерден для этого лица. А вот его тень, покинувшая хозяина, обманным способом разбогатеет, добивается признания и даже женится на принцессе. Тени удалось надеть «личину человека», а ученый оказывается его тенью. Герой бессилен противостоять силам зла, не может вскрыть истинное «лицо» тени и погибает. Автор говорит о несправедливости жизни: зачастую в ней господствуют недостойные люди, а удел благородных и честных людей – страдание и смерть. В этом умозаключении таится глубинный смысл сказки.

Однако необходимо отметить, что задачи художника Андерсен никогда не ограничивал демонстрацией только негативных сторон жизни. Писателю, как отмечает К. Паустовский, никогда не хотелось, чтобы от «ленивых человеческих глаз ускользнул мир прекрасного» [6, с. 7] и в полной мере показал этот мир красоты, добра и гармонии.

Прекрасное для Андерсена – это и красота души человека-труженика, и красота чувства, и красота природы, и красота человеческого подвига. Сказка «Соловей» это демонстрирует наиболее убедительно. Соловей из сада императорского дворца «пел так чудесно, что даже бедный, удрученный заботами рыбак забывал о своем неводе» [1, с. 161]. Оказывается, то, что близко простым людям, безмерно далеко от привилегированных сословий. Чувством прекрасного наделены не все. Его лишены придворные, потому им не дано понять истинной красоты. «Мычание коровы и кваканье лягушек они приняли за пение соловья» [там же].

Автор утверждает, что никогда красота искусственная не сможет заменить красоту подлинную, данную природой. Не долго услаждал слух императора соловей-игрушка «очень похожий на живого, но весь осыпанный бриллиантами, рубинами и сапфирами» [там же]. Блеск драгоценных камней не помог искусственной птице, она сломалась. И отремонтировать ее было невозможно. При этом сила подлинно прекрасного, истинного искусства оказывается безграничной. Пение живого соловья заставляет отступить даже смерть – император выздоравливает.

Андерсену очень хотелось бы, чтобы люди, подобно оловянному солдатику, всегда были верны себе и своим чувствам. К сожалению, жизнь была безжалостна к герою: он падал с третьего этажа, плавал в бумажной лодочке по непослушным волнам, его глотала рыба и однажды он оказался в горящей печи. При этом он стойчески вынес все испытания, всегда и во всем оставаясь верен себе. Жизненные тяготы не сломили его и ничто не могло охладить его пылкое и верное чувство любви к танцовщице. Не изменяет своим убеждениям и соловей, отказываясь вить гнездо во дворце. «...маленькая певчая птичка летает повсюду: залетает и к бедному рыбаку, и к крестьянину, которые живут вдали от императора и его двора». Он знает, что всем нужны его песни «о счастливых и о несчастных, о добре и зле» [1, с. 167].

Оставался верен своим принципам и писательскому долгу Андерсен. В своих сказках он всегда затрагивал темы, которые не могли не волновать читателей, говорил о том, что помогало им видеть в окружающем мире не только безобразное, но и прекрасное. И сегодня не утратили своего значения сказки писателя, в которых весьма своеобразно и проникновенно рассказано о пороках современного общества, о вечном противостоянии добра и зла.

Всесторонне освоив фольклорные и литературные традиции, проникновенный художник создает оригинальную и по форме, и по содержанию сказку, в которой четко прослеживается неповторимая индивидуальность мастера. Прогрессивный романтик датской литературы всем своим творчеством, в том числе сказками, страстно отстаивает идеи справедливости, подлинной красоты, необходимости уважительного отношения к человеку-труженику.

#### Список литературы

1. Андерсен Ханс Кристиан. Сказки и истории / Х.К. Андерсен. – Москва: Правда, 1980. – 528 с.
2. Альбрехт О.В. По небесной радуге за пределы мира // К 200-летию юбилею Х.К. Андерсена: сборник статей; отв. ред. Н.А. Вишневская, А.В. Коровин, Е.Ю. Сапрыкина. – Москва: Наука, 2008. – С. 135-140.
3. Грэнбек Б., Ханс Кристиан Андерсен / Б. Грэнбек. – Москва: Прогресс, 1979. – 237 с.
4. Муравьева И.И. Ханс Кристиан Андерсен / И.И. Муравьева. – Москва: Молодая гвардия, 1959. – 272 с.
5. Пасечная И.Н. Художественные особенности сказок Х.К. Андерсена // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. – Оренбург: Издательско-полиграфический комплекс «Университет», 2014. – С. 2101-2106.
6. Паустовский К. Великий сказочник // Андерсен Ханс Кристиан. Сказки и истории / К. Паустовский. – Москва: Правда, 1980. – С. 3-14.
7. Свеченовская И. Андерсен. Плата за успех / И. Свеченовская. – Санкт-Петербург: Издательский Дом «Нева», 2005. – 320 с.
8. Хаббард М.Э. Полет лебедя: Повесть, основанная на жизни Ханса Кристиана Андерсена; пер. с англ. В. Мартова. – Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 1998. – 304 с.

Д.Д. Одинцова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### РОЖДЕСТВЕНСКИЕ ПЕСНОПЕНИЯ (КОЛЯДКИ) КАК ЭЛЕМЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен духовной музыки. Проанализировано взаимодействие церковной музыки и музыки, живущей в традиционной культуре. Автор характеризует отдельный пласт духовной музыки – «запричастный стих»; раскрывает вопрос приобщения детей младшего школьного возраста к духовной составляющей религиозного наследия путем исполнения рождественских песнопений.

*Ключевые слова:* духовность, народная музыка, русское певческое искусство, каноничность, колядки, «запричастный стих».

## CHRISTMAS CHANTS (CAROLS) AS AN ELEMENT FOR THE FORMATION OF YOUNG CHILDREN'S SPIRITUALITY

**Abstract.** The article discusses the phenomenon of sacred music. The interaction of church music and music living in traditional culture is analyzed. The author characterizes a separate layer of sacred music – the "communion verse"; reveals the issue of introducing children of primary school age to the spiritual component of religious heritage by performing Christmas carols.

**Keywords:** spirituality, folk music, Russian singing art, canonicity, carols, private verse.

Многовековое взаимодействие национально-культурных и церковных традиций приводит к созданию единого понимания русской национальной культуры. В течение долгого времени на Руси формируется русская духовная музыка, влияние на которую оказывает не только церковная культура, но и русские народные традиции. Само понятие становление «духовности» русского народа вмещает в себя все лучшие компоненты православной культуры и народного творчества. История русской музыки богата не только светским музыкальным творчеством, но также включает в себя народное творчество и духовное, религиозное начало.

При глубоком изучении данного вопроса можно обнаружить огромный пласт музыкального творчества, объединяющий сугубо церковную музыку и народное пение. Многие исследователи, такие как Н. Успенский подтверждают тот факт, что древнерусское певческое искусство имеет в своей составляющей, как народную песню, так и знаменный распев. С. Смоленский и В. Металлов создают концепцию о родстве двух систем, которые в дальнейшем послужили фундаментом для становления музыкальной культуры культовой музыки.

Если Н. Успенский предполагает, что русское певческое искусство видоизменялось под влиянием церковной музыки, пришедшей на Русь с Византии. «Отдельные исполнительские приемы, мотивы и даже целые напевы заимствовались русскими в их постоянных сношениях с Византией и странами Передней Азии. Среди них были образцы не только народного песне-творчества, но и церковно-певческого искусства» [4]. О. Урванцева, в свою очередь, определила следующие факторы синтеза церковного и народного творчества.

– *каноничность* – строгое следование нормам в структуре и в содержании;

– *функциональность* – музыка в каноническом искусстве и народном жанре имеет свою «программность»;

– *типизация* – песнопение всегда представлено в одном настроении;

– *слияние личного и общественного (соборного)* – духовная музыка и народные песнопения объединены единой эмоциональной составляющей, где личное замещается общественным;

– *попевочный принцип строения* – повторность музыкальных формул [3].

Отметим, что есть отдельный пласт музыкального творчества, который находится в междоусобном состоянии – музыка, затрагивающая церковную культуру, но не строго каноничную, и несущую народные мотивы. Ю. Паисов выделяет особый «синтезирующий» жанр: универсальная по своей общественной функции музыка, приемлемая для звучания, как в храме, так и в концертном зале [1]. Л. Раабен полагает, что «в самом развитии религиозного направления обозначились две, существенно отличающиеся друг от друга, линии: одна – построенная на конкретных жанрах, формах, обрядовых канонах церковного богослужения (назовем ее «литургической»), другая – в той или иной степени связанная с таковыми, но главным образом направленная на осмысление сущности христианского вероучения, нравственных, этических основ его духовности, выраженной в обобщенных понятиях-символах [2].

Таким примером может быть пение «колядок». Само название связано с жанром календарного цикла. Данные песнопения исполняются в ночь на Великие православные праздники. В данном случае, особое внимание уделим Рождественским православным песнопениям. В некоторых случаях они носят названия «духовных песнопений для детского хора». Они занимают особое место в богослужении Литургии именуясь там как *запричастный стих*. Исполняются левым хором, который состоит, как правило, из певцов-любителей или детских коллективов.

Приобщение детей младшего возраста к духовной музыке происходит посредством исполнения колядок. Наиболее часто в воскресных школах педагоги разучивают с детским хоровым коллективом произведения на духовную тематику.

Колядка «Эта ночь святая» (Митрополит Киевский Владимир) повествует о рождении Спасителя мира.

*Эта ночь святая, эта ночь спасенья*

*Возвестила всему миру*

*Тайну Боговоплощенья*

*(...)*

*И с высот небесных раздалось вдруг пенье:*

*Слава, слава в вышних Богу.*

*На земли благоволенье.*

Построенная на повторяющихся попевах, колядка схожа с каноническими песнопениями. Позволяет юным исполнителям быстрее и прочнее усвоить музыкальный материал. Частые повторы предоставляют возможность закрепить сложившиеся музыкальные и слуховые навыки. Помимо всего прочего в тексте есть слова, принадлежащие старославянскому языку (благоволенье, Боговоплощенье). Строчка «Слава в вышних Богу» полностью принадлежит старославянскому церковному языку, является началом Великого славословия, исполняемого во время рождественского богослужения. Текст колядки погружает слушателя и исполнителя в церковную культуру, обогащает словарный запас ребенка.

Еще одна примечательная духовная составляющая колядка «Ночь тиха, ночь свята». Второе название «Тихая ночь». Автор этого произведения Ф. Грубер. Написанное в Австрии более двухсот лет назад произведение нашло отклик в сердцах православных и является Рождественским гимном. Этот псалом поистине универсальный в своем звучании, любим и признан всеми христианами. В 1839 году гимн был переведен на английский язык и стал известен повсеместно. Благодаря своей мелодичности и простоте псалом «Тихая ночь» горячо любим руководителями хоровых коллективов.

Приобщение к духовной музыке детей младшего школьного возраста во многом зависит от музыкального материала, подобранного руководителем коллектива или педагогом-наставником. Через простоту мелодики, ясность музыкального языка и доступность слова ребенок постигает доброту, созидание и любовь к ближнему.

В музыкальном творчестве существует огромный пласт музыки, который придает мотивацию к познанию духовной сферы искусства. Безусловно, большая часть музыкального творчества направлена на то, чтобы человек вне зависимости от возраста нашел для себя ту составляющую, которая укрепляла бы его начинания на благие поступки, и возможно на познание высшего понимания божественного.

#### Список литературы

1. Паисов Ю. Мотивы христианской духовности в современной музыке России / Ю. Паисов // Традиционные жанры русской духовной музыки и современность. – Вып. 1. – Москва: Композитор, 1999. – С. 148.
2. Раабен Л. О духовном ренессансе в русской музыке 1950 – 80-х годов / Л. Раабен. – Санкт-Петербург: Бланка, Бояныч, 1998.
3. Урванцева О. Проявление авторского начала в канонических жанрах русской духовной музыки рубежа XIX-XX веков (на примере творчества С.В. Рахманинова): дис. ... канд. искусствоведения / О. Урванцева. – Екатеринбург, 1997. – С. 62.
4. Успенский Н.Д. Древнерусское певческое искусство / Н.Д. Успенский; под ред. Ю. Келдыша. – Москва: «Музыка», 1965. – 216 с.

Д. Жаксымуратова, М. Ерниязова,  
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус

## ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье рассматривается анализ теоретических подходов к разработке методики работы с детьми дошкольного возраста по их математическому развитию в условиях учреждений дошкольного образования. Авторы указывают на важность формирования у детей дошкольного возраста логико-математической компетентности, характеризующейся способностью совершать математические и логические действия, умением осуществлять ориентацию в пространстве и времени.

**Ключевые слова:** математическое мышление, число, элементарные математические знания, величина, развитие.

## FORMATION OF MATHEMATICAL ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article deals with the analysis of theoretical approaches to the development of methods of working with preschool children on their mathematical development in the conditions of preschool education institutions. The authors point out the importance of the formation of logical and mathematical competence in preschool children, characterized by the ability to perform mathematical and logical actions, the ability to orient themselves in space and time.

**Keywords:** Mathematical thinking, number, elementary mathematical knowledge, magnitude, development.

Современная система дошкольного образования направлена на конструирование содержания, форм, методов обучения и воспитания, обеспечивающих развитие каждого ребенка, его познавательных способностей и личностных качеств, поэтому математическое развитие дошкольника должно рассматриваться как часть общего развития личности. Он должен быть направлен на обучение детей приемам и методам познания, формирование у них качеств математического мышления, математических умственных способностей и умений.

Существует необходимость отказаться от информативного представления математического содержания и ориентировать ребенка на осмысление, понимание, обретение опыта. Математика для ребенка является инструментом логического мышления, посредством которого усваиваются законы природы.

Таким образом, актуальность исследования определяется социальным заказом на математическое развитие детей дошкольного возраста, который формирует у них познавательные умения и навыки, критическое мышление, широкую палитру интеллектуальных действий, необходимых для жизни в современном высокотехническом информационном обществе.

На данном этапе педагогического исследования учеными используются теоретические методы, а именно анализ и систематизация психолого-педагогической и методической литературы по проблемам умственного и математического развития детей дошкольного возраста, учебных и методических пособий, дидактико-методического обеспечения образовательного процесса учреждений дошкольного образования для выяснения состояния организации работы процесса математического развития детей [1].

Весомым достижением передовой педагогики прошлого века было признание способности ребенка дошкольного возраста учиться и овладевать элементарными математическими знаниями. Становление методики математики позволило определить ее первоначала, содержание математической подготовки детей до 6 лет, цель, задачи. Общей целью математической подготовки детей того времени была подготовка к школе, которая сводилась к овладению ребенком количеством и цифрой. Однако отдельные специальные руководства по обучению детей математике не дают основ для детального анализа методов,

форм обучения детей, поскольку преимущественно содержат практические разработки и крайне мало объяснений относительно дидактических принципов организации учебного процесса.

В большинстве анализируемых исследователями учебно-методических пособиях осуществляются терминологический анализ и анализ различных подходов по обеспечению математической подготовки детей.

В педагогике категория обучение рассматривается как специальная форма передачи общественно-исторического опыта. Следовательно, логично, что процесс обучения детей математике может рассматриваться как форма передачи ребенку элементарных математических знаний, которые выработало человечество на пути своего развития. Основным содержанием такого обучения элементарам математики является общественный опыт, приобретенный людьми, как взрослым сообществом, на протяжении веков: знание о числе, натуральный ряд, формы, величина, пространство и время и т.д.

Таким образом, математическое развитие это не просто приобретение системы знаний, умений и навыков в области математики, а диалектический процесс перестройки психики ребенка, приобретение новых качественных особенностей, новообразований, поднимающих ребенка на новый, более высокий уровень познания. При этом не следует отождествлять понятие роста и развития. Рост – это количественные изменения в процессе усовершенствования той или иной психической функции. Мы можем называть процесс ростом только в том случае, если при существующих возможностях нам не удастся выявить в нем какие-либо качественные изменения. Акцент делаем на словах качественные изменения.

Наличие качественных изменений обуславливает развитие, если их нет в психике ребенка, то и математическое развитие как таковое не происходит. Развитие характеризуется качественными изменениями психической функции, возникновением в ней определенных новообразований. Понятие развитие исследователи связывают с понятием системные процессы, то есть развитие основывается на качественных преобразованиях различных системных процессов, что приводит к возникновению новых структур. Психологи подтверждают неравномерность развития, когда одни из системных структур отстают, другие забегают вперед [2].

Полностью согласны с утверждениями исследователей, потому что трансляция его определения понятия развитие в контекст понятия математическое развитие дает возможность выяснить, что математическое развитие, как и развитие общее, отличается неравномерностью. Продвижение ребенка вперед путем постижения математического содержания будет характеризоваться преобразованием тех же системных процессов, а именно изменениями в мышлении, речи, способах осмысления, изменениями в процессах синтеза, анализа, обобщения (на уровне логических операций) и т.д. Именно скорость или текучесть этих новообразований служит основой оценки педагогом степени математической развитости ребенка конкретного возраста, а не только наличие знаний и умений в области математики. Если в обучении детей математике преоблада-

ет информативный, знающий подход, то у ребенка наращивается сумма знаний, информации, которая не всегда выступает действенным инструментом в осмыслении математических понятий, проблемных ситуаций математического содержания и т.п.

Главной целью дошкольного образования должно стать создание благоприятных условий для личностного становления и творческой реализации каждого ребенка, формирование у него логико-математической компетентности.

Логико-математическая компетентность является одной из важных характеристик, которая предполагает способность дошкольника совершать математические и логические действия, овладение умением осуществлять ориентацию в пространстве, времени.

Таким образом, как свидетельствуют данные, система обучения детей, установившаяся в практике воспитателей, приводит к накоплению математической информации и никоим образом не стимулирует развитие, поскольку большая часть информации оседает мертвым багажом в детской памяти. Такой подход к математической подготовке рассматривается нами как процесс наращивания математической информации, а не математическое развитие.

Следовательно, обучение математике следует рассматривать как основную деятельность, обеспечивающую математическое развитие ребенка. Уровень интеллектуального развития ребенка зависит от организации, содержания, форм и методов обучения, от создания условий для проявления активности самого ребенка.

**Выводы.** Анализ научных подходов относительно сущности взглядов на понятие математическое развитие детей дошкольного возраста показал наличие довольно широкого диапазона его толкований, различных авторских интерпретаций понятия математическое развитие детей дошкольного возраста. Результативность математического развития определяется процессом формирования у детей элементарных математических представлений.

#### Список литературы

1. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников / А.В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – Москва, 2019. – № 5. – С. 25-29.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТЕР, 1996. – 544 с.

А.А. Дякина,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## МЕДИАПРОЧТЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВСЕХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В представленных материалах раскрывается понятие «медиапрочтение», которая характеризуется как инновационная технология, соответствующая вызовам современной цифровой эпохи. Автор рассматривает возможность ее применения на всех уровнях российского образования, начиная от дошкольного и заканчивая высшим. Использование в

процессе обучения медиаресурсов как средства приобщения детско-юношеской аудитории к литературному наследию содействует развитию ее читательских интересов, повышению медиаграмотности и удовлетворению запросов в актуальных форматах предоставления информации.

**Ключевые слова:** медиапрочтение, читатель, обучаемые, технология, цифровое образование.

A.A. Dyakina,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **MEDIA READING AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF ALL LEVELS OF EDUCATION**

**Abstract.** The presented materials reveal the concept of "media reading", which is characterized as an innovative technology that meets the challenges of the modern digital era. The author considers the possibility of its application at all levels of Russian education, from preschool to higher education. The use of media resources in the learning process as a means of familiarizing the children's and youth audience with the literary heritage contributes to the development of its reader interests, increasing media literacy and satisfying requests in relevant formats of information provision.

**Keywords:** media reading, reader, learners, technology, digital education.

Бурное развитие информационно-коммуникационных и IT-технологий на рубеже XX-XXI веков постепенно сформировало новую реальность – «цифровую» и свойственный ей образ жизни, где господствует «цифровая социализация». Современная молодежь с рождения адаптирована к ситуации повсеместной интерактивности и геймификации, органично принимает ее и с разной степенью интенсивности участвует в ней. Годовалого ребенка родительский гаджет привлекает как особая забава, в которой есть и картинки, и песенки, и игрушки. Нынешний школьник легко прибывает в разных информационных потоках: делает уроки, переписывается с друзьями в социальных сетях, слушает музыку.

На всех уровнях образования современные дети, студенты приучены к мобильным устройствам, экранам, элементам программного обеспечения. Многие родители понимают, что имеют дело с новым поколением, которое ученые называют «цифровыми аборигенами». Внимание исследователей сосредоточено уже не на спорах о плюсах и минусах глобальной коммуникации и Интернета как культурного феномена, а на осмыслении особенностей цифровой среды, влияющей на формирование будущего. В частности, отмечается кардинальные перемены в области человеческой психики: «трансактивная память», «рассеянность внимания», связанные с эффектом поисковых систем и «феноменом многозадачности» [2].

Медиаисследователи, говоря о будущем отрасли, предрекают ее развитие как «экономики впечатлений», ориентированной на поколение новых пользователей, воспринимающих информацию через максимальную визуализацию, при-

выкших к трансляции жизни онлайн, интерактивности посредством социальных сетей и мобильных устройств, к медиаиграм, проектным технологиям.

Эти особенности молодого поколения как потребителя информации, выявленные в ходе масштабных опросов и анализа учеными МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики» следует учитывать в своей повседневной деятельности педагогам всех уровней современного российского образования. Непризнание особенностей цифровой реальности, формальное к ней отношение в педагогическом сообществе только усугубляет ситуацию отсутствия массового медиаобразования в стране. Вместе с тем уже сегодня мы можем предложить практикам конкретные, вполне доступные пути нахождения «взаимопонимания» между теми, кто родился в цифровой среде, и теми, кто приобрел к ее достижениям. Один из них – медиапрочтение.

В нашем понимании, оно означает чтение текста с помощью, на основе и в контексте медиа. Поскольку единого определения медиа в научном сообществе не существует, ограничим его в интересующем нас проблемном формате средствами массовой информации, кино, социальными медиа (блоги, форумы, мессенджеры, социальные сети), мобильной телефонией. Подчеркнем, что в данном случае речь идет о тексте художественном, который, на наш взгляд, оказался наиболее уязвимым с точки зрения востребованности современной детско-юношеской и молодежной аудиторией.

Не секрет, что за два десятилетия перестроечного периода, когда Россия находилась в состоянии кардинальной ломки прежних устоев, мы потеряли статус «самой читающей страны». С тех пор упреки со стороны старших в том, что молодежь не только не читает, но и в принципе не интересуется чтением, стали постоянными. Действительно, выросло уже не одно поколение далекое от чтения классической литературы, а тем более, воспитанное на ее духовных ценностях. Следует ли далее ждать, что ситуация разрешится сама собой? Думается, нет.

Технология медиапрочтения представляется нам возможностью объединения стратегически важных образовательных интересов, связанных с приобретением молодого поколения к серьезной классической литературе, отражающей и защищающей национальную ментальность, с его запросами на качественную информацию, представленную в актуальном формате.

Для понимания того, как работает данная технология, обратимся к конкретным примерам. Поэма И.А. Бунина «Листопад» фрагментарно может изучаться в дошкольных учреждениях и в начальной школе, в полном объеме – в старших классах и вузе.

Знакомство дошкольников с отрывками произведения следует предварить показом мультфильма об осени или видеоряда с осенними пейзажами. После чтения, на прогулке, с детьми можно собрать «бунинские букеты» из «лиловых, золотых, багряных» листочков, сфотографировать малышей с ними, используя мобильный телефон и выложить фото на странице группы ВК или другой социальной сети. В данном случае, понимая специфику интерактивной связи Интер-

нет-ресурса, воспитатель, с одной стороны, имеет возможность быстро получить оценки своего труда в формате комментариев и лайков родителей, а с другой стороны, убедиться в степени родительского медиапотребления и интерактивного участия в деятельности дошкольного учреждения, посещаемого их детьми.

В начальной школе могут привлекаться более объемные отрывки поэмы. Дети уже самостоятельно способны прочитать текст. Однако он не прост для понимания, так как содержит устаревшую лексику, сложный ассоциативный образный ряд. На помощь придут медиа. Памятуя о «рассеянности внимания» школьников, им можно предложить проиллюстрировать прочитанное, изобразив один наиболее запомнившийся элемент текста, а дома вместе с родителями уточнить семантику непонятных слов, прибегая к помощи поисковых систем Интернета («трансактивной памяти»).

Старшеклассники должны воспринимать бунинское произведение в его целостности: тематической глубине и художественном многообразии. Традиционное чтение вряд ли сейчас позволит добиться желаемого результата. Медиапрочтение – напротив. Оно помогает привлечь формат документального кино, посвященного малой родине писателя – средней полосе России с ее особой природной аурой, лишенной пышности и экзотики, но полной исконно русскими переживаниями. Тем учащимся, которые увлечены широко распространенным среди подростков рисованием на графическом планшете, можно предложить создать картину своего видения поэмы. Всем остальным – написать эссе, заметку по мотивам прочитанного. Причем, это может быть текст достаточно разнообразной тематической группы: «Осень пора», «Грусть», «Одиночество», «Гармония» и т.п. Если в школе издается своя газета, функционирует собственный медиацентр, полученные творческие «результаты» могут найти широкое распространение. Их смогут оценить не только одноклассники, но и все, кому доступен сайт данного образовательного учреждения, если он оснащен форумом или иными возможностями обратной связи.

Изучение произведений Бунина в процессе вузовской подготовки специалистов филологического профиля должно быть многосторонним, соответствующим задачам становления будущего профессионала. Отсюда и разнообразие медиатехнологий, позволяющих активизировать интерес студентов к глубинному погружению в сущность прочитанного, его формальные и содержательные составляющие. Поэма «Листопад» – важное звено общей филологической подготовки, особенно, если речь идет о выпускнике вуза, носящего имя великого писателя. Иметь предельно полное представление о жизни и творчестве Бунина для него – дело профессиональной чести. В данном случае медиа должны быть максимально активно задействованы в образовательном процессе.

Уровень медиаподготовки студентов разных направлений филологического профиля, конечно же, не одинаков. Будущие работники СМИ, специализирующиеся на цифровой и мультимедийной журналистике, просто обязаны быть более других медиаграмотными. Проводимые срезы по данному параметру неоднократно подтверждали подобную «входящую» ситуацию. Следова-

тельно, студентам можно предложить не просто задания творческого характера, но задания, непосредственно ориентированные на создание серьезного медиапродукта, связанного с популяризацией творческого наследия Бунина. Коль скоро отправная точка – это поэма «Листопад», то «техническое задание», скажем по разработке лонгрида, будет строиться именно вокруг данного произведения. К нему путем гиперссылок могут быть привлечены другие программные тексты автора.

Предложенный формат побуждает будущих журналистов напрямую обратиться к медиатексту как «динамически сложной единице высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовой коммуникации» [1]. Современный медиатекст вбирает в себя особенности разных знаковых систем; в нем печатные элементы сочетаются с аудио- и видео-, инфографикой, 3D-моделированием. В той или иной степени студенты владеют навыками для практической реализации поставленной задачи. К такого рода творчеству (скажем, к написанию основного текста лонгрида) могут быть привлечены и другие студенты-филологи, но общее руководство проектом желательно оставить за будущими медиаспециалистами. Они должны продемонстрировать владение технологией медиапрочтения в полном объеме: от буквального озвучивания текста на уровне подкаста – до его интерпретации посредством самостоятельно отснятого и смонтированного видео, изобразительно-графических элементов, анимационных компонентов и т.п. Нет сомнения, что после основательной проработки материала, связанного не только с конкретным произведением Бунина, но и с фактами его биографии, творческого развития, особенностями мировосприятия, студенты запомнят и сам текст и работу по его медиаосвоению.

Создание коллективного медиапродукта – самая высокая ступень медиаподготовки, формирующая корпоративный дух и креативное мышление, столь важные для выпускника высшего учебного заведения, которому предстоит осуществлять свою деятельность в условиях цифровой экономики и конвергенции средств массовой коммуникации.

Таким образом, медиапрочтение – это та инновационная технология, которая максимально соответствует уровню цифровизации современного образовательного процесса. Ее принципиальная особенность состоит в интерактивности, свидетельствующей о кардинальном изменении позиции обучающегося, который из пассивного субъекта воздействия переходит в состояние полноправного участника, способного осваивать учебный материал с использованием новейших информационно-коммуникационных достижений, создавать и транслировать на их основе собственный, соответствующий возрасту медиапродукт.

#### Список литературы

1. Современный медиатекст: учебное пособие; отв. ред. Н.А. Кузнецова. – Омск: ООО «Полиграфический центр «Гатьяна», 2011. – С. 13.
2. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – Москва: Смысл, 2017. – 375 с.

Т.Д. Красова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ

**Аннотация.** В статье раскрывается специфика формирования представлений о правилах поведения в природе у детей пяти лет. Раскрываются возможности использования различных жанров художественной литературы в развитии экологических представлений у детей. Обосновываются педагогические условия формирования представлений о нормах экологически направленного поведения у детей пяти лет в процессе ознакомления с художественной литературой.

**Ключевые слова:** представления, правила поведения, природа, экология, художественная литература.

T.D. Krasova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE RULES OF BEHAVIOR IN NATURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article reveals the specifics of the formation of ideas about the rules of behavior in nature in five-year-old children. The possibilities of various genres of fiction in the development of ecological ideas in children are revealed. The pedagogical conditions for the formation of ideas about the norms of environmentally oriented behavior in five-year-old children in the process of familiarization with fiction are substantiated.

**Keywords:** representations, rules of conduct, nature, ecology fiction representations. rep, rules of behavior, nature, ecology fiction.

Одной из важнейших проблем, привлекающих внимание представителей педагогического сообщества, является проблема экологического воспитания детей. Исследования ученых Л.В. Артемовой, Н.Ф. Бакаловой, Т.М. Бондаренко, В.М. Букатова, А.П. Букина, Н.Ф. Виноградовой, О.В. Дыбиной, Г.Н. Казаручик, О.В. Колпаковой, А.М. Федотовой и др. посвящены формированию у дошкольников представлений о правилах поведения в природе в процессе различных видов деятельности [1]. Однако, стоит отметить, что в последние годы ученые мало уделяют внимание изучению и разработке технологий, направленных на формирование экологически направленного поведения у детей пяти лет посредством художественной литературы.

Содержание представлений о правилах поведения в природе у детей пяти лет раскрывается в образовательных программах в рамках образовательной области «Познавательное развитие» и включает в себя следующее содержание представлений: о правилах поведения при грозе; оказания первой помощи при укусах животных о съедобных и несъедобных грибах; поведения в лесу, водоеме, лугу, парке. Кроме того, подчеркивается необходимость формирования осознания правил поведения в природе.

В федеральной образовательной программе дошкольного образования (2022) образовательная работа по формированию представлений о правилах поведения в природе начинается с трех лет. Наполнение образовательной деятельности представлено следующим содержанием: усвоение правил поведения в природе (не ломать ветки, не рвать растения, осторожно обращаться с животными, заботиться о них) (вторая младшая группа). Далее разработчики программы более обобщенно формулируют содержание образовательной деятельности по изучаемой нами проблеме, например, как понимание ценности живого, воспитание желания защиты и сохранения живой природы (старшая группа) и далее не конкретизируют наполнение материала [2].

Однако, в указанных выше образовательных программах отсутствует четкая последовательность выстраивания содержания образовательного материала по развитию представлений о правилах поведения в природе. Наполнение образовательной работы выстроено эпизодично, отсутствуют усложнение преподаваемого материала в последующей возрастной группе и взаимосвязь с предыдущим этапом обучения. Наиболее содержательно данный аспект проблемы представлен в дополнительных образовательных программах «Юный эколог» (С.Н. Николаева), «Наш дом – Природа» (Н.А. Рыжова), в которых ставятся задачи формирования необходимых представлений о безопасном природопользовании. Однако, описание и наполняемость правил поведения в природе представлены недостаточно, отсутствует их конкретизация. Более полно содержание представлений о правилах поведения в природе раскрыто в исследовании В.А. Новицкой, Л.С. Римашевской, Т.Г. Хромцовой. Авторский коллектив разработал содержание представлений детей об окружающей среде, и правилах поведения в ней [1]. Кроме того, разработаны методические рекомендации для педагогов и дидактический материал по развитию у детей представлений о правилах поведения в природе, в таких местах, как лес, луг, водоем и др. Ниже представлено содержание образовательной работы с указанием конкретных правил поведения в природе.

### **Содержание представлений о правилах поведения в природе у детей пяти лет**

<b>О правилах поведения в лесу</b>	<b>О правилах поведения на лугу</b>	<b>О правилах поведения у водоема</b>
Вести себя тихо, чтобы не испугать обитателей леса	Беречь муравейники	Не загрязнять водоемы
Передвигаться осторожно, чтобы не наступить на живое существо	Не рвать цветы	Не подходить к воде без взрослых
Не мусорить	Не ловить бабочек и других насекомых	
Не ломать кустарники и деревья и т.п.	Не разжигать костер	
Беречь муравейники		

Для развития данных представлений у детей пяти лет необходимо использовать различные жанры художественной литературы. Так, например, такой жанр художественных произведений, как сказки являются эффективным материалом в развитии у детей экологически направленного поведения. По форме сказки иносказательны, так как в их содержании в вымышленной, образной форме представлен жизненный опыт многих поколений, на основе которого дети должны сделать нравственно ценные выводы для себя.

Детям следует предлагать следующие жанры художественных произведений:

– рассказы: «Не ешь незнакомые ягоды в лесу» (Г. Шалаева); «Не ходи по льду водоема» (Г. Шалаева, Н. Иванова); «Наказание за незнание» (М. Фисенко);

– сказки: «На лесной тропинке» (Т. Шорыгина). Сказка «Добрая Ивушка» (Т. Шорыгина). «Советы лесной мышки» (Т. Шорыгина).

В народных пословицах достаточно четко определены жизненные уроки, которые предоставляют ребенку возможность делать основополагающие выводы, которые, в свою очередь, предупреждают совершение возможных ошибок. Например, можно привести следующие пословицы: «не шути с огнём – обожжешься»; «спички не игрушка, огонь не забава» и др.

У каждого художественного произведения имеется своя мораль, или несколько, из которых необходимо педагогу вместе с детьми сделать значимые выводы о поведении в природе. В процессе восприятия художественных произведений дети постепенно усваивают новый материал, расширяющий горизонты прежних представлений дошкольников. Данные приемы расширяют возможности детей, помогают готовить ребенка к встрече с возможными опасностями, формировать представления о необходимости соблюдения мер предосторожности, прививать ему навыки правильного поведения в природе.

К педагогическим условиям, направленным на развитие экологически направленного поведения у детей пяти лет, относится сочинение и постановка экологических сказок, рассказов, историй. В процессе сочинения собственных экологических сказок развивается воображение ребенка, его фантазия, дети лучше усваивают имеющиеся взаимосвязи в природе, выявляют векторы взаимовлияния человека и окружающей среды. Дети пяти лет способны придумать собственные окончания экологических сказок.

Таким образом, анализ научных исследований (Л.В. Артемовой, Т.М. Бондаренко, Н.Ф. Виноградовой, В.А. Новицкой, Л.С. Римашевской, Т.Г. Хромцовой и др.) позволил нам раскрыть педагогические условия формирования представлений о правилах поведения в природе у детей пяти лет посредством художественной литературы: использовать различные жанры художественных произведений (сказки, рассказы, стихи, потешки), направленные на развитие представлений о правилах поведения в природе; сочетать различные средства на одном занятии; сочинение и постановка экологических сказок, рассказов, историй.

Несмотря на многообразие имеющихся исследований (Н.Ф. Бакаловой, В.М. Букатова, А.П. Букина, О.В. Дыбиной, Г.Н. Казаручик, О.В. Колпаковой,

Н. А. Рыжовой, А.М. Федотовой и др.), направленных на формирование экологической культуры у дошкольников, имеется определенный дефицит научных и методических работ, направленных на формирование представлений о правилах поведения в природе. Вместе с тем, дошкольный возраст в силу своих возрастных особенностей является наиболее благоприятным периодом для развития основ экологической воспитанности, становления экологического мировоззрения, нравственных норм поведения в природе у детей. В связи с этим актуальным представляется поиск эффективных путей формирования экологической культуры у воспитанников детского сада.

#### Список литературы

1. Правила поведения в природе для дошкольников: методическое пособие / В.А. Новицкая, Л.С. Римашевская, Т.Г. Хромцова. – Москва: Педагогическая литература, 2011. – 127 с.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>

И.Н. Малашук,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема использования мультимедийных технологий в образовательном процессе в вузе с целью активизации познавательной деятельности обучающихся. Автор в исследовании ставит цель определить эффективность достижения дидактической цели обучения посредством использования современных средств массовой коммуникации, мультимедийных технологий в педагогической практике.

*Ключевые слова:* педагогика; информатизация образования; мультимедиа технологии обучения; образовательный процесс; мультимедийные средства обучения.

I.N. Malashuk,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

### THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL

*Abstract.* The article deals with the problem of using multimedia technologies in the educational process at the university in order to activate the cognitive activity of students. The author of the study aims to determine the effectiveness of achieving the didactic goal of teaching through the use of modern mass communication media, multimedia technologies in pedagogical practice.

*Keywords:* pedagogy; informatization of education; multimedia technologies of teaching; educational process; multimedia teaching tools.

Процессы информатизации в настоящее время имеют самое непосредственное отношение ко всем сферам человеческой жизни, и образование не является исключением. Как отмечается в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, «современные информационно-коммуникационные технологии создали возможность для широкого доступа к глобальным образовательным ресурсам и явились основой количественного и качественного роста трансграничного образования и формирования мирового рынка образовательных услуг» [4].

На современном этапе широко используется глобальная компьютерная сеть Интернет. Компьютерно-информационные технологии стали уже неотъемлемой и необходимой частью функционирования многих обучающихся и преподавателей. Именно учащаяся молодежь воспринимает их с большим доверием, нежели учебник. В связи с этим отличительной особенностью сегодняшнего дня в рамках образовательного процесса является массовое применение мультимедиа и информационных (компьютерных) технологий со стороны обучаемых и преподавателей.

В основу теории мультимедиа положено использование различных способов передачи информации, возможность использования видео- и звукового сопровождения текстов, высокого уровня качества графики и анимации. Это дает возможность максимально насытить информацией программный продукт, а также способствовать более эффективному усвоению новой информации, поскольку параллельно и одновременно осуществляется восприятие на уровне различных каналов.

Согласно документам ЮНЕСКО, медиаобразование – это обучение теории и практическим умениям по овладению современными средствами массовой коммуникации, структура которых может рассматриваться как специфическая область в педагогической теории и практике.

Медиаобразование в своем развитии проходит три этапа: первый – 60-70 гг. XX века, второй – 80-ые годы, третий – берет начало в 90-ые гг. Именно этот этап ознаменован как мультимедийный и обусловлен бурным развитием компьютерных технологий.

Термин «мультимедиа в образовании» активно вошел в обиход среди представителей научных кругов в конце 90-х гг. [6].

В процессе работы 28-й сессии Генеральной конференции Юнеско в рамках программы «Образование» был учрежден исследовательский проект «Технологии мультимедиа и развитие личности». Международное сообщество по достоинству оценило перспективность новой технологии для повышения эффективности образования [5, с. 77].

Обучение, в основу которого положены мультимедийные технологии, является одной из предпосылок результативного образования. При этом создаются возможности перехода от пассивной к активной деятельности в процессе реализации образовательной деятельности. Осуществляя подбор мультимедийных средств обучения, преподавателю необходимо принимать во внимание специфику каждого учебного предмета, каждой области научного знания, его

понятийного аппарата, особенностей применения методов исследования [1, с. 56]. Вместе с тем, мультимедийные технологии должны соотноситься с целями и задачам курса обучения и вплетаться в канву учебного процесса.

Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что мультимедиа оказывают влияние на личность, способствуют удовлетворению ее познавательных потребностей, позволяют педагогу в рамках выработанного им индивидуального стиля преподавания руководить выполнением групповых заданий, разрабатывать собственные инновационные проекты с элементами визуализации.

«Выполняя функцию дидактического средства, мультимедиа в значительной степени способствует активизации учебной деятельности, оказывает влияние на укрепление индивидуальности обучающегося: стимулирующий этап модели освоения учебной деятельности предполагает воздействие на мотивационную сферу; на этапе целеполагания осуществляется влияние на волевую сферу; обучающий этап сопряжен с интеллектуальной и предметно-практической сферой индивидуальности обучающегося; аналитико-рефлексивный и этап саморегуляции связан с воздействием на сферу саморегуляции; на этапе самореализации осуществляется формирующее влияние на эмоциональную сферу индивидуальности обучающегося» [3, с. 5].

В процессе использования мультимедийных средств обучаемые имеют возможность самостоятельно принимать решения, работать над учебными материалами, используя интерактивные возможности мультимедийных программ, и самостоятельно определять последовательность их изучения.

Мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, создают предпосылки для эффективного вовлечения в процесс восприятия учебной информации большинства чувственных компонентов обучаемого. Благодаря мультимедийным технологиям устная речь превращается из статической в динамическую, то есть появляется возможность отслеживать изучаемые процессы во времени.

Включение обучающихся в активную деятельность в результате использования мультимедийных средств позволяет вырабатывать и закреплять новые умения и навыки, приобретенные в процессе занятий, а также повышать эффективность и качество усвоения учебного материала. Бесспорно, для осуществления этого необходимо, чтобы и обучающиеся и преподаватели имели соответствующий уровень подготовки, но результаты при этом могут в большой степени превзойти все ожидания.

Использование мультимедийных технологий в процессе обучения способствует активизации познавательного процесса и создает ряд преимуществ. В качестве наиболее значимых необходимо отметить наглядность и образность информации, осуществление индивидуального подхода в результате осуществления интерактивного диалога, стимулирование пытливости обучающихся посредством разработки системы заданий, предназначенных для самостоятельного выполнения с использованием материалов, размещенных в мировом информационном пространстве. Специфические свойства мультимедиа технологий

создают предпосылки для их применения в различных областях и решения на их основе разных задач.

Использование мультимедиа технологий в образовательном процессе способствует выявлению качественных и количественных преимуществ. Очевидность качественно новых возможностей проявляется в сравнении словесных описаний с непосредственным аудиовизуальным представлением. Количественные же преимущества подтверждаются тем, что мультимедийное пространство вмещает наибольший объем информации. По этой причине использование мультимедийных технологий в образовательном процессе способствует быстрейшему и более эффективному достижению триединой дидактической цели учебного занятия:

- образовательный аспект: восприятие обучающимися учебного материала, выявление связей и осмысление отношений в структуре и содержании объектов изучения;

- развивающий аспект: развитие пытливости, стремления к постижению нового, использование механизмов обобщения, анализа, сравнения, активизации творческой деятельности;

- воспитательный аспект: расширение научного мировоззрения, развитие навыков организации самостоятельной и групповой работы.

Мультимедиа дают возможность сочетания вербальной и наглядно-чувственной информации, что является основой мотивации обучающихся. Организация аудиторных занятий с использованием мультимедийных технологий создает предпосылки для экономии времени, потому что учебный материал излагается достаточно быстро в результате использования простых и доступных каждому обучающемуся средств.

В процессе образования на современном этапе в значительной степени важными и актуальными являются вопросы организации образовательной деятельности с применением мультимедиа технологий. Методы и приёмы использования мультимедиа на учебном занятии разные, но при их внедрении выполняется единственная задача: сделать занятие интересным. «Преимуществом таких учебных занятий является повышение уровня качества образования на основе новизны деятельности. Особенности мультимедиа создают предпосылки для развития у обучающихся склонностей к целеполаганию, планированию, развитию работоспособности, рефлексии, самооценки, абстрактного и наглядно-образного мышления, формированию теоретических и фактических знаний, технических навыков владения технологией мультимедиа и их общей культуры и эрудиции в сфере аудиовизуальной медиапродукции» [2, с. 121].

Использование мультимедиа технологий в образовательном процессе является одной из составляющих информатизации образования. Их использование в процессе обучения дает возможность:

- получить обучающимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;

- повысить эффективность использования наглядности в учебном процессе;

- наиболее полно удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся;
- значительным образом экономить учебное время.

Таким образом, непрерывное использование мультимедиа в учебном процессе существенно влияет на развитие обучающихся, позволяет получить положительные результаты на разных уровнях: от знаний, умений и навыков до развитых учебно-познавательных, творческих качеств личности. В соответствии с теорией ассоциативного запоминания информация, которая продублирована через различные сенсорные пути, через текст, видео, графику и звук, лучше усваивается и значительно дольше сохраняется. Мультимедийные средства обучения являются перспективным и высокоэффективным инструментарием, позволяющим предоставить массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации, и в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся.

#### Список литературы

1. Андерсен Бент Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. Информационные технологии в образовании / Бент Б. Андерсен. – Москва: Дрофа, 2007. – 224 с.
2. Горелов И.Н. Разговор с компьютером. Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – Москва: Наука, 2018. – 255 с.
3. Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 17 с.
4. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/proekt-kontseptsii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya/> – Дата доступа: 10.02.2023.
5. Сумина Г.А. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе ВУЗа / Г.А. Сумина, Н.Ю. Ушакова // Успехи современного естествознания. – 2017. – № 5 – С. 76-78.
6. Шлыкова О.В. Мультимедиа в системе непрерывного образования: поиски и возможности [Электронный ресурс] / О.В. Шлыкова. – Режим доступа: <http://www.kmtis.ru/kafedra/pedagogi/olgashlikova/sp/pub4.html>. – Дата доступа: 10.02.2023.

Е.Р. Данилкова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ ПО МАТЕМАТИКЕ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития познавательной активности школьников на уроке математики, которая связана с усложнением образовательного процесса, что приводит к уменьшению мотивации у школьников. Предложены пути решения данной проблемы, основным из которых является дидактическая игра. В связи с повышенной нагрузкой на учителей и развитием современных технологий представлены онлайн-ресурсы

и приложения для обучения в игровой форме. Рассматриваются инструментарий, примеры упражнений, плюсы и минусы этих сервисов.

**Ключевые слова:** познавательная активность, дидактическая игра, обучающиеся, информационные технологии, мотивация, цифровая платформа.

E.R. Danilova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **DIDACTIC GAMES WITH THE USE OF ICT IN MATHEMATICS IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN**

**Abstract.** The article deals with the problem of the development of cognitive activity of schoolchildren in a math lesson. It is associated with the complication of the educational process, which leads to a decrease in motivation among schoolchildren. Solutions are proposed, the main of which is the didactic game. Due to the increased workload on teachers and the development of modern technologies, online resources and applications for learning in a playful way are offered. The tools, examples of exercises, pros and cons of these services are considered.

**Keywords:** cognitive activity, didactic game, students, information technology, motivation, digital platform.

С каждым годом все больше требований предъявляет система образования к преподавателям. Со временем мотивация у школьников к обучению пропадает, и неуспевающих становится больше. Увеличение нагрузки на уроках математики заставляет задуматься о том, как поддержать познавательную активность и заинтересованность обучающихся на протяжении всего урока.

Возникновение интереса к математике у учащихся в большей степени зависит от методики ее преподавания. Необходимо позаботиться о том, чтобы каждый ученик был задействован в уроке, был активным и увлеченным. В подростковом возрасте это играет особую роль, так как на данном этапе формируются склонности к каким-либо предметам. Для решения такой задачи создаются новые методические приемы, одним из которых является дидактическая игра [2]. Дидактическая игра – это метод активного обучения, отличающийся наличием игровой структуры, правил и системы оценивания. С помощью игры обучающийся применяет на себе новые роли, продумывает определенную модель поведения, в том числе и на уроке математики.

Вместе с тем на практике дидактические игры, например, на уроках математики применяются не так часто. Это связано с тем, что процесс подготовки игры сопровождается немалым количеством проблем, среди которых можно выделить нехватку учебного времени, недостаточное оснащение материалами и учебными средствами.

В первую очередь на это влияет отсутствие времени у педагога на планирование и подготовку дидактической игры. Решить эту проблему могут помочь современные информационные технологии. На данный момент представлены

специализированные математические информационные пакеты для учителей и учеников. Рассмотрим некоторые из них [3].

Интернет-ресурс LearningApps.org – это сайт для создания интерактивных упражнений, которые могут быть интегрированы в процесс обучения. Преимущество данной платформы в том, что на ней присутствуют готовые шаблоны для любого предмета. Педагогу достаточно обладать минимальными навыками работы с ИКТ для разработки своих упражнений на сайте [4].

Самыми популярными приложениями в этом сервисе являются «Пазлы», «Найди соответствие», «Квесты», «Скачки» и т.д. Их основная задача – усвоение материала в игровой форме, развитие интереса и познавательной активности обучающихся.

Рассмотрим пример их раздела «Теория вероятностей».

Дан квест (рис. 1) «Схема повторных испытаний – схема Бернулли», состоящий из трех блоков: 1) пазл; 2) найди пару; 3) викторина с вводом ответов. На следующий этап обучающийся переходит после прохождения предыдущего.

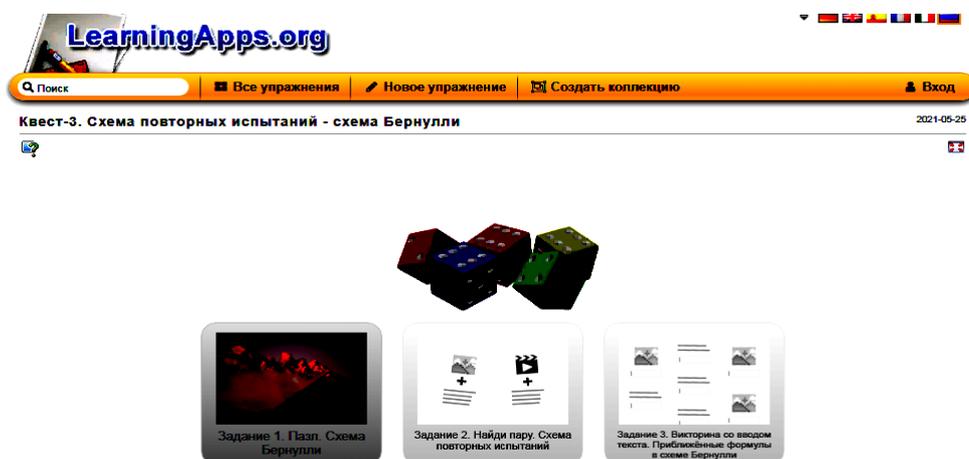


Рис. 1.

В блоке № 1 необходимо собрать пазл, правильно отвечая на вопросы. Картинка пазла может быть абсолютно любой. После прохождения квеста можно предложить обучающимся составить похожее упражнение или отдельно пазл с теоретическими сведениями. Свобода выбора картинки заинтересует учеников, а создавая приложение, полученные знания лучше ими усвоятся.

Еще одна знакомая всем игра – «Найди пару» (рис. 2). Рассмотрим тему из школьного курса алгебры «Арифметический корень». При ее изучении возникают сложности в вычислении корней больших чисел и дробей. В этой игре необходимо каждому числу подобрать корень за минимальное количество ходов.



Ходы: 4

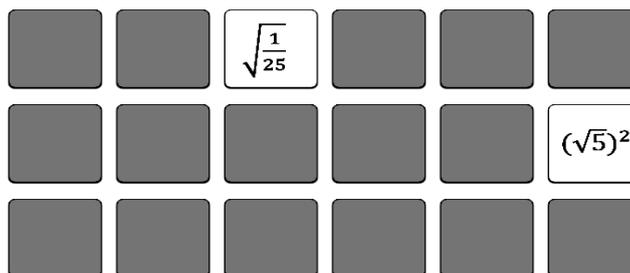


Рис. 2.

Помимо того, что игра «Найди пару» развивает внимательность, способность к запоминанию, она также направлена на развитие вычислений, на усвоение материала практическим путем, вызывает интерес и мотивацию у обучающихся. Ее можно дать в качестве метода развития коммуникативных способностей и командной работы. LearningApps.org облегчает процесс обучения не только педагогу, но и обучающемуся за счет интерактивности и наглядности, доступности, наличием заданий по всем предметам, возможности преподавания в игровой форме. Еще одним плюсом является создание классной комнаты, где учитель сможет наблюдать за успехами обучающихся, за выполнением заданий и результатами. Другим полезным ресурсом можно считать приложение «Пифагория» – это головоломка, основанная на основных геометрических закономерностях школьного курса [1]. Приложение подходит для обучающихся 7-9 классов. Оно создано с целью освоения знаний и практических навыков по геометрии в процессе игры. В каждом модуле есть несколько заданий, расположенных в порядке возрастания сложности (рис. 3).

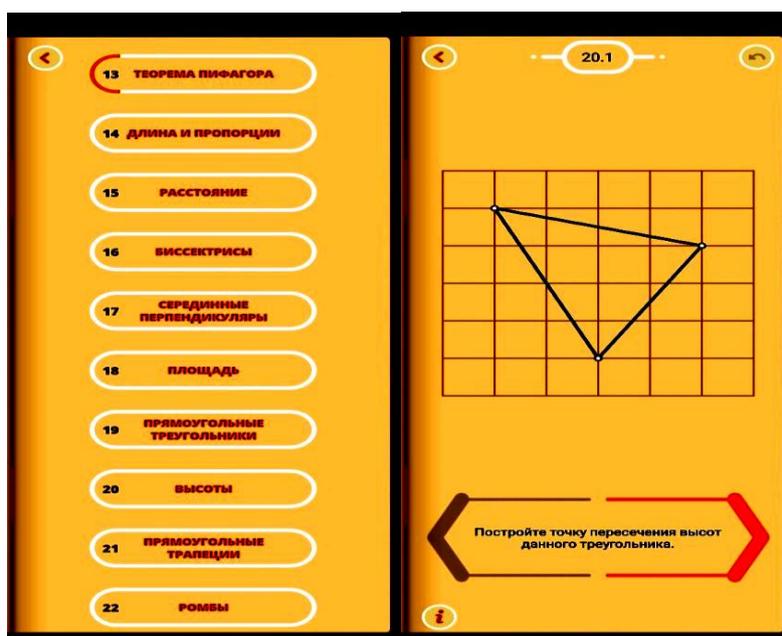


Рис. 3.

Скачать данное приложение можно совершенно бесплатно на любой телефон. Подходит в качестве тренажера по геометрии, развивает логику и сообразительность, повышает уровень знаний обучающихся.

Дидактическая игра является ценным методом в педагогической деятельности, так как позволяет повысить интерес к обучению математике, что приводит к повышению качества знаний. В совокупности с современными информационными технологиями, данный метод становится доступным для каждого преподавателя, не требует большого количества времени на подготовку, помогает контролировать процесс обучения и развивает познавательную активность у школьников.

#### Список литературы

1. Данилкова Е.Р. Специализированные математические пакеты и инструменты для изучения математики / Е.Р. Данилкова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2022. – № 1. – С. 6-13. – EDN VJLMET.
2. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики: кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 1990. – 96 с.: ил. – ISBN 5-09-002716-1.
3. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-методическое пособие / С.В. Панюкова. – Москва: Про-Пресс, 2020. – 33 с.
4. LearningApps.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://learningapps.org/>

О.М. Кудрявцева,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается одна из проблем современного образования, которая заключается не просто в передаче знаний, а в развитии умений учиться. Автор раскрывает понятие универсальные учебные действия и их влияние на структуру учебного процесса в ходе изучения предметной дисциплины «Иностранный язык» в начальной школе. Представлены современные образовательные технологии, способствующие развитию универсальных учебных действий у младших школьников на уроках по иностранному языку.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, стандарт, младшие школьники, иностранный язык, умение.

O.M. Kudryavtseva,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO JUNIOR SCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article deals with one of the problems of modern education which considers not only transferring of knowledge but developing of learning skills. The author reveals the concept

of universal educational actions and their impact on the structure of the educational process during the study of the subject "Foreign language" at elementary school. The modern educational technologies are presented to contribute developing of universal learning activities for junior schoolchildren at foreign language lessons.

**Keywords:** universal learning actions, a standard, junior schoolchildren, a foreign language, a skill.

В 2022 году образовательные учреждения Российской Федерации перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения (ФГОС НОО). Программа формирования универсальных учебных действий (УУД) конкретизирует требования ФГОС НОО к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [3, с. 100].

Универсальные учебные действия (УУД) – это совокупность способов различных действий, способствующих активному саморазвитию обучающегося, помогающих самостоятельно овладению новыми знаниями, освоению социального опыта, становлению социальной идентичности [2].

УУД – это действия, помогающие «научить человека учиться». УУД способствуют самостоятельно учиться, но и помогают решать разные задачи во многих сферах жизни общества. Несмотря на метапредметный характер, формируются и развиваются эти действия в процессе овладения содержанием каждой из дисциплин, предложенной на ступени начального общего образования.

Согласно программе формирования УУД у обучающихся начальной ступени образования должны быть сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия [3, с. 105].

Учебная дисциплина «Иностранный язык» в начальной школе обеспечивает прежде всего развитие коммуникативных действий: умение организовывать совместную учебную деятельность с учителем и сверстниками; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; умение определять свою роль в определенной ситуации общения; умение в ходе диалога или дискуссии задавать вопросы по обсуждаемой теме; умение воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения.

Знакомство обучающихся с культурой, историей и традициями других народов и мировой культурой создает необходимые условия для формирования личностных универсальных действий: доброжелательное отношение, уважение и толерантность к представителям другой культуры; умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения.

Изучение иностранного языка на начальной ступени способствует развитию познавательных действий, в первую очередь смыслового чтения – понимание смысла текста и умение прогнозировать развитие его сюжета; умение задавать вопросы, опираясь на смысл прочитанного текста; умение выявлять и характе-

ризовать существенные признаки объектов (явлений); умение выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов; умение составлять оригинальный текст на основе плана.

В процессе обучения иностранному языку младших школьников формируются и регулятивные УУД, такие как: умение самостоятельно определять цель и мотивы своего обучения; уметь находить позитивное в любой ситуации; умение оценивать соответствие результата цели обучения.

В ходе данного исследования нами были проанализированы учебно-методические комплексы по английскому языку для начальной школы: «Rainbow English» (под ред. Афанасьевой, Михеевой), «Spotlight» (изд-во Express Publishing / Просвещение) и «Starlight» (изд-во Express Publishing / Просвещение). Данные УМК входят в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательных учреждениях. Содержание УМК соответствует возрастным особенностям и интересам учащихся. В комплект данных УМК входят учебник (Student's Book), рабочая тетрадь (WorkBook), книга для чтения (Reader's Book) книга для учителя (Teacher's Book).

Анализ учебно-методических комплексов позволяет утверждать, что в каждом разделе (модуле, уроке) учебника представлен взаимосвязанный комплекс упражнений, способствующий развитию всех трех видов УУД, прописанных в ФГОС. Однако количество заданий, направленных на отработку регулятивных УУД по отношению к познавательным и коммуникативным учебным действиям, является недостаточным для того, чтобы ребенок по окончании обучения в начальной школе смог соотносить свои действия с планируемыми результатами обучения и самостоятельно оценивать правильность выполнения учебной задачи. Однако, данный недостаток компенсируется упражнениями из рабочей тетради и рядом упражнений из книги для чтения.

Проведенный анализ УМК по английскому языку для начальной школы позволяет утверждать, что упражнения на формирование и развитие УУД представлены в полном объеме, но имеют разное соотношение с точки зрения их распределения в компонентах УМК. Следовательно, все представленные компоненты УМК педагогам необходимо применять в комплексе, что не всегда происходит в реальной практике работы учителя.

Для успешной реализации программы по формированию и развитию УУД у обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка следует использовать современные образовательные технологии: проектные и игровые технологии, технология языкового портфеля, технология дискуссий, технология «Story-telling», цифровые технологии.

Особое место в развитии УУД отводится цифровым образовательным ресурсам. Для работы на уроках по иностранному языку в начальной школе наиболее эффективными являются Miro, Quizlet и LearningApps.

Quizlet это сервис для создания учебных карточек, который позволяет: создавать карточки, памятки, добавляя к ним картинки и аудио-файлы. Этот

сервис эффективен при развитии познавательных и регулятивных УУД, так как учит планировать и оценивать результаты учебной деятельности.

Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений), является приложением Web 2.0. Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к любой учебной дисциплине, в частности «Иностранный язык».

Miro – виртуальная доска Она прекрасно подходит для объяснения текущего материала: на ней, как и на обычной доске, можно делать пометки, размещать файлы, а также обмениваться комментариями с учениками. Внешне Miro имеет интерфейс в стиле обычной школьной доски. При этом обладает всеми преимуществами виртуальной платформы – от размещения файлов до получения обратной связи через комментарии. В качестве примера целесообразно привести особенности сервиса Miro в обучении устной речи и развитии УУД, так как этот ресурс имеет большой функционал и может послужить заменой привычному PowerPoint. Информация представлена на рисунке 1.

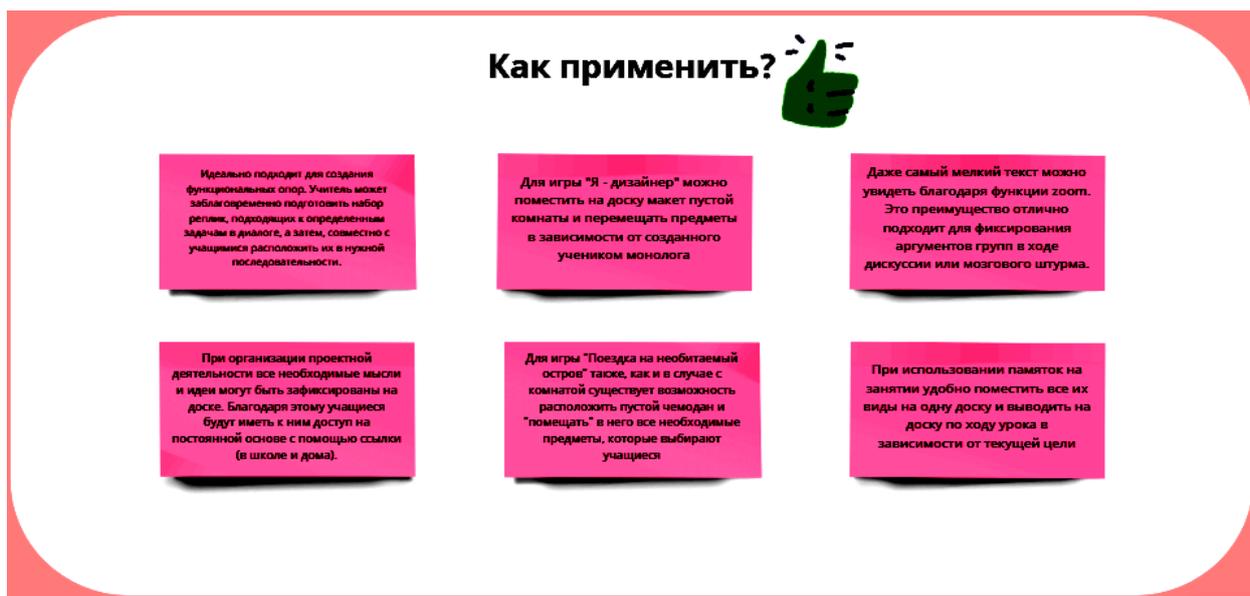


Рис 1. Способы включения сервиса Miro в содержание урока обучения устной речи с целью развития УУД всех видов

Применяя систематический подход к задаче овладения учащимися необходимыми универсальными учебными действиями, преподаватель создает базовую основу для дальнейшего эффективного саморазвития своих учеников.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2010. – 267 с.

2. Родионова А.В. Педагогический глоссарий: методическая разработка / А.В. Родионова. – Липецк, 2010. – 10 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia](https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia)

Ж.Е. Каллибекова,  
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ

**Аннотация.** В статье рассматривается готовность педагога к работе с одаренными студентами, которая определяется основательной теоретической подготовкой и достаточно весомым практическим опытом. Автор указывает, что социально-педагогическая работа с одаренными студентами требует объединения усилий педагогов на всех уровнях образования, от учреждения дошкольного образования до вуза, а также гармоничного тандема педагогов с представителями органов управления образованием как государственного, так и местного уровня.

**Ключевые слова:** феномен одаренности, интеллектуальный уровень, эмоциональная открытость, мотивация, личностный рост.

Z. Y. Kallibekova,  
Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz, Nukus

## SOME ASPECTS OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH GIFTED STUDENTS

**Abstract.** The article examines the teacher's readiness to work with gifted students, which is determined by a thorough theoretical background and a fairly significant practical experience. The author points out that socio-pedagogical work with gifted students requires the combined efforts of teachers at all levels of education, from preschool education institutions to universities, as well as a harmonious tandem of teachers with representatives of educational authorities at both state and local levels.

**Keyword:** the phenomenon of giftedness, intellectual level, emotional openness, motivation, personal growth.

Опыт передовых стран мира свидетельствует, что при своевременной поддержке человека с высокими возможностями и его востребованности на территории родной земли повышает в несколько раз его вклад в социально-экономическое развитие собственного государства. Сегодня поддержка и развитие учащихся, обладающих потенциалом высоких достижений, является одним из приоритетов современного образования. Таким образом, современные знания, позволяют продвинуться в понимании педагогической сущности феномена одаренности.

В связи с этим возникла необходимость решения проблемы обучения, поддержки и развития одаренного студента.

Отметим, что личность учителя всегда была главным фактором любого обучения. Подготовка учителей, работающих с одаренными студентами – достаточно трудоемкий и ответственный процесс.

Практически все исследователи указывают на то, что работать с одаренными студентами может только специально подготовленный педагог, интеллектуальный уровень, психологический состав и эмоциональная открытость которого отвечают повышенным требованиям обучающегося. Готовность педагога к работе с одаренными студентами определяется основательной теоретической подготовкой и достаточно весомым практическим опытом [1].

Учитывая это, актуализируется проблема изучения зарубежного опыта, которая поможет системе образования одаренных студентов в поисках перспективных стратегий и новых форм обучения.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что проблема выявления, обучения и поддержки одаренных и талантливых студентов сегодня является одним из важнейших направлений государственной политики в области образования.

Выявлено, что на протяжении многих лет одаренность учащихся проявляется и оценивается на олимпиадах, турнирах, конференциях.

Последнее, по мнению специалистов образовательной отрасли, способствует повышению социального статуса знаний.

Выше мы уже отмечали важность фигуры учителя и его специальной подготовки к работе с одаренными студентами. В ходе исследования было установлено, что профессиональная подготовка учителя к работе с одаренными студентами и студентами с повышенной мотивацией к обучению предусматривает следующие компоненты:

- формирование личностной позиции;
- комплексный характер образования.

Установлено, что в процессе подготовки педагогов важное значение приобретает формирование таких профессионально-личностных качеств, необходимых для работы с одаренными студентами и студентами с повышенной мотивацией к обучению:

- педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности;
- личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать и развивать одаренность;
- профессионально значимые личностные качества педагогов: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, высокая и адекватная самооценка, стремление к личностному росту.

Подчеркнем, что эти качества срабатывают только в системе и тогда, когда подчинены тому, что делает человека педагогом, – «желанием жить в ученике».

Еще одной особенностью работы с талантливыми детьми является привлечение профессорско-преподавательского состава заведений высшего образования, что позволяет проводить целенаправленную работу с учащимися и через систему дополнительного образования с педагогами всех типов учебных заведений [2].

Отметим, что одним из направлений работы учебно-научно-консультационных (компетентностных) центров является усиление практической составляющей повышения квалификации сотрудников учебных заведений, подготовка педагогов к работе с одаренными детьми. В этом контексте предусмотрено проведение ряда мероприятий:

- разрабатываются информационно-методические бюллетени для учителей-предметников, педагогов-психологов, а также молодых специалистов;
- организуются выставки учебно-методической литературы преподавателей университета.

Считаем, что учитель как профессионал и личность должен иметь соответствующую теоретическую и практическую подготовку для работы с одаренными студентами, уметь распознать признаки одаренности, строить обучение в соответствии с результатами диагностирования.

В целях развития интереса учащихся к научной и исследовательской деятельности в вузах проводятся конкурсы педагогического мастерства.

Подчеркнем, что содержание учебных курсов предлагает взглянуть на воспитание одаренных студентов. Учитывая это, основными задачами учебных курсов является отработка методики выявления, проектирования, конструирования и моделирования собственной деятельности и образовательного процесса.

Все вышеуказанное реализуется через написание эссе, разработка авторских программ социально-педагогического сопровождения одаренных и талантливых студентов.

Учитывая полученный положительный опыт наших соседей в решении очерченной проблемы через тесное сотрудничество высших учебных заведений с учреждениями общего среднего образования в контексте социально-педагогического сопровождения как одаренных детей, так и педагогов, работающих с ними и введение в процесс профессиональной подготовки будущих учителей соответствующих учебных дисциплин предлагаем ввести данную практику и в отечественной образовательной системе.

**Выводы.** Итак, проведенный анализ исследования проблемы подготовки педагогических кадров к работе с одаренными студентами позволяет сделать вывод о том, что воспитание и обучение одаренных студентов – это сложная многоаспектная задача, требующая системного подхода, объединение усилий педагогов на всех уровнях образования, от учреждения дошкольного образования до вуза, а также гармоничного тандема педагогов с представителями органов управления образованием как государственного, так и местного уровня.

### Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Санкт-Петербург: Печатный двор им. А.М. Горького, 2009. – 245 с.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – Москва: ПИ РАО, 2008. – 112 с.

М.А. Захарова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ, позволивший определить потенциал системы дополнительного образования в формировании у школьников мотивации к обучению. Данный потенциал представлен автором особенностями организации педагогического процесса в учреждениях системы дополнительного образования. Особое внимание отводится формированию деятельностного компонента мотивации к учебной деятельности. Практико-деятельностная основа образовательного процесса побуждает ребенка к освоению новых областей знаний, что особенно важно с точки зрения формирования мотивации к обучению.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, мотивация к обучению, особенности системы дополнительного образования.

M.A. Zakharova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## THE POTENTIAL OF THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM IN THE FORMATION OF MOTIVATION TO LEARN

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis, which made it possible to determine the potential of the supplementary education system in the formation of students' motivation to learn. This potential is presented by the author with the peculiarities of the pedagogical process organization in the institutions of supplementary education. Special attention is given to the formation of the activity component of motivation to learning activity. The practical-activational basis of the educational process encourages the child to master new areas of knowledge, which is especially important in terms of forming motivation for learning.

**Keywords:** additional education, motivation for learning, features of the system of additional education.

Современный этап становления системы дополнительного образования в России характеризуется развитием учреждений дополнительного образования, получивших статус самостоятельности. Сущность и содержание дополнительного образования конкретизируется на нормативно-правовом и исследовательском уровне. Бруднов А.К. конкретизирует, что «дополнительное образование необходимо для того, чтобы в полной мере предоставить детям выбор деятельности и удовлетворить меняющиеся образовательные потребности» [1, с. 37].

Федеральный государственный образовательный стандарт, например, основного общего образования, в структуре личностных результатов образования нацеливает педагога на формирование у обучающихся мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности. Мы предполагаем, что и система дополнительного образования обладает соответствующим потенциалом, определяемым ее особенностями и функциями. Наряду с традиционными функциями образовательного процесса, дополнительное образование несет в себе определенные специфические функции:

- развитие мотивационной сферы личности ребенка за счет выстраивания вариативного смыслового образования;
- решение проблемы ценностных ориентаций личности ребенка посредством формирования системы личностно значимой деятельности;
- личностно-образующая, ориентированная на развитие личности ребенка;
- коммуникативная, обогащающая круг общения, ориентированная на сотрудничество и диалог;
- социально-адаптационная;
- психолого-терапевтическая;
- профориентационная;
- рекреационная, восполняющая психофизические возможности ребенка, благоприятствующая восстановлению творческой и социальной активности;
- культурообразующая;
- организационно-методическая, обеспечивающая осуществление федеральных педагогических проектов, включающих творческие конкурсы, соревнования, олимпиады, научно-практические конференции и многое другое [2].

Разнообразие вышеперечисленных функций говорит о значительном педагогическом ресурсе системы дополнительного образования. В процессе дополнительного образования неограничен потенциал создания ситуации успеха для каждого обучающегося, что положительно отражается на развитии и формировании личностного достоинства ребенка. Участие детей в разнообразных формах деятельности в системе дополнительного образования оказывает содействие на процесс самореализации личности ребенка и побуждает ее к творчеству.

С целью уточнения специфики формирования мотивации к учебной деятельности у детей младшего школьного возраста в сфере дополнительного образования целесообразно рассмотреть основные идеи дополнительного образования, определяющие его специфику, описанные в работах Е.Б. Евладовой:

1. Выбор ребенком сферы деятельности на добровольной основе.
2. Ориентация на интересы личности ребенка, его потребности и способности. В отличие от основного, дополнительное образование «приближает» сферу выбранной деятельности к обучающемуся. Преподаватель максимально

включает ребенка в определенную деятельность и предоставляет ему возможность реализации персональных интересов и способностей. Успех обучающегося может быть оценен только по шкале его индивидуальных возможностей без сравнения с достижениями других детей.

3. Свобода самоопределения и самореализации. Дополнительное образование предоставляет ребенку возможность осознать сферу его интересов и увлечений.

4. Единство воспитания, развития, обучения.

5. Практико-деятельностная основа образовательного процесса. При этом, практическая деятельность наполнена эмоционально, что продвигает ребенка к освоению новых областей знаний, что особенно важно с точки зрения формирования мотивации к обучению [3].

Представленное позволяет сделать вывод о том, что образовательный процесс в системе дополнительного образования строится с позиции развивающего образования, а это, в свою очередь определяет парадигму дополнительного образования – развитие общих компетенций обучающегося, а не просто достижение определенных знаний, навыков и умений.

Анализ исследований сферы дополнительного образования позволяет выявить особенности учреждений дополнительного образования. Логинова Л.Г. определяет их следующим образом:

- процесс образования направлен на максимальное удовлетворение интересов ребенка и запросов родителей;
- дети самостоятельно выбирают определенный вид занятий и педагога, а также темп и режим деятельности;
- отсутствие классно-урочной системы позволяет расширить методы, формы и средства обучения;
- работа с родителями осуществляется на уровне, который позволяет привлечь семью к активному участию в образовательном процессе;
- обучающий процесс носит неформальный характер, что позволяет эффективно передавать знания от старшего к младшему;
- наблюдается сочетание разнообразных видов досуга с образовательной деятельностью [4].

Рассмотрим более подробно специфику учреждений дополнительного образования, способствующую наиболее продуктивному формированию и развитию мотивации к учебной деятельности. Наиболее значимым для развития мотивации учебной деятельности является свободный выбор обучающимся вида занятий и педагога, а также индивидуального образовательного маршрута, поскольку самостоятельное принятие решения увеличивает динамику формирования и поддержания потребности и интереса к реализуемой деятельности.

Ввиду того, что в учреждениях дополнительного образования отсутствуют обязательные образовательные стандарты, это предоставляет педагогу возможность не акцентировать внимание на результативности образовательного

процесса, а выстраивать учебный процесс по принципу – процесс ради процесса. При этом первостепенным оказывается активность обучающегося в отношении реализуемой деятельности и способы осуществления данной деятельности. Подобного рода ситуация позволяет превратить триаду знания-умения-навыки из цели обучения в средство раскрытия творческого потенциала, и, как следствие, у ребенка формируется деятельностный компонент мотивации к учебной деятельности [5].

Особую роль в сфере деятельности учреждений дополнительного образования в настоящее время отводят родителям. Семья имеет далеко не последнее значение в формировании и развитии мотивации к учебной деятельности. Являясь основным социальным институтом воспитания и развития ребенка, семья призвана создать оптимальные и комфортные условия роста ребенка. Важную роль играет и эмоционально-оценочный компонент мотивации к учебной деятельности под влиянием отношения педагога к обучающемуся. Позиция педагога дополнительного образования различается с позицией педагога основного образования своей специфичностью. В сфере дополнительного образования существенными мотивами участия педагога в деятельности этих учреждений увлеченность, потребность в межличностном взаимодействии с детьми, готовность передавать накопленный опыт и знания.

Таким образом, потенциал системы дополнительного образования в формировании у школьников мотивации к учебной деятельности определяется следующими особенностями данной системы:

- наличием возможности интегрирования в процесс образования игровой, досуговой и творческой деятельности;
- предоставлением самостоятельного выбора занятий и преподавателя, а также индивидуального образовательного маршрута, который соответствует темпу деятельности ребенка;
- малочисленным составом детей в группе, что позволяет персонализировать процесс формирования мотивации к учебной деятельности;
- предоставлением семье обучающегося возможности осуществлять совместную деятельность с детьми.

#### Список литературы

1. Бруднов А.К. От внешкольной работы к дополнительному образованию / А.К. Бруднов // ВНЕшкольник. – 2018. – № 31. – С. 2-6.
2. Долгова В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография / В.И. Долгова. – Москва: Перо, 2015. – 200 с.
3. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – Москва: ВЛАДОС, 2019. – 192 с.
4. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей / Л.Г. Логинова. – Москва: Мегapolis, 2018. – 391 с.
5. Привалова Т.Д. Развитие творческих способностей детей в системе дополнительного образования / Т.Д. Привалова // Концепт. – 2016. – С. 14-19.

## КАК МОТИВИРОВАТЬ СТУДЕНТА ДЕЛАТЬ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается роль домашней работы в процессе обучения студентов, освещены аспекты, которые могут послужить мотивирующей причиной для выполнения обучающимися домашних заданий, в частности по языковым дисциплинам. Домашнее задание рассматривается как дополнительная практика и возможность шире поработать над темой, чтобы полностью усвоить и запомнить материал. Дается ссылка и понимание того, что в современной образовательной среде домашние задания – это не только разделы из учебников, таблицы и правила, но и новые, интересные форматы обучения.

*Ключевые слова:* процесс обучения, домашние задания, языковые дисциплины, мотивирующие причины, новые форматы обучения.

A.A. Gorbunov, G.Zh. Tusupova,  
Karaganda Central Kazakhstan Academy, Karaganda

## HOW TO MOTIVATE A STUDENT TO DO HOMEWORK

*Abstract.* The article examines the role of homework in the process of teaching students, highlights aspects that can serve as a motivating reason for students to do homework, in particular, in language disciplines. Homework is considered as an additional practice and an opportunity to work more extensively on the topic in order to fully assimilate and memorize the material. The reference and understanding are given that in the modern educational environment homework is not only sections from textbooks, tables and rules, but also new, interesting learning formats.

*Keywords:* learning process, homework, language disciplines, motivating reasons, new learning formats.

Роль домашней работы крайне значимая в процессе обучения независимо от возраста и уровня. С детьми это работает при условии, что родители за этим следят. В отличие от взрослых студентов, для которых выполнение домашнего задания не всегда является приоритетным. Студенты вузов часто ассоциируют домашние задания со школой и считают, что они уже не так актуальны, как раньше, и уделяют им незначительное время, а то и вовсе не выполняют их. Чаще всего, это бывает связано с тем, что в школах учителя не всегда уделяли достаточно внимания домашним заданиям. Заданные на дом упражнения не соответствовали потребностям учащихся, либо их не оценивались, либо они были однотипными и неинтересными. Соответственно, сегодня у студентов возникает вопрос: а нужны ли вообще домашние задания и какая от них польза?

В данной статье мы попытались осветить те аспекты, которые могут послужить мотивирующей причиной для выполнения студентами домашних заданий, в частности, по языковым дисциплинам.

Но для начала ответим на вопрос, для чего даются домашние задания в целом и откуда они берутся? Причин несколько: это и ограниченное время за-

нятий, и количество людей в группе, и объем информации, которую нужно подать. Преподаватель замечает, что именно вызывает проблемы и над чем студентам нужно поработать еще – так и появляется домашнее задание, как дополнительная практика и возможность еще раз поработать над темой, чтобы полностью усвоить и запомнить материал. Кроме того, во время выполнения домашних заданий у студентов часто возникают вопросы, что приводит их к поиску дополнительных источников информации, а, следовательно, - к самостоятельной обработке интересных материалов, приложений, статей, видео, способов запомнить то или иное правило и его отработок.

Студентам важно дать понимание того, что в современной образовательной среде домашние задания – это не только разделы из учебников, таблицы и правила. Все чаще появляются новые форматы. Так, например, Стив Дарн в своей статье “The Role of Homework (Роль домашних заданий)” отмечает, что мы живем в эпоху интернета – и этим нужно пользоваться. Для языковых дисциплин он рекомендует сайты Learn English и Learning English – где можно найти разнообразные видео и аудио, упражнения и правила, которые отвечают определенному уровню. Кроме того, есть платформы, которые можно использовать для изучения английских слов, как, например, Kahoot, Quizlet, Memrise. Они делают выполнение домашних заданий интерактивным и интересным для студентов.

Мы обозначили несколько, актуальных на наш взгляд, причин для выполнения домашних заданий:

1. Развитие интеллекта как одного из интересных и привлекательных качеств человека. Структурированное мышление позволит мыслить непредвзято, подвергать сомнению полученную информацию, анализировать ее. Доводы становятся логичными и обоснованными, появляется возможность лучше определять манипуляцию и замечать пробелы в аргументации других людей.

2. Улучшение психического здоровья. Если с интересом развиваться в разных направлениях, способности к адаптации значительно возрастают. В случае кризиса можно просто уйти в смежную специальность или другую область.

3. Повышение способности к самоорганизации и дисциплине, составлению графика работы, слежением за дедлайнами, развитие навыков правильно расставлять приоритеты.

4. Умение обрабатывать информацию. Это позволит быстро разобраться в ситуации, при необходимости «добрать» недостающие сведения и сделать верные выводы [1; 3].

5. Новые знакомства. Учеба расширяет круг общения, и, как следствие, появляется больше потенциала для дальнейшего взаимодействия и развития.

6. Карьерный рост. Изучая и осваивая новое, мы повышаем свою стоимость на рынке труда. Очевидно, что работодатели предпочтут сотрудника, который, помимо выполнения основных обязанностей, способен, скажем, провести переговоры на английском или самостоятельно разобраться со сложными компьютерными программами.

7. Расширение возможностей. Обучение дает свободу. Каждый новый блок знаний открывает новые перспективы, дает доступ к новым ресурсам.

8. Насыщенная жизнь. С возрастом мир часто сужается до круговорота «дом – работа – дом». Обучение не дает утонуть в рутине, вы остаетесь любопытными, жадными до новых открытий. Вам удастся успевать больше и чувствовать, что каждый день прожит не зря [2; 5].

Большинство взрослых работающих студентов заняты их личными вопросами по работе, дому и увлечениям. Если домашняя работа укрепит их уверенность и навык в их знаниях относящиеся к работе, быту, увлечениям, тогда они выполнят её куда с большим энтузиазмом. Как пример, студенты могут написать сообщение, используя выученные изученные слова, могут посмотреть телепередачу и написать пересказ к видео, прочесть дополнительную литературу. Студентам можно назначить найти бизнес партнёра для их нового проекта. Они пишут друг другу сообщения до тех пор, пока они не установят условия соглашения их совместной работы. Последнее задание включает элемент трудновыполнимого задания с того момента, как студентам требуется написать настолько много сообщений, чтобы достичь цели.

Одним из важных мотивирующих компонентов является такое качество преподавателя, как способность к педагогическому общению.

Исследователь В.А. Канн-Калик отмечал, что педагогический труд насчитывает в своей структуре более 200 компонентов. И общение является одной из самых сложных его сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: воздействие личности преподавателя на личность обучающегося.

Существуют некоторые психологические приемы влияния на мотивацию на студента, располагающие к более эффективной организации образовательного процесса:

– Общение преподавателя со студентами не должно строиться на принципе – «Я знаю больше чем ты, потому ты должен этому у меня научиться», а на принципе «Давайте вместе попытаемся решить эту задачу». Нужно уметь формулировать задачу, а затем мотивировать студентов решить ее.

– Преподаватель должен быть искренне заинтересован в ответе студента, уметь не только с интересом и внимательно выслушивать, но и при необходимости одобрять. Поощрение похвалой иногда даже немного

завышенной оценкой, дает очень большой стимул для поддержания и развития интереса к предмету у студентов.

– Обращение по имени. Каждому человеку приятно слышать свое имя, кроме того, это предполагает более доверительные отношения между преподавателем и студентом.

– Выявление потребностей – тут важно не ошибиться в том, что же на самом деле нужно человеку. Если его потребность понятна, то нужно преподнести ему ситуацию в выгодном свете: какую же именно пользу в решении своей проблемы получит он от предлагаемого решения.

– Эмоциональность речи – информацию нужно излагать живо. Темы заданий предлагать с интересом.

– Искренняя заинтересованность в ответах студентов. Так некоторые люди начинают осознавать свою значимость иногда и уникальность, и стараются решить определенную задачу, которую возложили на него с уверенностью, что только он может лучше всех справиться с ней.

– Разноуровневые задания и возможность выбора по интересам.

– Обсуждение домашнего задания. В некоторых случаях, студентам на самом деле не хватает времени выполнить домашнюю работу. Преподаватель может обсудить разумный объём работы для студента. Можно требовать со студента просмотр только одного видео каждую неделю, написать сочинение к статье в газете. Если студенты видят, что домашняя работа займёт совсем немного времени, столько что они бы успели закончить это за обеденный перерыв, перед сном, в общественном транспорте и так далее. В таком случае студенты выделяют время на домашнее задание [4].

– Добавление элементов креативного мышления. В этих ситуациях они могут выполнить диалог или прочесть какой-либо материал к их домашнему заданию. Им нужно выразить их мнение об одном из персонажей диалога или рассказа. Они могут продолжить историю или изменить её конец. Они могут написать истории от сверстников или про сверстников.

– Творческий подход. Каждому из студентов дается отдельная тема для написания рассказа, или им может быть предоставлен список изученной лексики для написания рассказа. Затем они обмениваются историями и их партнёр должен продолжить рассказ. Хотя этот совет может не сработать с менее творческими или желающими студентами, все же стоит попытаться мотивировать тех немногих, кто посмелее.

– Интервью. Преподаватель может подготовить список вопросов для собеседования, связанных с материалом, изучаемого на уроках. Студенты могут взять интервью у своих друзей или членов семьи. Они могут добавить любые вопросы, которые, по их мнению, имеют отношение к собеседованию. Они делятся своими выводами со своими сверстниками во время следующего урока.

– Цифровые инструменты как мотивирующий фактор. Многие студенты не одобряют домашние задания на бумажном носителе, но они вполне готовы практиковать некоторые домашние задания, выполняемые онлайн. Их могут попросить ответить на некоторые вопросы, записав их самих. Существует множество сайтов, с помощью которых учитель может создавать кроссворды, головоломки, рабочие листы и т.д. [5].

– И последнее, – человеку нужно задавать такие вопросы, на которые невозможно ответить «нет». Например, «Вам мне удобно сдавать задания через мессенджер или почту?»

Домашние задания – это не только неотъемлемая часть учебного процесса и логического продолжения занятий в аудитории. Это возможность закрепить выученный материал и поработать с темами, которые требуют дополнительного внимания. Кроме того, домашние задания могут быть интересными и интерактивными, а от студентов нужно только желание учиться.

Таким образом, мы приходим к выводу, что выполнение домашних заданий – это очень полезный навык и дополнительная практика, которая всегда дает положительные результаты. Этому свидетельствуют большое количество подтверждений из преподавательского опыта. Так, например, когда группа начинает курс, все студенты в ней имеют примерно одинаковый уровень владения иностранными языками. Но с каждым занятием, кто-то из студентов продвигается дальше, а кто-то стоит на месте. Позднее это отражается и на результатах тестов. Не сложно догадаться, что лучшие результаты всегда демонстрируют студенты, которые выполняют домашние задания и посвящают учебе дополнительное время, не ограничиваясь лишь посещением занятий.

#### **Список литературы**

1. Кен Рассел. Развивайте интеллект. Упражнения для развития творческого мышления, памяти, сообразительности и интеллекта / Кен Рассел, Филип Картер. – Москва: Астрель, 2003. – 144 с.
2. Байкова Л.А. Учись учиться: учебно-методическое пособие / Л.А. Байкова, А.И. Самошин; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – 2-е изд. – Рязань, 2011. – 108 с.
3. Хенрик Фексеус. Искусство манипуляции. Как читать мысли других людей и незаметно управлять ими; перевод Е.Н. Хохловой / Хенрик Фексеус. – Москва: АСТ, 2007. – 220 с.
4. <https://skyteach.ru/2021/10/22/student-and-homework/>
5. <https://www.teachaholic.pro/im-busy-kak-motivirovat-vzroslyx-studentov-vypolnyat-domashnee-zadanie/>
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва: Педагогика, 1987. – 234 с.

О.Ю. Черноусова,  
Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец

## ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ФОРМА РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассмотрены цели создания инновационных образовательных проектов: Лицея Академии Яндекс и центра поддержки одаренных детей «Стратегия», которые помогают воспитывать у школьников культуру учебы, культуру интеллектуального труда, а также развивать свои способности.

**Ключевые слова:** инновационный образовательный проект, Лицей Академии Яндекс, центр поддержки одаренных детей «Стратегия», разностороннее развитие школьника.

O.YU. Chernousova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AS A FORM OF VERSATILE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** The article discusses the goals of creating innovative educational projects of the Lyceum of the Yandex Academy and the center for the support of gifted children "Strategy", which help to educate schoolchildren in the culture of learning, the culture of intellectual work, as well as to develop their abilities.

**Keywords:** innovative educational project, the Lyceum of the Yandex Academy, the center for support of gifted children "Strategy", the versatile development of the student.

Происходящие изменения в жизни внесли коррективы и в запросы общества, способствовали внедрению инновационных компьютерных технологий.

Сегодня перед всей сложившейся системой образования, перед каждым преподавателем, учителем одной из главных, ведущих стоит задача не только освоения и закрепления готовых знаний и навыков, а обязательно параллельно с этим формировать личность, личность творческую, саморазвивающуюся, активно работающую в творческом направлении. В этом смысле, несомненно, важными являются образовательные проекты.

Для всестороннего развития учеников преподаватель должен ставить не только цели формирования и обогащения личностных качеств, преподавания, закрепления нового материала, но и стараться решить более современные инновационные задачи (рисунок 1).

«Инновационный образовательный проект – это система целевых установок и программ по их достижению, включающих научно-исследовательские, технологические, организационные, финансовые и иные мероприятия, обеспечивающие эффективное решение конкретной задачи (проблемы) в области образования и приводящие к инновации (новшеству)» [1].

Учитывая основные направления социально-экономического развития Российской Федерации, требования к реализации приоритетных направлений

государственной политики Российской Федерации в сфере образования, была определена цель создания инновационных площадок – обеспечение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений определена.

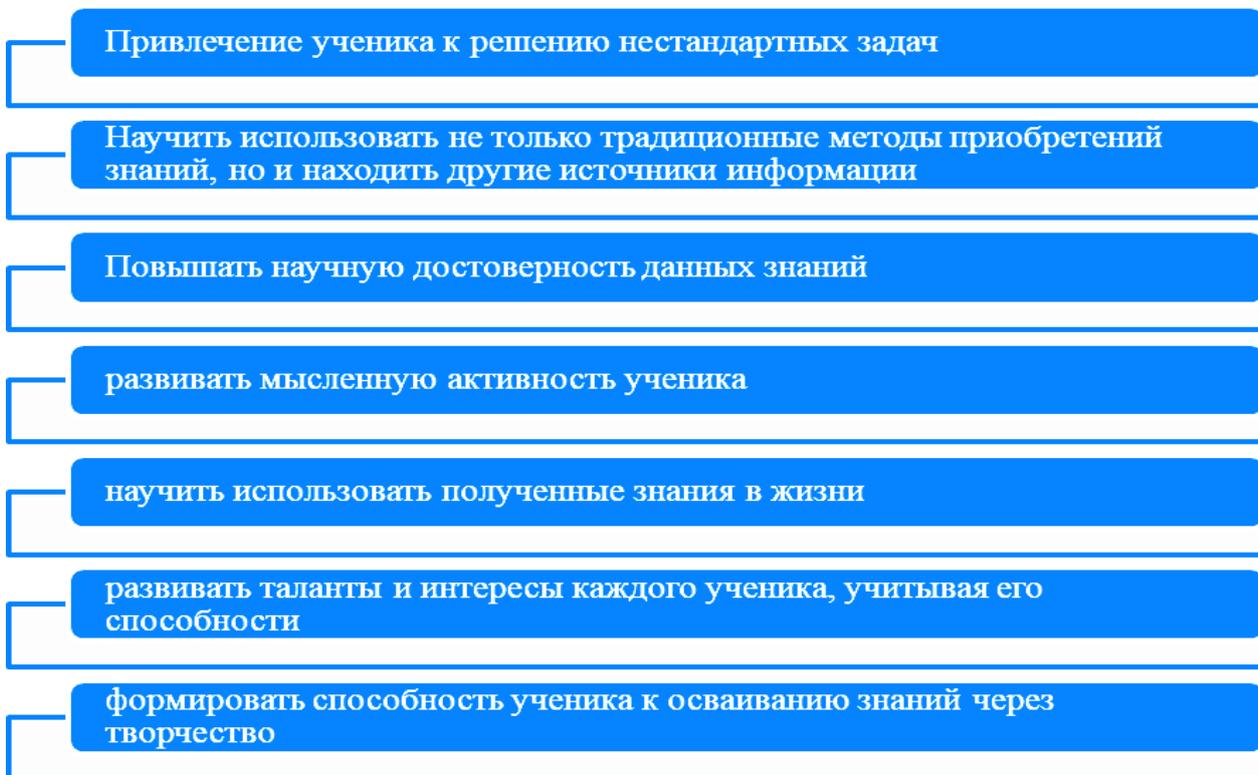


Рис. 1. Задачи всестороннего развития учеников

Основные направления деятельности инновационных площадок достаточно подробно охарактеризованы во многих исследовательских работах.

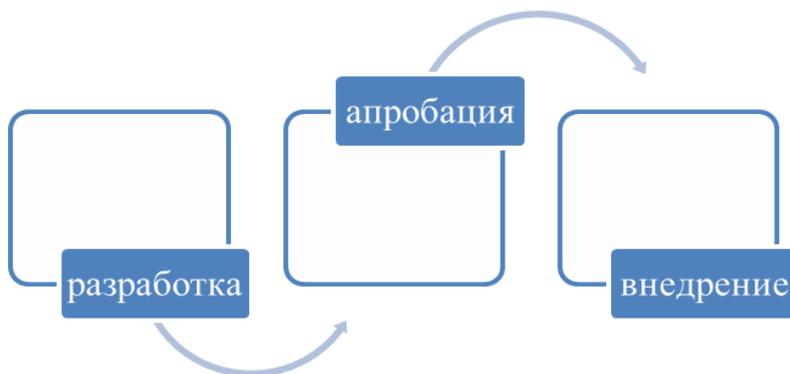


Рис. 2. Последовательность организации деятельности

Какие же основные виды деятельности рассматривают исследователи при описании последовательности организации деятельности инновационных площадок (рисунок 2)?

Разработка, апробация и (или) внедрение инновационных площадок – это системно-деятельностный процесс, основные элементы которого изображены на рисунке 3.



Рис. 3. Элементы разработки, апробации, внедрения инновационных площадок

Стоит отметить, что организация деятельности инновационных площадок – это новая, инновационная деятельность в сфере образования. Основные направления развития этой деятельности должны быть направлены на совершенствование всех видов сопровождения системы образования: учебно-методического и научно-педагогического, организационного и материально-технического, финансово-экономического и кадрового [2].

Развитие инновационной деятельности становится важнейшим средством обновления содержания и повышения качества профессиональной подготовки обучающихся. Инновационная площадка «Лицей Академии Яндекса» – образовательный проект компании «Яндекс» для школьников 8-10 классов, интересующихся математикой и информационными технологиями, образованный в 2016 году. Вот уже более семи лет помогает найти детям и подросткам занятия по интересам и способностям. В Ельце он работает на базе Лицея № 5.

«В знаниях – сила. Чем раньше вы начнёте черпать знания, тем скорее обретёте эту силу. В нашем случае – силу разработчика на Python» [3]. Вот основная цель Яндекс Лицея. Ученики Лицея, а точнее его выпускники, более подготовлены к государственной итоговой аттестации, а значит, им гораздо проще сначала поступить в университет, в тот, в который они стремятся, затем выбрать компанию, в которой всегда мечтали работать.

Преподаватели Лицея Академии Яндекса – молодые сотрудники, прошедшие обучение в компании «Яндекс» и имеющие практический опыт программирования.

С программированием ученики знакомятся на примере языка Python. «Этот язык сейчас востребован: он не слишком сложный и при этом позволяет решать множество практических задач. Многие сервисы и проекты Яндекса разрабатываются именно на Python» [3]. Обучение в Лицее предусматривает двустороннее взаимодействие учитель-ученик на протяжении двух лет. Каждый учебный год имеет свою компетентностную направленность. Стоит отметить, что все занятия бесплатные, проходят два раза в неделю в формате дополнительного образования. Несмотря на то, что желающих участвовать очень много, в группе – не больше 15 человек. Учащиеся школ проходят строгий отбор.

Первый год обучения предусматривает изучение школьниками теоретических основ языка Python. Изучив теорию, школьники делают небольшие учебные проекты, выполняют описание технического задания, презентуют проект в классе. Во второй – осваивают конкретные технологии на практике, используя сервисы Яндекса. Выпускники двухлетнего курса – это начинающие программисты, при этом организаторы проекта уверены, что такие знания в будущем будут нужны не только разработчикам. Уже сейчас навыки программирования помогают ученым в исследованиях на основе больших данных, например, историкам или биологам. В ближайшем будущем умение писать код станет базовым элементом компьютерной грамотности.

В Липецкой области создан и успешно работает еще один инновационный проект – Центр поддержки одаренных детей «Стратегия» [5]. В городе

Ельце он работает на базе МБОУ СШ № 24. Работа каждого сотрудника Центра «Стратегия» направлена на совершенствование системы поиска и поддержки одаренных детей. Центр ставит перед собой серьезную задачу – «создание благоприятных условий для развития региональной системы выявления и поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной деятельности» [5].

«Центр поддержки одаренных детей – это ресурсный центр по работе с высокомотивированными и одаренными детьми Липецкой области, а также региональный оператор по проведению регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников. Он также является региональным оператором по проведению областных открытых олимпиад для школьников 3-6 классов и общедоступной электронной дистанционной школой Олимпиадника для каждого школьника региона» [5].



- ресурсный центр по работе с высокомотивированными и одаренными детьми Липецкой области
- современная образовательная среда развития одаренности, консолидирующая общеобразовательные учреждения и учреждения высшего образования;
- региональный оператор по проведению областных открытых олимпиад для школьников 3-6 классов;
- центр по проведению региональных олимпиад, фестивалей, форумов, конференций, выставок и других мероприятий по обобщению и распространению новых образовательных технологий.

Рис. 4. Основные цели работы Центра «Стратегия»

Все многообразие целей, стоящих перед Центром, должно привести развитию интеллектуальных способностей обучающихся, а участие в олимпиадах, конференциях и конкурсах интеллектуальной направленности помогает научному становлению школьников, развитию их творческого потенциала. «Школьникам каждый месяц предлагается по одному учебному модулю по каждому выбранному предмету. В каждом модуле для обучающихся предусмотрена возможность познакомиться с теоретическим материалом, выполнить развернутые письменные и тестовые задания. Учебные модули размещаются на сайте и становятся доступными учащимся в соответствии с расписанием» [4].

Для каждого учителя, для каждой образовательной организации важно, чтобы у всех детей была возможность развивать свои способности и особенно в

тех областях, которые отражают индустриальное развитие нашего региона. Это не должно зависеть того, где живут школьники, от того, насколько материально обеспечены их родители. Только совместная поддержка возможностей и желания ребят трудиться позволит обеспечить приток в липецкую экономику, в науку высокоинтеллектуальных сил. Актуальность этого не требует доказательства: мы хотим, чтобы наш регион динамично развивался и был конкурентоспособен.

От ребенка, желающего развивать свои способности, требуется огромное трудолюбие, осознанное посвящение своего времени, трата сил на учебу. Только тогда возможен результат. Такие возможности и предоставят успешно развивающиеся и функционирующие инновационные площадки, среди которых и Лицей Академии Яндекса, и Центр поддержки одаренных детей «Стратегия» [4]. Разностороннее развитие детей – залог успешного обучения в школе, залог динамичного развития всего нашего общества.

#### Список литературы

1. Иванов А.И. Инновация в содержании и технологии обучения как средство обеспечения приоритетного развития СПО / А.И. Иванов // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 3. – С. 54-58.
2. Каплан С.Л. Развитие инновационных процессов в условиях модернизации образования / С.Л. Каплан // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 5. – С. 65-69.
3. Лутц М. Изучаем Python / М. Лутц. – Санкт-Петербург: Символ-Плюс, 2011. – 1280 с.
4. Поташкин М.М. Инновационные школы России. Опыт программно-целевого управления / М.М. Поташкин. – Москва: Новая школа, 1996. – 118 с.
5. Гречинская А.М. Федеральные инновационные площадки в системе образования / А.М. Гречинская // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы XXI века: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2022. – С. 163-166.

Е.В. Филиппова, В.И. Щукина,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк

### ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности у младших школьников. Автором определена взаимосвязь интегративных и предметных компонентов функциональной грамотности. Представлен вариант организации работы над умениями, входящими в структуру читательской грамотности, на уроках литературного чтения.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, читательская грамотность, литературная грамотность, младший школьник.

## READING LITERACY OF YOUNGER STUDENTS

**Abstract.** The article examines the problem of the formation of reading literacy among younger schoolchildren. The author determined the relationship between the integrative and subject components of functional literacy. A version of the organization of work on the skills included in the structure of reading literacy is presented in the lessons of literary reading.

**Keywords:** functional literacy, reader literacy, literary literacy, younger student.

Одной из задач современной начальной школы является формирование функционально грамотной личности младшего школьника. А.А. Леонтьев функционально грамотным считает человека, способного «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 35]. Другими словами, учащиеся должны научиться применять свои знания, умения и навыки в различных жизненных ситуациях. Поэтому, по мнению многих исследователей, работа по формированию у школьников функциональной грамотности должна систематически проводиться уже в начальной школе и являться необходимой базой для дальнейшего обучения на следующей ступени.

В обновленном ФГОС НОО также подчеркивается, что в школах должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся [2].

Большой вклад в изучение рассматриваемого вопроса внесли научные работники Российской академии образования под руководством профессора Н.Ф. Виноградовой, которые проанализировав недостатки современного школьного образования, дали подробную характеристику компонентам функциональной грамотности и предложили возможные варианты организации процесса по ее формированию у учащихся начальных классов.

В структуре функциональной грамотности выделяют интегративные компоненты (читательскую, информационную, коммуникативную, социальную грамотности), которые формируются на уроках различных учебных предметов, изучаемых в начальной школе, и предметные, к которым относятся языковая, литературная, математическая, естественно-научная грамотности, формируемые у учеников на конкретном учебном предмете. В свою очередь, предметные грамотности являются необходимой базой для формирования интегративных компонентов, относящихся в соответствии с ФГОС НОО к группе метапредметных результатов.

В данной статье акцент будет сделан на читательскую грамотность, которая сегодня признана главным показателем эффективности системы образования. Данное утверждение объясняется тем, что в ее структуре выделяются читательские умения, позволяющие учащимся совершать аналитико-синтетические операции с различными видами информации в зависимости от учебной задачи и обеспечивающие успешность в овладении учебными предметами начальной школы. К ним относятся:

- умения находить информацию и формулировать простые непосредственные выводы;
- умения интерпретировать, обобщать и оценивать содержание прочитанного текста.

Особое внимание формированию указанных умений уделяется на уроках литературного чтения. Из чего следует, что читательская грамотность напрямую связана с литературной, в рамках которой формируются умения смыслового чтения произведений художественной и научно-познавательной литературы, а также умения ориентироваться в форме и содержании разных жанров фольклора и художественной литературы. Однако, необходимо уточнить, что в учебниках «Литературное чтение» преобладает художественная литература. Научно-познавательная литература представлена либо небольшим количеством произведений, либо вообще отсутствует. Младший школьник должен научиться работать с разными типами текстов. Для этого нужно проводить полноценный анализ изучаемых произведений, вопросы и задания которого должны быть направлены на формирование умений читательской грамотности.

Покажем вариант организации работы над читательскими умениями на уроке по теме «М.М. Пришвин «Как я научил своих собак горох есть», «Глоток молока»» (4 класс, УМК «Гармония»).

На уроке реализовывались следующие цели: продолжить знакомство с творчеством М.М. Пришвина, определить основное направление его литературной деятельности, учиться сопоставлять произведения художественной и научно-познавательной литературы, формировать читательские умения, развивать читательский интерес к природоведческой книге, воспитывать любовь и бережное отношение к домашним животным.

В связи с тем, что на уроке изучались два небольших по объему рассказа, традиционные этапы анализа повторялись дважды.

#### 1. Подготовка к первичному восприятию произведения.

– Сегодня на уроке мы продолжим знакомство с творчеством Михаила Михайловича Пришвина. Вспомните, что вы о нем знаете? Какие книги его читали?

– Сейчас я вам расскажу еще несколько интересных фактов из жизни писателя (рассказ учителя).

– О чем писал М.М. Пришвин? (О природе).

– На уроках окружающего мира вы узнали, какая бывает природа. Назовите ее виды? (Живая и неживая.)

– В произведениях, которые мы будем сегодня читать, рассказывается о живой природе. Чтобы узнать, кто же герои наших рассказов, предлагаю вам отгадать ребус.



– Какой ответ у вас получился? (Собака.)

– Перед чтением нам надо выяснить значение слов «веялка», «жернова». Что нам в этом поможет? (Толковый словарь.)

2. Первичное восприятие первого произведения осуществляет хорошо читающий ученик.

3. Проверка первичного восприятия текста.

– О каких породах собак пишет автор?

4. Вторичное чтение и анализ произведения.

– Прочитайте описание собак. Что можете сказать об их повадках?

– О каких интересных фактах пишет писатель? (Собаки едят горох, малину, клубнику, огурцы.)

– Сразу ли Травка начала есть горох? (Нет.)

– Прочитайте отрывок, в котором говорится, как хозяину удалось Травку приучить есть горох?

– С чем автор сравнивает процесс поедания собаками гороха? (С жерновами.)

– Почему именно с жерновами? Докажите словами текста.

– Что же, по словам рассказчика, помогло ему приучить Травку есть горох и ягоды? (Любовь к нему Лады.)

5. Первичное восприятие второго произведения осуществляется чтением про себя.

6. Проверка первичного восприятия текста.

– Что общего в прочитанных рассказах? (Они все о собаке Ладе.)

7. Вторичное чтение и анализ произведения.

– Что с ней случилось в этом рассказе? (Лада заболела.)

– Как отреагировала собака на приход хозяина? Прочитайте.

– Как вы понимаете значение выражения «забила прутом»? (Завиляла хвостом.)

– Что произошло, когда рассказчик ее погладил? (От ласки жизнь заиграла в ее глазах.)

– Объясните, как вы поняли смысл этой фразы?

– Смогла ли Лада покушать? Почему? Докажите словами из рассказа.

– Как вы считаете, действительно ли глоток молока помог собаке?

– Какова главная мысль этого рассказа? (Любовь, ласка и доброта хозяина спасли жизнь собаке.)

– Что нового из жизни собак вы узнали из этих произведений?

С целью расширения представлений учащихся о домашнем животном, на уроке можно организовать работу с научно-популярной статьей «Больше, чем просто собака».

#### 8. Знакомство со статьей.

– А как обычно люди называют собак? (Собака – верный друг человека.)

– Как вы думаете, почему?

– Сейчас я предлагаю вам поработать со статьей Дэвида Тейлора «Больше, чем просто собака». Вы самостоятельно будете читать статью и делать на полях пометки с помощью знаков: «v» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы (прием «инсерт»).

– Что из статьи вам уже было известно ранее?

– Какие сведения о собаках вы узнали?

– Составьте план статьи.

– Что общего в прочитанных вами произведениях? (В них содержатся интересные факты о собаках.)

– А какова главная мысль всех произведений? (Собака – друг человека.)

#### 9. Обобщение.

– С какими произведениями мы сегодня познакомились? Кто их авторы?

– Какие из них вы отнесете к художественной литературе, а какое – к научно-познавательной? Докажите.

– Сделали ли вы сегодня открытие для себя?

– Где вы можете использовать полученные знания о собаках?

Подобная организация работы на уроке позволяет не только знакомить учащихся с особенностями разных видов литературы, но и формировать умения находить информацию в тексте, делать выводы, анализировать и обобщать полученную информацию, оценивать возможность ее использования в жизни. Конечно, на уроке не всегда уместно сочетать разные виды литературы, однако деятельность по формированию у младших школьников читательской грамотности можно осуществлять и при знакомстве с художественными произведениями.

Таким образом, читательская грамотность тесно связана с литературной и базируется на умениях, входящих в ее структуру.

#### Список литературы

1. Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А.А. Леонтьев // Психология, педагогика и социология чтения: материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2001 г.): в 2 ч.; под ред. И.В. Усачевой. – Ч. 1. – Москва: Научно-издательский центр «ИНЛОККС», 2002. – 96 с.

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

## РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И БИЛИНГВИЗМА ДЕТЕЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

А.Н. Пузатых,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ТРУДНОСТИ ОДНОВРЕМЕННОГО ОСВОЕНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация.* В статье рассмотрены сложности, которые испытывают дети в процессе одновременного освоения двух языков. Во внимание приняты наиболее часто встречающиеся проблемы, рассмотрены способы их устранения, а также аспекты работы с ребенком для формирования сбалансированного билингвизма без возможных сложностей. Дополнительно предложены способы предупреждения развития трудностей и проведения профилактической работы по предупреждению проблем.

*Ключевые слова:* билингвизм, дети-билингвы, трудности одновременного освоения, предупреждение проблем, профилактическая работа, развитие речи.

A.N. Puzatykh,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### DIFFICULTIES OF SIMULTANEOUS ACQUISITION OF TWO LANGUAGES BY BILINGUAL CHILDREN IN A MULTICULTURAL SOCIETY

*Abstract.* The article discusses difficulties that children experience in the process of mastering two languages simultaneously. The most common problems are taken into account, ways to eliminate them are considered, as well as aspects of working with a child to form a balanced bilingualism without possible difficulties. Additionally, methods of preventing the development of difficulties and carrying out preventive work to obviate problems are proposed.

*Keywords:* bilingualism, bilingual children, difficulties of simultaneous mastering, prevention of problems, preventive work, speech development.

Естественный билингвизм – уникальная способность, наличие которой улучшает коммуникационные навыки, способствует формированию гибкости мышления, повышает общий интеллектуальный уровень. Дети-билингвы лучше учатся в школе, обладают богатой палитрой эмоциональных реакций, отличаются умением находить нестандартные решения, креативностью. Вместе с тем одновременное изучение двух языков способно спровоцировать целый комплекс проблем, в том числе затруднение произношения слов, фонетические, грамматические ошибки, смешение лексики.

Актуальность статьи обусловлена потребностью в проведении анализа наиболее часто встречающихся трудностей у детей-билингвов, возникающих в процессе одновременного освоения двух языков в мультикультурном обществе,

а также необходимостью в поиске методов по предотвращению возможных проблем и способов профилактики их развития на этапе начала и в процессе выполнения обучения.

### **Формирование билингвизма в детском возрасте в мультикультурном обществе**

Сегодня прослеживается тенденция к развитию билингвизма, возникающего в раннем детском возрасте. Причем ситуация наблюдается в большом количестве стран мира, не имеющих культурной и иной общности. В рамках рассмотрения вопроса необходимо сформировать четкое понимание понятия «билингвизм». Под ним понимают способность понимать, воспроизводить речь, говорить и мыслить на двух и более языках. Явление чаще всего возникает в полиэтнических семьях или семьях мигрантов, в которых одинаково часто используют речь на разных языках. В результате активизируется процесс усвоения языка, который активнее происходит в детском возрасте, поскольку ребенок стремится подражать окружающим его взрослым [1, с. 532]. Если рассматривать наиболее благоприятный вариант формирования билингвизма, лучше начинать общение на обоих языках с рождения, поскольку в этом случае происходит сбалансированное формирование словарного запаса без отклонения в сторону одного из языков и его превалирования в речь.

Вопросом изучения речевого развития детей-билингвов занимался Л.С. Выготский, который отмечал непростой путь и риск возникновения затруднений. Психолог отмечал, что их формирование происходит в случае, когда отсутствует хотя бы относительно самостоятельная сфера приложения языка, что приводит к формированию смеси языковых систем. Сталкиваясь с ними стихийно, ребенок испытывает сложности, что, в свою очередь, порождает стихийное развитие двуязычия [2, с. 53].

Необходимо отметить, что добиться формирования сбалансированного билингвизма крайне сложно. Желая научить ребенка разным языкам, родители выбирают путь говорения на них с раннего возраста. Однако этого оказывается недостаточно. Для формирования ситуации, при которой степень знания одного языка максимально приближена к степени знания другого [3, с. 95], присутствует потребность в построении четкой системы языкового взаимодействия и строгого соблюдения аспектов процесса без пренебрежения установленными правилами во время обучения.

### **Основные трудности освоения двух языков детьми-билингвами и рекомендации по преодолению возникающих проблем**

Начинать рассмотрение вопроса, касающегося перечня существующих проблем, с которыми сталкиваются дети-билингвы, необходимо с уделения внимания вопросу превалирования одного языка над другим. В результате прослеживается несбалансированность, что, в свою очередь, чревато формированием неравномерного словарного запаса для каждого из языков. В результате один из них становится доминирующим, что усложняет ситуацию. Ребенок испытывает нехватку слов, а его речь может свестись к примитивизму.

Примечательно, что осуществлять равномерное общение на каждом из языков крайне сложно. В результате присутствует потребность в выработке персональных коммуникативных стратегий, а также определиться с принципом воспитания, который необходимо соблюдать в процессе работы с ребенком, а также сформировать условия для активного развития. В частности, необходимо предоставить возможность слышать речь, что позволяет копить словарный запас. Можно вести общение в процессе игры, поскольку это формирует поддержание интереса. Дополнительно стоит осуществлять приобщение к чтению с учетом возраста ребенка.

В процессе анализа проблем необходимо обратить внимание на присутствие тесного контакта между изучаемыми языками, что приводит к их взаимному влиянию. Проблема прослеживается как в речи, так и в мышлении детей-билингвов. Однако Г.Н. Чиршева отмечает, что подобную ситуацию необходимо интерпретировать не как проблему, а рассматривать в качестве характерной особенности билингвизма, которая возникает на определенном этапе [4, с. 156]. Однако ситуация способна стать ключевой проблемой, поскольку отмечалось, что некоторые взрослые, развившие билингвизм в детстве, не смогли справиться с интерференцией. Для минимизации риска ее развития следует проводить обучение второму языку, подключив к процессу педагога. Отмечалось, что в этом случае явление интерференции прослеживается реже.

Еще одной проблемой можно назвать так называемое переключение кода, которое предполагает неосознанное использование слов из другого языка в процессе речи. Это связано с тем, что мыслительная и речевая деятельность у билингвов построена несколько по иному принципу. В частности, наблюдается присутствие сразу двух систем речеобразования на каждом из языков, а также попеременное переключение между языками в процессе говорения [5, с. 60]. Доказано, что лингвистические коды в сознании ребенка-билингва находятся в тесном взаимодействии [6, с. 378]. В результате возможно развитие стратегии переключения, которая срабатывает, когда человек не может подобрать правильное слово. Нередко подобный подход используют для повышения уровня экспрессии в процессе говорения, однако оно часто считается плохим тоном.

Ребенок, осуществляющий изучение двух языков с детства, рискует столкнуться с логопедическими проблемами, которые проявляются в виде неправильного произношения. Кроме того, речевое развитие может несколько запаздывать. Билингвизм отягощает возможные речевые проблемы, приводит к возникновению сложностей в процессе проведения логопедической работы [7, с. 166].

Продолжая анализ, необходимо упомянуть о присутствии сложностей с лексикой, грамматикой и фонетикой. Причем проблема может затрагивать, как только один язык, так и оба. Возникновение ошибок неизбежно. Подобная проблема считается естественной и для детей-монолингвов. Однако у билингвов она усугубляется, что требует более внимательной и тщательной работы со стороны педагогов. При этом важно сохранять и поддерживать интерес ребен-

ка, побуждая его к осуществлению работы над собой и коррекции ошибок, поскольку в ином случае исправить ситуацию крайне проблематично.

Еще одной сложностью может стать присутствие ограниченности тематики для общения на одном или даже двух языках. Ситуация проявляется из-за того, что обычно присутствует стойкая привязка к использованию языка к конкретной локации или группе лиц. Например, общение на основном языке может происходить в образовательной организации, а на втором только дома. В результате происходит формирование ограниченности тематики, недостаточности компетенции в той или иной сфере общения. Примечательно, что проблема может возникнуть даже при формировании оптимальных условий для освоения обоих языков. Однако расширение тем для общения способствует минимизации сложностей. Кроме того, важно регулярно использовать оба языка, что способствует более гармоничному сбалансированному развитию. Важное значение приобретает чтение, которое должно выполняться на обоих языках, а также выполнение пересказа. Однако вновь решающее значение приобретает сохранение и поддержание интереса со стороны ребенка к выполняемым задачам, поэтому важно действовать с учетом его интересов и предрасположенностей.

Еще одна частая проблема – эмоциональная бедность речи, чаще возникающая в моноэтнических семьях, в которых осуществляется активное обучение ребенка второму языку. Если родитель выполняет процесс самостоятельно, в его речи могут отсутствовать так называемые квазислова, экспрессии, междометия и прочее. Это связано с присутствием определенных пробелов, вызванных освоением языка не в семье. Для восполнения пробелом можно использовать словари детской речи, а также так называемые взросло-детские разговорники.

Дополнительно необходимо отметить трудности в письменной речи, с которыми может столкнуться ребенок. Обычно они затрагивают только один язык. Ситуация вызвана сложностью письменной речи в целом, а также присутствию потребности в умении осуществлять специфический выбор речевых средств, грамотности, структурной сложности. Обучать письму необходимо целенаправленно. При этом особую важность приобретает процесс поощрения и похвалы, которые демонстрируют ребенку правильность выполняемых действий и побуждают его к продолжению освоения письменной речи.

### **Заключение**

Таким образом, обучение ребенка-билингва требует присутствия определенных навыков со стороны родителей, а также построения грамотной системы работы. Дополнительно присутствует потребность в поддержании интереса и поощрении. Осознанное планирование, системный подход, готовность к преодолению трудностей способствует формированию максимально полного знания обоих языков, минимизирует риск развития проблем и трудностей. Дополнительно происходит улучшение коммуникативных навыков, когнитивных способностей, развивается аналитическое мышление.

Наиболее прочный фундамент билингвизма закладывается в первые три года жизни. По этой причине важно проводить комплексную работу с рождения. Необходимо исключить хаотичное обучение, поскольку оно способно стать провоцирующим фактором и привести к развитию проблем.

Крайне важно включить использование второго языка в игры, поскольку в них прослеживается наибольший интерес и внимание со стороны ребенка, а также его готовность к запоминанию и практическому применению полученной информации. Грамотный подход к составлению схемы работы минимизирует вероятность возникновения проблем и позволит сформировать максимально полный словарный запас на каждом языке.

#### Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва: Сов. энциклопедия, 2019.
2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском в возрасте / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. – Л., 2015. – С. 53-72.
3. Легостаева О.В. Билингвизм и проблемы межкультурной коммуникации / О.В. Легостаева // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 31. – С. 94-103.
4. Чиршева Г.Н. Особенности формирования словаря двуязычного ребенка / Г.Н. Чиршева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 2-2 (39). – С. 153-157.
5. Ефремова Ю.Р. Особенности формирования детского билингвизма / Ю.Р. Ефремова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 1. – С. 55-61.
6. Чернышова П.С. Особенности языковой личности детей-билингвов / П.С. Чернышова // Сборник научных материалов: Будущее науки. – 2018.
7. Миккоева Н.В. Детский билингвизм: проблемы и перспективы изучения в логопедии / Н.В. Миккоева. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 164 -168.

О.А. Селеменова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос формирования коммуникативной компетенции старшеклассников при работе с рекламными текстами. Автор рассматривает конкретные примеры синтетических, аналитических и аналитико-синтетических упражнений, которые могут быть использованы на уроках русского языка, и перечисляет условия, при которых работа по развитию речи школьников на базе рекламных текстов будет эффективной.

**Ключевые слова:** русский язык, рекламный текст, развитие связной речи, дидактическая единица, система упражнений.

## ANALYSIS OF ADVERTISING TEXTS AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract.** The article raises the issue of forming the communicative competence of schoolchildren when working with advertising texts. The author considers specific examples of synthetic, analytical and analytical-synthetic exercises that can be used in the lessons of the Russian language, and lists the conditions under which the work on the development of speech on the basis of advertising texts will be effective.

**Keywords:** Russian language, advertising text, speech development, didactic unit, system of exercises.

Поскольку язык – это и средство человеческого общения, и форма существования национальной культуры, и инструмент познания окружающего мира, одной из актуальных психолого-педагогических и лингвометодических проблем обучения родному языку выступает формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников. Реализация межпредметных связей на уроках русского языка как залог хорошей речи, организация поисковой деятельности творчески активной личности, роль метафорической лексики, эпитетов, русско-английских сопоставлений, билексем, многозначных слов, синонимических рядов и т.д. в обогащении словарного запаса учеников, применение нестандартных приемов – далеко не полный перечень вопросов, к которым обращаются ученые при исследовании обозначенной проблемы [1-3; 5-6].

Той дидактической единицей, которая позволяет совершенствовать коммуникативную компетенцию школьников, выступает текст. «Развитие речи и языкового чутья происходит в процессе работы с текстом, в которую включены написание, говорение, восприятие, понимание и интерпретация текстов разных стилей и жанров», – справедливо отмечает А.А. Коренкова [4, с. 49-50]. Однако когда мы обращаемся к системе упражнений и заданий, предлагаемой в школьных учебниках по русскому языку (например, УМК «Русский язык» для 5-9 классов М.М. Разумовской и др.; «Русский язык» для 6 и 7 классов М.Т. Баранова и др.; «Русский язык» для 8 класса С.Г. Бархударова и др.; «Русский язык» для 10-11 классов Н.Г. Гольцовой и др.; «Русский язык» для 10-11 классов А.И. Власенкова и Л.М. Рыбченковой), то становится очевидным, что целенаправленная работа по развитию речи школьников в средних и старших классах ведется все же преимущественно на базе художественных текстов. Понятие о публицистическом стиле и его языковых средствах, композиции публицистических текстов, конечно, дается, но реклама как жанр публицистики либо не выделяется, либо упоминается, но подробно не изучается. Это влечет за собой игнорирование или сведение к минимуму практической работы с рекламными текстами на уроках русского языка. А ведь именно современные рекламные тексты по сравнению с текстами художественными имеют несомненное пре-

имущество – наличие богатого спектра несловесных средств, которые, взаимодействуя с вербальными, транслируют адресату общий смысл.

В условиях постулируемых социологами, антропологами, психологами, лингвистами, культурологами существенных изменений у человека XXI века когнитивного стиля и механизмов восприятия текста использование рекламного текста как учебно-методического материала на уроках русского языка становится актуальным, поскольку именно молодежи приписывается «клиповый» (или фрагментарный, мозаичный) тип мышления, отличающийся ведущей ролью визуального канала, словесным минимализмом, отсутствием причинно-следственных связей, высокой скоростью восприятия образов и т.д. Полагаем, что вербальный компонент письменных рекламных сообщений может обеспечить формирование коммуникативной компетенции и на лексическом уровне (количественное пополнение единиц лексикона школьника, выбор нужной единицы в соответствии с интенцией говорящего и коммуникативной ситуацией), и на грамматическом (грамотное построение основных синтаксических единиц – словосочетания и предложения). Анализ несловесного компонента в единстве со словесным позволит продемонстрировать обучающимся экспликацию явных и скрытых смыслов, научит критично относиться к рекламному тексту.

Развитию речи старшеклассников на материале рекламных текстов способствуют текстовые упражнения аналитического и аналитико-синтетического типа, которые отличаются отсутствием образцов, обязательным элементом новизны, самостоятельностью обучающегося в процессе выполнения. Например:

**Упражнение 1.** *Посмотрите раздаточный материал, в котором приведен пример письменного текста коммерческой рекламы. Определите тему рекламного сообщения. Укажите лексические особенности вербальной части. Значения всех ли лексем текста вам известны?*

**Упражнение 2.** *Познакомьтесь с образцами журнальной рекламы парфюмерии. Выпишите все собственные имена из рекламных сообщений. К каким семантическим группам они относятся? С какой целью используются адресантом?*

**Упражнение 3.** *Сравните приведенные вербальные компоненты текстов рекламы объектов туризма. Какой текст эффективнее будет воздействовать на адресата? Объясните причины. Трансформируйте словесный компонент менее удачного текста так, чтобы он привлек внимание адресата, возбудил интерес и передал максимум информации минимумом языковых средств.*

**Упражнение 4.** *Перечислите невербальные средства приведенного рекламного текста. Подумайте, как невербальный компонент связан с вербальным. Свой ответ аргументируйте.*

Среди приведенных примеров заданий есть те, которые направлены на индивидуальную работу (№ 1 и № 4), и те, которые предполагают работу в микрогруппах (№ 2 и № 3). Обсуждая полученные результаты и сделанные выводы по итогам выполнения упражнений, старшеклассники совершенствуют умение полемизировать и вести целенаправленный диалог, который способствует их интеллектуальному и нравственному развитию. В его процессе происходит активизация коммуникативной деятельности обучающихся за счет необ-

ходимости рассуждать логично, уметь отстаивать свою точку зрения, приводить рациональные, а не эмоциональные аргументы, выстраивать их по степени важности.

Творческий потенциал школьников в полной мере реализуется при выполнении синтетических упражнений, связанных с конструированием рекламного текста, когда обучающийся становится автором речевого произведения. Например:

**Упражнение 1.** Придумайте и запишите текст рекламы следующих объектов (по выбору) в г. Ельце:

- Каракумовский мост;
- Вознесенский собор;
- МАУК «Городской парк».

**Упражнение 2.** Придумайте и запишите текст рекламы одного из музеев г. Ельца (см.: <https://www.culture.ru/museums/institutes/location-lipецкая-oblast-elec> (Культура РФ)). Максимально минимизируйте вербальный компонент и включите в него только имена существительные в И.п., предложно-падежные формы, словосочетания разных типов.

Подобные упражнения ориентированы на развитие письменной монологической речи. Однако упражнение № 2 сложнее, чем упражнение № 1, так как учителем четко заданы дополнительные условия конструирования вербальной части рекламного сообщения.

На наш взгляд, достоинства современных креолизованных рекламных текстов как дидактических единиц несомненны:

- они служат хорошей зрительной опорой на уроках;
- развивают самостоятельность школьников, языковое чутье, умение строить свою речь в зависимости от ситуации, умение слушать и слышать оппонента;
- способствуют совершенствованию навыков монологической и диалогической речи, обогащению лексикона, в том числе и терминологией из разных областей знания (*консервант, биодоступность, изофлавоны, регенерация, лезон, чипсет* и др.).
- учат подбирать рациональную аргументацию.

Однако все перечисленное возможно при соблюдении следующих условий:

1) разнообразие заданий в упражнениях, используемых учителем, и поэтапное, ступенчатое их введение – от аналитических до синтетических, а впоследствии параллельное использование на уроках русского языка;

2) тщательный отбор фактического учебного материала для проведения урока. И здесь мы имеем в виду не только тематическое разнообразие и содержание, которое должно соответствовать возрасту и интересам обучающихся. Следует помнить, что средства словесной и несловесной частей рекламного текста характеризуются быстрой обновляемостью, поэтому лучше отбирать актуальные на момент использования рекламные тексты из журналов, газет, социальных сетей и др.;

3) систематичность, а не спорадичность введения рекламных текстов в качестве дидактической единицы;

4) планомерная теоретическая и практическая подготовка старшеклассников к интерпретации, систематизации, классификации, созданию рекламных текстов.

#### Список литературы

1. Бабкина М.В. Использование межпредметных связей в процессе развития речи на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Бабкина; Институт общего образования Министерства общего и профессионального образования РФ. – Москва, 1998. – 19 с.

2. Гребенникова Л.В. Сборник материалов по развитию речи на уроках русского языка и литературы / Л.В. Гребенникова. – Бахчисарай: БКСАиД, 2018. – 105 с.

3. Комарова Ю.В. Работа над метафорой как способ формирования выразительной письменной речи учащихся гуманитарных классов / Ю.В. Комарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 382-387.

4. Коренкова А.А. Развитие текстоведческой компетенции школьников на примере интертекстуальности / А.А. Коренкова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 48-56.

5. Маринчук Н.С. Межъязыковые сопоставления как дидактический материал для разработки системы заданий и упражнений с целью совершенствования культуры речи учащихся / Н.С. Маринчук // Педагогический журнал. – 2020. – № 5А. – С. 191-198.

6. Минкина Е.А. Развитие речи учащихся пятых классов в процессе работы с художественным текстом на материале метафорической лексики / Е.А. Минкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Спец. вып. «Актуальные проблемы гуманитарных наук». – 2006. – № 2. – С. 51-55.

М.С. Гладышева,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### **ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования soft skills студентов классического университета средствами русского языка и культуры речи. Актуальность данного вопроса определяется сменой целевых установок в современной парадигме образования – от «знаниевых» к «компетентностным», приоритетом надпрофессиональных умений и метапредметных и личностных результатов обучения. В связи с этим развитие soft skills рассматривается как тренд образования XXI века. Поскольку успешность профессиональной деятельности во многом определяется степенью речевого развития, то дисциплины коммуникативного модуля, изучаемые в классическом университете, составляют фундамент в формировании мягких навыков. Предложены разные формы работы по развитию soft skills в процессе освоения учебной дисциплины «Русский язык и культура речи». В ходе рассуждения автор приходит к выводу, что целенаправленная работа по формированию soft skills является важным направлением педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

**Ключевые слова:** русский язык, речь, soft skills, образование, коммуникация, критическое мышление, креативность.

M.S. Gladysheva,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **FORMIROVANIE SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE TO CLASSICAL UNIVERSITY STUDENTS**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming soft skills of classical university students by means of Russian language and speech culture. The relevance of this issue is determined by the change in the modern educational paradigm from "knowledge-based" to "competence-based", the priority of supraprofessional skills and meta-professional and personal learning outcomes. In this regard, the development of soft skills is considered a trend of the 21st century education. Since the success of professional activity is largely determined by the degree of speech development, the disciplines of the communicative module studied in a classical university form the basis for soft skills development. Different forms of soft skills development in the course of "Russian language and culture of speech" study discipline are offered. In the course of reasoning the author concludes that purposeful work on the formation of soft skills is an important direction of pedagogical activity of a higher school teacher.

**Keywords:** Russian language, speech, soft skills, education, communication, critical thinking, creativity.

Сегодня система образования претерпевает кардинальные изменения, выдвигая на первый план формирование универсальных компетенций, метапредметных и личностных результатов обучения. В современном мире хорошему специалисту недостаточно только профессиональных знаний и умений. Он должен быть готов к саморазвитию и непрерывному образованию, активной коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, обладать способностями мыслить критически, принимать нестандартные решения и работать в режиме многозадачности, эффективно управляя временем. Соответственно динамично развивающийся современный мир определяет новые требования к подготовке квалифицированных кадров, востребованных в разных отраслях экономики. Поэтому организациям высшего образования необходимо своевременно адаптироваться к переменам с учетом компетенций XXI века.

Изучив глобальные вызовы и тренды, исследователи Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ разработали «Атлас профессий будущего» [2]. В нем описаны профессии, которые должны появиться к 2030 году, обеспечив научно-технологического развитие РФ (игоропедагог, разработчик образовательных траекторий, тренер коллективных компетенций, архитектор образовательных экосистем, валидатор знаний, ментор стартапов и др.). Проанализировав качества, необходимые сотрудникам будущего, можно заметить, что первостепенное значение отводится надпрофессиональным умениям, не связанным с конкретной профессиональной деятельностью. Для обо-

значения этой особой группы навыков в настоящее время употребляется термин «soft skills», что в переводе с английского обозначает «мягкие или гибкие» навыки. Им противостоят «hard skills» или «твердые навыки». Актуальность заявленной проблемы подтверждают и слова Президент РФ В. Путина, который на Всемирном фестивале молодежи и студентов заявил, что «требования к знаниям изменились, впереди окажутся люди, которые умеют комбинировать знания из разных отраслей науки. Образование должно идти за меняющимся миром, и конкурентные преимущества получают люди, которые обладают soft skills» [6].

В настоящее время отсутствует общепринятое определение поднятия «soft skills». Разные подходы в трактовке термина подробно рассмотрены в статье Потутковой С.А. [5]. Как правило, под ними понимают навыки, которые нельзя соотносить с определенной должностью или профессией, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми, т.е. они важны для развития личности и успешной карьеры в любой сфере. Результаты зарубежных исследований [1], полученные в Гарвардском университете и Стенфордском исследовательском институте, установили соотносённость soft skills и hard skills для профессиональной успешности. Данные представлены на рис. 1.

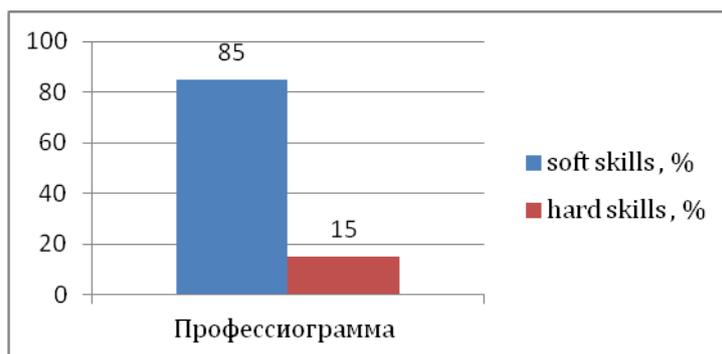


Рис. 1.

На примере профессии психолога покажем их соотношение.

37.03.01 Психология	
<i>hard skills</i>	<i>soft skills</i>
Знать основы психологии, особенности разработки и реализации программ профилактической и психокоррекционной работы, формы и методы оказания психологической помощи, методику психодиагностического обследования	Саморазвитие, системное мышление, анализ и использование информации, сотрудничество, лидерство, коммуникация, координация, разрешение споров
Осуществлять психологическое сопровождение и психологическую помощь, подбор психологических методик, проводить психологическое обследование социального окружения	Умение слышать и вести диалог, рефлексия, самоосознание, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, критическое мышление
Составлять и реализовывать программы профилактической и психокоррекционной работы	Планирование, ориентация на результат, самоконтроль, целеустремленность

Профессор О.Е. Лебедев, обобщив широкий спектр мягких навыков, предложил модель «4К» [3], которая включает 4 группы базовых мягких навыков. Концепция «4К» представлена на рис. 2.



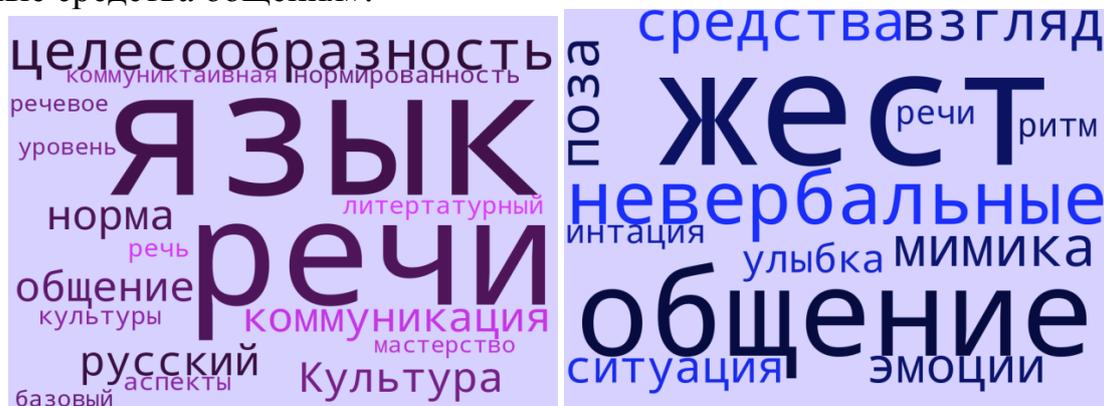
Рис. 2.

Большой потенциал в формировании soft skills имеет учебная дисциплина «Русский язык и культура речи», которая в соответствии с ФГОС ВО включена во все учебные планы классических университетов РФ. Это вполне объяснимо, поскольку успешная профессиональная деятельность во многом определяется степенью речевого развития. В ходе освоения данной дисциплины будущие специалисты подготовятся к осознанию социальной значимости выбранной профессии, обладанию мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, способности свободно пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных коммуникативно-речевых условиях. Освоение русского языка предоставляет возможности для разнообразного использования межпредметных связей, характеризуется нацеленностью на развитие личности и ее социальную адаптацию. Развитие универсальных языковых компетенций может способствовать развитию мышления, аналитических и исследовательских навыков, умению критически осмысливать явления, организовывать и осуществлять различные виды коммуникации, проектировать собственную деятельность, работать в команде, принимать решения.

Приведем примеры практических заданий, которые мы используем в собственной педагогической деятельности в процессе освоения русского языка и культуры речи в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина.

1. Составление облака слов. Как правило, мы применяем данный метод в завершении лекционного занятия, что помогает не только выявить степень усвоения теоретического материала, но и развивать критическое мышление. С помощью сервиса WordsCloud предлагаем записать одно слово, которое запом-

нилось в ходе занятия. Программа генерирует облако, отображая наиболее часто используемые крупным шрифтом. Данный прием способствует развитию когнитивных навыков, связанных с адекватным восприятием и познанием окружающей действительности, в том числе нестандартного мышления. Ниже представлены облака слов на темы «Общие понятия культуры речи», «Невербальные средства общения»:



2. Решение кейсов или проблемных задач. Так, с целью развития умений доступно и интересно излагать свои идеи и мысли; уверенно говорить как с группой сверстников, так со взрослыми/детьми; выступать перед аудиторией мы предлагаем решение следующих кейсов:

#### Задание 1.

Напишите убедительное письмо по одной из предложенных ситуаций, используя сообщение в чате, мессенджере.

1. *Руководство школы решило ввести правило: на территории школы детям запрещается пользоваться мобильными телефонами. Вам нужно объяснить это решение родителям, детям.*

2. *Вы являетесь старостой группы. Вам следует довести информацию от дирекции института о важности и необходимости посещения занятий в течение семестра.*

3. *Вы обещали школьникам сходить в театр в воскресенье. Но у вас сложились непредвиденные обстоятельства, и вы не сможете отвести детей, но и отменить поход в театр вы тоже не можете. Вам необходимо обратиться за помощью к коллегам, которые бы сходили в театр вместо вас.*

#### Задание 2.

Проанализируйте причины коммуникативных неудач в приведенных примерах:

1. *Иностранный аспирант научному руководителю:*

– *Присаживайтесь, пожалуйста, в вашем возрасте надо сидеть.*

– *Вы что, меня в старухи записываете?*

– *Но возраст вызывает у нас самое большое уважение.*

2. – *Не подскажите, сколько стоит хлеб?*

– *У вас что, глаз нет?*

3. *Хрущев Н.С. на ассамблее ООН пообещал Западу показать «кузькину мать», чем привел в замешательство переводчиков. В США так и не поняли, что имел в виду генеральный секретарь.*

4. – *Почему ты Интернетом не пользуешься?*

– Дорогой твой Интернет.

– Дорогой? Это ты моя дорогая. Дорогими должны быть только родные и близкие.

### Задание 3.

Подготовьте начало устного выступления, речи, если вы:

1) обращаетесь к ректору вуза с предложением изменить время начала учебных занятий; 2) обращаетесь к коменданту общежития с просьбой переселить в другую комнату; 3) выступаете на молодежном форуме, презентуя социально значимый проект; 4) звоните в дирекцию института, чтобы уточнить о сроках сессии; 5) выступаете с отчетом на итоговой конференции по производственной практике.

3. Работа в группах. Для развития мягких навыков, связанных с организацией и эффективной реализацией совместной деятельности, а также с адекватным восприятием и пониманием самого себя и других людей на занятиях практикуем различные виды групповых заданий. Например, для обсуждения темы «Общение в сети» мы предлагаем студентамделиться на две группы, каждая из которых отстаивает свою точку зрения: вред и польза социальных сетей. В конце дискуссии составляем памятку «Сетевой этикет или как общаться в сети».

При изучении коммуникативных качеств речи обучающиеся выполняют групповой проект на виртуальной доске Miro. Выбирая одно из коммуникативных качеств речи, обучающиеся показывают его значимость, раскрывая отличительные черты, приводят примеры публичных выступлений из СМИ. Результатом работы является самооценка сильных и слабых качеств речи.

В ходе освоения функциональных стилей русского литературного языка студенты разбиваются на 5 групп, каждая из которых презентует выбранный стиль через характеристику лингвистических и экстралингвистических признаков.

4. Составление интеллект-карт с помощью онлайн-сервиса MindMeister. Это учит неординарно мыслить, находить неожиданные решения проблемы, видеть ситуацию с различных сторон, развивает логическое мышление, креативность. Данный вид работы практикуем при обобщении теоретического материала по разделам учебной дисциплины.

Таким образом, формирование soft skills – одна из приоритетных задач преподавателя высшей школы. Дисциплина «Русский язык и культура речи», обладая богатым методическим потенциалом, создает благоприятные условия для развития надпрофессиональных навыков, способствуя профессиональному успеху будущего специалиста[4]. В зависимости от темы и раздела можно использовать разнообразные формы работы для развития широкого спектра soft skills. Следовательно, целенаправленная работа по формированию гибких навыков является важным направлением педагогической деятельности в классическом университете.

### Список литературы

1. Klaus P. Communication breakdown // California Job Journal, 28, 2010. – С. 1-9.

2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://atlas100.ru/catalog/>(дата обращения: 16.02.2023).

3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации; авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – Москва: Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.

4. Никулина Е.Б. Формирование soft skills у обучающихся педагогического вуза / Е.Б. Никулина, Н.Л. Никулина // Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2022 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2022. – С. 207-210.

5. Потуткова С.А. «Мягкие» коммуникативные навыки (Soft Skills) сотрудников как фактор повышения качества социального обслуживания / С.А. Потуткова // Отечественный журнал социальной работы. – 2017. – № 3(70). – С. 110-117.

6. Сайт Президент РФ: Сессия «Молодёжь-2030. Образ будущего» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/55890>(дата обращения: 16.02.2023).

Ж.А. Смагулова, М.А. Ибраева,  
КГКП «Санаторный ясли-сад № 49 города Павлодара», Павлодар

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ-СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЦИКЛОГРАММЕ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И БИЛИНГВИЗМА**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается система работы педагогов-специалистов в решении проблем развития речи и билингвизма детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения санаторного типа. Предложен общий обзор педагогической мысли в контексте взаимодействия педагогов через циклограмму, где отражена цельная система работы по организованной деятельности с детьми. Обосновывается идея решения проблем развития речи и билингвизма у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется практическому ориентированию деятельности всех участников процесса, направленному на достижение конечной цели.

*Ключевые слова:* речевое развитие, билингвизм, циклограмма, билингвальное образование, коррекционное обучение.

J.A. Smagulova, M.A. Ibraeva,  
KGKP «Sanatorium nursery-garden number 49 of the city of Pavlodar», Pavlodar

## **THE SYSTEM OF WORK OF TEACHER-SPECIALISTS ACCORDING TO THE CYCLOGRAM AS A WAY TO SOLVE THE PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND BILINGUALISM**

*Abstract.* This article discusses the system of work of specialist teachers in solving speech development problems and bilingualism of preschool children in the conditions of a preschool institution of a sanatorium type. A general overview of pedagogical thought is proposed in the context of the interaction of teachers through a cyclogram, which reflects an integral system of work on organized activities with children. The idea of solving the problems of the development of speech and

bilingualism in preschool children is substantiated. Particular attention is paid to the practical orientation of the activities of all participants in the process, aimed at achieving the ultimate goal.

**Keywords:** speech development, bilingualism, cyclogram, bilingual education, remedial education.

Дошкольные организации обязаны создавать условия, в которых дети независимо от различного рода нарушений будут чувствовать себя комфортно, смогут полноценно получать развитие, обучение и социальную адаптацию.

Образовательный процесс в целом в дошкольном периоде влияет на формирование личности ребенка, и представляет собой совокупность материальных средств, духовных ценностей, межличностных отношений. Образовательный процесс является продуктом деятельности и поддается целенаправленному формированию.

В системе дошкольного образования целью образовательной политики является реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, которое обеспечивает равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе. Выше названная цель формируется на фундаментальных идеях дошкольного образования, одна из которых, преемственность и непрерывность дошкольного и начального общего образования. В этой связи, один из курсов дошкольного образования связано с формированием предпосылок образовательной деятельности. Поэтому, на протяжении всего дошкольного детства педагоги (воспитатели, узкие специалисты) систематически образуют один из самых важных навыков, необходимый для готовности к школе – это развитие речи, правильное произношение, выразительное интонирование, умение выбирать необходимые и верные языковые средства для выражения своих мыслей, поэтому следует обучать детей как можно раньше. Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Игры и задания последовательно знакомят детей с фонетической системой языка, позволяют уточнить артикуляцию звуков, сформировать навыки звукобуквенного анализа и синтеза, запомнить буквы и приобрести первичные навыки чтения, расширить и уточнить словарный запас. Особое место занимают задания на сравнение языковых систем на всех уровнях: звуковом, буквенном, уровне слов, словосочетаний, предложений и текста.

Республика Казахстан, в силу исторических, геополитических причин является многонациональным государством, на его территории проживают представители свыше 100 народностей, которые общностью судеб призваны на существование и дальнейшее развитие по принципам межэтнического мира и согласия. В таких условиях развитие государства невозможно без решения проблемы развития государственного (казахского) языка.

Целью деятельности в данном направлении является определение особенностей билингвального обучения детей в дошкольных организациях Казахстана. Билингвизм в Казахстане в системе образования в целом на всех ступенях приобретает всё большую актуальность в обучении детей.

В качестве предмета работы выступает билингвальное обучение детей в дошкольных организациях Казахстана, особенности его осуществления.

Государственный язык – «основной компонент социально-коммуникативной системы определенного государства, наделенный официальным статусом, являющийся обязательным к использованию всем населением на всей ее территории», отмечено в Конституции РК [2].

Согласно Закону РК «О языках в Республике Казахстан» государственным языком в Республике Казахстан является казахский язык [1].

Реализация государственного статуса казахского языка в сфере образования обусловлена языковой политикой Республики Казахстан, «...деятельность любых учебных заведений должна соответствовать этим стандартам» (п. 4 ст. Конституции РК) [2].

С каждым годом потребность в изучении казахского языка возрастает. Это в полной мере относится и к дошкольному периоду. Родители дошкольников проявляют все большую заинтересованность в изучении государственного языка их детьми, в частности, в условиях дошкольных организаций, что во многом определяется тенденцией ведения обязательного обучения казахскому языку. Являясь частью учебного процесса, изучение казахского языка становится одним из основных компонентов образования, это не только ускоряет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и, в свою очередь, положительно влияет на общее развитие ребенка.

Для большинства дошкольников первым языком, на котором они учатся говорить, думать, общаться с окружающими, является родной или тот на котором говорят родители. В то же время дети довольно рано приобщаются к другому языку, слыша его по радио, телевидению, от взрослых, детей, в детском саду (в течение дня, на отдельных и специальных занятиях, в зависимости от речевого режима учреждения).

Внимание к казахскому языку как к главному элементу национальной культуры органично и целесообразно воспитывать именно в дошкольном возрасте, когда усваивается разговорный язык, связанный с бытовой сферой общения и с окружающей действительностью, а также язык устного народного творчества. Такое представление казахского языка интересно и детям других национальностей. Следовательно, уже в дошкольном учреждении полиэтническая детская группа приобретает объективное представление о родных языках и культурах, с первых дней пребывания ребенка в детском саду у него воспитывается уважение и интерес к казахскому языку как государственному.

В последнее время всё чаще и чаще говорят о билингвальном образовании в системе дошкольного обучения для общей категории детей, а также в работе с детьми, имеющие речевые нарушения, учитывая диагноз, особые по-

требности ребенка, возрастные и индивидуальные особенности. Соответственно имеются особенности работы воспитателей и узких педагогов-специалистов с детьми.

В дошкольных организациях Казахстана систематическое обучение детей казахскому языку в группах с русским языком обучения осуществляется со средней группы (от 3 лет) в соответствии с требованиями Типовой учебной программы в рамках возрастной нормы необходимого словаря.

#### **Целеполагание:**

1) формировать навыки правильного произношения и понимания значения слов, обозначающих родственников (эке, ана, ата, эже, апа и другие), названия некоторых предметов домашнего обихода, фруктов, диких животных, домашних животных, которые часто применяются в повседневной жизни;

2) научить выполнять простые действия по просьбе педагога (бер, алыпкел, ал), расширить словарный запас.

Грамматический строй языка:

1) научить понимать словосочетания и связанные части речи (существительные и прилагательные, существительные и глаголы);

2) развивать связную речь;

3) научить составлять простые предложения;

4) научить отвечать на простые вопросы (Бұлкім? Бұл не?);

5) формировать навыки запоминания и рассказывания небольших несложных текстов, стихов.

В нашем санаторном дошкольном учреждении двуязычие применяется на музыкальных занятиях, на прогулках, на праздничных мероприятиях и в повседневной организованной деятельности, режимных моментах.

Весь процесс обучения казахскому языку выстраивается как процесс удовлетворения личностных, познавательных, игровых потребностей ребенка в интересном общении со взрослыми и сверстниками. Поэтому на начальном этапе, в дошкольном возрасте, коммуникативная направленность в обучении казахскому языку реализуется в системе сюжетных игр, игровых ситуаций и драматизаций. В процессе игровой деятельности и драматизации дети получают новые знания и применяют имеющиеся, развивают навыки и умения, необходимые в организованной деятельности. У детей возникает связь между словом и предметом, фразой и действием, формируется привычка изъясняться на казахском языке, что способствует в дальнейшем преодолению языкового барьера, который существенно мешает изучению второго языка, формируются личностные качества, складывается отношение к действительности, людям, усваиваются правила поведения и речевой этикет. Дети овладевают казахским языком не только на специально организованных занятиях, но и в повседневной жизни.

Хочется отметить, что дети с удовольствием изучают казахский язык. Повторяют слова дома с родителями, тем самым совершенствуя свое знание государственного языка. И очень приятно слышать, когда родители подходят со

словами благодарности за то, что их дети начинают говорить на казахском языке.

Суть билингвального образования состоит в том, что два языка выступают языками обучения. Цель такого образования – формирование двуязычных личностей, способных свободно осуществлять коммуникативно-деятельные операции на двух языках во всех без исключения жизненных ситуациях.

Проблемам билингвизма посвящено большое количество работ. В литературе имеется много определений и классификаций двуязычия, которые отражают представления ученых разных специальностей.

Учитывая мнения, результаты исследовательских работ о том, что в каждом возрасте есть свои преимущества, для овладения вторым языком: в дошкольном — лучше воспринимается произношение, в школьном — синтаксис и морфология, взрослым доступнее семантические тонкости, строится образовательная деятельность.

Речевое развитие детей на базе билингвального компонента имеет свои особенности. Для речевого развития детей с билингвизмом характерно в той или иной степени нарушение всех структурных компонентов речи, а именно фонетики, лексики, грамматики и связной речи. В работе с ребёнком, имеющим нарушения речи при билингвизме очень важно правильно провести дифференциальную диагностику, чтобы в дальнейшем, верно, выстроить систему коррекционно-развивающих занятий. Квалифицированное обследование речи, по мнению специалистов, логопед должен проводить с помощью родителей или других взрослых (воспитателей, педагогов), знающих язык ребёнка, проведя с ними подготовительную работу, ознакомив заранее с процедурой обследования, но, не демонстрируя при этом наглядный материал, конкретные приёмы и вопросы диагностики, чтобы у родителей не было возможности заранее подготовить правильно заученные ответы ребёнка.

Взаимодействие с родителями так же поможет педагогам узнать некоторые особенности языка ребёнка и не совершить ошибок при дифференциальной диагностике речевого нарушения. Таким образом, педагоги тщательно подбирают речевой материал к обследованию, во избежание неоднозначных выводов.

Весь инструментарий для обследования должен быть подготовлен в двух вариантах: на двух языках.

В речевой карте обследования, наряду со стандартными пунктами, специалисты отмечают понимание речи ребёнком, уровень владения языком матерью, условия воспитания ребёнка (в какой языковой среде общается больше, кто из родственников на каком языке общается с ребёнком и т.д.), уровень владения ребёнком языком.

По окончании обследования педагоги делают выводы о природе речевых ошибок ребенка, вырабатывает рекомендации для родителей и педагогов, определяет можно ли ограничиться консультативными занятиями или необходимо рекомендовать родителям прохождения ребёнком психолого-медико-

педагогической комиссии для определения направления коррекционно-развивающей помощи.

Факторами работы с детьми с проблемами речевого развития на основе билингвального компонента являются:

- ✓ нарушение или ограничение подвижности органов артикуляционного аппарата;
- ✓ нарушение произношения звуков, присутствующих, в том или ином языке;
- ✓ нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи;
- ✓ нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков;
- ✓ искажения, упрощение слоговой структуры слов, не связанные с интерференцией;
- ✓ ограниченность словарного запаса языков бытовым уровнем;
- ✓ нарушение грамматического строя речи;
- ✓ несоответствие уровня связной речи возрастному развитию ребёнка;
- ✓ плохое понимание или полное непонимание речи.

Коммуникативный метод обучения дошкольников второму языку остается ведущим: взаимодействие с собеседником, звучащим текстом, предметами, картинками вызывает интерес, побуждает к ответной реакции. Именно на этом методе обучения строится совместная работа педагогов: воспитателей и узких специалистов. Такое педагогическое взаимодействие, направленное на решение проблем развития речи детей и билингвизма как эффективный способ работы представляем через циклограмму, из которой в свою очередь вытекают программа и план работы. В этом и заключена цельная, объёмная, содержательная, целенаправленная система работы педагогов, ориентирующиеся на результат. Необходимо обеспечить возможность ранней интеграции ребенка с нарушениями речи в среду говорящих детей для систематической коррекции речевого дефекта, при этом в сопровождении билингвального.

При создании циклограммы, программы, рабочих планов педагоги опираются на теоретические материалы исследований процесса усвоения языка детьми с нарушениями речи, возрастные и индивидуальные особенности, ресурсы дидактические и личностные самих педагогов. Выше названные документы построены на общих принципах логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей, психолого-педагогических принципах, с учетом современных тенденций в системе дошкольного образования.

Педагоги выделяют для реализации данного направления четыре группы задач:

**1. В области формирования звуковой стороны речи:** сформировать у детей правильное произношение всех звуков, добиться овладения основными фонетическими противопоставлениями, особое внимание обратить на формирование четкой и правильной артикуляции звуков, обучить интонационным навыкам речи в различных типах высказываний (просьба, вопрос и т. п.).

2. **В области лексики русского языка:** обеспечить постепенное овладение детьми с вторым языком лексическим объемом импрессивной и экспрессивной речи, предусмотренным в программах для детей с ФФН или ОНР; активизировать употребление новых слов в различных синтаксических конструкциях, организуя соответствующие игровые ситуации.

3. **В области грамматики:** учить понимать речевые высказывания разной грамматической структуры; воспитывать у детей чуткость к грамматической правильности своей речи; активизировать навыки правильного грамматического оформления высказываний речи в играх и игровых ситуациях; закреплять грамматические навыки; проверять устойчивость усвоенных грамматических навыков на новом лексическом материале, а также с опорой на новые ситуации.

4. **В области связной речи:** учить детей самостоятельно строить фразы различной конструкции для описания различных ситуаций; формировать способы построения высказываний; развивать диалогическую речь детей; создавать условия для максимального использования самостоятельной, неподготовленной связной речи детей; создавать положительную мотивацию речи детей в игровых ситуациях.

Если в старшей и группе дошкольной подготовки для детей с нарушениями речи ведётся работа по подготовке и овладению элементарными навыками письма и чтения, то при изучении каждого нового звука он связывается с графическим изображением буквы. В таком случае, можно предложить ребёнку прием сравнения звуков русского и казахского языков на предмет отличия и совпадения. Подобный приём можно применять, используя предметные картинки при работе со словарём. Совершенствование грамматической стороны речи и развитие речи целесообразно проводить при помощи стихотворного материала, а также пословиц, поговорок и загадок, так как это оптимизирует процесс овладения языком и развивает логическое мышление.

Непосредственная образовательная деятельность с квалифицированной коррекцией проблем развития речи с учетом билингвизма в работе с детьми осуществляется в различных формах: фронтальной, подгрупповой и индивидуальной. Индивидуальные занятия носят ключевой характер. В них наряду с работой по развитию фонематического слуха, навыков фонематического анализа и синтеза и правильного звукопроизношения, педагоги включают задания на активизацию и расширения словаря и совершенствование грамматического строя речи. Словарный материал и грамматические конструкции подбирают в соответствии с теми, которые будут использованы на фронтальных и подгрупповых занятиях.

При проведении занятий с детьми умело используют индивидуальный подход, включающий учёт вида и степени нарушения речи, возрастных, психологических и национальных особенностей развития данного ребёнка.

Содержание знаний детей по государственному языку отражено в учебно-типовых программах воспитания и обучения детей младшего дошкольного возраста. Основные задачи, которые должны быть реализованы в детском саду, согласно программам обучения и воспитания, в процессе воспитательно-образовательной работы по обучению детей дошкольного возраста казахскому языку:

- ✓ формирование устойчивого, заинтересованного, уважительного отношения к государственному языку (казахскому);
- ✓ воспитание правильного произношения специфических звуков казахского языка (ә, ө, ү, ұ, і, ғ, қ, ң, һ);
- ✓ формирование элементарной диалогической и монологической речи;
- ✓ воспитание культуры общения;
- ✓ обогащение и активизация словаря.

С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Л.С. Выготский отмечал, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослыми, и, в связи с этим общение носит ситуативный характер.

Работа педагогов по коррекции речевых нарушений у ребенка с билингвизмом может проводиться в различных формах занятий – это могут быть индивидуальные и групповые занятия. Задача коррекционного обучения – это не только исправление первичного дефекта, но и подготовка детей к обучению в школе. Используя в коррекционной работе с этими детьми обычных методик без учета разницы в произносительной стороне языков ведет к трудностям в школьном обучении. При формировании фонематического слуха у детей необходимо подходить дифференцированно, с учетом этапа обучения в применения соответствующих упражнений. Педагогу необходимо знать особенности артикуляционной базы языка дошкольника и владеть соответствующими приемами работы. Для эффективной коррекции речи детей необходимы следующие условия: – постоянное взаимодействие психолого-педагогических служб с акцентом на логопедическое воздействие; – регулярное использование принципов индивидуального коррекционного воздействия; – использование технологий интегрированного обучения в процессе коррекции речевых нарушений; – в каждом занятии использование игровых технологий для формирования мотивации. Выше названные условия помогают педагогам в дальнейшем предупредить плавную школьную адаптацию обучающегося с билингвизмом.

## ЦИКЛОГРАММА

### воспитательно-образовательного процесса

КГКП «Санаторный ясли-сад № 49»

Специалисты: психолог, логопед, музыкальный руководитель, учитель казахского языка, воспитатель

Тема недели;

На какой период составлен план:

Күн тәртібі Распорядок дня	Дүйсенбі 31.10..22	Сейсенбі 01.11..22	Сәрсенбі 02.11.22	Бейсенбі 03.11.22	Жұма 04.11.22
Подготовка к ОД	<b>8.00-8.15</b> Проветривание кабинета				
	<b>8.15-9.00</b> Подготовка атрибутов, аппаратуры, наглядного материала, ТСО <b>8.15-8.55</b> Құжаттамамен жұмыс, дидактикалық материалдар, кабинет ортасын жаңарту және толықтыру.				
Билингвальный компонент	Сәлеметсіз бе! Қыс, аю, оң, сол, жүр, отыр, тұр Сау болыңыз!				
Организованная деятельность (1 половина дня)	<p>9.00-9.30 <b>Подгрупповое коррекционно-развивающее занятие на развитие эмоционально-волевых качеств</b> (агрессивность, повышенная активность, дефицит внимания). Тема: «Наши эмоции» Цель: Разрушать стереотипное восприятие агрессивных персонажей сказки фильмов; развитие эмоциональной сферы ребенка. Развитие воображения. Приветствие. Игра «Конкурс художников» Игра «Эмоциональный словарь» Рисование «Мое настроение» Психомышечная гимнастика «Муха» Игра «Прощание» <b>09.30.-10.05</b> <b>Разновозрастная дошкольная</b></p>	<p><b>8:15-12:00</b> <b>1. Артикуляционная гимнастика - с применением биоэнергопластики</b> <b>Задачи:</b> - Развитие подвижности губ - укрепление мышц языка и отработка верхнего подъема, развитие переключаемости артикуляционных движений, развитие общей и мелкой моторики «Парус», «Вкусное варенье». <b>2. Дыхательная гимнастика</b> <b>Задача:</b> развитие направления воздушной струи «Остуди горячий чай» «Ушки - слушки» «Воздушный поединок». <b>3. Пальчиковая гимнастика</b> «Собака». <b>4. Дидактические игры</b> «Пазлы», «Прятки»</p>	<p><b>9.00-11.00</b> Индивидуальная работа с детьми ООП музыкального руководителя с использованием средств логоритмики и нейробики <b>Тема занятия:</b> «Звери в зимнем лесу» <b>Задачи: 1.</b> Учить выполнять мимические упражнения по музыке <b>2.</b> Развивать певческие навыки, укреплять голосовой аппарат с помощью оздоровительных упражнений <b>3.</b> Воспитывать чувство ритма, умение передавать ритмический рисунок по памяти (в движении и с помощью звукоподражания) <b>1.</b> Приветствие (с использованием интерактив-</p>	<p><b>Такырыбы:</b> <b>Үй жануарлары мен жабайы жануарлар</b>  <i>Міндеттер</i> <b>1.</b> Логикалық ойлау қабілеттерін жоғарылату. Ұсақ қолмоторикасын дамыту. <b>2.</b> Жеке тұлғаны психологиялық жағынан белсендендіру, сенімсіз жағдайдан және қысылу сезімінен арылту. <b>3.</b> Балаларды жабайы және үй жануарларымен таныстыру  Сипаттау, бейневидео, сергіту сәті.</p>	<p><b>Развитие социально-эмоциональных и коммуникативных навыков</b> (pp, ООМ, каз.яз) <b>Этюд «Лисёнок грустит».</b> Цель: развивать воображение, формировать желание помочь другим. <b>Развитие познавательных навыков</b> (основы математики) Д / игра: <b>«Шаг вперед и два назад»</b> З: тренироваться ориентироваться в пространстве, следуя инструкции; учить зрительно определять направление и</p>

	<p><b>группа</b>          .подгрупповое занятие на развитие познавательной сферы  <b>Тема «Смешные страхи»</b>          Цель: Обучение различению эмоционального стояния (страх) по его внешнему проявлению и выражению через мимику, пантомимику, интонацию, развитие произвольности процессов.          Приветствие «Все, кого зовут»          Игра «Собирай-ка»          Сказка «Смешные страхи»          Пальчиковая гимнастика          Задание «Лабиринт»          Задание «Словарик эмоций»          Задание «Смшные страхи»          Игра «Бывает, не бывает»  <b>10.05-10.35</b>  <b>Предшкольная группа,</b> подгрупповое занятие по снижению уровня тревожности и преодолению страхов.  <b>Тема: «Мое, имя»</b>  <b>Цель:</b> Раскрытие своего «Я», формирование чувства близости с и людьми, достижение взаимопонимания и сплоченности.          Упражнение «Росточек»          Упражнение «Узнай по голосу»          Игра «Мое имя»          Игра «Разведчики»          Рисование самого</p>	<p><b>5. Занятие на балансирующей доске</b>  <b>Дыхательная гимнастика</b>  <b>Упражнение:</b>          «Змея» Шипит змея: Ш – Ш – Ш  <b>Задача:</b> Закрепление мышц языка на верхнем подъеме  <b>Дидактическая игра на развитие фонематического слуха</b>  <b>Узнавание и различение неречевых звуков</b>          1. «Что звучит?»          2. «Похлопаем-потопаем»  <b>Узнавание и различение речевых звуков</b>          1. «Я потерялся»          2. «Маленький цыпленок»  <b>Узнавание и различение слов близких по звуковому составу</b>          1. «Выбери картинку»          2. «Придумай свое слово»  <b>Узнавание и дифференциация звуков</b>          1. «Рассмотри и расскажи».          2. «Очень нужные слова – для тебя и для меня!»  <b>Кинезиологические упражнения</b></p>	<p>ной панели)          2. Динамическое упражнение «Мы на лыжах в лес идем»          3. Чистоговорка «Ежи»          4. Дыхательная гимнастика          5. Фонопедическое упражнение «Метель»          6. Активизация мимики          7. Игро-ритмика «Про медведя»          8. Шумовой видеореквизит</p>	<p><b>Дидактикалы қ ойын: Не қалай дауыстайды?</b>  <b>Мақсаты:</b> Үй жануарлары туралы білімдерін кенейте отырып, тіл дыбыстарын дұрыс айтуға дағдыландыру.          Карточкадан тек үй жануарларының суреттерін тауып, олардың қазақша атауларын ата және қалай дыбыстайтынын айт. Әр карточкада алты суреттен бейнеленген. Карточкадағы барлық үй жануарларын тауып, қазақша дұрыс атаған және оның қалай дыбыстайтынын айта білген бала жеңімпаз  <b>Зейінге арналған ойын:</b>  <b>«Қанша дыбыс естідіндер?»</b>          Жүргізуші бірнеше рет қарындашпен үстелді соғады. Ал, балалар естіген дыбыстарын саусақпен көрсетеді.  <b>Дидактикалы қ ойын:</b>  <b>«Ненің баласы?»</b>  <b>дидактикалы қ ойыны</b>  <b>Мақсаты:</b>          Балалардың</p>	<p>расстояние до объекта.  <b>Развитие коммуникативных навыков</b>  <i>(развитие речи)</i>          Д / иг-ра «Назови ласково».          З: учить образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.  <b>Развитие творческих навыков</b>  <i>(рисование)</i>          Т: «Нарисуй, какую хочешь, игрушку»          З: Развивать умение задумывать содержание рисунка, создавать изображение, передавая форму частей. Закрепить навыки рисования красками. <i>(лепка)</i>          Т: <b>Кто живёт в лесу? (заяц)</b>          З: учить лепить животных, путём деления пластилина на несколько частей  <b>Казахский язык</b>***          секір, жүгір, қуып жет -</p>
--	---	---	--	--	--

	<p>себя</p> <p>Упражнение «Доверяющее падение»</p> <p>Упражнение «Горячие ладошки»</p> <p><b>10.35-11.05</b></p> <p>Подгрупповое коррекционно-развивающие занятия на развитие эмоционально-волевых качеств (агрессивность, повышенная активность, дефицит внимания).</p> <p>Тема: «Я и мои чувства»</p> <p>Цель: Научить детей выплеснуть в приемлемой гнев, научить детей взаимодействию со сверстниками, способствовать сплочению детского коллектива.</p> <p>Игра «Приветствие</p> <p>Игра «Маленькое приведение»</p> <p>Игра «Шнуровка»</p> <p>Психомышечная гимнастика «Лимон»</p> <p>Игра «Сороконожка»</p> <p>Игра «Прощание»</p>			<p>«үлкен», «кіші»</p> <p>ұғымдары туралы түсініктерін бекіту; жабайы және үй жануарлары туралы білімдерін кеңейту.</p> <p>Мазмұны.</p> <p>Үлкен және кіші ойыншықтар бөлек тұрады. Бала үлкен ойыншықты таңдап алады және оған кішкене ойыншықтарды іріктеп алады (немесе керісінше). Өзінің таңдап алған жұбын атайды.</p> <p>Мысалы: ит үлкен, ал күшік кішкентай</p>	<p>прыгай, беги, догоняй</p>
<p>Индивидуальная работа (по индивидуальной карте ребенка, по итогам ОД)</p>	<p><b>11.05-12.00</b></p> <p>Индивидуальная психодиагностика (по запросу)</p> <p>Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия.</p>		<p>Средняя группа 10.10-10.20 <i>Работа с детьми по индивидуальной карте.</i></p> <p>Д.И. «<i>Весёлые дудочки</i>»</p> <p><i>(Различать три простейших контрастных рисунка).</i></p> <p>Разновозрастная подгот 10.25-10.35 <i>Работа с детьми по индивидуальной карте.</i></p> <p>Д.И. «<i>Узнай песенку по ритму</i>»</p> <p><i>(Различать не-</i></p>	<p><b>11.05-11-50</b></p> <p>Суреттер арқылы балалардың ойлау қабілеттерін дамыту, бекіту. Сөздік қорын молайту.</p>	<p><b>Ознакомление с окружающим миром – коммуникативная деятельность</b> (игра «Давайте поселим зверей в наш лес»)</p> <p>Работа по заданию специалистов</p> <p><b>Развитие творческих навыков</b></p> <p><i>Музыкальная деятельность:</i></p> <p>Прослушивание аудиозаписей сказок,</p>

			контрастные ритмические рисунки)		рассказов, песенок, стихотворений на казахском и русском языках
Обед	<b>12.00-12.30</b>				
Методический час	<b>12.30-13.30</b> - Работа по взаимодействию с воспитателями подготовка консультаций и мастер-классов для воспитателей (подбор методического материала и музыкального репертуара) <b>13.30- 14,00</b> – Работа с документацией, обновление и пополнение среды музыкального зала, изучение новинок методической литературы				
Әдістемелік сағат	<b>12.00-14.00</b> Құжаттамамен жұмыс, кабинет ортасын жаңарту және толықтыру, жаңа әдістемелік әдебиеттерді зерделеу (атрибуттарды, аппаратураларды, көрнекі материалдарды жинау)				

В настоящее время наш педагогический коллектив дошкольной организации интенсивно внедряет в работу инновационные технологии. Поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения – выбрать методы и формы организации работы с детьми, инновационные педагогические технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования.

Особенно актуально стоит вопрос о владении каждым педагогом современными коррекционными технологиями и методиками, применении их в практической деятельности.

В своей работе специалисты наряду с традиционными, используют современные методы и технологии, такие как биоэнергопластика которая включает в себя соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кистей рук, которые имитируют движения языка или челюсти, кинезиологические упражнения направленные развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности ребёнка, БИ- карты – соединяющие в себе чистоговорки с билингвальным компонентом (например: са-са-са – в клетке спит түлкі – лиса). Эти упражнения включены в еженедельные задания **логопеда** воспитателям по всем изучаемым лексическим темам, что способствует более быстрому достижению положительных результатов в развитии артикуляционной, мелкой, общей моторики.

Цель работы **педагога-психолога** – сделать жизнь дошкольника в условиях детского сада комфортной и удобной. В работе психолога одним из основных методов является наблюдение. Наблюдая за дошкольниками, проявляется отчетливая тенденция эмоциональной нестабильности. Так как современный мир очень быстро меняется и гаджеты заменяют родителей и дают нагрузку при раннем развитии. Да и требования современного мира ориентированы на высокие достижения и конкуренцию.

**Преподаватель казахского языка** применяет ИКТ (информационно-компьютерные технологии) на занятиях, с помощью этого активизирует позна-

вательную деятельность, а также способствует мотивации детей для изучения языка.

**Музыкальный руководитель** включает в коррекционную работу комплексные занятия с использованием нестандартных форм и методов проведения. Таким методом, способствующим интеграции личности, развитию творческих, музыкально-ритмических, языковых и двигательных способностей являются логоритмика и нейробика.

Инновационные методы и технологии пришли и в ДО. Сейчас в нашем саду есть множество инновационных арт-терапевтических технологий для успешной работы. Возможности использования световых песочных столов Sand-art, кинетического и лунного песка, цветной кинетической массы для лепки. 3 Д проекции, сухого бассейна, фиброоптическое волокно.

Используя данные инновационные методы, мы эффективно развиваем речь на основе билингвального компонента.

#### **Список литературы**

1. Государственный общеобразовательный стандарт дошкольного воспитания и обучения согласно приказу министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348.
2. Типовая учебная программа по дошкольному обучению и воспитанию от 16 сентября 2022 года № 339.
3. Балыхина Т.М. Современные инновационные подходы в методике дошкольного образования детей-билингвов / Т.М. Балыхина, О.В. Ветер, Черняева И.Я. // Наука и образование. – 2021. – № 3 (123).
4. Кравченко Н.А. Проблемы речевого развития детей / Н.А. Кравченко // Молодой ученый. – 2022. – № 47 (442).
5. Позднякова А.А. Билингвизм и проблемы образования / А.А. Позднякова // Педагогический Альманах. – 2022. – № 1 (25).
6. Султан Д.С. Современная языковая политика в Республике Казахстан / Д.С. Султан, Д.Р. Сабирова // Казахстанский вестник молодых ученых. – 2019. – № (99).
7. Талер А.А. Проблема билингвизма в дошкольном образовании / А.А. Талер // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (191).

Т.А. Паршуткина,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### **ТЕХНОЛОГИЯ ЦИФРОВОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)**

**Аннотация.** В статье рассматривается одна из популярных технологий в обучении иностранным языкам – технология цифрового повествования. Автором выделяются преимущества ведения цифровых историй, позволяющие повысить эффективность учебно-воспитательного процесса: возможность развить цифровую мультиграмотность у детей младшего возраста, повышение мотивации к изучению иностранного языка, положительное

влияние на социальное и когнитивное развитие детей. При обобщении зарубежного опыта в статье даются некоторые рекомендации по использованию технологии цифрового повествования в обучении.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность, иностранный язык, учебно-воспитательный процесс, цифровая история.

T.A. Parshutkina,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **DIGITAL STORYTELLING TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL (FROM FOREIGN EXPERIENCE)**

**Abstract.** The article discusses one of the most popular technologies in teaching foreign languages – the technology of digital storytelling. The author highlights the advantages of digital storytelling, which make it possible to increase the effectiveness of the educational process: the opportunity to develop digital multi-literacy in young children, increased motivation to learn a foreign language, a positive impact on the social and cognitive development of children. Summarizing foreign experience, the article gives some recommendations on the use of digital storytelling technology in teaching.

**Keywords:** digital literacy, foreign language, educational process, digital history.

Технология цифрового повествования охватывает новый педагогический подход к изучению языка, который направлен на развитие языковых навыков детей посредством критического и творческого взаимодействия с цифровыми технологиями.

Цифровое повествование (как метод преподавания и учебный ресурс) является инновационным способом на всех уровнях образования. Рассказывание историй – это проверенная и популярная в педагогике технология, а цифровое повествование появилось относительно недавно и все еще редко используется в условиях начального образования [6].

Современные молодые люди становятся более технологически осведомленными и все чаще участвуют в мероприятиях с использованием экрана компьютера; даже очень маленькие дети реагируют и мотивируются созданием компьютерных материалов, таких как цифровые истории.

В данном исследовании рассматривается вопрос, как реализуется инновационный подход к преподаванию и изучению языков, а также способы, с помощью которых дети могут научиться использовать цифровые технологии.

Следует признать, что при обучении языкам в начальной школе необходимо поощрять творческий подход учащихся, чтобы дети не просто изучали таблицы словарного запаса в изолированных тематических группах, не связывая их с собственным миром и опытом, а использовали язык с энтузиазмом, присоединяясь к групповому исполнению песен и пересказу историй. Цифровое повествование сочетает в себе искусство рассказывать истории со смесью цифровых медиа, включая текст, картинки, записанное аудио-повествование,

музыку и видео [5]. Эти мультимедийные элементы объединяются с помощью компьютерного программного обеспечения, чтобы рассказать историю, которая обычно вращается вокруг определенной темы и часто содержит определенную точку зрения.

Исследования ученых [1; 3] по проблеме цифрового повествования показали, что создавая коллективные повествования, дети постигают сложности цифровой грамотности. Цифровое повествование – это тип технологии, который, как было установлено, привлекает как преподавателей, так и обучающихся. Хотя цифровое повествование рассматривается как творческий и увлекательный способ внедрения цифровых технологий в среде обучения, оно требует от преподавателя тщательной подготовки. Цифровое повествование позволяет придать смысл сложным явлениям языка, объединяя слова и изображения, используя пространство, контролируя темп повествования [4].

Центральный элемент технологии – история, действие которой разворачивается в цифровом формате. Конечным пунктом работы по созданию истории будет написание детьми собственной цифровой истории.

В процессе работы у детей формируются следующие виды грамотности [2]:

Цифровая грамотность – способность общаться с постоянно расширяющимся сообществом для обсуждения проблем, сбора информации и обращения за помощью.

Глобальная грамотность – способность читать, интерпретировать, реагировать и контекстуализировать сообщения с глобальной точки зрения.

Технологическая грамотность – способность использовать компьютеры и другие технологии для улучшения обучения, продуктивности и результативности.

Визуальная грамотность – способность понимать, создавать и общаться с помощью визуальных образов.

Информационная грамотность – способность находить, оценивать и синтезировать информацию.

Существует большое разнообразие форм цифрового повествования. Некоторые цифровые истории основаны на видео, другие основаны на фотографиях, а третьи – на мультфильмах и имеют разную продолжительность. Цифровая история подразумевает очень короткий цифровой фильм, состоящий в своей простейшей форме из голоса за кадром и фотографий, сделанных самим автором о конкретном моменте в жизни человека.

В качестве программного обеспечения, как правило, используется Microsoft Photo Story 3 – приложение для создания цифровых историй.

Этапы прохождения истории:

1. Формирование знаний о цифровой истории.
2. Совместная деконструкция истории: помощь учащимся в понимании языка или лексико-грамматической стороны истории.

3. Совместное конструирование истории: подготовка учащихся к написанию рассказа и созданию цифровой истории.

4. Самостоятельное построение истории: позволяет учащимся исследовать тему истории, написать сценарий истории, разработать карту истории, подготовить мультимедийные элементы, записать свои собственные голоса и отредактировать цифровую историю.

5. Обмен историями: предоставление ученику возможности делиться своими цифровыми историями с другими и отмечать за них.

Отметим некоторые рекомендации при работе с историями:

1. Использовать знакомые тексты с повторяющимися структурами предложений, чтобы дать учащимся возможность поразмыслить над конкретными элементами лексики. Ученики используют эту работу в качестве основы для сбора нового и полезного словарного запаса, а также для понимания элементов, составляющих историю и позволяющих создавать эффективные описания. Учащиеся также могут использовать имеющиеся знания, а также провести лингвистические ссылки. Например, они используют свои знания о животных, полученные в группах предыдущего года, но также стремятся узнать новые названия животных на иностранном языке, запрашивая электронные словари.

2. Предоставлять детям возможность осуществлять контроль за собственными решениями, создавая контекст и цель, которые значимы для них, что позволит ученикам увидеть актуальность изучаемого языка при создании собственного повествования.

Продвигаясь вперед от распознавания и идентификации словарного запаса и опираясь на существующие знания детей, структура предложений оригинального текста должна быть использована для того, чтобы помочь ученикам понять синтаксис и расширить знакомство с фрагментами языка, которыми они затем смогут манипулировать при создании своей собственной истории. Слушая повторяющиеся структуры предложений, учащиеся могут разобраться в строительных блоках каждого предложения, в конечном итоге действуя в соответствии с этим, адаптируя структуры предложений, чтобы охватить свои собственные идеи. Эта работа на синтаксическом уровне поддерживалась с помощью цифровых ресурсов.

3. Осуществлять тщательную работу над фрагментами истории. Как только подготовительная работа завершена, ученики работают в парах над созданием слайдов для своего раздела цифровой истории. Классная история становилась для учеников постоянным средством передачи своего творчества и сюжетных идей. Например, каждая пара выбирает свою обстановку, прилагательные и изображение для фона.

Таким образом, для эффективности повествования учителям следует использовать творческий способ привлечения учеников, который учитывает хороший дизайн цифрового повествования. Учителя всегда должны применять передовые технологии для облегчения процесса преподавания и изучения языка, поскольку это вызовет интерес у учащихся. Они могли бы использовать ло-

кализованные цифровые материалы для повествования, которые сделают их обучение более эффективным. Кроме того, учителям рекомендуется сосредоточиться на изучении языка через понимание на слух при обучении воспитанников, поскольку это важный фактор для улучшения восприятия языка на слух маленькими учащимися.

#### Список литературы

1. Bernard, R. Robin. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning // Digital Education Review – Number 30, December 2016. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>
2. Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G., & Crowder, E. Storytelling: Addressing the literacy needs of diverse learners // Teaching Exceptional Children. – 2001. – № 33(5). – 46-51.
3. Fletcher, C., & Cambre, C. Digital Storytelling and implicated scholarship in the classroom // Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes. – 2009. – № 43. – 109-130.
4. Ilinykh T.V. Digital Storytelling as a Means of Developing Multimodal Literacy in Foreign Language Classes at North West Institute of Management, Ranepa // В сборнике: Лучшая научная статья 2022: сборник статей LI Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза, 2022. – С. 117-120.
5. Rahiem M.D/H. Storytelling in early childhood education: Time to go digital // International Journal of Child Care and Education Policy. – 2021. – 15:4. <https://ijcccep.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/s40723-021-00081-x.pdf>
6. Ribetro, S. Digital Storytelling: an integrated Approach to Language Learning for the 21<sup>st</sup> Century Student // Teaching English with Technology. – 2022.

О.П. Закоморная,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития речевого творчества на протяжении дошкольного детства. Рассматриваются периоды 2-3 года, 3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет и 6-7 лет. Подчеркивается, что активное проявление речевого творчества, а именно конструирование новых слов, приходится на возраст 5-7 лет, когда развиваются все стороны и функции речи.

**Ключевые слова:** речевое творчество, дошкольники, существительные, прилагательные, глаголы, конструирование новых слов.

O.P. Zakomornaya,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### AGE-RELATED FEATURES OF SPEECH CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDHOOD

**Abstract.** The article deals with the problem of the development of speech creativity during preschool childhood. The periods of 2-3 years, 3-4 years, 4-5 years, 5-6 years and 6-7 years are

considered. It is emphasized that the active manifestation of speech creativity, namely the construction of new words in modern preschool children falls at the age of 5-7 years, when all sides and functions of speech develop.

**Keywords:** speech creativity, preschoolers, nouns, adjectives, verbs, construction of new words.

Проблеме развития детского творчества в педагогической науке, начиная с древнего мира и до настоящего времени, уделялось большое внимание. Одной из важнейших задач теории и практики современной педагогической науки является формирование творческой личности. О необходимости развития творческих способностей диктует действующий Федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

Различные исследователи детского творчества по-разному рассматривали данное понятие в своих работах, но начальным этапом становления творческой индивидуальности ребёнка в разных видах деятельности всегда считался дошкольный возраст. Известно, что детское творчество находит своё раскрытие в трудовой, художественно-эстетической, игровой, познавательной деятельности и, по мнению Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, в речевой деятельности. Проявление творчества в речевой деятельности называется речевым творчеством [1].

Речевое творчество – это процесс самостоятельной деятельности по созданию новых речевых ценностей: слов, песен, стихотворений, рассказов, сказок, загадок и др., вызванный восприятием произведений искусства или созданный самостоятельно. Далее мы хотим рассмотреть как происходит развитие речевого творчества у современных дошкольников на протяжении всего дошкольного детства.

Дошкольники в 2-3 года легко повторяют и усваивают новые слова, словарный запас интенсивно обогащается. Наряду с этим в двух-трёх летнем возрасте современные дети не придумывают новые слова. В их лексиконе часто присутствуют слова, относящиеся к недоразвитию детской речи: «боп» – дом, «бзя» – нельзя, «мимзябрь» – октябрь, «изюля» – игрушка, «пикай» – перестань, «ипитька» – клубника, «факоладка» – загородка, «укуска» – лягушка, «клаки» – качели.

В 3-4 года дошкольники легко «набирают» словарный запас и расширяют синтаксис на основе слушания и говорения-общения. У детей начинает проявляться речевое творчество. В этом возрасте дошкольники наряду со словами, относящимися к недоразвитию речи, конструируют новые слова. Например, «ремонтёрщик» – «тот, кто сделал сломанную игрушку», «ехалка» – «машинка», «мычица» – «корова», «швинья» – «тот, кто шьёт», «мазюка» – «кисточка для рисования». Дошкольники второй младшей группы придумывают новые слова в ходе образовательной деятельности, используя основу глагола, то есть, ориентируясь на действие. В лексиконе детей преобладают придуманные ими имена существительные, обозначающие профессии людей («швинья», «ремонтёр»).

тирщик» и др.), различных животных, насекомых, птиц («мычица», «курок», «ползук» и др.).

В четырёх-пяти летнем возрасте речевое творчество начинает проявляться более активно, чем в предыдущем периоде. Дети мотивированно включаются в речевое творчество как вид деятельности и получают от этого удовольствие. Дошкольники среднего возраста в образовательной и игровой деятельности, наряду со словами, относящимися к недоразвитию речи, продолжают конструировать новые слова. В этом возрасте наиболее часто в лексиконе детей звучат существительные, обозначающие профессии людей: «бубнист» – «человек, играющий на бубне», «писальщик» – «человек, который пишет», «молольник» – «мельник», «изобретун» – «изобретатель». Наряду с существительными в процессе речевого творчества дошкольники конструируют имена прилагательные, но не так часто, как предыдущую часть речи: «ускорительный автомобиль», «разветвистый ветер» и др. Свои слова дошкольники строят от основы глагола, используя суффикс или приставку, также сложением двух основ («зверобус»).

В возрасте 5-6 лет речевое творчество приобретает черты сочинительства. В речи детей данной возрастной группы встречаются слова, относящиеся к недоразвитию речи, наряду с новыми словами. В лексиконе детей преобладают существительные, обозначающие профессии людей, образованные от основы глагола путём прибавления суффикса («фотольщик», «плавчук», «сказун» и другие). В лексиконе детей старшего дошкольного возраста редко отмечаются имена прилагательные и ещё реже глаголы («рухаю», «захолодился»).

В словаре дошкольников подготовительной к школе группы (6-7 лет) нет словотносящихся к недоразвитию речи. В этом возрасте наблюдается активное проявление речевого творчества. Дошкольники придумывают имена существительные, связанные с профессиями людей, животными, птицами, с реалиями современного общества. Например, «банкоматник» – «у кого много денег», «стиратель» – «прачка», «подстригун» – «парикмахер», «трезвонник» – «будильник», «чирика» – «воробей». Также в этом возрасте дошкольники придумывают имена прилагательные («пинальный мяч», «самопридумывательная история», «очкоглазая девочка»). Как и на протяжении всего дошкольного возраста, в подготовительной школе группе, очень редко зафиксированы глаголы («красавлюсь»).

На протяжении всех возрастных этапов в лексиконе современных дошкольников появляются существительные, редко прилагательные, очень редко глаголы и не отмечено ни одного наречия.

Активное проявление речевого творчества, а именно конструирование новых слов у современных детей дошкольного возраста приходится на возраст 5-7 лет. На протяжении данного возраста дети придумывают новые слова, дают им определения, используют, придуманные слова в различных видах деятельности (образовательной, коммуникативной, игровой).

Наиболее приемлемым и благоприятным периодом для развития речевого творчества является возраст 5-7 лет, когда развиваются все стороны и функции речи, стимулировать начало проявления речевого творчества необходимо в 2-4 летнем возрасте.

#### Список литературы

1. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – Москва: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, Воронеж: НПО «Модекс», 2002. – 224 с.
2. Ушакова Т.Н. О механизмах детского словотворчества / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 62-67.
3. Чуковский К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – Москва: Терра, 2001. – 342 с.

И.В. Тигрова,  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк

### ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация.* Статья посвящена особенностям формирования информационной грамотности на уроках математики в начальной школе. Рассмотрены умения учащихся, относящиеся к работе с информацией, а также виды задач и примеры заданий, которые целесообразно предлагать на современных уроках математики.

*Ключевые слова:* информационная грамотность, младший школьник, математика.

I.V. Tigrova,  
Lipetsk State Pedagogical University  
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk

### FORMATION OF INFORMATION LITERACY YOUNGER STUDENTS IN MATH LESSONS

*Abstract.* The article is devoted to the peculiarities of the formation of information literacy in mathematics lessons in elementary school. The skills of students related to working with information, as well as the types of tasks and examples of tasks that it is advisable to offer in modern mathematics lessons are considered.

*Keywords:* information literacy, junior high school student, mathematics.

Формирование информационной грамотности у младших школьников – одна из актуальных проблем сегодняшней школы. Современный человек живет в информационном обществе, характеризующимся производством особого продукта – информации и информационных услуг. Социализация в таком типе общества требует от человека особого мышления, приспособленного к поиску, анализу, преобразованию и оцениванию информации, в современной терминологии – информационной грамотности. Потребности общества определяют тре-

бования к образовательным организациям в подготовке учеников, способных самостоятельно приобретать знания, грамотно работать с информацией, критически мыслить, быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях.

ФГОС НОО в метапредметных результатах освоения программы начальной школы предполагает формирование и оценку у обучающихся групп умений, относящихся к работе с информацией: выбирать источники информации, находить необходимую информацию, различать ее достоверность и недостоверность, анализировать и создавать информацию, представленную в разных формах, соблюдать правила безопасности в Интернете [24, с. 34]. Необходимость приобретения опыта работы с информацией содержится и в предметных результатах по учебному предмету «Математика», при изучении которого обучающиеся должны научиться работать с информацией, представленной в графической форме и текстовой форме: умения извлекать, анализировать, использовать информацию и делать выводы, заполнять готовые формы данными [24, с. 47].

Понятие информационная грамотность рассматривается в работах И.Н. Ващук, Н.И. Гендиной, О.А. Горобец, А.В. Горячева, В.В. Дубининой, Е.Ю. Емельяновой, А.Н. Завьялова, О.Б. Зайцевой, Е.А. Леоновой, Ю.А. Первина, М.А. Плаксина, А.А. Поповой, А.Л. Семенова, Т.Е. Соколовой, С.В. Тришиной, А.Б. Хуторского, Е. В. Черной, И.А. Якиной и др.

Е.Ю. Емельянова, И.А. Якина под информационной грамотностью понимают «...набор умений и навыков учащегося, позволяющий ему запрашивать, искать, отбирать, оценивать и перерабатывать нужную информацию, создавать и обмениваться новой информацией» [12, с. 24].

В исследовании А.А. Поповой представлено более широкое определение начальной информационной грамотности: «Начальная информационная грамотность – это наличие минимально необходимых знаний, умений и владений: нахождения и восприятия информации посредством поисков различных источниках; обработки, анализа и интерпретации информации в соответствии с учебной задачей; осуществления информационной, познавательной и практической деятельности с использованием различных средств информации и коммуникации» [28, с. 15].

Для формирования информационной грамотности младших школьников на уроках математики необходимо организовывать такие виды деятельности, как поисковая (поиск, отбор, фиксация информации); преобразовательная (преобразование, интерпретация, применение информации); оценочная на математическом материале. Для этого необходимо включить в уроки математики задания, выполнение которых способствует включению учащихся в указанные виды деятельности. Информация в заданиях может представляться в различных формах: текстовых и нетекстовых (таблицы, диаграммы, схемы и др.). Задания можно разделить на несколько групп.

Первая группа – задания на получение, поиск и фиксацию информации. Содержание этих заданий составили текстовые задачи. Проанализировав учеб-

ники математики, мы выявили, что подавляющее число задач – это задачи стандартной структуры, в них условие представлено одним или двумя повествовательными предложениями, требование – вопросительным предложением. В этом случае информация учащимся представлена в явном виде и не требует от них действий по поиску информации. Чтобы исключить формальный поиск информации были разработаны задачи с трансформированным текстом. Это задачи, которые начинались с вопроса, после которого было условие; задачи, содержащие не вопрос, а требование найти что-либо; задачи, представленные одним вопросительным предложением, в котором содержалось условие и требование и др. Приведем примеры таких задач.

Задача 1. На уроке физкультуры ребята выстраиваются в шеренгу по росту. Определи, кто за кем стоит, если Витя выше, чем Дима, но ниже, чем Егор, а Саша – ниже, чем Дима.

Задача 2. Четыре баскетбольных мяча стоят 3840 рублей. Вычисли стоимость 5 таких же мячей.

Задача 3. Друзья ходили на рыбалку. Дима и Саша вместе поймали 11 окуней, Юра и Саша – 12, а у Димы и Юры – 13 окуней. Найди количество окуней, выловленных каждым мальчиком.

Задача 4. Фермер для продажи расфасовал 160 кг томатов в 8 ящиков поровну. Сколько потребуется ящиков, чтобы расфасовать 550 кг томатов, если в каждом ящике будет на 5 кг томатов больше, чем было?

Для формирования умений поиска и фиксации информации рекомендуется предлагать младшим школьникам задачи, в которых данные представлены не цифрами, а словами-числительными. Например.

Задача 5. Школьники участвовали в субботнике. Для побелки деревьев разлили двенадцать литров специального раствора в емкости по два литра в каждой и раздали их школьникам. Сколько учеников белили деревья?

Задача 6. Магазин бытовой техники в августе продал 380 холодильников, а в сентябре – на тридцать холодильников больше. Сколько всего холодильников продал магазин за эти два месяца?

Вторая группа задач направлена на формирование умений понимать и преобразовывать информацию. С этой целью можно использовать задачи с лишними и недостающими данными.

Задача 7. В соревнованиях по плаванию приняли участие две группы спортсменов по 15 человек в каждой группе, по прыжкам в длину – три группы по 12 человек в каждой, по стрельбе – две группы по 14 человек в каждой. Сколько всего спортсменов приняли участие в соревнованиях по прыжкам в длину и по стрельбе?

Задача 8. В городской парке продают детские и взрослые билеты на аттракционы. Всего в кассе было 780 билетов. Кассир продал на 4 аттракциона по 25 детских билетов. Сколько взрослых билетов продал кассир?

Задача 9. Во время прогулки в парке дети нашли 4 жука и 3 паука. Дети решили посчитать, общее число лап у всех жуков и пауков. Какой ответ получили дети?

Представленные задания – это задачи со сплошным текстом. Рекомендуется предлагать задачи и в виде несплошного текста. В них часть условия сформулирована словами (текстом), а другая часть – схемой, таблицей, рисунком. Чтобы решить такую задачу, учащимся необходимо извлечь информацию из несплошного текста. При этом такой текст также может содержать избыточную информацию, а значит, для решения задачи школьники должны осуществить отбор необходимой информации. Приведем примеры таких задач.

Задача 10. В выходные семья отправилась в супермаркет за покупками (учащимся предлагается рисунок, на котором изображены покупки и их масса). Распредели вещи и продукты в три пакета так, чтобы масса каждого пакета была одинаковой.

Задача 11. Егор провел опрос своих одноклассников, как они хотят провести выходные – пойти в кинотеатр, посмотреть телевизор, покататься на лыжах. Результаты опроса он представил на диаграмме (предлагается диаграмма).

Рассмотри диаграмму и ответь на вопросы:

- 1) Какой вариант выбрала большая часть одноклассников?
- 2) Какая часть ребят хочет покататься на лыжах?
- 3) Сколько человек желают пойти в кинотеатр, если всего Егор опросил 30 человек?

На формирование умений применять и представлять информацию были направлены задания, в которых школьникам предлагалось соотнести вербальную модель со схемой, чертежом, условным рисунком или составить задачу по предложенной модели.

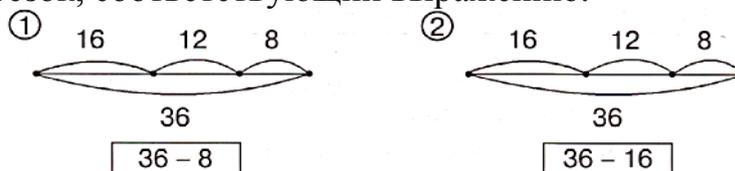
Задание 12. Супермаркет занимает три этажа. На первом этаже расположено 24 магазина, на втором – на 3 магазина больше, а на третьем – на 5 магазинов меньше, чем на втором.

Начерти схему, соответствующую данному условию.

Используя схему, выполни арифметические действия и ответь на вопросы.

1. Сколько магазинов на втором этаже?
2. Сколько всего магазинов на первом и втором этажах?
3. Сколько магазинов на третьем этаже?
4. Сколько магазинов на трех этажах?

Задание 13. Рассмотрите схемы и выражения под ними. Обведи зеленым карандашом отрезок, соответствующий выражению.



Для формирования умений осуществлять оценку достоверности и полноты получаемой информации были предложены различные задания. Приведем пример задания, в которых учащимся нужно проанализировать информацию с точки зрения ее полноты и новизны.

Задание 14. Маша и Миша любят математику и поэтому часто придумывают друг для друга математические задания. Вот одно из них. Миша задумывал число и предлагал Маше его описание, по которому она должна была отгадать это число. Иногда Миша давал неполную или избыточную информацию о числе. Оцени задания Миши с точки зрения ее полноты для определения задуманного числа. Если информации недостаточно, помоги Маше сформулировать вопросы, которые помогут найти ответ.

1) Задумано двузначное нечетное число. Оно больше 25, но меньше 28. Что это за число?

2) Задумано однозначное нечетное число. Оно больше 5. Что это за число?

Задание 15. В учебники математики была нарисована последовательность фигур и дано правило построения этой последовательности: «Фигура за один раз поворачивается на  $1/4$  оборота по часовой стрелке». Ученикам нужно было продолжить ряд, нарисовав фигуры по указанному правилу. Достаточно ли этих данных, чтобы нарисовать фигуры и выполнить задание?

Для формирования умения оценивать информацию можно использовать задания с истинными и ложными высказываниями.

Задание 16. Дима задумал число, о котором сделал три высказывания. Два из этих высказываний – истинные, одно – ложное. Оцени информацию, содержащуюся в высказываниях, с точки зрения ее достоверности и полноты для решения поставленной задачи. Подумай, какие вопросы нужно задать, чтобы получить недостающую информацию о числе. Определи задуманное число.

1) Это число больше 502, но меньше 511.

2) Если разделить это число на 5 получится остаток 7.

3) Если разделить это число на 50, получим остаток не больше 4.

Задания с недостающими данными могут сопровождаться дополнительными сведениями, в которых обучающиеся находят необходимую информацию. Это могут быть справочники, энциклопедии, специально разработанные информационные карточки.

Для выполнения заданий целесообразно использовать не только индивидуальную и фронтальную формы организации деятельности учащихся, но и парную, групповую. Такая работа потребует от учащихся построения высказываний, аргументации своей точки зрения, обоснования источников информации. Будет осуществляться взаимообучение и взаимоконтроль в процессе формирования умений искать, отбирать, анализировать информацию, представленную в различных формах, преобразовывать один вид информации в другой, проводить её оценку.

#### Список литературы

1. Информационная грамотность как актуальная проблема средней школы / Е.Ю. Емельянова, И.А. Якина // Материалы международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании (ИТО – Черноземье - 2008)». – Курск, 2008. – С. 42-45.

2. Попова А.А. Математика и информатика: учебная среда формирования информационной грамотности у младших школьников: монография / А.А. Попова, Е.А. Леонова, Е.В. Черная. – Челябинск, 2014. – 152 с.

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100).

В.А. Телкова, А.М. Подоксенов,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## **АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СКАЗОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу языковых особенностей произведений устного народного творчества, в частности сказок, при обучении школьников на уроках русского языка лингвистическому анализу художественного текста. Раскрываются особенности использования метода учебного лингвистического комментирования в работе с фольклорным текстом. Представлена система языковых примет, опора на которую позволяет школьникам овладеть навыками лингвистического анализа.

*Ключевые слова:* сказка, фольклор, лингвистический анализ, художественный текст.

V.A. Telkova, A.M. Podoksenov,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **ANALYSIS OF THE LINGUISTIC FEATURES OF FAIRY TALES WHEN TEACHING SCHOOLCHILDREN IN THE LINGUISTIC ANALYSIS OF A ARTISTIC TEXT**

*Abstract.* The article is devoted to the analysis of the linguistic features of works of oral folk art, in particular fairy tales, when teaching schoolchildren in the Russian language lessons the linguistic analysis of a literary text. The features of using the method of educational linguistic commenting in the work with folklore text are revealed. A system of linguistic signs is presented, relying on which allows schoolchildren to master the skills of linguistic analysis.

*Keywords:* fairy tale, folklore, linguistic analysis, literary text.

Применение метода лингвистического анализа и его основного приема – лингвистического комментирования – готовит обучающихся к целостному анализу произведения. На наш взгляд, удачным объектом для учебного лингвистического комментирования являются тексты сказок, анализируя которые, можно наглядно показать, как из общенародного языкового богатства сказитель отбирает систему речевых средств.

Опираясь на мнение известного педагога В.А. Сухомлинского, что «сказка – это свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи, потому что ребенок мыслит образами» и то, что «клетки детского мозга настолько нежны и

нормально работать могут только при условии, когда объектом восприятия, осмысления является образ» [3, с. 33-34], учитель может использовать сказки, а именно их языковые особенности, как средство обучения школьников лингвистическому анализу художественного текста.

На первоначальном этапе обучения лингвистическому анализу фольклорный текст представляет собой наиболее доступный образец для демонстрации связи между языковыми средствами художественной выразительности, жанровыми, ритмико-интонационными, композиционными особенностями и мировоззрением создателя произведения. Для фольклора в силу его традиционности характерен определенный набор стилевых черт. Своеобразная «сказочная» фразеология, наряду с особенностями лексики, синтаксиса, иногда морфологии, относится к сказочной стереотипии, что позволяет на основе анализа текстов волшебных сказок и изучения работ фольклористов, в частности В.П. Аникина [1], Д.С. Лихачева [2] и др., создать систему языковых примет волшебной сказки. Пользуясь ею, школьники определяют специфически «сказочное» обоснование широкому распространению в фольклорных текстах определенных синтаксических конструкций, лексем, форм словоизменения и словоупотребления. «Во всех сказках встречаются излюбленные народом традиционные выражения. Обилие разговорно-бытовой лексики и фразеологии в сказках свидетельствует о том, что они зарождались в трудовом повседневном быту народа» [4, с. 146].

Подчиненность лингвистических фактов текста сказки общим законам фольклорного стиля позволяет определить круг элементов народно-поэтической речи, наиболее значимых для понимания содержания и идейно-художественного смысла фольклорного произведения.

Приступая к анализу, прежде всего необходимо выделить структурно-семантическую группу имен собственных, характерных для сказки. Имена в сказке в отличие от литературных, как правило, вызывают целый ряд ассоциаций, почти каждое из них связано с определенным сказочным сюжетом. Имя персонажа выполняет не столько номинативную функцию, сколько характеризующую. Оно часто заменяет описание внешности и характеристику персонажа, указывает на его социальное происхождение и т.д.

Школьники самостоятельно комментируют роль имен с характеризующим эпитетом (субстантивацией обособленно типизированного признака – *Василиса Премудрая, Елена Прекрасная*), имен с приложением (*Иван-дурак*), имен по типу имени-отчества или фамилии (*Иван Коровий сын*).

Отметим, что довольно часто неназванными остаются имена, указывающие на сверхъестественные свойства персонажей – лексемы, состоящие из двух основ: метафоризированного глагола и существительного (*Вертодуб*), а также адъективные образования (*Опивало, Обьедало*) и т.д.

Особого внимания заслуживают сугубо сказочные определения, семантические поля которых при наименовании реальных предметов или существ не сочетаются и поэтому словосочетание воспринимается как необычное (*огнен-*

ная вода), имена с заложенной в них предикативностью (*меч-самосек, дубина-самобой*).

Выделение устно-поэтической лексики обычно не вызывает затруднений у школьников. Среди словообразовательных средств они легко находят суффиксы субъективной оценки (*зипунишко, ножище*), передающие отношение сказителя к рассказываемому. Преподавателю следует обратить внимание обучающихся на те элементы, которые им трудно найти самостоятельно: на префиксальные образования, выражающие значение многократности полноты действия (*растопаться*) и др.

Система позволяет проследить многообразие образования однокоренных слов: сочетание однокоренного подлежащего и сказуемого, обозначающее явление природы (*гром загремит*), тавтологическое сказуемое с винительным «мнимого объекта» (*думу думает*), сочетание глаголов-сказуемых с неодушевленным производителем действия (*струны заструнели*), тавтологические сочетания усилительного характера (*огни горят горючие*), двукратные повторения одной и той же формы прилагательного (*собачка злая-злая*; ср. также с приставками *раз-, пре-*: *собачка злючая-презлючая*) и т.д. Все эти формы придают сказочному повествованию яркую эмоциональную окраску.

Эту же функцию выполняют и обращения, в которых экспрессивность создается различными средствами: словообразовательными (*батюшка, братцы*), лексическим повтором (*кузнецы, кузнецы*), словосочетаниями, содержащими определение с эмоционально-оценочным значением (*гости дорогие*).

Обучаемые должны знать, что в зависимости от способа выражения сказуемое может выполнять различные стилевые функции. На занятиях полезно подробно рассмотреть осложненные простые глагольные сказуемые, представляющие собой сочетание двух предикативных форм, каждая из которых может быть простым глагольным сказуемым. Можно предложить обучаемым потренироваться в определении стилевых функций следующих разновидностей простых глагольных сказуемых: 1) соединения двух глаголов, с точки зрения содержания близкого к подчинительному, в частности тех конструкций, которые в литературном языке контактируют с деепричастными; для сказки же деепричастия несвойственны (*стоят дожидаются*); 2) равноправных глаголов в одинаковой форме, объединенных на основе связи типа сочинительной. Последняя группа более многочисленна. В нее входят: повторяющиеся глаголы несовершенного вида, которые могут обозначать длительность действия, не прерываемого и прерываемого другим действием (*они растут да растут*); повторяющиеся глаголы совершенного вида, обозначающие непродолжительное действие, прерываемое другим действием (*попрыгала, попрыгала и на травушку пала*); слитно произносимые сочетания бесприставочного глагола несовершенного вида с однокорневым приставочным глаголом несовершенного вида, обозначающие длительное и ничем не затрудненное, свободно осуществляемое действие (*рос-подрастал*) сочетания бесприставочного и приставочного глагола совершенного вида, имеющие значение результативности (*видали-*

*повидали*); сочетание двух одинаковых форм глагола несовершенного вида с отрицанием при второй форме, имеющее значение неопределенного и неясного или слабо и неполно проявляющегося предикативного признака (*ест – не ест*) и т.д. Тут важно заметить, что они отличаются от конструкций с однородными членами предложения специфически слитной интонацией.

Обращаем внимание школьников на несогласованное простое глагольное сказуемое. Способы его выражения различны: это неизменяемые особые усеченные глагольные формы прошедшего времени (*она хватъ его и скушала; старуха скрыт дверью*) и «застывшие» формы повелительного наклонения (*каждая напряди мне по початку*) и формы прошедшего времени сов. вида, имеющие значение неожиданного, неподготовленного действия в прошлом, внешне совпадающего с формой единственного числа повелительного наклонения (*коза ускачи туды; чертенок и заслышь*).

Преподаватель отмечает и особую роль порядка слов: препозицию сказуемого (*вышли братья во двор*), постпозицию определения (*скука смертная*), препозицию дополнения (*принялся бедный за работу: двор чистит, и лошадей холит, и воду возит, и дрова рубит*) и т.д. Инверсия придает повествованию ритмичность. Созданию ритмичности способствуют и всевозможные повторы: звуковые (в частности, продуктивная для сказки глагольная рифма *поила, кормила, носила*; ср. также: *со всею сбруею*), предложные, например, одного предлога в пределах конструкции, что особенно выразительно в словосочетаниях имеющем определение в постпозиции (*и приехал на те леса брянские, на те грязи топучие, на те мосты калиновые*).

Большое значение для понимания сказочных образов, смысла сказочных ситуаций имеет стилистическая стереотипия. Обычно школьники пытаются рассматривать на лексическом уровне лексически устойчивые формулы (*жили-были*), парные сочетания (антонимические – *направо-налево*; синонимические – *огонь-пламя*; репрезентативные – *душой и телом, рвет и мечет*), атрибутивные конструкции, в которых определение дается описательно и, как правило, является предикативным (*становятся такие города, что никто в жизни не слышал*). Это говорит о том, что они не понимают сущности стереотипии, а подходят к анализу с позиций художественной литературы.

Усилия преподавателя должны быть направлены на то, чтобы преодолеть замкнутость изучения устного народного творчества на уроках русского языка в школе. В работе с фольклорными произведениями следует стремиться к тому, чтобы показать связь между языковыми средствами и идейным содержанием, готовя тем самым обучаемых к восприятию литературного произведения. При анализе художественного текста на уроках русского языка необходимо постоянно возвращаться к стилевым особенностям фольклора, чтобы глубже и полнее раскрыть богатство устного народного творчества.

Положение фольклористики достаточно сложное, так как, в отличие от лингвистики и литературоведения, она не располагает специально разработанной теорией стиля. Но ни один полноценный анализ не может обойтись без

анализа функциональных выразительных средств народного искусства. Методика стилистического анализа фольклора должна основываться на свойствах самого фольклора. Именно традиционность, устойчивость и коллективность позволили выделить систему примет. Пользуясь ею, следует проводить анализ, опираясь на который, можно раскрыть смысловое и стилистическое своеобразие выразительных средств и закономерностей их употребления в фольклорных произведениях, в первую очередь в сказке.

#### Список литературы

1. Аникин В.И. Русские народные сказки / В.И. Аникин. – Москва: Детская литература, 2001. – 208 с.
2. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы / Д.С. Лихачев. – Москва: Наука, 1979. – 360 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
4. Телкова В.А. Формирование образно-эмоциональной речи учащихся при изучении фольклора / В.А. Телкова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 8. – С. 145-149.

## РАЗДЕЛ VI. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Пинхасова,  
Начальная школа им. Бен Гуриона, Холон

### СПЕЦИФИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗРАИЛЕ

**Аннотация.** В статье раскрываются возможности инклюзивного образования в Израиле. Определены и проанализированы важные составляющие процесса инклюзии: инклюзивная культура образования, выражающаяся в организации образовательного пространства в соответствии с принципами доступности и безопасности; разработка адаптированных образовательных программ, формирование системы представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения.

**Ключевые слова:** коррекционное образование, инклюзия, ранняя интервенция, интенсивная коррекция, тьютор.

A. Pinkhasova, elementary school named after Ben Gurion, Holon

### THE SPECIFICS OF INCLUSIVE EDUCATION IN ISRAEL

**Abstract.** The article reveals the possibilities of inclusive education in Israel. The important components of the inclusion process are identified and analyzed: an inclusive culture of education, expressed in the organization of the educational space in accordance with the principles of accessibility and security; the development of adapted educational programs, the formation of a system of ideas, rules, attitudes, values and behaviors.

**Keywords:** correctional education, inclusion, early intervention, intensive correction, tutor.

Важной составляющей современного образования является его доступность для всех категорий детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями. В этой связи особенно актуальна стратегическая составляющая специального образования – инклюзия, характеризующаяся полным вовлечением детей с особыми образовательными потребностями в школьную жизнь [1].

Ведущие зарубежные и отечественные ученые (Майзель О.В., Шакед Л.Н., Бойко Е.В., Малофеев Н.Н. и др.) отмечают, что основой инклюзивного образования выступает исключение дискриминации детей, как с нормой, так и с особенностями развития, создание доступности образования для всех категорий детей в общей системе образования, при условии учета их образовательных потребностей и оказания необходимой поддержки.

Малофеев Н.Н., опираясь на анализ зарубежных и отечественных нормативно-правовых документов, указывает на несколько, наиболее важных принципов, провозглашающих идеологическую основу инклюзивного образования: ценность жизни каждого человека, независимо от его достижений; право человека общаться и быть услышанным; значимость поддержки и дружбы со свер-

стниками для всех категорий детей с особенностями развития; включение в образовательную составляющую разнообразных видов деятельности; достижение результата для детей с особыми образовательными потребностями характеризуется тем, что они могут делать [3].

Особую значимость для инклюзивного образования, по мнению Малофеева Н.Н., приобретает четко организованная психолого-педагогическая помощь детям с особенностями развития, а также участие в данном процессе специалистов разной сферы: социальных педагогов, психологов, врачей, медицинских сестер и др. [3].

В этой связи интересна организация инклюзивного образования в Израиле, неразрывно связанная с развитием научно-исследовательской базы в системе образования, а также с историей возвращения еврейского народа на родную землю. В последние десятилетия, новейшие разработки в области медицины, инклюзии, привлекают внимание специалистов из разных стран. Важно отметить, что в образовательном инклюзивном процессе тесно взаимодействуют все стороны: дети, родители, педагоги, психологи, медицинские работники. Психолого-педагогическая комиссия предлагает родителям учебные заведения (как расположенные рядом с местом жительства детей, так и более отдаленные), различные инклюзивные модели, рассказывают о психолого-педагогическом сопровождении ребенка в процессе обучения, предлагают родителям консультативную помощь в развитии и образовании «особенных» детей. Для каждого ребенка разрабатывается свой индивидуальный план обучения, соответствующий потребностям ребенка. Огромное значение для развития и обучения детей имеет правильно поставленный диагноз, поэтому этот пункт находится на особом контроле органов медицины и образования. В Израиле разработана программа «From prevention to inclusion» («От предупреждения к инклюзии»), которая оказывает «раннюю» помощь семьям с особенными детьми, чтобы они смогли не только пойти вовремя в школу (с шести лет), но и социализироваться в обществе. В процессе школьного обучения совместная «команда специалистов» подбирает вид инклюзии для каждого конкретного ребенка: смешанные занятия в специальном классе (когда ребенка сопровождает на уроках ассистент или несколько уроков ребенок проводит в классе с нормативно развивающимися детьми), а также обучение в обычном классе, но в сопровождении тьютора. Многие дети не нуждаются в сопровождении тьютора, но им необходим дополнительный отдых днем, или уменьшенная нагрузка. Все эти факторы выявляются специалистами и ребенок, обучающийся в инклюзивном классе, получает всю необходимую помощь. Дети с интеллектуальной недостаточностью проходят школьную программу в облегченной форме, причем, сложные для них предметы, они не изучают.

Дети с особенностями в развитии обучаясь в обычных классах, могут использовать альтернативные виды деятельности (так, неговорящие дети пользуются картинками, слабослышащие дети, выполняют задания, которые написаны на бумаге или в электронном виде). Помимо этого, в соответствии с особенно-

стями развития, дети получают помощь от разных специалистов: логопеда, эрготерапевта, психолога, психотерапевта и др.

Большой интерес представляет инклюзивная практика обучения в школе для детей с аутизмом: они обучаются в небольших по численности классах (6-8 человек) в присутствии 2 учителей и 3 тьюторов. С данной категорией детей комплексно проводятся дополнительные занятия по развитию интеллекта, речи, сенсорной моторики, включая психотерапевтические занятия, песочную терапию, иппотерапию, ритмотерапию (Бломберг-терапию). После уроков для детей с аутизмом могут быть проведены дополнительные занятия, включающие усвоение пройденного материала в школе, либо предварительное изучение тем, которые будут рассматриваться на уроках следующего дня.

Важной составляющей инклюзивного школьного образования в Израиле выступает тесное взаимодействие с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья: они участвуют в разработке индивидуальных планов обучения и развития ребенка, воспитательном процессе, оздоровительной практике и др. В школе реализуются программы осведомленности нормативных детей о специфике поведения ребенка с особыми образовательными потребностями. Например, родители ребенка с ОВЗ приходят в начале года в школу и проводят с детьми беседу о здоровье и особенностях развития их ребенка (классном часу), демонстрирую снятый небольшой по времени фрагмент с участием ребенка или слайдовый материал.

Широкая пропаганда важности введения инклюзии в школы Израиля включает и «обратную инклюзию», характеризующуюся участием нормативно развивающихся детей в жизни аутичного ребенка: путем взаимодействия с ним, организации игровой деятельности, оказания помощи в процессе обучения, профилактики буллинга и др. Примечательно, что в качестве тьюторов, в Израиле, активно привлекают мужчин, так как, по мнению психологов, мужчины-тьюторы оказывают существенную помощь детям, оставшимся без попечения отцов.

Большой интерес представляет и кадровый состав специалистов, работающих в инклюзивном образовании. Так, в Израильских школах существуют ассистенты, тьюторы, консультанты по инклюзии, а также координаторы инклюзии, последние отвечают за разработку программ по инклюзивному образованию, согласованию с семьями детей, органами образования, координацию работы разных сотрудников, доступности предметов среды, учебных материалов, пособий и др.

Педагогическая пропаганда знаний о важности оказания посильной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья дает свой отклик не только в виде поддержки волонтеров, но и людей неравнодушных к проблемам нуждающихся, а также армии. По закону государства Израиль солдаты, проходящие срочную службу в армии, имеют право проходить ее в медицинском центре, больнице, а также оказывать помощь нуждающимся детям в школе: помогают в обучении, благоустройстве школы, изготавливают сувениры и деко-

ративные изделия на продажу, а вырученные деньги отдают образовательному учреждению.

Интересен опыт Израиля в отношении детей, нуждающихся в специализированном уходе. Так, существует школа для детей больных аутизмом, в которой обучаются более 100 детей. Процесс обучения прерывается лишь на один выходной день (в субботу) и по большим праздникам. С детьми работают специалисты разного уровня: психологи, педагоги, медицинские работники и др. Наполняемость классов не более 5 учеников, причем с ними работает учитель, психолог и несколько ассистентов. В выпускных классах с детьми занимаются подготовкой к будущей работе и самостоятельной жизни.

Важно отметить, что в Израиле существуют некоммерческие организации, которые эффективно помогают детям и взрослым с особенностями развития. Например, центры «Бейт Изи Шапиро», «Шеккель» оказывают помощь детям, имеющих проблемы в системах опорно-двигательного аппарата, зрения и слуха, интеллекта. Центры оснащены самым современным оборудованием, материалами, различными зонами (спортивная зона, развлекательная зона, сенсорная зона, учебная зона, бассейн и др.), направленными на реабилитацию детей с ОВЗ.

Таким образом, инклюзивное образование в Израиле дает шанс каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья получить все необходимые знания, умения, навыки для жизни в современном обществе.

#### Список литературы

1. Левшунова Ж.А. Инклюзивное образование / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сибирский Федеральный университет, 2017. – 114 с.
2. Майзель О.В. Инклюзивное образование в Израиле / О.В. Майзель // Клиническая и специальная психология. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 78-83.
3. Малофеев Н.Н. Концепция специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина. – Москва: Просвещение, 2014.
4. Международный обучающий курс МАШАВ «Специальное и инклюзивное образование» (Special and Inclusive Education).
5. Федюшина Э.Е. Инклюзия в штрихах: из опыта Израиля [Электронный ресурс] / Э.Е. Федюшина. – Режим доступа: <https://pedsovet.org/article/inkluzia-v-strihah-iz-opyta-izraila>
6. Шакед Л. Инклюзивное образование: вопросы политики и изменений, права в соответствии с новой редакцией Закона о специальном образовании [Электронный ресурс] / Л. Шакед. – Режим доступа: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1679726959&tld=ru&lang=ru&name=Lea-SHaked.pdf&text=4.%20Шакед%2C%20Л.Н.%20с.%20"Инклюзивное%20образование%3A%20вопросы%20политики%](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1679726959&tld=ru&lang=ru&name=Lea-SHaked.pdf&text=4.%20Шакед%2C%20Л.Н.%20с.%20)
7. Шахова А.В. Дошкольное образование в Израиле [Электронный ресурс] / А.В. Шахова. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ebGSrPhizyo>

И.Д. Емельянова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования взаимодействия между детьми с речевой патологией и нормотипичными сверстниками в условиях инклюзии. Акцентируется внимание на трудностях, обусловленных вербальными расстройствами различной природы и степени тяжести, осложняющих процесс формирования коммуникативных компетенций и замедляющих личностное развитие в целом. Описывается поэтапный ход работы по формированию коммуникативной активности детей с тяжелыми нарушениями речи, повышающий возможности социального поведения.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативное взаимодействие, дети с тяжелыми нарушениями речи, инклюзия, коммуникативно-речевые способности, коммуникативные компетенции.

I.D. Emelyanova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE INTERACTION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS WITH PEERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

*Abstract.* The article deals with the problem of the formation of interaction between children with speech pathology and normotypic peers in the conditions of inclusion. Attention is focused on the difficulties caused by verbal disorders of various nature and severity, complicating the process of formation of communicative competencies and slowing down personal development in general. A step-by-step course of work on the formation of communicative activity of children with severe speech disorders, which increases the possibilities of social behavior, is described.

*Keywords:* social and communicative interaction, children with severe speech disorders, inclusion, communicative and speech abilities, communicative competencies.

Межличностные отношения детей с первичной речевой недостаточностью осложняются ограничением и упрощением коммуникативных контактов, что, несомненно, отрицательно влияет на их социализацию. В процессе систематически оказываемой логопедической помощи детям дошкольного возраста к началу школьного периода в большей степени оказывается коррекция речевых нарушений. Однако, часто и в дальнейшем отмечаются затруднения в свободном оперировании языковым инвентарем. Значительные проблемы у этих детей возникают в процессе общения с нормально развивающимися сверстниками, это приводит к предпочтению взаимодействия с младшими по возрасту собеседниками. При контактах с ровесниками более выражено обнаруживаются нарушения речи, а дети с ТНР испытывают чувство психологического дискомфорта и предпочитают «сворачивать» диалоги [1, 2] и т.п.

В связи с этим, в адаптированных образовательных программах обучающихся с ТНР в спектре задач обнаруживается формирование коммуникативных универсальных компетенций как основа для межличностного взаимодействия. Под коммуникативными компетенциями понимается оперирование лингвистическими (знание и понимание языка, его механизмов, конструкции и организации) и вербальными (умение говорить, правильно воспринимать речь на слух, читать, писать согласно принятым в обществе речевым нормативам) средствами.

Все это обуславливает поиск путей успешного разрешения данной проблемы, особую остроту, которая приобретает в условиях инклюзии. Проблема внедрения детей с ТНР в инклюзивный образовательный процесс (как и в целом с ОВЗ) представляется междисциплинарной и многоаспектной. Это доказывают труды В.И. Лубовского [4], Ю.Б. Матасова [5], А.Ю. Шеманова и Е.В. Самсоновой [7], И.Н. Симаевой и В.В. Хитрюк [8] и др. На сегодняшний день указанная проблема является дискуссионной. В частности, В.И. Лубовский выражает сомнение в решении задачи обеспечения более быстрой и эффективной социализации детей с ОВЗ в среде нормально развивающихся сверстников, так как потенциал коммуникативного, а значит и межличностного взаимодействия детей с разными психофизиологическими возможностями резко снижен. Эту точку зрения поддерживает и Ю. Т. Матасов, считая неэффективным совместное обучение нормотипичных детей и их сверстников с ОВЗ (за исключением лиц с маловыраженными нарушениями), так как для последних свойственны специфическое своеобразие и сниженное восприятие и осмысление учебного материала, заторможенность темпа овладения, постоянная опоры на наглядность [6, с. 222-223].

Несмотря на дискуссионность в оценке инклюзии, А.Ю. Шеманов и Е.В. Самсонова основную цель ее видят в определении всеми субъектами инклюзивного процесса решений для наибольшей результативности в образовании [9].

Ввиду того, что у большей части обучающихся обнаруживаются несовершенства речевого поведения (безынициативность в вербальном контакте, отсутствие умения ориентировки в ситуации общения, а при сильных речевых нарушениях – резкое нежелание и сложности в продуцировании речевых оборотов), то целесообразно, начиная с дошкольного возраста (как для нормативно развивающихся детей, так и имеющих речевые нарушения), проводить работу по формированию коммуникативной активности.

Работа по формированию коммуникативной активности включает следующие векторы:

- 1) обеспечение умений вербальной оценки эмоционального статуса участников коммуникативной ситуации, приемов взаимосвязи говорящего субъекта с другими субъектами и объектами;
- 2) выработка понимания дошкольников о симультанности коммуникативной ситуации;

3) обогащение потенциальных ресурсов для овладения лексико-грамматическим компонентом, структурно-функциональной организацией разных типов высказываний;

4) совершенствование способности сочетать вербальные и невербальные средства в самостоятельном общении в разнообразии деятельности;

5) расширение возможности коммуникативного взаимодействия с контингентом ровесников и взрослых в разных пространственно-временных интервалах.

Особое внимание в этом процессе отводится коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация, в нашем понимании, - специально организованная ситуация взаимодействия ребенка с участниками окружающей действительности с помощью речевых и невербальных средств общения [3]. Содержательной основой обучения являются модели ситуаций, подкрепляемые зрительно-словесным опорным рядом. В контекст разработанных коммуникативно-игровых ситуаций включены последовательности изображений с динамично развивающимся сюжетом, сопровождаемым тематическим диалогом. Конструирование ситуаций, близких к реалиям жизни, инициирует детей к свободному речевому поведению.

Процесс обучения включает три этапа, каждый из которых направлен на реализацию способов и приёмов аудиовизуальной организации материала.

Вектор первого этапа сосредоточивался на формировании умений вербализации оценочных суждений эмоционального статуса субъектов-персонажей, внедренных в коммуникативный процесс, и механизмов взаимодействия участника речевого поведения с другими персонажами коммуникации. Это обеспечивает осмысление симультанности коммуникативной ситуации. Оценка эмоционального статуса персонажа коммуникативной ситуации и возможности субъект-субъектных и субъект-объектных связей в жизненных реалиях осуществлялись детьми в результате анализа сюжетных изображений, сопровождаая их словесными комментариями.

Вектор второго этапа обучения – развитие способности понимать и овладевать используемыми в репликах субъектов разрабатываемой модели ситуации разной степени сложности логико-грамматических оборотов. Аудиозрительный материал организуется посредством ряда зрительных опор, демонстрирующих коммуникативное взаимодействие. Организуемая деятельность проводится как в форме обучающего занятия, так и в режимные моменты, может представлять досуг, развлечение и т.д. Педагог выполняет свою роль наряду с ребенком, являясь партнером. Следовательно, мы дозируем непосредственно появляющиеся в настоящих обстоятельствах игровые ситуации и фрагменты занятий в интервале аудиовизуального блока обучающего материала.

Процесс закрепления овладевшими языковыми оборотами проходит в трех сконструированных педагогом вербально-коммуникативных мастер-классах. На этом этапе, наряду с предлагаемыми приемами, является востребованным прием рассказывания. В связи с этим, должны выполняться требования

[7]: соответствующий возрасту объем текста рассказа; задействование непродолжительного интервала времени; понятность, разборчивость, эмоциональный фон при изложении; достижение в речи детей правильности, внятности. Задача третьего этапа обучения состоит в обогащении умений осуществлять коммуникативные контакты детьми с ТНР в различных спонтанно возникаемых обстоятельствах. Во время указанного этапа визуализация применяется как основа для передачи ключевого содержания коммуникативного акта, сопровождаемого одним изображением. Закрепляющим моментом является применение коммуникативных компетенций на основе опыта речевого общения, который реализуется в процессе объединения комплекса коммуникативных ситуаций и увеличения состава детей, принимающих участие в игре. Изначально в этом процессе сюжеты продуманы педагогом, впоследствии же – возможно свободное объединение предлагаемых во время совместной игры ситуаций дошкольниками.

Предложенный комплекс развития коммуникативной активности у дошкольников с ТНР является эффективным средством, обеспечивающим формирование коммуникативных возможностей и социального поведения.

#### Список литературы

1. Крюковская Н.В. Социализация учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования / Н.В. Крюковская, Т.В. Сидоренко // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сб. научно-метод. трудов с междунар. участием. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2019. – С. 215-219.
2. Коржевина В.В. Формирование вербальных средств общения у дошкольников // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции 17-18 апреля 2019 г.; под ред. О.Н. Усановой. – Москва, 2019. – С. 420-424.
3. Леханова О.Л. Угрозы нарушения общения со сверстниками у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного инклюзивного образования / О.Л. Леханова, О.С. Нетужилова // Вестник Череповецкого гос. ун-та. – 2013. – № 3 (49). – Т. 1. – С. 117-121.
4. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В.И. Лубовский // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 32-37.
5. Матасов Ю.Т. Судьба инклюзивного проекта / Ю.Т. Матасов // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сб. научно-метод. трудов с междунар. участием. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 222-226.
6. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А.Р. Маллер. – Москва, 2005. – 176 с.
7. Симаева И.Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И.Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 54-62.
8. Шеманов А.Ю. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 38-46.

Т.В. Демьяненко,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация.** Статья посвящена решению вопросов социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), возможностям приспособления их к функционированию в обществе. Особое внимание уделено организации коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, в которой перспективным направлением является их раннее обучение чтению и письму, позволяющее лучше ориентироваться в окружающем мире и осуществлять коммуникацию.

**Ключевые слова:** коммуникация, расстройства аутистического спектра, аффективная сфера, когнитивная недостаточность.

T.V. Demyanionok,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

## THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS AMONG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**Abstract.** The article is devoted to solving the issues of social adaptation of children with autism spectrum disorders (ASD), the possibilities of their adaptation to functioning in society. Special attention is paid to the organization of correctional and developmental work with children with ASD, in which a promising direction is their early learning to read and write, which allows them to better navigate the world around them and makes it possible to communicate.

**Keywords:** communication, autism spectrum disorders, effective sphere, cognitive insufficiency

В современном обществе расстройства аутистического спектра (РАС) у детей и взрослых требуют создания особой системы социальной помощи. Никольская О.С., Баенская Е.Р. отмечают, что в настоящее время понимание аутизма изменилось. Именно РАС, а не аутизм, как таковой, выделяется в отдельную клиническую группу. В целом, это группа с «размытыми» границами, которая включает не только сам аутизм, но и схожие состояния, характеризующиеся расстройствами аутистического спектра.

Коммуникационные возможности детей с РАС зависят от различных факторов. Наиболее значимыми из них являются время манифестации данного состояния, сохранность интеллекта, адекватная развивающая среда. Способности осуществлять коммуникацию рассматривается как индивидуально выраженные возможности успешного осуществления взаимодействия в процессе деятельности. Эти возможности включают в себя как отдельные знания, умения и навыки, так и готовность к обучению новым способам и приемам деятельности.

Считается, что трудности коммуникации и социального взаимодействия являются следствием психической дефицитарности детей с РАС. С одной стороны, психическая дефицитарность проявляется в аффективной сфере как трудности в понимании эмоций и их проявлении. Никольская О.С. и Баенская Е.Р. и другие исследователи указывают, что необходимо через аффективную сферу создать организационную основу для развития коммуникации, подготовить к взаимодействию со средой. Для этого требуется использовать ранний аффективный опыт ребенка, вовлекать в переживание и осмысление происходящего, поддерживать эмоциональную активность [5].

С другой стороны, когнитивная недостаточность обуславливает недостаточность понимания внутреннего мира другого человека, его границ. Ребенок испытывает сложности в переработке информации. Кроме этого, полученные знания воспринимаются и используются в неизменной форме, прослеживаются трудности в их активной переработке. Нарушение интегративных связей в процессе получения информации препятствует формированию причинно-следственных связей, пониманию логики действий другого человека. Это требует многовариантности при решении конкретных когнитивных задач в процессе осуществления повседневной жизнедеятельности. В отдельных случаях, у детей с такими проявлениями могут наблюдаться не только специфические поведенческие нарушения, но и положительные «пиковые» когнитивные способности. В ряде случаев в процессе обучения они оказываются достаточно успешными, дающими относительно стабильную динамику в процессе адаптации и развития (С. Гринспен). Причина дефицитарности развития ребенка не когнитивная, а связана со сдвигом общих психофизиологических настроек. Отмечается низкий порог чувствительности к сенсорным раздражителям, социальному контакту и новизне, а также снижение активности в переработке информации. Возникающие стереотипные действия свидетельствуют о стремлении ограничить контакты с окружающим миром, а также играют роль гиперкомпенсаторного средства стабилизации внутреннего состояния. Доминирование защитных установок и преобладание саморегуляции изменяет соотношение между аффектом и интеллектом [1]. Соответственно, формирование психических функций решает первоочередные нужды компенсаторной саморегуляции, а не реальные жизненные задачи.

Важно, чтобы коррекционная работа была направлена на нормализацию смысловых основ, развитие отношений с окружающим миром. Одним из перспективных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является их раннее обучение чтению и письму. Это позволяет детям лучше ориентироваться в окружающем мире и дает им возможность осуществлять коммуникацию посредством письменной речи, помогает лучше понять аффективную сторону социальной жизни. Таким образом, использование знаковой системы может выступать как компенсаторное средство в процессе взаимодействия ребенка с расстройствами аутистического спектра в социуме.

Овладение знаковой системой позволяет получать информацию от разных источников, иногда, исключая или минимизируя непосредственное взаимодействие между субъектами и тем самым уменьшая напряженность. Свободный доступ к информации без участия промежуточных контактов уменьшает защитные реакции, позволяет индивидууму с РАС продвигаться в своем развитии с учетом собственных интересов и предпочтений.

Осуществление взаимодействия с ребенком с расстройствами аутистического спектра учитывает их индивидуальные возможности и потребности. Выделим несколько значимых моментов при осуществлении коррекционно-адаптационной работы. На начальных этапах значимым является преодоление нарушений чувствительности к сенсорным раздражителям. Эта задача может быть реализована на занятиях по сенсорной интеграции. Важным является адаптация к микросреде. Это непосредственно то помещение, в котором проводится занятие с ребенком. Любое помещение обладает определенными характеристиками, наиболее значимыми из которых является его освещенность, цвет стен, звукоизоляция, запах, наличие сенсорных раздражителей в виде цветowych пятен, панорамы за окном. Значимое место занимает адаптация к социальному контакту, т.е. непосредственно к специалисту, осуществляющему коммуникационное взаимодействие с ребенком. Имеет значение одежда, голос, запах, зрительный контакт и положение тела, характер и интенсивность прикосновения специалиста, его реакции на действия ребенка. Определенное место занимает и адаптация к организации проведения занятия. Важным является время, организация учебного места, выполнение правил на занятии и соблюдение последовательности этапов его проведения.

При организации коррекционной работы важно учитывать сферу его познавательных интересов. Во многих случаях дети с удовольствием собирают вкладыши, пазлы. Часто их привлекает знаковая система (буквы, цифры, дорожные знаки, марки машин и пр.) это может служить отправной точкой в организации занятий. Важно в развитии такого ребенка продвигаться за ним, учитывая его интересы, постепенно расширяя его возможности и способствуя установлению новых смысловых связей. Не все дети с РАС используют речь в процессе коммуникации. Однако овладение письмом и чтением предоставляет дополнительные возможности в процессе организации взаимодействия с таким ребенком. Опыт обучения таких детей подтверждает, что обучение чтению и письму дает определенный эффект в осуществлении коммуникации как в процессе, так и в его результате. Ребенок становится способным осуществлять коммуникацию, используя знаковое (буквенное) обозначение. Чтение дает ему возможность ориентироваться в окружающем, в том числе и в информационном мире. Привлечение внимания к знакам может выстраиваться многоступенчато. На первых этапах это могут быть разные виды сортировок. Ребенку предлагается разложить знаки по цвету, величине, фактуре. Задания предъявляются на знакомом материале. Используются приемы: соотнесения, выбора по слову, называния. Привлекается внимание к букве и осуществляется сортировка с уче-

том формы, выделяются буквы одинаковой формы, имеющие разную фактуру, цвет, размер. Предлагаются задания по их конструированию. Параллельно буква рассматривается не только как отдельный узнаваемый образ, но и привносится ее смысловое значение. Так, например, произнесенный с разной интонацией звук [А] может иметь разное смысловое значение, т.е. он может выступать как глобальная смысловая единица в процессе коммуникации. Звук может иметь разное значение в зависимости от социальной ситуации: уколола палец, плачь, укачивание малыша и пр. Ребенку разъясняется ситуация, озвучивается, предлагается сделать буквенное ее обозначение. На этом этапе работы гласные звуки являются базовыми и выступают как целостная (глобальная) единица, имеющая свою форму и значение. Так отдельная буква воспринимается зрительно, воспринимается на слух, подкрепляется двигательным, эмоционально дифференцируется. Параллельно осуществляется и второе направление работы, связанное с развитием слухового восприятия. Проводится выделение первого гласного звука в слове, слове. Работа проводится от простого к сложному. Используются печатание (написание) отдельных букв, слогов, слов. Могут использоваться элементы глобального чтения. Осуществляется глобальное узнавание односложного слова и его соотнесение с образом.

Таким образом, большинство детей с расстройствами аутистического спектра способны в большей или меньшей степени овладевать элементами грамоты, а в отдельных случаях показывают значительную динамику, демонстрируя быстрые результаты в овладении навыками чтения и письма. Это позволяет не только продвигать их в интеллектуальном развитии, но и организовывать общение на более высоком уровне.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. – Москва, 1984. – С. 243-385.
2. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. М. Уидер. – Москва: Теревинф, 2013. – 512 с.
3. Никольская О.С. Коррекция детского аутизма как нарушение аффективной сферы: содержание подхода / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 23-33.
4. Никольская О.С. Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 17-28.
5. Никольская О.С. Взгляд на расстройство аутистического спектра с позиции отечественной дефектологии: логика дизонтогенеза и основы коррекционной помощи / О.С. Никольская // Дефектология. – 2022. – № 5. – С. 12-20.

О.Н. Лошкарева,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## НЕЙРОИНТЕРФЕЙСНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о возможностях внедрения современных достижений науки и техники в инклюзивные образовательные организации на примере нейроинтерфейсных технологий. Представлен теоретический анализ исследований по проблеме изучения цифровой образовательной среды и нейродидактики. Приведены примеры инвазивных и неинвазивных нейроинтерфейсных технологий, которые видится возможным применить в работе с лицами с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, инклюзивное образование, нейроинтерфейс, нейродидактика, нейротехнологии.

O.N. Loshkareva,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## NEUROINTERFACE TECHNOLOGIES IN THE MODERN SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The question of the possibilities of introducing modern achievement of science and technology into inclusive educational organizations on the example of neurointerface technologies is considered in the article. A theoretical analysis of research on the problem of studying the digital educational environment and neurodidactics is presented. Examples of invasive and non-invasive neurointerface technologies that seem possible for use in working with parts with disabilities within the framework of inclusive education are given.

**Keywords:** digital educational environment, inclusive education, neurointerface, neurodidactics, neurotechnologies.

XXI век является веком цифровой информации, когда со стремительной скоростью разрабатываются высокотехнологичные устройства, имеющие своей целью сделать человеческую жизнь более комфортной. Не осталась в стороне и система образования, в рамках которой в последние 10 лет идет процесс активного внедрения цифровой среды. Так, в декабре 2020 года Правительством Российской Федерации было принято Постановление «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [5], где говорится о необходимости ввода в эксплуатацию информационно-телекоммуникационной инфраструктуры с обеспечением доступа к сети интернет и использованием современных цифровых ресурсов.

Цифровая образовательная среда представляет собой пространство, где для достижения целей используются цифровые технологии, позволяющие решать разнообразные задачи за относительно короткие промежутки времени. Цифровые технологии в свою очередь возможно реализовать с помощью цифровых образовательных ресурсов, куда входят объекты виртуальной реально-

сти, интерактивное моделирование, фото, аудио, видеоматериалы, программное обеспечение. Главным качеством цифровых образовательных ресурсов является их интерактивность, то есть их использование предполагает активное участие обучающегося.

Что касается современной системы инклюзивного образования, цифровая среда здесь занимает особое место. С помощью ее возможностей обеспечивается индивидуализация образовательного маршрута, повышается уровень мотивации к учебному процессу, упрощается доступ к информации, оказывается помощь в развитии, преодолевается географическая или социальная изоляция. Данная среда позволяет рассматривать лиц с ОВЗ как полноправного его участника [1, с. 33; 3, с. 73].

Вместе с тем следует понимать, что приоритетное использование цифровых технологий может оказать негативное воздействие на здоровье человека по причине сокращения возможностей для приобретения социального опыта. В силу этого не следует допускать обучение и общение исключительно в цифровом пространстве [3, с. 73].

Но бывают ситуации, когда особенности здоровья не позволяют очно посещать образовательную организацию. Или к примеру, когда ребенка с ОВЗ не принимает коллектив сверстников, родители условно здоровых детей. В этой ситуации цифровая образовательная среда может оказать существенную помощь, так как для некоторых категорий лиц цифровые технологии будут являться единственным и жизненно необходимым способом гарантии в удовлетворении своих потребностей.

Поскольку инклюзивное образование представляет собой «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6], то должны применяться альтернативные формы для каждой категории лиц с ОВЗ. Сегодня особо актуальным вопросом в области развития цифровой инклюзивной образовательной среды является изучение нейродидактики. Данная наука направлена одновременно на индивидуализацию и универсализацию образования.

Впервые понятие «нейродидактика» было представлено в 1988 году Герхардом Прайсом (*специалистом по дошкольному математическому образованию*). Сегодня данная наука направлена на повышение эффективности познавательной и социально-профессиональной деятельности обучающихся с активным задействованием возможностей функций мозга и нервной системы [2, с. 32]. Нейродидактика изучает вопросы учета темперамента обучающихся, латеральную асимметрию мозга и уровень развития высших психических функций, которые позволят обеспечить интеллектуальную, познавательную и творческую деятельность, общение и саморегуляцию лиц с особенностями здоровья [4, с. 149-150].

Нейродидактику можно рассматривать как переходный этап от традиционной дидактики к прямой передаче знаний и умений через инвазивные и неинвазивные нейроинтерфейсные технологии.

Инвазивные технологии предполагают помещение микроэлектродов (*чипов*) в кору головного мозга с целью измерения активности нейрона.

Неинвазивные технологии предполагают помещение на голову датчика для измерения электрических потенциалов, создаваемых головным мозгом (*нейрогагнитура на основе энцефалограммы, выступающая в качестве тренажера, улучшающего когнитивные навыки пользователя, снижающее СДВГ реабилитацию после травм – Neuroplay и Neuroplus; российская разработка для нейростимуляции зон мозга – Brainstorm*).

Стоит отметить, что использование нейроинтерфейсов для улучшения качества жизни человека, расширения его возможностей и компенсации дефектов пока более типично для зарубежных стран.

Ярким примером развития и применения таких технологий служит проведенная в Нью-Йорке в июле 2022 года операция по чипированию человека с расстройством БАС (*бокового амиотрофического склероза – болезни моторных нейронов*) посредством нейроинтерфейса (*системы обмена информацией между мозгом и цифровым устройством*) от компании Synchron в рамках программы развития Национальных институтов здравоохранения США. В ходе данной операции пациенту вживили в шею нейроимплант, позволяющий напрямую взаимодействовать с интерфейсом компьютерного устройства, не используя прямого традиционного контакта с ним. С помощью катетера в организм был введен тонкий чип с гибкими электродами около 4 сантиметров. Через яремную вену на шее имплант Stendrode продвинулся вглубь черепа к моторной зоне головного мозга, где с течением времени он должен врасти в окружающие стенки. Тонкий провод, связующий имплант был выведен в грудную клетку и зафиксирован передатчиком для связи с цифровым устройством. По завершении реабилитации к передатчику в груди через Bluetooth может подключаться сходный по размерам коммутатор, сопряженный с цифровым устройством (*компьютер или смартфон*). После синхронизации и тренировки человек получает возможность с помощью зрения руководить курсором на мониторе и печатать текст, отправлять письма, то есть зрение заменяет компьютерную мышь или другой прямой контакт с устройством. Все это осуществляется благодаря расположенному в программном обеспечении айтрекеру – системе отслеживания движений глаз, которая и определяет выбранную на электронной клавиатуре букву. Акцент на зрение сделан по той причине, поскольку глазные мышцы у больных БАС повреждаются заметно позже, чем мышцы конечностей.

К сожалению, до сих пор данное заболевание лечить не предоставляется возможным, и единственный вариант – это киборгизация организма посредством нейроинтерфейса.

Как считают исследователи, такой интерфейс может быть в дальнейшем успешно использован в условиях инклюзии в работе с лицами, имеющими динамичные или серьезные повреждения ОДА.

Кроме того, сейчас существуют альтернативные, но до сих пор не получившие разрешения от государства разработки, такие как Neuralink, где предлагается через надрез в черепе напрямую осуществлять подключение электрода к мозгу, после чего человек сможет выполнять те же функции, что и при выше описанной процедуре.

Также существует технология BrainGate от компании Cyberkinetics, которая позволяет больным с НОДА совершать сложные движения электронными конечностями посредством внедренных в моторные зоны мозга электродов и к примеру, водить курсором по экрану с помощью зрения. Но в силу громоздкого оборудования, данная технология широкого распространения не получила [8].

Вместе с тем, ряд отечественных исследователей считает, что нейротехнологии под помощью могут скрывать реальность контроля человека и их постепенное внедрение будет блокировать развитие обучающихся и снижать качество образования, проявляющееся в нивелировании преподавательских и научных достижений. В качестве примера исследователи приводят «широкое распространение матетогений, насилия, буллинга и... колумбайнов» в образовательных организациях [7, с. 339].

Исходя из выше обозначенного, можно заключить, что в настоящее время нейроинтерфейсные технологии могут оказать значительную помощь для лиц с ОВЗ в следующих случаях:

1) если человек не имеет иного выхода и вынужден к ним обращается, поскольку не имеет способности в силу инвалидности или иных ограничений здоровья выполнять задачи, к примеру, по самообслуживанию;

2) если система образования применительно к конкретному человеку является нерезультативной даже в вопросах формирования базовых компетенций.

Нейроинтерфейсы могут положительно обогатить инклюзивное образование при условии невозможности иными способами устранить имеющиеся у человека ограничения здоровья. Массовое внедрение данных технологий в сферу образования для их практического применения в работе с лицами с ОВЗ, требует проведения серьезных экспериментов.

Таким образом, интерес современной мировой науки к нейроинтерфейсам приводит к разделению взглядов исследователей на две группы: на готовых к технологическому вмешательству в природу человека и рассматривающих нейроинтерфейсы как полезные средства для улучшения образования, и на консервативно мыслящих, чье мировоззрение и ценностные ориентации не позволяют сделать выбор в пользу кардинальной технологизации человека.

#### Список литературы

1. Гафунова Н.М. Информационные технологии в инклюзивном образовании / Н.М. Гафунова, Ф.М. Абдураимова // Colloquium-journal. – 2020. – № 11 (134). – С. 32-34.

2. Зеер Э.Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 4. – С. 30-38
3. Коломийцева О.В. Развитие инклюзивного образования: проблемы и перспективы / О.В. Коломийцева // Вестник РМАТ. – 2022. – № 1. – С. 67-73.
4. Мальсагов А.А. Нейродидактика в России: развитие и перспективы / А.А. Мальсагов, В.В. Лезина // Мир науки, культуры, образование. – 2021. – № 4 (89). – С. 149-150.
5. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] // Гарант.ру. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (дата обращения: 12.01.2023).
6. Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/) (дата обращения: 09.01.2023)
7. Ташева А.И. Проблемы современной нейродидактики и инклюзивного образования / А.И. Ташева, С.В. Гриднева, П.В. Меньшиков, М.Р. Арпентьева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – Т. 27. – № 3 (90). – С. 333-342.
8. Чипирование мозга от Synchron: нейроинтерфейсы человек-машина продолжают совершенствоваться [Электронный ресурс] // Habr. 2022. – Режим доступа: URL: <https://habr.com/ru/company/ruvds/blog/679652/> (дата обращения: 15.01.2023)

Л.Л. Гальперина,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Статья освещает проблему готовности будущих логопедов к работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования. Анализируются результаты исследования инклюзивной готовности студентов и слушателей специальности «Логопедия» к принятию ценностей инклюзивного образования

*Ключевые слова:* психологическая готовность, инклюзивная готовность, инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития, ценности инклюзивного образования.

L.L. Halperina,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

## **STUDY OF THE VALUE COMPONENT OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article highlights the problem of the readiness of future speech therapists to work with children with special psychophysical development in inclusive education. The results of

the study of the inclusive readiness of students and trainees of the specialty "Speech therapy" to accept the values of inclusive education are analyzed.

**Keywords:** psychological readiness, inclusive readiness, inclusive education, children with special needs of psychophysical development, values of inclusive education.

С каждым годом в Республике Беларусь увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Это дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями зрения и слуха, опорно-двигательного аппарата, дети с трудностями в обучении и интеллектуальной недостаточностью. В системе дошкольного образования выявляется много детей с СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), дети с расстройствами аутистического спектра.

В настоящее время система образования в Республики Беларусь переходит к практике реализации инклюзивной формы образования. Эффективность внедрения инклюзивного подхода в образовательную систему зависит, прежде всего, от подготовки квалифицированных педагогических кадров (учителей-предметников, социальных педагогов, психологов, логопедов). Однако многие педагоги, школьные психологи не готовы к работе с детьми с различными отклонениями, неуверенны в своих профессиональных компетенциях, нет желания приобретать новые знания и умения.

Вопросы формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривали В.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Н.А. Пронина, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк. Авторы предлагают рассматривать ее не только в педагогическом, но и в психологическом аспекте. Психологическая готовность рассматривается как важнейший компонент в общей структуре готовности педагога к инклюзии, наряду с профессиональной готовностью.

В.В. Хитрюк в своих работах рассматривает основные компетенции педагога, компоненты структуры готовности педагога, а так же предлагает путь формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в структуре общей профессиональной подготовки [2]. Автор, рассматривая структурно-содержательную основу инклюзивной готовности будущих педагогов, представила ее компонентами: информационно-компетентностный компонент, (эмоционально-нравственный) компонент, мотивационный (установочно-поведенческий), операционно-действенный.

Несмотря на разнообразие подходов к рассмотрению понятия психологической готовности педагогов, следует констатировать, что она признается авторами как целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность профессиональной деятельности.

Ряд авторов выделяют критерии психологической готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования:

– понимание необходимости внедрения инклюзивной практики;

- согласованность мотивационных установок с идеями инклюзивного образования;
- способность к профессиональной рефлексии;
- знание психологических и педагогических основ обучения и воспитания;
- знание индивидуальных анатомо-физиологических и психологических особенностей развития детей в норме и в дизонтогенезе;
- творческий подход к выбору способов педагогического воздействия в процессе обучения и воспитания.

Однако следует отличать психологическую готовность педагога к работе с детьми с особенностями психофизического развития от инклюзивной компетентности.

Инклюзивная компетентность педагога предполагает в своей работе исходить из принципов и ценностей инклюзивного образования, уметь понимать и принимать детей с дизонтогенетическим развитием, включать их в образовательную среду, формируя условия для развития и социализации.

В.В. Хитрюк считала, что для специалиста, работающего в условиях инклюзивного образования, принятие ценностей инклюзивного образования является основой в формировании инклюзивной готовности, так как сами ценности выполняют функцию связующего звена между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью, обуславливают и регулируют модели поведения в педагогической деятельности [3, с. 106].

Формирование готовности педагогов, психологов, логопедов к работе в условиях инклюзивного образования начинается в вузе. Поэтому важно на этом этапе подготовить студента, будущего специалиста, к психологическому принятию таких детей, научить понимать и взаимодействовать с ними. Следует также отметить, что недостаточно разработана концепция подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на стадии получения высшего образования [1, с. 32].

По мнению авторов одним из базовых компонентов психологической готовности является эмоциональное принятие учащегося с особенностями психофизического развития.

В рамках данной статьи мы рассматриваем инклюзивную готовность студентов и слушателей к работе в условиях инклюзивного образования.

В исследовании приняли участие студенты 3 курса (32 человека) дневной и заочной формы получения высшего образования по специальности «Логопедия», а также слушатели (20 человек) специальности «Логопедия» института повышения квалификации и переподготовки (ИПКиП) Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, содержание которой включало суждения, раскрывающие ценности инклюзивного образования и суждения, утверждавшие преимущества для детей с особыми образовательными потребностями сегрегационных моделей образования.

Анализируя эмпирические результаты студентов заочной формы получения высшего образования можно отметить, только 18% студентов принимают все ценности инклюзивного образования. Более 50% студентов не согласны или скорее не согласны, чем согласны с отдельными ценностями инклюзивного образования.

Так, 68% человек не принимают такие ценности инклюзивного образования, как: «ценность человека не зависит от его способностей и достижений» – 25%, «дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах» – 43% студентов, «Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей» – 18%, «Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений» – 12% респондентов.

Рассматривая результаты анкетирования студентов дневной формы получения образования, можно отметить, что полностью согласны с ценностями инклюзивного образования только 19% респондентов. При этом не согласны с ценностью «возможность обучения детей с ОПФР в обычных школах» – 44% студентов, «ценность человека не зависит от его способностей и достижений» – 31% респондентов. Также свое не согласие выразили студенты по ценностям: «инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями» – 25% и «совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенностей развития обогащает всех» – 19% студентов.

Результаты анкетирования слушателей ИПКиП позволяют отметить, что абсолютное большинство слушателей выражают в разной степени согласие («абсолютное согласие» или «скорее согласие, чем несогласие») с содержанием ценностей инклюзивного образования. Однако качественный анализ заставляет задуматься над некоторыми позициями. Так, 20% опрошенных слушателей не согласны с признанием ценности «обучения детей с нарушениями в развитии в обычных школах». 20% слушателей не согласны с ценностью, что «все люди нуждаются друг в друге», 10% слушателей не согласны с ценностью, что «подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений».

Можно констатировать, что у студентов и слушателей в сильной степени выражено не принятие ценности «обучения детей с нарушениями в развитии в обычных школах», «ценность человека не зависит от его способностей и достижений» Скорее данных студентов определяет удовлетворенность наличием сегрегационных учреждений образования для детей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, у студентов и слушателей не в полном объеме сформирована инклюзивная готовность к работе с детьми с особенностями психофизического развития. Полученные результаты подтверждают актуальность изучения

педагогических условий для формирования ценностей инклюзивного образования у будущих специалистов как основы инклюзивной готовности.

#### Список литературы

1. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. / Н.Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2013. – Ч. 2. – 320 с.
2. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология / В.В. Хитрюк. – Барановичи: Бар ГУ, 2015. – 276 с.
3. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк; М-во образования Респ. инклюзивному образованию: ценностный аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. –2013. – № 4. – С. 102-111.

Е.Г. Мозоловская, В.А. Шарай,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

### РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* В статье освещена работа ресурсного центра инклюзивного образования – одного из направлений деятельности Могилевского областного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Авторы раскрывают возможности ресурсного центра по созданию условий для внедрения и развития инклюзивного образования в учреждениях образования путем аккумуляции, систематизации, обобщения и распространения эффективного педагогического опыта.

*Ключевые слова:* ресурсный центр, инклюзивное образование, эффективный опыт.

E.G. Mozolovskaya, V.A. Sharai,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

### RESOURCE CENTER AS A TOOL FOR IMPLEMENTING INCLUSION IN EDUCATION

*Abstract.* The article highlights the work of the resource center for inclusive Education – one of the activities of the Mogilev Regional Center for Correctional and Developmental Training and Rehabilitation. The authors reveal the possibilities of the resource center to create conditions for the introduction and development of inclusive education in educational institutions through accumulation, systematization, generalization and dissemination of effective pedagogical experience.

*Keywords:* resource center, inclusive education, effective experience.

В 2016 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», ст. 24 которой обязывает государства-участников обеспечить «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [1]. Понятие «инклюзивное образование» активно вошло в образова-

тельное пространство нашей страны. Многие стратегические и тактические меры направлены на подготовку к реализации инклюзивного образования, однако возникают вопросы, касающиеся сущности этого понятия, круга лиц, по отношению к которым оно рассматривается, механизма введения и его соотношения с существующими видами и уровнями образования, образовательными программами и учебно-методическим обеспечением. Практика показывает, что все существующие сегодня формы образовательного процесса и оказания коррекционно-педагогической помощи представляют собой сочетание процессов интеграции и инклюзии. Концепция интеграции предполагает создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) в рамках существующей системы образования. Концепция же инклюзии (включения) направлена на создание школы для всех учащихся в соответствии с потребностями всех и каждого и создание обществом возможностей для наиболее полной реализации ими своих потребностей.

В Могилевской области в настоящее время 89,5% (14,5 тыс.) детей, состоящих на учете в банке данных о детях с ОПФР, охвачены интегрированными и инклюзивными формами образования. Сложностью в процессе организации инклюзивного образования является то, что возникают препятствия социального характера, заключающиеся в установках, стереотипах, в том числе в неготовности или отказе родителей, имеющих детей с особенностями и здоровых детей, принять новые принципы образования. Эффективная реализация включения особого ребенка в среду общеобразовательного учреждения зависит от отношения родителей обеих категорий к данной форме обучения. Развитие инклюзивного образования – процесс сложный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация учреждений образования нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизмов взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где в центре внимания находится ребенок. Исходя из этих позиций в целях выполнения в 2019 году регионального комплекса мероприятий по реализации в Могилевской области государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы, утвержденного решением Могилевского областного совета депутатов от 29 декабря 2016 года № 24-8, на основании приказа об организации работы ресурсного центра инклюзивного образования на базе ГУО «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее – МОЦКРОиР) от 30.08.2019 № 105 с 01.09.2019 года функционирует ресурсный центр инклюзивного образования (далее – РЦ).

Ресурсный центр инклюзивного образования – это одно из направлений деятельности МОЦКРОиР, целью которого является создание условий для внедрения и развития инклюзивного образования в учреждениях образования Могилевской области путем аккумуляции, систематизации, обобщения и распространения эффективного педагогического опыта.

Ресурсный центр выполняет следующие функции:

содействие и поддержка учреждениям образования по вопросам организации инклюзивного образования;

консультирование педагогических работников по вопросам организации инклюзивного образования;

разработка рекомендаций по различным аспектам реализации инклюзивного образования;

организация и проведение обучающих мероприятий по повышению профессиональной компетентности педагогических работников в сфере инклюзивного образования;

участие в научной, научно-технической, экспериментальной и инновационной деятельности, деятельности по научно-методическому обеспечению инклюзивного образования;

взаимодействие с учреждениями высшего и среднего специального образования, осуществляющими подготовку педагогических кадров, общественными организациями, родительскими ассоциациями по вопросам инклюзивного образования; осуществление международного сотрудничества в сфере инклюзивного образования;

создание и ведение банка данных по учреждениям образования региона, создавшим условия для организации инклюзивного образования;

изучение, выявление, обобщение и распространение эффективного педагогического опыта инклюзивного образования в регионе;

создание и ведение базы данных по ресурсно-методическому обеспечению основных направлений инклюзивного образования в учреждениях образования;

сбор информации по различным направлениям реализации инклюзивного образования;

проведение целенаправленной работы по повышению информированности населения о равном доступе к качественному образованию лиц с особыми образовательными потребностями;

взаимодействие и обмен опытом с другими ресурсными центрами инклюзивного образования;

психолого-медико-педагогическая помощь лицам с ОПФР: оказание коррекционно-педагогической, социальной, психологической и иных видов помощи, осуществление диагностической деятельности.

В состав ресурсного центра инклюзивного образования МОЦКРОиР вошли педагоги участники инновационных и экспериментальных республиканских проектов. Педагоги, продолжая обучаться, участвуют в мероприятиях на республиканском и международном уровнях активно внедряют инклюзивные практики, проводя мероприятия на областном уровне. Педагоги принимают активное участие в Международных семинарах (вебинарах), республиканских онлайн-семинарах (вебинарах) и республиканском научно-практическом образовательном вебинаре. Участвовали в международном онлайн-семинаре (на платформе ZOOM) «Модели инклюзивного образования в зарубежных странах».

Выступление «Непроторенная дорога к инклюзии в образовании. Беларусь – история успеха» в рамках «Международной лаборатории инклюзивного образования» на платформе Modern Education&Research Institute, позволило представить возможности Республики Беларусь в сфере инклюзивного образования (Бельгия, 11.03.2021 г.). Учителя-дефектологи и психологи МОЦКРОиР на регулярной основе проводят семинарские занятия, семинары-практикумы для педагогов учреждений образования на курсах повышения квалификации. В сборник «Цифровая трансформация образования. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в эпоху развития цифрового образования» вошла статья заместителя директора по основной деятельности Лазуркиной Д.М. «Организационно-педагогическое сопровождение инклюзивного образования и перспективы использования современных технологий в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в условиях цифровизации» (выпуск 5, УДК 378.147:376, ББК74.202.4).

Ежегодно проводится изучение отношения педагогов Могилевской области к инклюзии, выявляются основные опасения, затруднения в форме анкетирования. Исходя из основных тенденций развития инклюзии, а также опираясь на запросы педагогов, отраженные в анкетах, формируется перспективный план работы на три года.

Традиционным стало проведение творческих отчетов опорными учреждениями образования Могилевской области, которые транслируют свой путь создания ресурсных центров инклюзивного образования на базе своих учреждений. С целью содействия формированию профессиональной компетентности специалистов, организующих работу с детьми с особенностями психофизического развития на базе опорных учреждений образования, состоялся семинар-совещание «Методическое сопровождение педагогов интегрированного обучения и воспитания при переходе к инклюзивному образованию».

В ресурсном центре МОЦКРОиРна действует консультационный пункт для специалистов системы специального образования. Педагоги, представители родительской общественности учреждений дошкольного и общего среднего образования, родители-волонтеры МОЦКРОиР получают необходимую методическую, психологическую поддержку и соответствующую помощь, обсуждают наиболее успешные пути и способы в достижении поставленной цели, вносят новые идеи и предложения.

Огромную роль в продвижении инклюзивных процессов играют законные представители, с которыми ведется работа, как по обучению, так и вовлечению в активные формы взаимодействия.

В процессе работы в рамках формирования инклюзивной культуры среди родителей-волонтеров определились наиболее харизматичные лидеры, которые занимают активную социальную позицию, участвуют во всех мероприятиях учреждения и нацелены на автономную волонтерскую деятельность. Остальные родители, имея сильную мотивацию помочь своему ребенку войти в широкий

социум и быть принятым, из-за ограниченных временных и социальных ресурсов участвуют в отдельных мероприятиях и выполняют задания удаленно.

Регулярно проводятся встречи с родителями-волонтерами по созданию сборника жизненных историй «Истории, которые меняют мир». Из-за мировой ситуации с COVID-19 была отменена подготовка пьесы «Семья», основанной на жизненных историях матерей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. Но в подготовку включилась РУП РТЦ «ТРК Могилев», которые активно сотрудничают с нами и способствуют формированию инклюзивного сознания общества, и спектакль приобрел форму аудиозаписи социальных историй, которые звучат голосами педагогов и родителей МОЦКРОиР. Для родителей проводятся тренинги и дискуссионные группы, мастер-классы, круглые столы. При активном взаимодействии с Могилевским областным отделением Республиканского общественного объединения «Белорусский детский фонд» во всех районах Могилевской области ежегодно проводится инклюзивное мероприятие под общим названием «Шчыраесэрца».

Мамы волонтеры МОЦКРОиР стали авторами мини-проектов в рамках проекта международной технической помощи «Выстраивание эффективных механизмов защиты для улучшения положения детей с тяжелыми формами инвалидности и заболеваниями ограничивающими продолжительность жизни», который реализуется ОБО «Белорусский детский хоспис».

МОЦКРОиР является филиалом кафедры психологии и коррекционной работы УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова» и на своей базе организует учебные занятия студентов по специальным дисциплинам, педагогическую практику для специальностей заочной формы получения высшего образования.

Благодаря проделанной работе специалистами РЦ инклюзивного образования МОЦКРОиР в среде общественности наблюдается интерес к проблеме инклюзии, намечаются положительные тенденции в сторону развития толерантного сознания. Большинство опрошенных (92%) отметили, что при совместном обучении и воспитании особенных детей есть свои положительные моменты. Наиболее значимый положительный момент в том, что обычные дети научатся помогать другим (85%), станут добрее (74%), будут проявлять терпимость, толерантность (59%).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод об эффективности работы РЦ инклюзивного образования, который, безусловно, является оптимальным инструментом реализации инклюзии в образовании и способствует расширению сети инклюзивных образовательных единиц, изменению сознания всех субъектов образования и привлечению внимания общества к распространению идей инклюзии за рамками учреждений образования.

#### Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов, ратифицированная Законом Республики Беларусь от 18 октября 2016 года «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (Национальный

правовой Интернет-портал Республики Беларусь, Конвенция о правах инвалидов, ратифицированная Законом Республики Беларусь от 18 октября 2016 года «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь /Pravo.by/ <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=I00600074&p1=1/>

А.С. Шуляк,  
Минский областной институт развития образования, Минск

## **УЧЕТ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПРИ СОЗДАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена психолого-педагогическая характеристика воспитанников с нарушением слуха, подчеркнуты их особые образовательные потребности. Раскрываются закономерности организации образовательной среды для воспитанников с нарушением слуха.

*Ключевые слова:* нарушение слуха, особые образовательные потребности, инклюзивная образовательная среда, структурно-предметный компонент, психодидактический компонент, социальный компонент.

A.S. Shulyak,  
Minsk Regional Institute of Education Development, Minsk

## **AKING INTO ACCOUNT THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT WHEN CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION**

*Abstract.* The article presents the psychological and pedagogical characteristics of pupils with hearing impairment, their special educational needs are emphasized. The regularities of the organization of the educational environment for pupils with hearing impairment are revealed.

*Keywords:* hearing impairment, special educational needs, inclusive educational environment, structural and subject component, psychodidactic component, social component.

Поступление в учреждение дошкольного образования ребенка с нарушением слуха требует от воспитателя многоплановой работы по созданию инклюзивной образовательной среды. Активной практической деятельности в данном направлении предшествует уточнение и обобщение теоретических знаний и представлений педагогического работника о категории воспитанников с нарушением слуха.

Существует несколько классификаций детей с нарушениями слуха. Одной из распространенных классификаций является классификация, разработанная Л.В. Нейманом:

1-я группа – глухие дети, воспринимающие самые низкие частоты (125-150 Гц). Эти дети не различают каких-либо звуков речи и реагируют либо на

очень громкий голос у самого уха, либо на интенсивные звуки на близком расстоянии (крик и т.д.).

2-я группа – глухие дети, воспринимающие частоты 150-500 Гц. Дети этой группы реагируют на громкий голос у уха, различают гласные «о», «у», способны воспринять другие очень громкие звуки на небольшом расстоянии. 3-я группа – дети, воспринимающие звуки в диапазоне низких и средних частот, от 125 до 1000 Гц. 4-я группа – дети, воспринимающие частоты от 125 до 2000 Гц.

Дети, относящиеся к 3-й и 4-й группе, различают менее интенсивные и разнообразные по частоте звуки на близком расстоянии. Дети 4-й группы различают почти все гласные, отдельные фразы и слова, звучащие возле уха и на небольшом расстоянии [1].

В настоящее время используется международная классификация детей по состоянию слуха, которая позволяет определить значимость применения слухового аппарата для развития речи при различных потерях слуха. Согласно этой классификации выявлены соотношения между потерей слуха в децибелах (дБ) и восприятием речи по степени ее разборчивости:

Потеря слуха от 25 до 40 дБ определяется как легкая и характеризуется разборчивостью восприятия речи разговорной громкости на расстоянии от 6 до 4 м, шепотной речи – до 6 м. Если восприятие на расстоянии 6 м – это норма. Речь детей, относящихся к легкой степени потери слуха, достаточно внятная, словарный запас ограничен. Дети не полностью и не все точно слышат обращенную к ним речь. У необученных детей такой потенциал чаще всего не реализован. Но в процессе обучения только часть из этой категории детей в дальнейшем нуждается в использовании индивидуальных слуховых аппаратов, если имеются значительные нарушения в звукопроизношении.

При потере слуха от 41 до 55 дБ (мягкая потеря слуха) восприятие речи разговорной громкости на расстоянии от 4 до 1 м. Часть детей реагирует на шепот ушной раковины и даже на некотором расстоянии. У них в значительной степени страдает звукопроизношение, нарушен тембр голоса, структура речи. Однако даже этот ограниченный потенциал вне специального обучения практически не реализуется. Дети, относящиеся к этой категории, нуждаются в постоянном ношении индивидуальных слуховых аппаратов.

При потере слуха от 56 до 70 дБ (заметная потеря слуха) отмечается восприятие речи разговорной громкости на расстоянии от 1 до 0,5 м. У детей нарушена разборчивость речи независимо от усиления голоса. Реакция на голос разговорной громкости минимальная. Имеющиеся слуховые возможности могут быть реализованы только в условиях специально организованной работы. Дети, входящие в данную группу, нуждаются в постоянном ношении индивидуальных слуховых аппаратов.

При потере слуха от 71 до 90 дБ (тяжелая потеря слуха) восприятие речи разговорной громкости на расстоянии от 0,5 м или ушной раковины возможно только при условии специально организованных занятий и постоянном ношении индивидуальных слуховых аппаратов.

Потеря слуха более 90 дБ полностью затрудняет восприятие речи. Использование индивидуальных слуховых аппаратов повышает способность к восприятию речи на слухо-зрительной основе, что, в свою очередь, повышает способность к зрительному восприятию речевой информации [2].

В связи с имеющимся нарушением слуха ребенок направляется по другой, отличной от его сверстников, траектории развития. Психолого-педагогические особенности развития детей с нарушениями слуха изучали Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Г.Л. Выгодская, Л.А. Головчиц, С.А. Зыков, М.Ю. Рау, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.

В связи с недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании речи и других психических процессов детей с нарушением слуха: восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти, формированием произвольности психических процессов. Ведущим видом восприятия для детей с нарушением слуха выступает зрительное восприятие. В связи с перенапряжением зрительного анализатора внимание данной категории детей отличается неустойчивостью: отмечаются трудности переключения внимания, что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок, а продуктивность внимания у таких детей в большей степени зависит от изобразительных качеств воспринимаемого материала. Чем они выразительнее, тем легче дети выделяют информативные признаки объектов, и совершают меньше ошибок. Образная память у них развита лучше, чем словесная (на всех этапах и в любом возрасте); уровень развития словесной памяти зависит от объема словарного запаса ребенка с нарушением слуха.

Дети дошкольного возраста с нарушением слуха длительное время продолжают оставаться на ступени наглядно-образного мышления, т.е. мыслят не словами, а образами, картинками. В формировании словесно-логического мышления эти дети резко отстают от слышащих сверстников, причем это влечет за собой и общее отставание в познавательной деятельности. Вследствие недостаточного развития словесно-логического мышления дети склонны к выделению внешних, несущественных признаков при анализе предметов и явлений, к случайным ситуативным обобщениям. Им трудно осознать свои действия и выразить ход их выполнения в речи.

Е.Г. Речицкая изучила особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. По ее мнению, воображение этих детей характеризуется в различной степени выраженным замедлением темпа развития, а также рядом особенностей, что проявляется в трудностях построения образов воображения, комбинирования и преобразования элементов имеющихся представлений и находит отражение в быстрой истощаемости, а также стереотипности, шаблонности, схематичности, бедности содержания создаваемых образов воображения. Уровень сформированности воображения у детей данной категории не обеспечивает в полной мере потребностей познавательного развития. Исследования показали, что игровые действия таких детей стереотипны, однообразны, осуществляются по образцу, а не по лично придуман-

манным сюжетам, часто они не могут использовать предметы-заместители, т.е. абстрагироваться от привычных, усвоенных ранее функций предмета.

Т.Ю. Сироткина отмечает, что на развитие эмоциональной сферы детей с нарушением слуха влияют: нарушение словесного общения; ограниченность восприятия выразительной стороны устной речи и музыки; отставание в развитии речи, которое влияет, в том числе, и на осознание своих и чужих эмоциональных состояний. К факторам, благоприятно влияющим на эмоциональное развитие детей, можно отнести их внимание к выразительной стороне эмоций, способность к овладению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения. У детей данной категории необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых.

Важнейшими условиями формирования личности ребенка является общение со взрослыми и сверстниками, включение в разные виды детской деятельности. В условиях сенсорной и социальной депривации развиваются вторичные отклонения в формировании личности. Они проявляются такими негативными чертами характера как вспыльчивость, агрессивность, недоверчивость, эгоизм и др. Переживание глухим своего дефекта способствует развитию замкнутости, что усиливает социальную депривацию. В свою очередь, это обуславливает социальную незрелость личности, эмоционально-волевой инфантилизм, повышенную внушаемость, склонность к подражанию, недостаточный контроль над эмоциями, к стеснительности [1].

Особые образовательные потребности данной категории воспитанников обусловлены их закономерностями развития: сенсорно-перцептивной, психомоторной, эмоционально-волевой, познавательной сфер и особенностей межличностных отношений со сверстниками и взрослыми. Для реализации потенциала детей с нарушением слуха воспитателю необходимо организовать инклюзивную образовательную среду в учреждения дошкольного образования.

Исходя из анализа траектории развития детей с нарушением слуха определены следующие особые образовательные потребности данной категории воспитанников:

- поддержка энергетических, когнитивных и мотивационных возможностей;
- поддержка эмоционально-волевых возможностей;
- речевое развитие;
- расширение коммуникативных возможностей.

Данные особые образовательные потребности детей с нарушением зрения являются основой моделирования инклюзивной образовательной среды в дошкольном учреждении. Инклюзивная образовательная среда включает следующие структурные компоненты: структурно-предметный, социальный и психодиактический [4].

Структурно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды подразумевает организацию пространства и обеспечение его оборудованием и средствами обучения детей с разными образовательными потребностями. Дети с нарушением слуха нуждаются в традиционном (общего со всеми воспитанниками), но адаптированном дидактическом и игровом материале, способствующем развитию игровой и познавательно-исследовательской деятельности, художественно-эстетического развития детей. В групповых помещениях для детей с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих) и расстройствами речи рекомендуется предусматривать: одноместные столы с индивидуальными пультами (микрофонный комплект, слуховое оборудование); стол для воспитателя с пультом управления (с усилителем и коммутатором), с подводкой слаботочной линии к пульту управления каждого стола. Слуховое оборудование монтируется на стационарно закрепленных столах для детей и воспитателя. Применимы и специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования.

Социальный компонент инклюзивной образовательной среды подразумевает создание условий для взаимопонимания и удовлетворенности взаимоотношениями всех субъектов образовательного процесса, которые обуславливаются прежде всего доброжелательностью и преобладанием взаимного положительного оценивания. В соответствии с особыми образовательными потребностями воспитанников с нарушением слуха для данного компонента характерны:

- учет прав детей группы (всех без исключения как равных, но разных);
- профилактика закрепления иждивенческой позиции детей с нарушением слуха (не только ребенка, но и членов его семьи);
- активное включение воспитанников с особыми образовательными потребностями в жизнь группы (моделирование ситуаций с участием детей группы, проблемные ситуации и их разрешение);
- делегирование полномочий (возложение ответственности на воспитанников с особыми образовательными потребностями);
- сопровождение специалистом ребенка и семьи (поддержка сурдопедагога);
- поощрение воспитанников (не результатов их деятельности, а усилий, которые ребенок прилагает).

Психодидактический компонент инклюзивной образовательной среды подразумевает адаптацию содержания учебной программы дошкольного образования (если есть необходимость), отбор эффективных методов обучения детей в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Ведущими методами в обучении детей с нарушением слуха являются наглядные (наблюдение, рассматривание), практические (упражнения, доступные опыты и эксперименты, обследовательские действия) и игровые (игровые ситуации, игры). Необходимо учитывать нагрузку на зрительный аппарат в процессе обучения данной категории воспитанников.

При необходимости возможна адаптация содержания и задач учебной программы дошкольного образования для воспитанников с нарушением слуха. Адаптация, в данном случае, это подчинение возможностям ребенка. Формулирование адаптированных задач учебной программы дошкольного образования в специально организованной и нерегламентированной деятельности для воспитанников с нарушением слуха включается в основной план воспитателя группы (дополнительного или индивидуального плана в условиях инклюзии не требуется).

Вопросами обучения детей с нарушением слуха занимаются О.А. Антонова, Н.Ю. Борякова, Ю.В. Богинская, Б.А. Коростелев, Г.Л. Котова, Т.И. Обухова, О.Ю. Пискун, В.Э. Ромашкина, Л.И. Руленкова, И.Л. Соловьева, Е.Н. Сороко, В.Р. Майер, Е.А. Швец и др. Отмечают, что деятельностью, в которой возможно смоделировать желаемые ребенком отношения со взрослыми, является сюжетно-ролевая игра. Игра – особая форма отражения действительности путем ее моделирования и воспроизведения – является ведущей формой деятельности ребенка дошкольного возраста. Игра относится к символическому типу деятельности, так как благодаря переносу значений у ребенка возникает возможность отвлечься от операциональной деятельности и воспроизвести смысловую ее сторону, систему отношений. Игра дает возможности ориентации во внешнем, зримом мире больше, чем любая другая деятельность. Игра сензитивна к сфере человеческих отношений, в ней воссоздаются нормы и способы взаимоотношений между людьми. Будучи важным средством овладения символизацией мышления, игра в то же время является «школой произвольного поведения». Эти два важных аспекта психического развития ребенка формируются благодаря и другим видам деятельности, к которым относятся изобразительная и конструктивная, элементарный труд. В продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, ручной труд) происходит моделирование окружающей действительности, абстрагирование тех свойств, которые могут быть вычленены с помощью используемого материала. Необходимо отметить, что у ребенка с нарушением слуха уровень речевого развития зависит от сочетания четырех условий:

- степени нарушения слуха;
- времени возникновения слухового дефекта;
- педагогических условий развития такого ребенка;
- индивидуальных особенностей. У глухих детей дошкольного возраста без обучения речь не формируется. У них отмечаются различные голосовые реакции, неотнесенный лепет, звукосочетания. Однако без обучения число голосовых реакций с возрастом сокращается. Они становятся более однообразными, иногда к пяти-шести годам исчезают совсем.

Таким образом, дошкольный период имеет важнейшее значение для последующего развития ребенка с нарушением слуха, так как раннее начало развивающей и коррекционной работы помогает предупредить некоторые особенности в развитии, обеспечить ребенку полноценное познавательное, социальное и личностное развитие.

### Список литературы

1. Учебное пособие по организации обучения инвалидов по слуху в дошкольных образовательных организациях; под рук. Р.Г. Тер-Григорьянц; авторский коллектив: О.А. Антонова, Н.Ю. Борякова, Ю.В. Богинская, Б.А. Коростелев, Г.Л. Котова, О.Ю. Пискун, В.Э. Ромашкина, Л.И. Руленкова, И.Л. Соловьева, В.Р. Майер, Е.А. Швец. – Москва: АНО НМЦ «СУВАГ», 2017. – 249 с.

2. Обухова Т.И. Методика коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т.И. Обухова, Е.Н. Сороко. – Минск: БГПУ, 2013. – 91 с.

3. Обухова Т.И. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т.И. Обухова. – Минск: Речь, 2021. – 212 с. - (Коррекционная педагогика)

4. Шуляк А.С. Моделирование инклюзивной образовательной среды учреждения дошкольного образования / А.С. Шуляк // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сборник материалов VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической, методологической конференции для научно-педагогического сообщества / под ред. И.А. Артемьева, В.О. Белевцовой, И.П. Родионовой, М.М. Сабитовой – Москва: Изд-во ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс», 2021. – С. 625 - 629.

О.А. Подольская,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## СПЕЦИФИКА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье анализируется проблема профориентационной работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, связанных с инклюзией. Автор акцентирует особое внимание на основных условиях и специфике профориентации с лицами, имеющими нарушения в развитии.

**Ключевые слова:** лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, профориентация, профессиональное самоопределение.

O.A. Podolskaya,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## FORMATION IN ADOLESCENTS READINESS FOR A CONSCIOUS CHOICE OF PROFESSION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

**Abstract.** The article analyzes the problem of career guidance work with students with disabilities in educational institutions related to inclusion. The author focuses on the main conditions and specifics of career guidance with persons with developmental disabilities.

**Keywords:** persons with disabilities, inclusive education, career guidance, professional self-determination.

В настоящее время особая значимость придается инклюзивному образованию. Современный рынок труда требует от общества мобильных, компетентных специалистов, которые смогут результативно и успешно самореализовываться в социально-экономических условиях.

В ряде законодательных документах («Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и др.) большое внимание акцентируется на важности профориентационной работы среди подрастающего поколения. Изучается индивидуальная направленность на получение информации о профессиях, которые входят в сферу профориентации в специальной школе [5; 8].

Ряд исследователей (Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова и др.) считают, что в процессе профессионального самоопределения лица с психофизическими нарушениями имеют риск в неправильном выборе профессии, не всегда учитывают собственные возможности. Они склонны недооценивать или переоценивать свои склонности, способности, потребности, что, также приводит к ухудшению как физического, так и психического здоровья [3].

Поэтому профориентации для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) отводится особая роль. Их профессиональный выбор гораздо уже, так как зачастую он определяется недостатками физического развития, а не профессиональными интересами.

А.В. Мудрик указывает, что важнейшим аспектом в рамках профессионального самоопределения и профессиональной ориентации является опыт взаимодействия с ровесниками. Речь идет о совместном обучении, которое способствует наиболее полной самореализации в развитии жизненного пути [4].

По мнению С.В. Телешевой, профессиональное самоопределение учащихся с психофизическими нарушениями обуславливается, прежде всего, не только условиями процесса обучения, но и самим типом образовательного учреждения, которое является составной частью социализации их личностного развития [6].

Е.О. Гордиевская предлагает использовать профессиональные пробыв в качестве основного метода профориентации с детьми, имеющими психофизические нарушения. Это позволяет активизировать профессиональное самоопределение, сочетая профессиональный опыт с вовлечением их в деятельность и социальную среду [1].

Е.В. Зволейко утверждает, что профориентация лиц с нарушениями в развитии имеет определенные особенности, связанные с целеполаганием. Цель данной деятельности заключается в социальной адаптации, выявлении интересов и способностей у обучающихся с ОВЗ, с учетом выбора курсов, направленных на получение знаний в рамках профессионального самоопределения обучающихся, имеющих минимальный личный опыт. Наряду с этим важная роль принадлежит классному руководителю как главному координатору воспитательной деятельности в школе [2].

Следовательно, выбор профессии учащихся с особыми потребностями, в первую очередь, зависит от их индивидуальных физических особенностей, что является существенной проблемой в профессиональной ориентации данной категории лиц.

С точки зрения Т.А. Трифионовой, если человек с психофизическими нарушениями выбирает неправильную профессию, это может повлиять на ухудшение здоровья и привести к социальной депривации [7].

Поэтому профориентационная деятельность в специальных учреждениях является действенной практикой в профессиональном самоопределении, а инклюзивный подход создает условия для учащихся с ОВЗ в выборе своего жизненного пути, соответствующего своему внутреннему «Я», индивидуальным особенностям и потребностям.

Профориентационную деятельность в системе инклюзивного образования следует организовать так, чтобы нормативно развивающиеся учащиеся и лица с ОВЗ имели равные возможности для получения профориентации. Таким образом, инклюзивная среда должна реализовывать необходимые условия для успешного профессионального самоопределения всех обучающихся. Участвуя в профориентационных мероприятиях, учащиеся с особенностями в развитии смогут получить правильное представление о разных видах профессий и выбрать свою дальнейшую жизненную траекторию.

Поэтому необходимо соблюдать основные условия работы по профориентационной деятельности с лицами с ОВЗ в условиях инклюзивного образования:

- учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, основанные на специфике собственного физического состояния;

- придерживаться позиции инклюзивного образования, не давая возможности разделять группу учащихся по физическим, психологическим особенностям. В процессе работы происходит допуск к созданию категорий, связанных с деятельностью выбора профессии по интересам, склонностям, физическим возможностям;

- убирать негативные моменты, связанные с нежеланием лиц с нарушениями в развитии овладевать определенными знаниями, умениями и навыками по профессиональной направленности. При этом необходимо производить жесткую оптимизацию деятельности по выбору профессии, основываясь на советах родителей, педагогов, психологов и учитывая возможности учащихся с ОВЗ. Выделение основополагающих моментов для обучающихся с психофизическими нарушениями, реализация соответствующих условий и контроль за их выполнением;

- преодолевать последствия чрезмерной опеки, в ходе участия в профориентационной деятельности, организации позитивного социального опыта у лиц с ОВЗ, развитие субъектности с целью формирования результативности и контроля;

- формировать толерантное отношение к учащимся имеющим психофизические нарушения;
- осуществлять психолого-педагогическую поддержку в рамках профессиональной направленности, социально-личностного развития, взаимодействия с окружающими людьми и др.;
- использовать разные методы профориентации и предоставлять информацию о профессиях, связанных с нарушениями развития, их получении и возможностях дальнейшего трудоустройства;
- учитывать реальные возможности, имеющиеся у отдельных обучающихся с психофизическими нарушениями: в сфере профессиональной готовности, наличие вакансий, условия рынка труда, рекомендации специалистов;
- формировать психологическую готовность к планированию перспектив профессиональной деятельности;
- проводить раннюю профориентацию с целью изучения и выявления профессиональных интересов, ресурсов и возможностей овладения профессией;
- расширять возможности привлечения разных специалистов в рамках организации профориентации с целью выбора будущих занятий по интересам и потребностям лиц с ОВЗ.

Таким образом, подводя итог выше изложенному, следует отметить, что именно инклюзивное образование открывает широкие возможности для полноценной социализации и профессионального самоопределения обучающихся с психофизическими нарушениями.

### Список литературы

1. Гордиевская Е.О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: автореф. ... дис. канд. пед. наук / Е.О. Гордиевская. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.
2. Зволейко Е.В. Организация профориентационной работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в старшей школе и учреждении профессионального образования / Е.В. Зволейко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 143-149.
3. Мартынова Е.А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: учебное пособие / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2017. – 101 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
5. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года от 29.11.2014 г. № 2403-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/?ysclid=le2n16uh2b472053933>
6. Телешева С.В. Психологические условия профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Телешева. – Ставрополь, 2007. – 22 с.
7. Трифонова Т.А. К вопросу о профориентационной работе в условиях инклюзивного образования / Т.А. Трифонова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной на-

учно-практической конференции; под науч. ред. Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Ариал», 2017. – С. 274-278.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/79.html>

С.Н. Самсонова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЩЕНИИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме педагогического регулирования инициативности дошкольников в общении со сверстниками с ОВЗ. Подробно рассмотрены основные элементы, типы педагогического регулирования, проанализирован вопрос о необходимости психолого-педагогического сопровождения ребенка в процессе развития его коммуникативной инициативности как важного качества деятельности.

*Ключевые слова:* педагогическое регулирование, инициативность, дети с ОВЗ, обучающе-корректирующий тип, направляюще-корректирующий тип, направляющий тип.

S.N. Samsonova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## PEDAGOGICAL REGULATION OF INITIATIVE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN COMMUNICATION WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

*Abstract.* The article is devoted to the problem of pedagogical regulation of initiative of children in communication with peers with disabilities. The main elements, types of pedagogical regulation are considered in detail, the question of the need for psychological and pedagogical support of a preschool child in the process of developing his communicative initiative as an important quality of activity is analyzed.

*Keywords:* pedagogical regulation, initiative, children with disabilities, teaching-correcting type, guiding-correcting type, guiding type.

Сегодня интерес к проблематике формирования и развития инициативности вполне закономерен. Это обусловлено формированием общесоциальной области педагогики, в которой наиболее эффективно разрабатываются проблемы успешности детей, демонстрирующих инициативу в наиболее важных для общества видах деятельности, что и выступает одной из главных целей государства, общества (Т.С. Борисова, М.С. Говоров, Т.Ф. Игнатенко и др.) [4].

Исследуя ресурсы и особенности среды сопровождения детей взрослыми, многие авторы (С.А. Петухов, И.Э. Плотник и др.) анализируют проблему формирования инициативности. Не случайно в Федеральном законе «Об образова-

нии в Российской Федерации» к направлениям деятельности педагога отнесена и необходимость «развивать у детей самостоятельность, инициативу, творческие способности»[1].

При этом педагогическое регулирование инициативности детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками с ОВЗ является особенно острой проблемой современной педагогики.

В качестве основных элементов педагогического регулирования инициативности детей, нам представляется возможным выделить следующие: обучающе-корректирующий, направляюще-корректирующий и направляющий.

Обучающе-корректирующий тип регулирования включает в себя такие элементы, как: тенденция на совершенствование сотрудничества процессуальной структуры (методов речевого взаимодействия и изначальных приёмов коллективной работы); готовность взрослых оказать поддержку всем сотрудникам общения в постижении методов реализации процессов работы, в фиксировании полученных результатов; преподнесение детям доступных их возрасту видов деятельности (игры, лепка, рисование, элементарный труд); применение разных видов бесед; показ на собственном примере эталонов поступков и действий; включение анализа действий ребёнка и при необходимости их корректировка с целью недопущения конфликтных ситуаций; полное вовлечение взрослых в ход их речевого взаимодействия и деятельности в качестве сотрудника и уполномоченного [2].

Направляюще-корректирующий тип педагогического регулирования отличается: ориентацией педагога на развитие у детей осознанного включения во взаимодействие со сверстниками, целеполаганием и планированием совместных действий; направленностью участия взрослого на развитие децентрации и основ рефлексии участников общения, что важно для понимания ими мотивов и действий друг друга; развитием операционального компонента взаимодействия, акцентом на способы согласования индивидуальных действий участниками общения и совместной деятельности; стимулированием самостоятельного решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия детей; расширением видов продуктивной деятельности, в частности, конструирования; включением взрослого в процесс взаимодействия в качестве лидера или партнера [2].

Отметим черты, присущие направляющему типу педагогического регулирования: проявление у всех членов общения личностного вида общественного взаимодействия (роли в общении, тождественные формы поступков, степень личностных способностей и техник, стремление к коммуникации и партнерству с участниками, степень принятия и креативности); применение углубления и распространённости предметности и сущности взаимодействия детей; культивирование предприимчивости и активности всех участников; привлечение педагогов в качестве равноправного партнёра.

Анализируя всё вышеизложенное, можно сделать вывод, что базой для классификации видов педагогического регулирования являются степени со-

трудничества детей дошкольного возраста в условиях их общения и совместной деятельности.

Таким образом, нами были вычленены центральные концепции понятия «инициативность»: безопасность и надёжность, позволяющие противостоять отрицательным воздействиям и влияниям; действенность, характеризующаяся в проявлении деловитости и инициативности; установка на продуктивность в присущих детям функциях и операциях; индивидуальность и эффективность.

Следовательно, инициативность представляется нам определённой комплексной особенностью субъекта, включающей в себя стимулы к воспроизведению действий, суммой познаний о процессе её осуществления, а также воспроизводящими и самовоспроизводящими навыками и конечным итогом деятельности.

В процессе реализации педагогического регулирования инициативности детей старшего дошкольного возраста в общении с детьми с ОВЗ возникает и развивается коммуникативная инициативность, в ходе организации сопровождения дошкольников взрослыми. Данные явления и ситуации позволяют детям реализовывать самостоятельные рассуждения, обобщения, соображения с целью претворения в жизнь поставленных целей и задач. Описанные условия способствуют проявлению детьми определённых качеств личности (мотивированность, готовность реализовать целеположение, автономия, самобытность, добросовестное отношение к показателям своих действий, стремление к результативности).

На наш взгляд, именно учёт специфики речевого взаимодействия детей с ОВЗ, позволяет выделить основные характеристики психолого-педагогического сопровождения: стимулирование решительности и предприимчивости дошкольников, включающие в себя иерархию системно-деятельностного подхода в совместном взаимодействии детей и педагогов; курс на личностные особенности воспитанников, которые проявляются в выборке основных стимулов, воздействующих на инициативность (применение упражнений, формирование творческой активности, принятие не директивной помощи). Перспективными направлениями, способствующими стимулированию инициативности детей в присущих им видах деятельности выступают – организация совместного продуктивного диалога, позволяющая развитию речи детей, проявление взаимоважания, поддержки во всех начинаниях, доверительные и прямолинейные взаимоотношения между взрослым и ребёнком, методичность и планомерность (а не эпизодичность) в развитии инициативы у детей дошкольного возраста.

Отечественные психологи Н.Н. Подъяков, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса и другие подчеркивали: в образовательном процессе выделяются две формы речевой активности. Первая определяется содержанием, предполагаемым взрослым – носителем культуры, норм и правил. С другой стороны – это ребёнок,

который сам является инициатором, экспериментатором в окружающем его мире [4].

Итак, существует два типа педагогических условий, способствующих возникновению инициативности детей старшего дошкольного возраста в общении с детьми с ОВЗ. Это предметная среда (объективная) и духовная среда (субъективная), состоящая из настроения, ощущений, переживаний, увлечений субъекта. Педагог выдвигает предметные условия дошкольникам со своими законами, уставами, технологиями сотрудничества, потому что дети, исходя из собственных возможностей, не в состоянии их создать или отменить. Главная цель взрослых – предлагать ребёнку систему сотрудничества, которая в определённых ситуациях общения порождала бы чувственный отклик у детей в познавательно-речевой активности. Чем продуманнее и качественнее преподносимые дошкольникам образцы достижений науки, техники и культуры, тем эффективнее становится эмоциональный отзыв и можно говорить о появлении инициативной коммуникации дошкольников [3]. Тем не менее, полифония форм педагогического регулирования происходит в реальном педагогическом сотрудничестве, автором которого выступает педагог или которое проявляется неуправляемо при коммуникации детей с окружающим миром, при принятии ими образовательной ситуации (зарядка, экскурсия, утренник) [4].

Таким образом, педагогическое регулирование инициативности детей старшего дошкольного возраста в общении с детьми с ОВЗ заключается в развитие у них содержательного внеситуативно-личностного взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

Степень речевой активности и интеграции в образовательную среду старших дошкольников с ОВЗ напрямую зависит от индивидуального уровня интеллектуального развития детей, в частности, дети с более серьезными нарушениями, наиболее часто не вовлечены в комбинированный коррекционно-образовательный процесс – вследствие сниженной способности к адаптации в детско-взрослом сообществе.

При этом педагогическое регулирование инициативности детей старшего дошкольного возраста в общении с детьми с ОВЗ возможно при наличии у педагогов, работающих с этими детьми, особой психолого-дидактической профессиональной компетентности.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017, с изм. от 05.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – N 303. – 31.12.2012.
2. Закрепина А.В. Специфика социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, воспитывающихся в семье / А.В. Закрепина // Дефектология. – 2013. – № 4. – С. 33-35.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2014. – 118 с.

4. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для вузов / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2016. – 566 с.

А.В. Антипова,  
Муниципальное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение № 107, Липецк

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности инклюзивного образования, его теоретические и практические пути развития. Автором также представлена модель инклюзивного образования в рамках образовательной организации, в которой акцентируется внимание на погружении особого ребёнка в социальную среду сверстников. Подчеркивается, что только на основании личного опыта внутри коллектива налаживаются и обогащаются социальные связи.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, адаптация, ограниченные возможности здоровья, социальная среда.

A.V. Antipova,  
Municipal budget preschool educational  
institution No. 107, Lipetsk

## THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* The article allows us to consider the possibilities of inclusive education, its theoretical and practical ways of development. The author also presents a model of inclusive education within an educational organization, which focuses on the immersion of a special child in the social environment of peers. It is emphasized that social ties are established and enriched only on the basis of personal experience within the team.

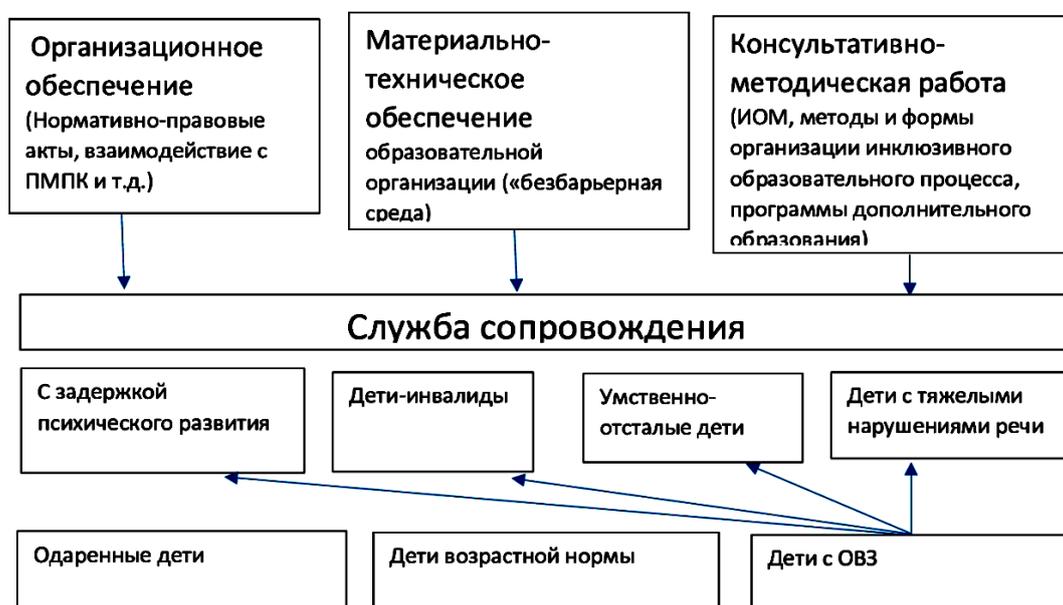
*Keywords:* inclusive education, adaptation, limited health opportunities, social environment.

В общеобразовательных организациях при «включении» детей с ОВЗ в социальную группу, возникают некоторые сложности, требующие психологической и педагогической поддержки, методической организации особых культурных взаимоотношений внутри социальной среды. В статье представлены наиболее эффективные, на наш взгляд, методы для поддержания благополучной социализации и адаптации детей [2].

В современном обществе, именно вопрос инклюзивного образования стоит особенно остро. В качестве особой трудности можно назвать проблему становления взаимоотношений сверстников в коллективе, а также родителей между собой. Поскольку не каждый родитель в состоянии понять и принять заболевание чужого ребёнка.

В настоящее время считается, что инклюзии – это особый подход обучения детей с ОВЗ. Акцент ставится не на образовательную систему, а на погружение особого ребёнка в социальную среду сверстников. Только на основании личного опыта, внутри коллектива налаживаются социальные связи, что является источником существования любого общества. Адаптация таких детей во взрослую жизнь становится возможна благодаря преемственности дошкольного и начального образования. Главным фактором эффективности инклюзивного образования является педагогическое сопровождение т.е. построение воспитателем особых действий для организации совместной деятельности детей с ОВЗ и обычных детей [3].

### МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Очень важно «включать» детей инвалидов в общественную жизнь, именно с дошкольного возраста. Это взрослые различают и разделяют людей «на инвалидов и нормальных», дети же физические недостатки принимают как отличительную черту личности. Важно сказать, что научные исследования показали, что интеграция ребёнка в детский коллектив зависит от пола, возраста и диагноза малыша. Гендерные различия также оказывают влияние на плодотворную интеграцию в коллектив. Девочки более спокойно относятся к включению в новую социальную среду.

При «включении» ребёнка с ограниченными возможностями в социальную образовательную среду большое значение имеет тип нарушения. В дошкольном возрасте дети не всегда обращают внимание на интеллектуальные особенности своего сверстника, а физические отклонения сразу бросаются в глаза, что может вызвать некоторые трудности в интеграции. В любом случае, гра-

мотный педагог, всегда правильно построит свою работу, направленную на реализацию индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ребёнку и достигнет поставленной задачи [1].

Особенно остро вопрос социализации детей с ОВЗ стоит у родителей. Именно родители больше других заинтересованы в развитии инклюзивного направления. Исследования показывают, что при обучении с детьми с ОВЗ дети с нормальным развитием быстрее усваивают изучаемый материал, с пониманием относятся к проблемным ситуациям. Понятие «инклюзивное образование» возникло и развивается на законодательном уровне, так как создано благодаря запросу родителей, воспитывающих детей с ОВЗ [5].

На пути эффективного развития инклюзии, педагоги и родители не должны противоречить друг другу, а поддерживать, дополнять, подсказывать, объединять усилия в работе образовательной организации, внедрять новые подходы и формы сотрудничества.

Приёмы методической работы по включению детей с ОВЗ в общий образовательный процесс.

1. Ежедневная артикуляционная гимнастика.
2. Активное развитие мелкой моторики рук (выкладывание мозаики, аппликация, вырезывание, штриховка, работа с пластилином, пальчиковая гимнастика, например, настольный пальчиковый театр. Дети с большим удовольствием играют в пальчиковые игры.
3. Использовать более крупные прописи для обведения по контуру и раскраски.
4. Использование в начале занятия игровой, проблемной ситуации, сюрпризного момента, позволяет развивать произвольно внимание.
5. Использовать в работе яркий, наглядный материал с чёткими контурами. В приоритете реалистичные, контрастные картинки.

К сожалению, в настоящее время в РФ ещё не до конца отлажена система инклюзивного образования и на ее пути достаточно много препятствий для полноценной социализации детей с особыми потребностями. Одной из приоритетных задач современной России создаются лучшие условия для образования и социальной адаптации ребенка инвалида. Но уже многое делается в образовательных организациях для полноценной жизни таких малышей: специально оборудованные туалетные комнаты, уличные пандусы, поручни на лестницах и т.д. Разработка и использование в работе педагогов инновационных программ, технологий, которые способствуют улучшению процесса обучения детей с ОВЗ. Подготовка высококвалифицированных педагогов, дефектологов, логопедов, психологов, сопровождающих детей с особыми возможностями представляют методологическую основу инклюзивного образования.

Таким образом, инклюзивное образование – это стратегия долгосрочной системной работы всего педагогического состава, детей с ОВЗ и их родителей [4].

### Список литературы

1. Адаптация детей с задержкой психического развития к условиям инклюзивного образования / Т.В. Слюсарская, Е.Е. Киселёва, Ю.В. Федоренко. – Москва: Академия, 2019. – С. 297-300.
2. Инклюзивная дошкольная группа: методические рекомендации по разработке индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья; под ред. Л.А. Головниц, Н.В. Микляевой. – Москва: АРКТИ, 2018. – 112 с. - (Первоцветы)
3. Инклюзивное образование: теория и практика // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов 6 Международной научно-практической конференции. – Москва, 2021. – 392 с.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие; ред. М. Старовойтова. – Москва: ВЛАДОС, 2022. – 167 с.
5. Практика реализации инклюзивного образования: опыт школ города Ижевска [Электронный ресурс]: сб. материалов межрегиональной научно-технической конференции; сост. А.С. Сунцова, К.А. Ищенко; под ред. А.С. Сунцовой. – Ижевск: АОУ ДПО ИРО, 2020. – Режим доступа: URL: <http://elibrary.udsu.ru> (дата обращения: 14.02.2023) - Текст: электронный

И.В. Ракина,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья отражает проблемы образования и воспитания обучающихся с комплексными нарушениями развития, а также пути коррекционной работы. Особое внимание уделяется проведению коррекционных занятий, в структуру которых входит комплекс мероприятий, направленных на развитие высших психических функций и коррекцию психофизических нарушений, Освещаются возможности использования различных технологий: здоровьесберегающих, игровых, личностно-ориентированных.

*Ключевые слова:* дети с комплексными нарушениями развития, дети с умеренной умственной отсталостью, коррекционно-развивающая работа.

I.V. Rakina,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## THE SPECIFICS OF THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST WITH STUDENTS WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

*Abstract.* The article reflects the problems of education and upbringing of students with complex developmental disorders, as well as ways of correctional work. Special attention is paid to the conduct of correctional classes, the structure of which includes a set of measures aimed at the development of higher mental functions and the correction of psychophysical disorders, the possibilities of using various technologies are highlighted: health-saving, gaming, personality-oriented.

**Keywords:** children with complex developmental disorders, children with severe mental retardation, correctional and developmental work.

На сегодняшний день актуальным является вопрос о коррекционной помощи детям, имеющие комплексные нарушениями развития. Этот вопрос всегда является значительным в специальных школах. С введением нового федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья возникла необходимость осуществить такие условия образования, при которых формировались необходимые жизненные компетенции у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Особенностью этих детей являются: незрелость мыслительных процессов, низкую познавательную деятельность, которая проявляет себя во всех видах деятельности. Это выражается в специфике развития восприятия, при котором дети с ограниченными возможностями здоровья не могут полностью исследовать предмет, видят его фрагментарно, не выделяя при этом главных частей. Все виды памяти имеют свои особенности, выражено страдает речеслуховая. Внимание у таких детей неустойчиво, рассеяно, работоспособность низкая, концентрация, устойчивость, переключение отмечаются на низком уровне. У таких детей бедный запас знаний об окружающем мире, о предметах и явлениях. Имеющиеся представления зачастую являются ошибочными. Также отмечается своеобразие речевого развития детей. Проявляется это в нарушении звукопроизношения, бедности как активного, так и пассивного словаря, нарушении лексико-грамматического строя речи. Нарушения фонематического восприятия. Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности. Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в пространственно-временной ориентировке. Физические ограничения у большинства детей данной категории затрудняют координацию общей моторики. Принимая во внимание степень тяжести психофизического нарушения ребёнка, индивидуально-личностные особенности, необходимым становится создание коррекционно-педагогических условий, которые будут направлены на ликвидацию пробелов в знаниях, умениях и навыков, что в свою очередь будет способствовать социализации, адаптации и интеграции детей с комплексными нарушениями развития. Такую необходимую помощь способны оказать специалисты, имеющие дефектологическое образование, которые разрабатывают и реализуют дефектологическую программу в рамках коррекционной школы. Основная роль отводится именно коррекционно-развивающим занятиям проводимые учителем дефектологом. В соответствии с целями и задачами, основными направлениями работы учителя-дефектолога являются:

– диагностическое: определение уровня актуального, а также «зоны ближайшего» развития, для определения коррекционного маршрута, наблюдение развития ребёнка в течение учебного года. Распределение класса на подгруппы по общему нарушению. Диагностика необходима для определённых условий обучения;

– коррекционное: преодоление и сглаживание отклонений в развитии. Формирование высших психических функций. Ликвидации пробелов в знаниях и умениях. Развитие мелкой и общей моторики. Графомоторных навыков. Ознакомление с окружающим миром. Формирование элементарных математических представлений;

– аналитическое: обработка результатов освоения программ коррекционно-развивающих занятий;

– консультативно-просветительское и профилактическое: оказание необходимой помощи педагогам и родителям в организации обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития;

– работа с родителями. Родителям, чьи дети развиваются на фоне умеренной умственной отсталости, очень важна наша поддержка и квалифицированная помощь. Для этого мы оказываем консультативную помощь по вопросам образования и воспитания детей. Психологически им помогаем и настраиваем на позитивный лад, рассказывая об успехах их ребёнка, пусть и минимальных [1].

Коррекционная-развивающая работа активизирует компенсаторные процессы развития детей и позволяет формировать у них новые положительные качества. Работая учителем-дефектологом в МБОУ «Школа № 19» г. Ельца, хотелось бы поделиться своим опытом коррекционной работы с нашими учащимися. Перед учителем-дефектологом встаёт вопрос. Как организовать занятие, какие игры и упражнения использовать, какие технологии. Всё зависит от поставленных цели и задач. А именно, какой мыслительный процесс необходимо в большей степени коррегировать и развивать: зрительный, тактильный, слуховой, двигательный. Естественно, что все эти процессы будут задействованы в занятии, но всё же, какой-то из них должен будет работать больше остальных, именно его мы и будем корректировать. При проведении коррекционных занятий необходимо помнить, что в его структуру должен входить комплекс мероприятий, который будет направлен не только на развитие высших психических функций, но и использоваться различные здоровьесберегающие технологии, которые будут способствовать развитию и коррекции психофизических нарушений у детей с комплексными нарушениями развития. Например, упражнения для профилактики нарушений зрения, использование дыхательных упражнений, релаксационных, способствующие снятию нервного напряжения.

Что же входит в структуру коррекционно-развивающих занятий?

1. Ритуал приветствия-прощания является очень важным элементом работы как с группой детей, так и индивидуально. Это является необходимой частью для сплочения детей, настроая на плодотворную работу, повышения настроения.

2. Разминка. Вне зависимости этапа занятия разминка может проводиться между некоторыми упражнениями, зависит это от эмоционального состояния детей. Некоторые упражнения позволяют взбодрить детей, некоторые наоборот, снять эмоциональное возбуждение.

3. Основное содержание. На основном этапе коррекционно-развивающего занятия детям предлагаются игры и упражнения, которые в свою очередь направлены не только на развитие высших психических функций, но и развитие социальных навыков. Развитие коммуникативных функций. В связи с неустойчивым вниманием, повышенной утомляемостью детей необходима постоянная смена деятельности. Так, например, от активной игры перейти к более спокойной, тем самым их чередовать. Количество игр и упражнений на основном этапе должно быть немного три-пять.

Основным содержанием коррекционно-развивающего занятия являются:

- дидактические игры на формирование сенсорных эталонов: цвет, форма, размер, величина, и другие характеристики свойств предметов;
- упражнения на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, творческих способностей;
- игры и упражнения на коррекцию мелкой моторики, межполушарных связей;
- различные двигательные игры на коррекцию общей моторики, координацию движений у учащихся, имеющие комплексные нарушения развития.

В занятии необходимо использовать различные технологии: здоровьесберегающие, игровые, личностно-ориентированные, технологию проблемного обучения, информационные технологии.

4. Рефлексия предполагает оценку занятия детьми в двух аспектах: понравилось не понравилось. Что понравилось, что вызвало трудности. И в смысле, для чего мы это делали, что нового узнали. Как полученные знания и навыки можно использовать в повседневной жизни. Таким образом дети сами или с помощью учителя задают вопросы, тем самым давая эмоциональный отклик друг другу и педагогу. Направления в занятии определяются с учётом психофизических особенностей детей имеющие комплексные нарушения развития [2].

К сожалению, занятия не всегда проходят по запланированному сценарию, а результаты при проверке имеющихся представлений и навыков не соответствуют предполагаемым результатам. В этом и заключается специфика, проблема и сложность коррекционной работы учителя-дефектолога со школьниками, развивающимися на фоне умеренной умственной отсталости.

#### **Список литературы**

1. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. – Москва: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.
2. Дробинская О.А. Школьные трудности «нестандартных» детей / О.А. Дробинская. – Москва: Школьная Пресса, 2012.

Н.Л. Будякова, Е.Н. Щепетнова,  
Муниципальное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение № 71, Старый Оскол

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ ФОРМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ВЗРОСЛЫХ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены вопросы реализации интегративных форм здоровьесберегающей деятельности детей с ОВЗ и взрослых в дошкольном образовательном учреждении, варианты их применения при взаимодействии педагогов, детей с ОВЗ и их родителей. Показано, что приобщить к культуре здорового образа жизни, воспитать ответственное отношение у дошкольника к своему здоровью обязаны не только педагоги, но и родители.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающие технологии, интегративные формы, дети с ОВЗ, взаимодействие, родители, валеология.

N.L. Budyakova, E.N. Shchepetnova,  
Municipal budget preschool educational  
institution No. 71, Stary Oskol

## **IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE FORMS OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND ADULTS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Abstract.* The problems of integrative forms of health-saving activities of children with disabilities and adults in preschool educational institutions are discussed in this article. And the options for their using in the interaction of teachers, children with disabilities and their parents also are demonstrated. It is shown that teachers and parents together must attach preschoolers to the healthy lifestyle, to educate a responsible attitude to their health.

*Keywords:* Health-saving technologies, interactive forms, children with disabilities, interaction, parents, valeology.

Главными социальными системами, определяющими уровень здоровья детей дошкольного возраста, являются семья и дошкольное образовательное учреждение (далее – ДООУ). Сегодняшние дошкольники, поступая в дошкольное образовательное учреждение, зачастую имеют отклонения в физическом развитии и здоровье, увеличилось количество детей, имеющих хронические заболевания, заболевания нервной системы, количество детей-логопатов. Нормативы физического развития снижены: ловкость, гибкость, выносливость, быстрота, сила. Причин для этого множество и одна из них – это неосведомленность семьи в вопросах физического и валеологического воспитания детей. Начиная с рождения у детей необходимо систематически развивать и улучшать все функции и системы организма, научить управлять своим телом, заботиться и беречь

своё здоровье, развивать двигательные навыки, знакомить с последствиями вредных привычек.

В особенности хотелось бы отметить категорию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и их родителей, а также воспитателей, работающих в условиях инклюзивного образования. В этом случае необходим особый подход, особые знания и наиболее особое взаимодействие воспитателей ДООУ и родителей.

Дошкольное образовательное учреждение – это единственный социальный институт, где ежедневно происходит общение родителей и педагогов. Именно поэтому дошкольные учреждения могут оказывать непосредственное влияние на родителей воспитанников. Функции, задачи и цели у ДООУ и семьи различны, но для полноценного воспитания и обучения детей желательно, и даже необходимо, их тесное сотрудничество. От того как взаимодействуют родители и педагоги ДООУ зависит степень педагогической образованности родителей, результатом которой является уровень воспитания детей. Положительные результаты в воспитании здорового ребёнка может дать только целенаправленная, а не случайная деятельность семьи и педагогов ДООУ, но здесь важна поддержка и желание сотрудничества.

Совершенствование и организация тесной взаимосвязи и взаимодействия дошкольного учреждения и семьи обеспечат на должном уровне условия для жизни и развития здорового малыша, гармоничной личности, помогут в успешной коррекции тех или иных нарушений у детей с ОВЗ.

Иными словами, для поиска верных способов сохранения и укрепления здоровья детей, желательно прямое участие родителей в оздоровлении детей с ОВЗ, привлечение их к здоровому образу жизни и по возможности формирование традиций физического воспитания в семье.

Одним из способов осуществляемой работы педагогов ДООУ и родителей ребенка с ОВЗ выступает организация их совместной здоровьесберегающей деятельности, где родители не просто зрители, а активные, заинтересованные участники. Только лишь при условии осуществления преемственности здоровьесберегающей деятельности педагогов ДООУ и семьи, ориентированной деятельности всего ближайшего окружения ребёнка с ОВЗ, будет обеспечена положительная динамика характеристик, отвечающих за здоровье детей в целом.

Под сотрудничеством ДООУ и семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, предполагается постановка общих целей и задач здоровьесберегающей деятельности с детьми с ОВЗ, распределение сил и средств с учетом возможностей каждого участника, коллективная проверка и оценка результатов совместной деятельности, а затем и перспектива новых целей, задач и результатов.

Взаимодействуя, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ и педагоги ДООУ должны искать новые формы и методы по физическому, оздоровительному и, по необходимости, коррекционному развитию детей.

Первый шаг, при планировании работы с детьми с ОВЗ и их родителями, это проведение мониторинга. То есть, необходимо дать объективную оценку

состояния здоровья, существующих недостатков в физическом и двигательном развитии детей, уровня знаний о личной гигиене, правильном питании, вредных привычках. На основании этого сделать прогноз на их улучшение, наметить единые подходы к режиму дня, питанию, условиям физической деятельности ребёнка, к коррекционным методам, направленным на исправление недостатков в физическом и умственном развитии детей.

Планируя совместную здоровьесберегающую деятельность детей с ОВЗ, родителей и педагогов ДОУ, необходимо учитывать конкретные принципы, которые будут отражать интегративные формы, организацию, содержание и методику. Выделим главные из этих принципов:

1. Целостность, которая достигается в единстве целей и задач формирования, развития здоровья и коррекции нарушений ребёнка с ОВЗ, когда родители прислушиваются к педагогам и следуют их рекомендациям, а педагоги действуют семейным здоровьесберегающим традициям.

2. Систематичность, последовательность здоровьесберегающей деятельности в течение всего учебного года в ДОУ и во время пребывания ребёнка в домашних условиях.

3. Персональный подход к ребёнку с ОВЗ и его родителям, учитывая индивидуальные особенности каждого.

4. Доверие между семьёй, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, и педагогами, принятие во внимание критики, признание авторитетов.

Согласно этим принципам реализация здоровьесберегающей деятельности детей с ОВЗ и взрослых в ДОУ может состоять из следующих интегрированных форм работы:

– активное участие родителей в разработке новых адаптированных программ и индивидуальных развивающих маршрутов, направленных на оздоровление детей;

– дни открытых дверей. Проведение санитарно-просветительской работы с родителями, пропаганды за здоровый образ жизни, ознакомление с правильным режимом дня с учётом особенностей детей с ОВЗ, правильным питанием, физкультурно-оздоровительными технологиями (самомассаж, закаливание, профилактика плоскостопия и т.д.);

– создание уголков здоровья, информационных стендов, библиотеки для родителей по ознакомлению с лечебно-профилактическими, коррекционными мероприятиями, направленными на оздоровление детей с ОВЗ в ДОУ;

– проведение консультаций, бесед с участием медицинского персонала и психолога, родителей, имеющих положительный опыт по здоровьесберегающему воспитанию у детей;

– участие семьи в физкультурных мероприятиях, организация дней здоровья, открытых занятий и праздников, посвящённых здоровому образу жизни;

– совместный выпуск газеты по пропаганде здорового образа жизни.

Все этапы, цели и задачи взаимодействия детей с ОВЗ, родителей и педагогов ДОУ обозначаются в годовом плане, более точно разрабатываются в ка-

лендарном плане. Высокие показатели в формировании здорового образа жизни достигаются только в целенаправленной, последовательной работе всего коллектива ДОО: медсестры, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, физкультурного руководителя и самое главное – детей с ОВЗ и их родителей.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что педагогам дошкольного образовательного учреждения необходимо мотивировать детей с ОВЗ и их родителей к стремлению вести здоровый образ жизни. Подвести к пониманию необходимости участия родителей в жизни ДОО, где их дети большую часть времени растут и развиваются, к пониманию важности их помощи педагогам при осуществлении здоровьесберегающей деятельности.

Привлечение родителей в жизнь детского сада принесет пользу и дошкольному образовательному учреждению, и родителям. Важно, чтобы родители хотели и могли участвовать в работе по формированию здорового образа жизни детей. Положительный результат от взаимодействия семьи и ДОО во многом зависит от того, насколько воспитатель знает родителей, их взаимоотношения с собственными детьми, потребности, стремления каждого.

#### **Список литературы**

1. Будякова Н.Л. Реализация интегративных форм здоровьесберегающей деятельности детей с ОВЗ и взрослых в дошкольном образовательном учреждении / Н.Л. Будякова // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 6. – С. 110.
2. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников / В.А. Деркунская. – Санкт-Петербург: Радуга, 2005. – 96 с.
3. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 29-37.
4. Кудрявцев В.Г. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст) / В.Г. Кудрявцев, Г.Б. Егоров. – Москва: Линка-Пресс, 2000. – 296 с.

## РАЗДЕЛ VII. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ)

С.В. Маркова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ДЕФИНИЦИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема развития коммуникативной компетентности у дошкольников с алалией. Автор описывает критерии развития коммуникативной компетентности у детей с алалией. Представлена характеристика фаз развития коммуникативной компетентности у детей с алалическим недоразвитием: преконтакт, вступление в контакт, полный контакт, постконтакт.

*Ключевые слова:* алалия, коммуникативная компетентность, фазы контакта, гештальт-теории.

S.V. Markova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### A SYNERGETIC APPROACH TO COGNITION OF THE PHENOMENON OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* This article discusses the problem of the development of communicative competence in preschoolers with alalia. The author describes the criteria for the development of communicative competence in children with alalia. The characteristic of the phases of development of communicative competence in children with alalic underdevelopmentis presented: pre-contact, coming into contact, full contact, post-contact.

*Keywords:* alalia, communicative competence, contact phases, gestalt-theories.

Согласно статистическим данным за последние пять лет отмечается тенденцию к увеличению числа детей с нарушениями в развитии, в целом на 3,2%. Наибольшую категорию среди лиц с ограниченными возможностями здоровья занимают дети с тяжелыми нарушениями речи.

На сегодняшний день в контексте инклюзивного образования большую ценность в образовательной практике имеет формирование компетенций у детей с тяжелыми нарушениями речи. Одной из ключевых компетенций, обозначенных в Федеральном государственном стандарте начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выступает коммуникативная компетентность.

Авторы Куницына В.Н., Цукерман Г.А. и др. рассматривают коммуникативную компетентность детей как владение коммуникативными навыками и умениями, определяющими взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. указывают в своих исследованиях на изменения в специальном образовании, обращения ученых к логопсихологии для выявления психологического механизма нарушений речевого развития.

Авторы В.К. Воробьева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др. относят к одному из сложных речевых нарушений алалию. Авторы указывают на стойкие ошибки в порождении речевого высказывания на всех этапах коммуникативного акта у детей этой категории, морфемный аграмматизм, определяющих снижение коммуникативной и познавательной потребности в социальном взаимодействии.

Исследователи Т.Н. Волковская, И.Ю. Кондратенко, И.В. Мартыненко, Л.Г. Соловьева и др. обращая внимание на малую разработанность проблемы формирования коммуникативной компетентности у детей с алалией, отмечают наличие при выраженном алалическом недоразвитии искажений в становлении и социализации личности. Проблемы организации речевого поведения у детей с алалией, обусловленные неполным пониманием обращенной речи, недифференцированностью семантики слов, бедностью словарного запаса затрудняют общение со сверстниками и взрослыми. В целом деформировано формируются основные формы коммуникации, свойственна низкая потребность в коммуникации, речевой, поведенческий негативизм. Для этой категории детей характерна неспособность ориентировки в общении, снижение интереса к организации и продолжению общения, проявления инициативы.

В процессе диссертационного исследования Казьмина Я.Е. выделила критерии коммуникативной компетентности у детей с алалическим недоразвитием: оценка и понимание ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми; специфика вступления в контакт с окружающими людьми; способность к оценке позиции партнера при общении в разных видах деятельности; сформированность коммуникативных умений [3].

Одним из критериев оценки коммуникативной компетентности выступает понимание детьми ситуации коммуникативного взаимодействия. Так негативный опыт контакта детей с алалией оказывает влияние на их коммуникативную адаптацию, отношение к сверстникам, определяет мотивационные процессы, социальное поведение.

В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков и др. указывают на наличие страха у детей этой группы перед самостоятельным высказыванием, снижения речевой активности вплоть до мутизма. При этом осознание детьми собственных речевых нарушений, отрицательный опыт контакта определяет в дальнейшем развитие разных невротических комплексов, дисгармоничных расстройств личностного развития. С учетом данных характеристик вторым критерием оценки коммуникативной компетентности выступает характер контакта и взаимодействия с окружающим социумом.

Вместе с тем детям с алалией свойственно непонимание эмоционального состояния коммуниканта, пониженный эмоциональный фон, ригидность, вербальная скованность в неожиданных ситуациях, недостатки эмпатийного слушания, снижение эмоциональной отзывчивости (А.И. Ахметзянова, О.С. Орлова и др.). С учетом вышеизложенного можно выделить третий критерий оценки коммуникативной компетентности – учет позиции партнера по взаимодействию в разных видах деятельности.

Четвертым критерием оценки коммуникативной компетентности выступает специфика владения коммуникативными умениями. Важно отметить при алалии отмечается невротический тип личностного развития, речевой, поведенческий негативизм, трудности в применении средств общения, поэтому следует учитывать эти особенности развития детей.

Сравнительное психологическое исследование позволило выявить особенности коммуникативной компетентности этой категории детей, а именно, низкую потребность во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, практически отсутствию инициативы общения, недостатки учета позиции собеседника, проявление эмоционального дискомфорта в процессе речевого общения со сверстниками, кооперации с ними в разных видах деятельности. Вместе с тем негативный опыт общения, недостатки коммуникативных вербальных и невербальных умений приводят к блокированию контакта еще на ранних этапах его порождения.

Потребность в общении побуждает ребенка к коммуникации. Вместе с тем недоразвитие невербальных и вербальных средств коммуникации у детей с нарушениями речи приводит к изменению эмоционального состояния, напряжению, беспокойству. Ребенок блокирует коммуникацию, если сталкивается с неудачей на одной из фаз коммуникативной ситуации. По Б.В. Зейгарнику образуется незавершенное действие, «незакрытый гештальт», что создает преграду для полноценного контакта с социумом в будущем [1].

Коррекционная работа по развитию коммуникативной компетентности с этой группой детей осуществляется в соответствии с идеей П. Гудмана о последовательности фаз контакта. Ученый указывает на прохождение каждым ребенком в процессе коммуникации таких фаз контакта, как преконтакт, вступление в контакт, полный контакт, постконтакт [2].

Вместе с тем в гештальт-теориях не рассматриваются особенности порождения коммуникации в условиях дизонтогенеза. А.Н. Голик, С.Ю. Танцюра указывают на необходимость учета возрастных и психологических особенностей детей с речевой патологией во взаимодействии с другими людьми, поддержки в процессе контакта.

На первой фазе контакта – фаза «преконтакта» – дети с алалией проявляют негативизм, ситуативный уход от общения, как реакцию на предшествующие неудачи от контакта. Несомненно, здесь в большей степени необходима коррекционная работа психолога, обеспечивающего развитие потребности в

контакте в разных ситуациях даже на невербальном уровне и постепенного перехода к следующей фазе «вступления в контакт».

На следующей фазе подключаются дефектологи, логопеды, иницирующие, поддерживающие невербальный и возможно вербальный контакт детей и коммуникантов. Фаза «полный контакт» характеризуется умением учитывать позицию партнера, овладение коммуникативными умениями в различных видах деятельности. Успешность контакта на этой и других фазах зависит от предшествующего коммуникативного опыта, от степени фиксации на своем дефекте. При условии успешного прохождения трех фаз наступает фаза «постконтакта», гештальт завершается и ребенок удовлетворяется контактом.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что развитие коммуникативной компетентности детей с алалией во многом зависит от характера речевых нарушений, субъективных переживаний, фазы контакта, на которых происходит либо блокирование контакта, либо невербальное и вербальное взаимодействие с окружающими людьми в разных видах деятельности. Коррекционная работа с детьми этой группы должна осуществляться во взаимодействии психолога, дефектолога, логопеда с учетом фазы развития контакта и уровня развития коммуникативной компетентности.

#### Список литературы

1. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – Москва: Книга по Требованию, 2013. – 178 с.
2. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудман. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
3. Казьмина Я.Е. Коммуникативная компетентность дошкольников с моторной алалией: дис. ... канд. психол. наук / Я.Е. Казьмина. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – 183 с.

В.Н. Батакина, О.В. Абдуллаева, О.Н. Умярова,  
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 69 «Ладушки» Старооскольского городского округа, Старый Оскол

### КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ПРИ ПОМОЩИ НЕЙРОИГР

**Аннотация.** В статье рассматривается использование нейроигр в коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста. Авторы описывают возможности применения игр на всех этапах логопедических занятий при включении в любую организованную деятельность как фронтальную, так и индивидуальную.

**Ключевые слова:** коррекционно-развивающие технологии, развитие межполушарного взаимодействия, кинезиология, нейрологопедия, психофизиология, коррекция звукопроизношения.

V.N. Batakina, O.V. Abdullayeva, O.N. Umyarova,  
Municipal autonomous preschool educational institution kindergarten No. 69  
«Ladushki» of the Starooskolsky city district, Stary Oskol

## **CORRECTION OF VIOLATIONS OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH PATHOLOGY USING NEUROGAMES**

**Abstract.** The article discusses the use of neurogames in the correction of sound reproduction of older preschool children. The authors describe the possibilities of using games at all stages of speech therapy classes, when included in any organized activity, both frontal and individual.

**Keywords:** correctional and developmental technologies, development of interhemispheric interaction, kinesiology, neurologopedia, psychophysiology, correction of sound reproduction.

В настоящее время мы наблюдаем, что у детей с речевой патологией, нарушены высшие психические функции, двигательная и эмоционально-волевая сферы, вследствие поражения центральной нервной системы в целом или наблюдается частичная незрелость определенных структур головного мозга. С точки зрения нейропсихологии все эти трудности у детей тесно переплетаются с проблемами логопедии, поэтому использование нейропсихологических методов и приёмов логопедами, дают возможность более эффективно проводить коррекционную работу.

Поскольку игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности детей, то нейроигры являются наиболее эффективным и доступным методом безмедикаментозной коррекции имеющихся у ребенка нарушений. Речевые и психические процессы во время нейроигр корректируются через движение, в процессе которого создаются новые нейронные связи, улучшающие работу головного мозга.

Игры с нейрокоррекционным воздействием мы используем во время логопедических занятий на всех этапах, начиная с момента выполнения подготовительных артикуляционных упражнений и заканчивая автоматизацией поставленного звука на материале чистоговорок и стихотворений, а также на этапе дифференциации звуков.

В своей работе с детьми мы применяем **зеркальное рисование**. Это прием, когда ребенок рисует одновременно двумя руками симметричные линии, спирали, зигзаги, восьмерки, произнося нужный нам звук, слово, словосочетания или предложения. Как вариант можно использовать **нейродорожки** с заданиями, где ребенок прорисовывает симметричные фигурные линии двумя руками или выкладывает дорожки из камешков Марблс. Ещё один вариант использования нейродорожек при автоматизации звука – это проговаривание звука (слова) с одновременным движением обеих рук по дорожкам, но в разных направлениях.

**Нейрогимнастические (кинезиологические) игры на развитие межполушарного взаимодействия**, позволяют создать новые нейронные связи в коре головного мозга. Положительная динамика в коррекции нарушений проявляется в повышении мотивации и работоспособности ребенка, формировании самоконтроля за речью и ускорении автоматизации звуков. Дети очень любят такие игры, как «Оладушки», «Кулак, ребро, ладонь», «Лезгинка», а усложнить их можно, добавив между движениями хлопок или притопывание ног.

Гимнастику мозга можно использовать в качестве динамических пауз или как организационный момент перед началом занятия.

Нейроигры на автоматизацию и дифференциацию звуков можно выполнять также с использованием массажных мячиков и шариков Су Джок. Все действия с массажными мячиками (шариками) выполняются с одновременным проговариванием звуков, слогов, слов, чистоговорок и др.

#### **Варианты нейроигр:**

1. Перекладывание массажного мяча (шарика) из правой руки в левую и наоборот.
2. Передача мяча (шарика) в парах.
3. Передача мяча (шарика) по кругу или квадрату.
4. Перекрёстные движения с мячом (шариком) в парах (правая рука сверху, затем левая).

При обучении грамоте для закрепления графического образа букв наиболее эффективным является **упражнение «Изобрази букву»**, в процессе выполнения которого ребенок выкладывает одновременно двумя руками буквы по образцу из камешков Марблс.

**Игра «Кинезиологические карточки»** направлено на развитие межполушарного взаимодействия и координации, формирование содружественных движений двумя руками, когда левая и правая рука выполняют одновременно разные движения. Можно выполнить движения обеими руками с одновременным проговариванием знакомой скороговорки (чистоговорки, стиха) или на этапе дифференциации звуков в слогах и словах.

Для автоматизации звуков в словах можно использовать **игру «Парные картинки»** в разных вариантах:

*Вариант 1.* Взрослый называет слово. Ребенок ищет нужную картинку одновременно на левой и правой стороне карточки, ставит на нужные картинки пальцы и повторяет названное слово.

*Вариант 2.* Ребенок сам ищет картинки с одинаковым названием и одновременно указывает на них указательными пальцами обеих рук и называет слово, но уже без помощи взрослого.

*Вариант 3.* Ребенок сравнивает предметы с одинаковым названием на обеих сторонах карточки, называя сходство и различие этих предметов.

**Игра «Слово – жест»** также используется нами для автоматизации звуков в словах.

*Вариант 1.* Сначала ребенок одновременно называет название картинки и выполняет движение пальцами ведущей руки. Затем тоже самое выполняется другой рукой.

*Вариант 2.* Перед ребенком одновременно лежат две карточки. Ребенок по очереди называет картинку и показывает пальцами движения сначала с одной карточки, затем с другой.

**Игра «Слово – признак – жест»** является усложненным вариантом предыдущей игры и используется для автоматизации звуков в словосочетаниях. Правила игры те же, что и при выполнении предыдущих заданий, но ребенок добавляет прилагательное, указывающее на цвет, называемого предмета.

**Игра «Кукушечка» («Кулак – ладошка»)** направлена на развитие чувства ритма и межполушарных взаимодействий. Необходимо под ритмичную музыку выполнять движения руками (хлопнуть ладошкой или стукнуть кулачком о стол) в зависимости от того, какая картинка изображена (ладошка или кружок). Это упражнение можно варьировать от простого к сложному в зависимости от того, как с ним справляется ребенок. Данную игру можно использовать для автоматизации звука в слогах, словах, чистоговорках и стихах, а также для дифференциации звуков.

Предложенные игры могут включаться в любую организованную образовательную деятельность, как вариант физминутки, а также в индивидуальную работу, которую воспитатели проводят с детьми.

#### **Список литературы**

1. Васильева Л.Ф. Теоретические основы прикладной кинезиологии / Л.Ф. Васильева. – Москва: ВИС, 2003.
2. Кушнир И.С. Нейрологопедия: диагностика и коррекция тяжелых нарушений речи у дошкольников / И.С. Кушнир, А.В. Цветков. – Москва: Издание книг ком, 2021.
3. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. – Москва: ТЦ Сфера, 2001.

Е.П. Томашева,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

## **КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УРОКОВ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются цель, задачи, содержание и принципы построения школьного предмета «Человек и мир» в начальных классах специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Рассматриваются методические пути формирования природоведческих и обществоведческих знаний у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир». Подчеркивается значение данных уроков для всестороннего развития учеников с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** дети с тяжелыми нарушениями речи, школьный предмет «Человек и мир», формы и методы обучения, коррекционная направленность.

E.P. Tomasheva,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

## **THE REMEDIAL ORIENTATION OF «MAN AND THE WORLD» LESSONS IN PRIMARY CLASSES FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

**Abstract.** The article reveals the goal, objectives, content and principles of a construction of the school subject "Man and the world" in primary classes of a special school for children with severe speech disorders. The methodical ways of formation of natural and social science knowledge in elementary schoolchildren with severe speech disorders at the lessons "Man and the World" are considered. The importance of these lessons for all-round development of pupils with severe speech disorders is underlined.

**Keywords:** children with severe speech disorders, the subject "Man and the World", forms and methods of teaching, remedial orientation.

В настоящее время в системе образования Республики Беларусь осуществляются значительные изменения. В образовательном пространстве нашей страны активно развиваются такие процессы как интеграция основного и специального образования, которые длительное время существовали параллельно, а также инклюзия, обеспечивающая лицам с особенностями психофизического развития (ОПФР) право свободы выбора места и способа обучения [2]. Новая вариативная национальная система образования лиц с ОПФР акцентирует внимание на личностном развитии каждого «особенного» ребенка, на создании специальных условий для успешного самоопределения и самореализации в будущем в разных жизненных сферах. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования и развития у учеников с особенностями психофизического развития, в том числе и у школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), системы полноценных знаний об окружающей действительности, необходимой для эффективного и безопасного взаимодействия с природной и социальной средой [1]. Таким образом, школьный курс «Человек и мир» является важным звеном в коррекционно-педагогическом процессе в начальных классах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Учебная дисциплина «Человек и мир» – это интегрированный предмет, в котором объединены биологические, географические, обществоведческие и анатомические знания. Целью школьного курса «Человек и мир» является формирование у учеников с ТНР первоначальных знаний о природе и обществе, воспитание бережного отношения младших школьников с речевой патологией к окружающей среде, своему организму.

На этих уроках комплексно решаются образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи: формирование у учащихся с ТНР зна-

ний о человеке, природе и явлениях общественной жизни; формирование у детей с нарушениями речи представлений о нормах поведения в обществе, на природе (в лесу, парке и т.д.); коррекция познавательных процессов, речевой деятельности, эмоционально-волевой сферы у учащихся с речевой патологией; формирование практических умений и навыков, необходимых для сохранения и укрепления собственного здоровья, профилактики заболеваний, вредных привычек; воспитание патриотизма, личностных качеств культурного человека.

Содержание школьного курса «Человек и мир» для начальных классов специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи базируется на общедидактических принципах (принцип научности; принцип доступности; принцип наглядности; принцип индивидуального подхода и др.), на специальных принципах (принцип коррекционной направленности обучения; принцип деятельностного подхода; принцип взаимосвязанного речевого, умственного и сенсорного развития и др.), на специфических принципах (краеведческий принцип; принцип сезонности; принцип экологичности) [3]. В Республике Беларусь разработан новый вариант специальной учебной программы «Человек и мир», которая предназначена для обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи и учащихся с трудностями в обучении на первой ступени общего среднего образования (2020 г.) [4]. В данной программе отмечается, что педагог может варьировать объем и темп изучения тем, а также выделять дополнительное время для повторения учебного материала. При создании этой учебной программы белорусскими специалистами учитывалась возможность использования ее в классах интегрированного обучения и в классах инклюзивного образования учреждений общего среднего образования. В связи с этим учебные материалы специальной программы тематически максимально согласованы с содержанием учебной программы по предмету «Человек и мир» для I-IV классов общеобразовательной школы.

Учебная дисциплина «Человек и мир» основывается на концепции экологического образования личности. Особое внимание уделяется знакомству учеников с ТНР с природным разнообразием, с изучением связей между неживой и живой природой, а также между природой и человеком. Программное содержание включает следующие образовательные компоненты: «Природа и человек»; «Человек и его здоровье»; «Человек и общество».

В содержании образовательного компонента «Природа и человек» представлены сведения о мире природы в целом. У младших школьников с ТНР учитель формирует и постепенно углубляет знания о неживой природе, о растительном и животном мире, он показывает, как взаимосвязаны объекты природы (изменения в живой природе зависят от времени года, погодных условий), какое влияние на природу оказывает трудовая деятельность человека. В ходе обучения педагогом проводятся организованные наблюдения за природой в разные времена года, так как самостоятельно наблюдать дети с ТНР затрудняются. В процессе этих наблюдений у ребят формируется чувственный опыт, необходимый для активизации их познавательной деятельности, а также создают-

ся благоприятные условия для совершенствования речи учеников с ТНР. Так, у детей расширяется словарный запас, формируется умение строить связные высказывания, развивается умение отвечать на вопросы и задавать их, совершенствуется умение описывать изучаемые объекты и т.д. На основе наблюдений младшие школьники с ТНР усваивают порядок времен года, их признаки; учатся устанавливать причинно-следственные связи в природе; овладевают практическими приемами ухода за растениями и животными и др.

В образовательном компоненте «Человек и его здоровье» представлены сведения о связи человеческого организма с внешней средой (природной и социальной) и о зависимости здоровья человека от состояния этой среды. Таким образом, у учащихся с ТНР формируются представления о человеке как о части природы и общества.

Содержание образовательного компонента «Человек и общество» направлено на личностное развитие учеников с нарушениями речи в семейном и школьном окружении, а также формирование культуры поведения в общественных местах. Обучение школьников вежливому поведению в детском и взрослом обществе способствует их дальнейшей успешной социализации. Особое внимание уделяется формированию и развитию коммуникативных навыков у учащихся с ТНР.

В данный компонент также включено изучение краеведческой темы о родном крае, своей стране. Таким образом, на уроках «Человек и мир» у младших школьников с речевой патологией воспитывается интерес к своей стране, чувство патриотизма, формируется уважение к людям, их деятельности и культуре.

На этих уроках дети с ТНР изучают некоторые вопросы экономики, так как им необходимо знать, что такое деньги, стоимость товара, как создается материальное благополучие семьи и т.д. Тематика этих уроков направлена на формирование экономического мышления, воспитание разумных потребностей у учеников с нарушениями речи. Такая работа способствует более успешной социально-бытовой адаптации ребят [4].

Таким образом, в результате овладения учебным материалом школьного предмета «Человек и мир» у учащихся с ТНР формируются знания и умения в следующих областях: социокультурной, гражданско-правовой, семейно-бытовой, субъектной и коммуникативной.

Коррекционная направленность учебного курса «Человек и мир» для учеников с ТНР ярко отражается не только в содержании, но и в технологии преподавания. Так, при изучении данной дисциплины в специальной общеобразовательной школе для детей с ТНР используются традиционные формы обучения (уроки, экскурсии, целевые прогулки и т.д.) и нетрадиционные формы обучения (воображаемые путешествия и экскурсии, уроки-праздники, уроки-конкурсы, уроки-конференции и т.д.). При обучении младших школьников с нарушениями речи желательно, чтобы уроки имели нетрадиционный характер. Рекомендуется проводить свободные занятия, в процессе которых ученики с

ТНР, выполняя учебное задание, могут свободно двигаться по классу, разговаривать, работать по парам или группами и т.д. Такая организация образовательного процесса обеспечивает развитие интереса к школьному предмету у детей с речевой патологией, способствует мотивированному общению учащихся между собой и с учителем, помогает школьникам осознать себя активными субъектами учебной деятельности.

В ходе уроков «Человек и мир» используются разнообразные методы и методические приемы ознакомления детей с природой, с окружающим миром и обществом. Для формирования природоведческих и обществоведческих знаний у младших школьников с ТНР широко применяются наглядные методы и приемы обучения (наблюдения; демонстрация натуральных объектов; использование различной изобразительной наглядности (картин, таблиц, схем, карт); демонстрация мультимедийных материалов и компьютерных презентаций и др.). Активно внедряются практические методы и приемы обучения (разные виды практической работы с природным и другим раздаточным материалом (аппликация, лепка и др.); проведение опытов; моделирование (при изучении экологических связей); работа на пришкольном участке и др.). Особое внимание уделяется использованию словесных методов и приемов обучения (беседа; рассказ; объяснение; чтение учебника, статей; речевая логическая задача и др.). Речевая логическая задача – это рассказ-загадка, ответ на которую может быть получен, если дети уяснили определенные связи и закономерности в природе. Выбор методов и способов обучения зависит от уровня общего и речевого развития учеников с ТНР, от этапа коррекционно-педагогической работы.

Решение задач уроков «Человек и мир» в начальных классах для детей с ТНР возможно только при совместной работе учителя, воспитателя, учителя-дефектолога (учителя-логопеда) и родителей. Воспитатель в ходе внеклассной деятельности (экскурсий, бесед, игр и т.д.) должен закреплять полученные природоведческие знания и умения детей в практической и коммуникативной деятельности. Учитель-логопед обязан включать речевой материал, который отрабатывается на занятиях «Человек и мир», в содержание логопедической работы. Родителям в условиях семейного воспитания следует систематически и целенаправленно выполнять все рекомендации педагогов, помогать детям с нарушениями речи осознанно выполнять задания и упражнения.

Таким образом, для успешной реализации программного содержания школьного предмета «Человек и мир» педагогам важно учитывать специфические и индивидуальные особые образовательные потребности учеников с нарушениями речи, а также создавать необходимую специальную образовательную среду для детей данной категории.

#### **Список литературы**

1. Баль Н.Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учебно-методическое пособие: в 3 ч. Ч. 3 / Н.Н. Баль, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2018. – 168 с.

2. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: учебно-методическое пособие / В.В. Хитрюк [и др.]; под ред. Е.А. Лемех. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 137 с.

3. Томашева Е.П. Электронный учебно-методический комплекс «Специальные методики школьного обучения» [Электронный ресурс] / Е.П. Томашева. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2021. – Режим доступа: <https://moodle.msu.by/course/index.php?categoryid=21&browse=courses&perpage=20&page=7>

4. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I-IV классов специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – 2020. – 42 с. – Национальный образовательный портал Республики Беларусь, 09.10.2020, 8/35896 – Режим доступа: <https://adu.by/images/2020/10/up-chelovek-i-mir-1-4kl-spec-shk-rus.pdf>(дата обращения: 10.02.2023)

И.В. Соболева, Н.В. Стебенева,  
Муниципальное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение № 107, Липецк

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «СОЛНЕЧНЫЕ ДЕТКИ»

**Аннотация.** Статья посвящена работе педагогического коллектива МДОУ № 107 по социализации детей с синдромом Дауна в рамках реализации проекта «Солнечные детки». Проект весьма актуален, так как большую роль в данном направлении играют как родители (законные представители), так и педагогический коллектив детского сада. В статье раскрывается основная идея проекта, приводятся результаты работы.

**Ключевые слова:** синдром Дауна, социализация, интеграция, инклюзивное сопровождение, сквозные образовательные траектории, технологии проектной деятельности.

I.V. Soboleva, N.V. Stebeneva,  
Municipal budgetary preschool  
educational institution No. 107, Lipetsk

## SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME USING INNOVATIVE TECHNOLOGY OF PROJECT ACTIVITY «SUNNY KIDS»

**Abstract.** The article is devoted to the work of the teaching staff of MDOU No. 107 on the socialization of children with Down syndrome within the framework of the project "Sunny Kids". The project is very relevant, since both parents (legal representatives) and the kindergarten teaching staff play an important role in this direction. The article reveals the main idea of the project, presents the results of the work.

**Keywords:** Down syndrome, socialization, integration, inclusive support, end-to-end educational trajectories.

На современном этапе развития общества имеется достаточно большая группа детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [3].

К такой категории можно отнести детей с синдромом Дауна, которые имеют разную степень умственной отсталости. Необходимо как можно раньше включить такого ребенка в коррекционно-развивающий процесс, что будет способствовать повышению его уровня развития, социальной адаптации и интеграции в общество.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 107 (далее – ДООУ) занимается проблемой адаптации и социализации детей с синдромом Дауна на протяжении многих лет, тесно взаимодействуя с родителями (законными представителями). В данном направлении специалисты используют технологии проектной деятельности.

Проектная деятельность в ДООУ является уникальным способом обеспечения сотворчества, сотрудничества взрослых и малышей. Она позволяет реализовывать личностно-ориентированный подход к воспитанию и образованию. Проектная деятельность в ДООУ способствует развитию творческих способностей дошкольников, превращает их в активных участников всех событий, происходящих в детском саду [1].

Суть технологии проектной деятельности в ДООУ заключается в такой организации образовательного процесса, при которой обучаемые с желанием получают какие-либо данные, участвуют в мероприятиях творческого плана [2].

Таким образом, технологии проектной деятельности направлены на развитие и обогащение социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия.

В ДООУ создана положительная психологическая атмосфера, которая так необходима для каждого ребенка с синдромом Дауна.

Педагогический коллектив ДООУ (воспитатели, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) в настоящее время реализует проект по социализации детей с синдромом Дауна.

Целевая аудитория проекта – дети с синдромом Дауна, их родители (законные представители), педагогический коллектив ДООУ.

Охват целевой группы – 140 человек (60 детей, 60 родителей, 12 педагогов).

Основная идея проекта заключается в его ориентации на формирование основ социальной и жизненной адаптации ребенка с синдромом Дауна, его интеграцию в общество, формирование адекватной уровню образовательной программы целостной картины мира, сохранение и укрепление психологического

здоровья и психического благополучия. Все это влияет на успешность дальнейшего развития ребенка, в условиях детского сада, семейного воспитания.

Новизна данного проекта заключается в создании системы взаимодействия специалистов ДОО с родителями (законными представителями) по социализации ребенка с синдромом Дауна, разработка программы и методического материала по его социализации. Разработка и внедрение семинаров-тренингов в рамках родительского клуба «Дочки-сыночки», круглых столов для родителей по обучению навыкам взаимодействия в условиях семейного воспитания и социума.

Целью проекта является инклюзивное сопровождение детей с синдромом Дауна путем расширения социальных взаимодействий для их социализации и успешной интеграции в общество с использованием инновационной технологии проектной деятельности «Солнечные детки».

Данный проект представляет собой комплексную программу социализации детей с синдромом Дауна, которая состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, игр, развлечений, мероприятий, составленных с учётом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Данная программа обращена к актуальной проблеме психологического стимулирования и актуализации процесса социализации детей с синдромом Дауна.

Проект решает проблему социализации детей с синдромом Дауна путем максимального расширения их социальных связей, постепенное вхождение в социум в ходе коррекционно-развивающего процесса и проведения различных мероприятий:

- включение детей в систему социальных отношений посредством различных видов деятельности;
- подготовка к самостоятельной деятельности в ходе режимных моментов, участия в различных мероприятиях;
- организация и проведение коррекционно-развивающей работы по обеспечению социализации в тесном взаимодействии специалистов различного профиля;
- партнерские взаимоотношения с семьей, вовлечение родителей в совместную деятельность и проведение для них семинаров-тренингов, круглых столов, клуба для родителей;
- интеграция всех специалистов ДОО по инклюзивному сопровождению детей в ходе процесса социализации.

В проекте отражены сквозные образовательные траектории, включающие индивидуальный образовательный маршрут и способ его реализации для каждого ребенка с синдромом Дауна. У специалистов имеются вариативные учебные планы, коррекционно-развивающие образовательные программы, конспекты мероприятий. В ходе проведения работы по социализации детей используются технологии проектной деятельности.

В данном направлении у специалистов ДООУ имеются следующего вида наработки:

- проводится диагностическое обследование детей, в том числе степени их социализации;
- реализуется программа специально организованных коррекционно-развивающих занятий с детьми с синдромом Дауна, направленная на адаптацию, развитие и социализацию;
- проводятся различного рода игры, развлечения, мероприятия с детьми с синдромом Дауна;
- проводятся семинары-тренинги по программе родительского клуба «Дочки-сыночки» с родителями детей с синдромом Дауна, которые включают не только лекционный материал, но и практические задания, обмен опытом;
- выпускаются памятки, рекомендации, буклеты, брошюры для родителей;
- на сайте и стендах детского сада размещаются материалы просветительской направленности.

В ходе реализации проекта были получены следующие результаты:

Проведена экспертная оценка результатов внедрения инновационной технологии проектной деятельности.

Проведены 3 вебинара и 5 семинаров-тренингов для родителей и специалистов.

Подготовлены и распространены среди целевых аудиторий не менее 3 информационных материалов об инновационной технологии.

*В работе с детьми с синдромом Дауна отмечается:*

- повышение эффективности процесса социализации;
- ежедневная коррекционно-развивающая помощь каждому ребенку;
- развитие чувств понимания себя и других людей, потребности в социальном общении с окружающими людьми в различных жизненных ситуациях;
- единый подход к каждому ребенку и единый стиль работы всех специалистов, занимающихся с детьми с синдромом Дауна.

*В работе с родителями:*

- тесное сотрудничество с педагогическим коллективом детского сада;
- ознакомление родителей с результатами первичной, промежуточной и итоговой диагностики;
- проведение консультаций и вовлечение в совместную образовательную деятельность с детьми;
- определение стратегии и тактики совместной помощи ребенку с ОВЗ (режим выполнения домашних заданий, единые требования воспитателя, родителей; формирование у ребенка самостоятельности и ответственности, развитие творческих способностей в системе дополнительного образования и др.);
- понимание дальнейших перспектив социализации своего ребенка;
- участие в совместной деятельности с педагогами по сопровождению детей с синдромом Дауна в условиях семейного воспитания и социума;

– повышение уровня психолого-педагогической компетентности по вопросам развития, воспитания, обучения детей.

Таким образом, благоприятный семейный микроклимат, взаимодействие родителей (законных представителей) со специалистами детского сада, являются основным фактором развития, социализации и эмоционального благополучия ребенка с синдромом Дауна.

#### Список литературы

1. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Мозаика-Синтез, 2017. – 112 с.

2. Половникова Н.Л. Технология проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста: методическая разработка / Н.Л. Половникова. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2019. – 28 с.

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 23.01.2023). – Текст: электронный.

Н.В. Ильинич,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация.** Статья посвящена современным средствам психологической диагностики развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обсуждаются проблемы организации психологического обследования детей с РАС в условиях клиники и на психолого-медико-педагогических комиссиях, в том числе, в связи с переходом на МКБ-11.

**Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), психологическая диагностика детей с РАС, участие психолога в клинической диагностике РАС по критериям МКБ-11, психолого-педагогическая диагностика развития детей с аутизмом.

N.V. Ilyinich,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

### THE USE OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTIC TOOLS TO ASSESS THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISORDERS AUTISTIC SPECTRUM

**Abstract.** The article is devoted to modern means of psychological diagnostics of the development of children with autism spectrum disorders (ASD). The problems of the organization of

psychological examination of children with ASD in the clinic and on psychological, medical and pedagogical commissions, including in connection with the transition to ICD-11, are discussed.

**Keywords:** children with autism spectrum disorders (ASD), psychological diagnostics of children with ASD, participation of a psychologist in the clinical diagnosis of ASD according to ICD-11 criteria, psychological and pedagogical diagnostics of the development of children with autism.

По данным Министерства здравоохранения Республики Беларусь за июль 2022 г. в нашей стране под наблюдением врачей-психиатров-наркологов состоят 2770 детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). За последние 5 лет общее число детей с РАС выросло в 2,4 раза. Актуальность этой проблемы будет только возрастать, так как в нашей стране подобный диагноз ставится в несколько раз реже, чем в других странах. По мировым научным данным распространенность РАС составляет 1 случай на 160 новорожденных.

В клинической практике диагноз детям с аутизмом устанавливается в возрасте трех лет и старше специалистами областных психоневрологических диспансеров, с участием клинических психологов. При этом диагностика РАС, особенно в ранние периоды развития, часто представляет значительные трудности. Во-первых, отдельные проявления аутистического расстройства часто имеют много общего с другими аномалиями психического развития у детей (алалия, психогенная задержка развития по типу госпитализма, последствия ДЦП, невропатии и т.д.).

Во-вторых, расстройства аутистического спектра разнообразны и разнообразны. Даже с позиций эмпирического подхода, реализованного в МКБ-11 и не затрагивающего анализ причин аутистического нарушения, выделено 8 подrubрик РАС в зависимости от сочетания признаков аутизации с интеллектуальными и речевыми расстройствами.

В-третьих, сложность диагностики развития ребенка с РАС определяется также трудностями установления контакта с ним во время обследования. В связи с присущей ему стереотипностью и высоким уровнем тревоги, он может не продемонстрировать в диагностических условиях те способности и умения, которыми владеет и пользуется в привычной ситуации.

Среди средств психологической диагностики детей с РАС в клинике выделим использование методов наблюдения за свободной игрой, анализа рисунков и других продуктов деятельности, в том числе с применением развивающих компьютерных программ для детей, видеозаписей, специальных анкет для родителей, методов нейропсихологической диагностики (варианты Ж.М. Глозман, Т.Г. Визель). Среди нейропсихологических проб для оценки развития детей с РАС подходят пробы на состояние слухового гнозиса, зрительного гнозиса, зрительной памяти, пространственных представлений, временных представлений, исключение четвертого лишнего предмета. Не рекомендуется включать в нейропсихологическое обследование детей с РАС пробы на кинестетический и кинетический праксис, в том числе, оральные.

Для оценки интеллектуального развития ребенка с РАС в клинике возможно использование детского варианта теста Д. Векслера WPPSI («Wechsler

Preschool and Primary Scale of Intelligence») предназначенного для детей в возрасте от 4 до 6,5 лет.

Проблемы использования видеозаписей для оценки развития детей с аутизмом обсуждаются в исследовании А.В. Беркун и Е.Р. Баенской. Видеозаписи раннего развития ребенка позволяют провести ретроанализ становления комплекса оживления, как дополнительного диагностического критерия при выявлении РАС. Отслеживаются 4 компонента комплекса оживления у младенцев: зрительное сосредоточение, улыбка во время контакта, двигательное оживление, вокализации. Оценка проводится по четырехбальной шкале: 1 – проявление отсутствует, 2 – проявляется слабо, 3 – проявляется средне, 4 – ярко выражено. Анализ видеозаписей сопоставляется с данными анкеты для родителей, для которой адаптирована методика диагностики общения у детей младенческого и раннего возраста Е.О. Смирновой и др. Исследование показывает, что суммарные показатели выраженности комплекса оживления у детей с РАС значимо отличаются (в меньшую сторону) от показателей детей с задержанным развитием [1].

Основная задача психологической диагностики в клинике – помощь врачу в постановке точного дифференциального диагноза по критериям МКБ-11. В некоторых случаях после постановки диагноза детям с РАС назначают лекарственные средства для коррекции поведения. Вместе с тем, как показывает клиническая практика, они эффективно только в 20% случаев. В этих случаях фармакологическое лечение проводится не более 1-2 раз в год. Решающее значение в компенсации и коррекции недостатков развития детей с РАС имеют психолого-педагогические средства. Их цель – развитие коммуникативных навыков и улучшение социализации детей.

В Республике Беларусь более 90% детей с РАС обучаются в учреждениях специального образования, а также в условиях интегрированного обучения и воспитания. На базе Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации проводится психолого-педагогическая диагностика развития детей с аутизмом, позволяющая получить подробную информацию о возможностях и трудностях аутичного ребенка, чтобы планировать образовательный маршрут и выбирать адекватные методы коррекционной работы с ним.

Для психолого-педагогической диагностики развития детей с аутизмом используется богатый инструментарий средств, включая методики для скрининговой и углубленной диагностики [2].

Современным средством психодиагностики детей с РАС являются диагностические карты. В психологической практике хорошо известна диагностическая карта CARS («Childhood Autism Rating Scale»). Методика позволяет решить одну из важных проблем диагностического обследования детей с РАС, связанную с трудностями установления контакта психолога-диагноста с ребенком, так как ее заполняют люди, хорошо знающие ребенка, взаимодействующие с ним на протяжении длительного времени. При этом методика позволяет учитывать как индивидуальное своеобразие проявления аутизации в поведении ребенка, так и общий уровень выраженности аутистического расстройства.

Современные диагностические карты направлены не только на диагностику эмпирических признаков аутизации, но и позволяют определять механизмы аутистического расстройства. Например, «Диагностическая карта для дифференциальной диагностики варианта аутистического расстройства у дошкольника», разработанная специалистами лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом Института коррекционной педагогики РАО Н.Ю. Калмыковой и М.М. Либлинг, направлена на диагностику нарушений на разных уровнях базальной аффективной организации [3].

Для заполнения диагностической карты используются показатели игры ребенка как самостоятельной (15 минут), так и совместной игры со взрослым (30 минут). Применяются сенсорные игры, игры с «аффективным заражением», сюжетные игры.

Диагностическая карта имеет 7 оценочных шкал:

- 1) А – Особенности самостоятельной игры;
- 2) В – Особенности совместной игры;
- 3) С – Коммуникация;
- 4) D – Эмоциональные проявления;
- 5) Е – Проявление аффективных проблем в поведении ребёнка;
- 6) F – Особенности моторики;
- 7) G – Особенности речи.

По каждой шкале разработаны диагностические показатели. Оценка по отдельным показателям определяется в зависимости от поведения ребенка в игровой ситуации. Например: проявляет интерес к игрушкам, использует в соответствии с функциональным смыслом; проявляет осторожный интерес, для игры нужна поддержка мамы; интересуется некоторыми игрушками, но фиксируется на стереотипной сенсорной игре; проявляет интерес только к сенсорным свойствам игрушек, длительные манипуляции; не проявляет интерес к игрушкам, использует случайно.

Интерпретация результатов диагностики проводится в соответствии с подходом О.С. Никольской [4].

1. Нет аутизма.

2. 4 группа аутизма – «сверхтормозимость окружающей средой». У детей этой группы нарушен механизм «эмоционального контроля», отвечающий за приобщение к другим людям, чувство эмпатии.

3. 3 группа аутизма – «замещение внешней среды». Здесь нарушен механизм «экспансии», из-за чего тревога блокирует активные действия ребенка в ситуации стресса, фрустрации.

4. 2 группа аутизма – «отвержение внешней среды». Нарушен механизм базальной системы эмоциональной регуляции на уровне «стереотипов». У ребенка преобладает чувство дискомфорта при попытках взаимодействия с окружающим миром. Аутизация формируется как защита от мира.

5. 1 группа аутизма – «отрешенность от внешней среды». Среда не вызывает впечатлений у ребенка, нарушен механизм полевой реактивности.

Таким образом, современные средства психологической диагностики позволяют проводить всестороннюю оценку развития детей с расстройствами аутистического спектра как в условиях клинической диагностики, направленной на постановку медицинского диагноза, так и в условиях психолого-педагогической диагностики, направленной на организацию психолого-педагогической условий для их образования и абилитации.

#### Список литературы

1. Беркун А.В. Выявление признаков формирования РАС в период младенчества. Обзор диагностического инструментария. Сообщение 2 / А.В. Беркун, Е.Р. Баенская // Дефектология. – 2021. – № 4. – С. 3-11.
2. Ильинич Н.В. Психологическая помощь детям с расстройствами аутистического спектра / Н.В. Ильинич // Социальное развитие детей в мультикультурном мире: материалы Международной научно-практической конференции. – Елец, 2022. – С. 323-327.
3. Калмыкова Н.Ю. Определение типологического варианта аутизма у дошкольников с помощью диагностики психоэмоционального развития [Электронный ресурс] / Н.Ю. Калмыкова, М.М. Либлинг // Альманах института коррекционной педагогики. – 2022. – № 48. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/determination-of-the-typological-variant-of-autism-in-preschoolers-using-the-diagnostics-of-psycho-emotional-development3>.
4. Никольская О.С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 23-33.

Л.К. Солодкина,  
Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова, Могилев

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена описанию психологических особенностей детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Автор выражает озабоченность по поводу увеличения числа детей с общим недоразвитием речи. Доказывается необходимость своевременности начала коррекционных занятий, что в дальнейшем должно положительно повлиять на ход психического развития ребенка раннего возраста.

*Ключевые слова:* Задержка речи, ранний возраст, психологические особенности.

L.K. Solodkina,  
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

*Abstract.* The article is devoted to the description of the psychological features of young children with delayed speech development. The author expresses concern about the increase in the number of children with general speech underdevelopment. The necessity of the timely start of cor-

rectional classes is proved, which in the future should positively affect the course of mental development of an early age child.

**Keywords:** Speech delay, early age, psychological characteristics.

Раннее детство (период от года до трех лет) – это особый период в жизни ребенка. В данный период происходит стремительное психическое и физическое развитие, закладывается основа для дальнейшего формирования и становления ребенка как личности. Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: овладение речью, развитие предметной деятельности.

Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, очень значительны. Некоторые психологи считают серединой психического развития человека возраст трех лет. Поэтому, ранняя коррекция речевого развития ребенка раннего возраста, актуальная проблема специальной психологии. Можно считать причиной роста данной проблемы – высокий процент рожденных детей с неблагоприятным состоянием здоровья. Среди различных форм нарушения психики в раннем развитии ребёнка, в настоящее время наиболее частыми являются речевые нарушения.

Речь – тонкий психологический процесс, который развивается в первые годы жизни. Сам процесс становления речи очень индивидуален для каждого человека. В данное время в дефектологии нет единого определения речевых нарушений, особенно для детей раннего возраста [4].

Что же подразумевается под задержкой речевого развития у детей раннего возраста. Это более медленные темпы освоения норм языка детьми на этапе раннего речевого развития.

Дети раннего возраста с ЗРР овладевают навыками речи также, как и нормотипичные дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. Логопеды, дефектологи, психологи и неврологи, такие как О.С. Ушакова, А.Н. Корнев, В.М. Акименко, А.Г. Арушанова и др., выражают озабоченность увеличением числа детей с недоразвитием речи, ориентируясь на то, что от нее зависит общее психологическое развитие ребенка и формирование сферы межличностного взаимодействия [2].

Психологическим особенностям развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития посвящены работы С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, В.Г. Петровой, Е.А. Стребелевой, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой и др.

При задержке речевого развития наблюдаются нарушения фонетического строя, фонематического восприятия, бедности и ограниченности словарного запаса, а также трудности овладения грамматическим строем речи [5].

Т.А. Датешидзе отмечает, что дети раннего возраста с задержкой речевого развития бывают чаще гипервозбудимы, расторможены, либо, наоборот, пассивны, инфантильны. Внимание у них непроизвольное, неустойчивое. Игровая

деятельность более продолжительное время остается на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками.

Часто у данной категории детей отмечается неловкость общей и мелкой моторики: движения кисти, тонкие движения пальцев, к двум годам почти отсутствует «щипцовый» захват. Пассивный словарь таких детей заключается в ориентировке в названиях бытовых предметов, показе некоторых изображений. Они не понимают вопросов косвенных падежей, им трудно ориентироваться в названиях действий. Активный словарь детей раннего возраста с задержкой речевого развития включает 5-10 слов, которые состоят из одного-двух прямых слогов, в основном, они сохраняют только ударную часть слова, укорачивают их, опуская несколько слогов.

У данной категории детей раннего возраста наблюдаются сложности в общении со взрослыми, они не могут использовать нужные слова, чтобы сообщить о том, что они хотят, очень часто речь заменяют жестами.

Данные сложности в речевом развитии препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу, что в последствии ведёт к трудностям адаптации в детском коллективе и речевому негативизму, своеобразием эмоционально-волевой сферы, инфантилизму, вторичной задержке познавательной деятельности, трудностям в овладении всей школьной программой, особенно по русскому языку [8].

Необходимо следить за формированием речи, провоцировать ребенка раннего возраста на произношение звуков и слогов, именно в процессе общения с взрослыми формируется потребность в речевом развитии.

У детей раннего возраста с задержкой речевого развития наблюдается неустойчивость внимания, распределение и переключаемость внимания затруднено, проявляется эмоциональная неустойчивость, излишняя возбудимость, двигательная расторможенность, быстрая утомляемость, неустойчивость памяти, особенно речевой, нарушение контроля за собственной деятельностью, низкая умственная работоспособность [6].

В норме ребенок начинает объединять слова в фразы, при накоплении 30 слов в своем словаре, дети раннего возраста с задержкой речевого развития при накоплении больше 50 слов не объединяют их в фразы. Слова эти в основном существительные, которые ребенок произносит с множеством слоговых и звуковых пропусков и перестановок [3].

Внимание к развитию речи ребенка в раннем возрасте с задержкой речевого развития важно потому, что в это время интенсивно растет мозг ребенка, и формируются его функции, для речи «критическим» периодом развития являются первые три года жизни ребенка: к этому сроку заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами речи, накапливает большой словарный запас [7].

Если же в этот период не уделялось внимание речи малыша, то в будущем нужно будет приложить очень много усилий, чтобы наверстать упущенное.

Как отмечает О.Е. Громова, обнаружив отставание в речевом развитии, нужно не откладывая, начать коррекционную работу по развитию речи ребенка, параллельно совершенствуя все составляющие его общего развития, так как самым тяжелым последствием при отсутствии коррекционной помощи детям раннего возраста с задержкой речевого развития, является постепенное замедление темпа его интеллектуального развития, его психических процессов – памяти, внимания, воображения, мышления. Своевременно начатые коррекционные занятия в дальнейшем положительно повлияют на ход психического развития ребенка раннего возраста [1].

Таким образом, чем раньше начаты коррекционно-развивающие занятия с ребенком раннего возраста, тем быстрее и успешнее будет результат положительного речевого развития. Обычно при своевременном устранении предрасполагающих причин и грамотно организованной коррекционной работы, уже к старшему дошкольному возрасту дети с задержкой речевого развития догоняют своих сверстников. Эффективность данной коррекции зависит не только от участия врачей, логопедов, дефектологов, но и усилий родителей, соблюдения ими единых речевых требований и рекомендаций специалистов.

Речевое развитие ребенка в первые годы его жизни оказывает значение на всю его дальнейшую, последующую жизнь, поэтому речевое развитие необходимо начинать с первых дней жизни ребенка. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного его речевого развития.

#### Список литературы

1. Акименко В.М. Речевые нарушения у детей / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 141 с.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет: Развитие диалогического общения / А.Г. Арушанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2004. – 128 с.
3. Аскарина Н.М. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / Н.М. Аскарина, М.Ю. Кистяковская, Н.Р. Ладыгина, Н.Р. Эйгес. – Москва: Просвещение, 1969. – 56 с.
4. Белякова Л.И. Заикание: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – Москва: В. Секачев, 1998. – 23 с.
5. Бородич А.М. Методика развития речи у детей / А.М. Бородич. – Москва: Просвещение, 2001. – 149 с.
6. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е.Н. Винарская. – Москва: Просвещение, 1987. – 19 с.
7. Виньков Ю.В. Пословицы как средство развития речи / Ю.В. Виньков // Русский язык в школе: Научно-методический журнал. – 2005. – № 2. – С. 9-16.
8. Розенгард-Пупко Г.И. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.И. Розенгард-Пупко. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1993. – 101 с.
9. Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р.И. Лалаева. – Москва, 2004. – 123с.
10. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова. – Санкт-Петербург, 2005. – 254 с.

Ж.Ю. Аксенова,  
Муниципальное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение № 107, Липецк

## РОЛЬ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В КОМПЕНСАЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассмотрены физиологические механизмы возникновения компенсаторной деятельности. Освещена ведущая роль коррекционно-развивающей работы в ДОУ в компенсации зрительных нарушений. Описаны условия, создающие качественную организацию коррекционно-развивающей работы.

*Ключевые слова:* компенсация, дефект, коррекция, зрительная нагрузка, образовательный процесс, социализация.

Zh. Yu. Aksenova,  
Municipal budgetary preschool educational  
institution No. 107, Lipetsk

## THE ROLE OF CORRECTION AND DEVELOPMENT WORK IN COMPENSATION FOR VISUAL DISORDERS

*Abstract.* The article discusses the physiological mechanisms of the emergence of compensatory activity. The leading role of correctional and developmental work in preschool educational institutions in compensating for visual impairments is highlighted. The conditions responsible for the qualitative organization of correctional and developmental work are described.

*Keywords:* compensation, defect, correction, visual load, educational process, socialization.

«Дефект – это физический или психический недостаток, влекущий за собой отклонение от нормального развития» [2].

Вся коррекционно-развивающая работа с детьми с различными нарушениями зрения направлена на компенсацию дефекта. По своему происхождению, выделяют врожденные, обусловленные наследственностью, интоксикация плода, родовыми травмами, недоношенностью и приобретенные дефекты, вызванные постнатальными интоксикациями, травмами, инфекционными заболеваниями. Независимо от происхождения, такой дефект является первичным. Эти аномалии развития в свою очередь вызывают вторичные дефекты, которые оказывают отрицательное влияние на развитие высших психических функций ребенка.

Вторичные дефекты вызывают серию нарушений, в которых один функциональный дефект (например, косоглазие или гиперметропия) влечет за собой другой (нарушения процесса восприятия). Понятие «структуры дефекта» ввел Л.С. Выготский [1]. Он же определил архитектуру дефекта, баланс первичных и вторичных нарушений.

А.Г. Литвак же считает, что ведущей «задачей коррекционно-компенсаторных мероприятий является воздействие на весь комплекс вторич-

ных отклонений и на вызвавший их соматический дефект». «...любой дефект...с неизбежностью приводит...к включению биологических компенсаторных функций организма». А.Г. Литвак рассматривает компенсацию «...как универсальную способность организма... возмещать нарушения или утрату определенных функций» [2].

Современные исследования педагогов и врачей показывают, что в специально созданных условиях, успешно компенсируются почти все нарушенные структуры и зрительные функции. При этом, компенсация высших психических функций (например, нарушения развития восприятия) влечет за собой и улучшение зрительных функций, то есть физиологическую компенсацию.

Таким образом, определилась основная задача коррекционно-развивающей работы: воздействие на весь спектр вторичных отклонений и на вызывающий их первичный или соматический дефект.

Любой дефект, который тормозит развитие ребенка, неизбежно приводит к включению биологической компенсации. Компенсация является универсальной способностью организма в различной степени возмещать нарушенную или утраченную функцию. Как раз в ходе коррекционной работы и возникают временные связи к коре головного мозга. Образованные обходные пути, через сохранные анализаторы обеспечивают передачу информации от пораженного участка до коры. Так возникает компенсаторная перестройка.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с различными нарушениями зрения, запускает процесс перестройки психики, ее адаптации к новым условиям жизни и имеющихся нарушений (Л.С. Выготский, Б.И. Коваленко, М.И. Земцова, А.И. Зотов, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.), то есть к компенсации дефекта.

Исследования отечественных тифлологов М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой показали, что независимо от нарушения (тотальная слепота или частичное поражение зрительного анализатора) компенсации остается неизменной. Быстрота, качество, своеобразия и успешность включения компенсаторных механизмов у детей будет зависеть от организации и содержания коррекционно-развивающей работы. Это система психолого-медико-педагогических действий, направленных на преодоление или ослабление различных отклонений через коррекцию или доразвития нарушенных функций.

Качество коррекционно-развивающей работы в ДООУ определяется рядом условий:

- тесная взаимосвязь медицинской и педагогической коррекции;
- взаимосвязь всех участников образовательного процесса;
- своевременная диагностика, имеющихся у ребенка нарушений, вызванных зрительной недостаточностью;
- связь диагностики и коррекционно-развивающей работы;
- активное участие в коррекционно-развивающей работе родителей;
- активность и мотивация ребенка;

Для качественной коррекционно-развивающей работы необходим комплексный подход. В ДООУ №107 г. Липецка создана поэтапная система коррекционно-развивающего обучения детей. Это позволяет обеспечивать дифференцированный и регулированный процесс контроля над ходом образования и развития ребенка.

В нашем детском саду созданы специализированные группы для детей с нарушением зрения. Такие группы посещают дети, имеющие различные зрительные нарушения. Самыми распространенными диагнозами являются: миопия и гиперметропия, косоглазие (сходящимся или расходящимся), астигматизм (дальнозоркий, близорукий и смешанный), амблиопия.

Врач-офтальмолог составляет подробную офтальмологическую характеристику каждого ребенка и назначает аппаратное и медикаментозное лечение. Так же определяет зрительную нагрузку (по Л.А. Григорян), так как одной из основных целей правильно организованной работы с дошкольником, наряду с успешным усвоением программного материала, является сохранение на длительное время работоспособности слабовидящего ребенка. В соответствии с диагнозом ребенка, составляются индивидуальные рекомендации для проведения общеобразовательных занятий. В первую очередь указывается местоположение ребенка на занятиях. Например, ребенка со сходящимся косоглазием лучше посадить дальше от демонстрируемого материала, а с расходящимся косоглазием – ближе. Дети с низкой остротой зрения могут подойти к картине, чтобы иметь возможность лучше рассмотреть ее. Так же, учитывая диагноз, определяется размер демонстрационного материала, его цвет, фон, лаконичность, отсутствие теней, наличие четкого контура. Демонстрационный и дидактический материал для рассматривания может предъявляться ребенку на подставке (для детей со сходящимся косоглазием), либо на столе (для детей с расходящимся косоглазием) неподвижно.

С момента поступления в ДООУ дети получают аппаратное лечение, которое назначает и корректирует офтальмолог. На данном этапе в тесной взаимосвязи находятся тифлопедагог, окулист и медсестра. Медицинская коррекция зрения позволяет устранить осложнения, развивающихся на фоне основного заболевания и исключить возникновения новых заболеваний.

Основываясь на исследования ведущих офтальмологов и тифлопедагогов, таких как Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, О.Л. Алексеев, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и другие, лечебно-восстановительную работу начинают с преаппаратной подготовки. Это дает положительные результаты и ускоряет динамику восстановления зрительных функций. Чтобы обеспечить успешность лечения на конкретных аппаратах тифлопедагогу необходимо сформировать следующие навыки у ребенка:

- выделение частей предметов;
- понимание словесной инструкции;
- ориентирование в макро- и микро-пространстве (знать право-лево, верх-низ, вблизи-вдали);

– понимание перспективы и словестное обозначение увиденного.

Эти данные необходимы всем участникам образовательного процесса. Они позволяют выстроить оптимальную коррекционно-образовательную работу с детьми. В дальнейшем полученные результаты закрепляются во всех видах детской деятельности. Педагоги строго соблюдают рекомендации врача-офтальмолога, контролируют зрительные нагрузки и выполняют соблюдения офтальмо-гигиенических требований при подготовке и проведении общеобразовательных и коррекционных занятий. Работа педагогического и медицинского персонала в нашем учреждении проходит в тесном взаимодействии и вносит разнозначный вклад в коррекционно-образовательный процесс.

Еще одним важным условием определяющим качество коррекционно-развивающей работы в ДОУ, является диагностика имеющихся у ребенка нарушений, вызванных зрительной недостаточностью и ее связь с коррекционно-развивающей работой.

В нашем детском саду мы используем диагностическую методику, разработанную в соответствии с содержанием Программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) и составленную Осиповой Л.Б. Диагностика позволяет тифлопедагогу получить актуальную информацию о развитии ребенка, оценить сформированность предметных представлений, состояние зрительного анализатора и уровень развития высших психических функций.

Дальнейшее составление индивидуальных образовательных маршрутов и построение коррекционно-развивающей работы основывается на диагностических данных. Диагностика позволяет контролировать и корректировать всю систему воспитания и обучения.

Целенаправленное и планомерное вовлечение в коррекционно-развивающую работу ДОУ родителей помогает объединить усилия для развития и воспитания детей с нарушениями зрения. В нашем детском саду мы стремимся к установлению партнерских отношений с семьей каждого воспитанника. Создание атмосферы взаимопонимания, общности взглядов и психологической поддержки обеспечивает проведение утренников, досугов, тематических встреч. Педагоги проводят с родителями общие и индивидуальные консультации, размещают доступную информацию на сайте ДОУ. Работу с родителями мы планируем заранее, чтобы правильно оценить социальный состав семьи, ожидания от пребывания ребенка в ДОУ. Для этого проводим анкетирование, личные беседы.

Это помогает правильно выстроить коррекционно-развивающую работу и сделать ее более эффективной.

Таким образом, можно сделать вывод, что автоматическое включение компенсаторной функции можно ускорить при правильно организованной коррекционно-развивающей работе. Постепенная и планомерная работа педагогического состава ДОУ и его тесная связь с медицинским персоналом, обеспечи-

вает успешную социализацию и переход на следующую ступень образования детей с нарушенным зрением.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург, 2006. – 336 с.

О.Е. Ельникова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Исследование посвящено изучению особенностей психологической адаптации часто болеющих детей к условиям ДОО. Представлены результаты пилотажного исследования, включающего в себя два этапа. На первом этапе были изучены карты здоровья детей и проведено анкетирование родителей. В ходе второго этапа проводилась диагностика уровня психологической адаптации детей к ДОО. Показано, что часто болеющие дети тяжелее адаптируются к дошкольным образовательным организациям. Дети данной категории имеют ряд специфических особенностей поведения, которые затрудняют процесс вхождения в детские коллективы ДОО.

**Ключевые слова:** адаптация, дети дошкольного возраста, часто болеющие дети, здоровье, болезнь.

О.Е. Elnikova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FREQUENTLY ILL CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

**Abstract.** The study is devoted to the study of the peculiarities of psychological adaptation of frequently ill children to the conditions of preschool education. The results of the pilot study, which includes two stages, are presented. At the first stage, children's health maps were studied and parents were surveyed. The purpose of the second stage of the experiment was to conduct research on the level of psychological adaptation of children to preschool education. It is shown that often ill children are more difficult to adapt to preschool educational organizations. Children of this category have a number of specific behavioral features that complicate the process of joining preschool children's groups.

**Keywords:** adaptation, preschool children, often sick children, health, illness.

Проблема психологической адаптации детей к образовательным организациям всегда являлась актуальной и животрепещущей проблемой. Привыкшие постоянно находиться рядом с родителями дети переступают порог учреждения, где они сталкиваются с совершенно новой для них обстановкой, людьми и

распорядком. Особенно стрессовой данная ситуация может оказаться для детей раннего и дошкольного возраста, поскольку страх разлуки с мамой является одним из самых сильных страхов ребенка в обозначенные возрастные периоды. Если добавить сюда неблагоприятные социальные, экономические, биологические факторы (сопровождаящие жизнедеятельность современных семей), то процесс адаптации может быть усложнен и затянут по времени. Особенно тяжело адаптация проходит у детей с ослабленным здоровьем. Следует особо отметить тот факт, что с каждым годом возрастает количество детей, имеющих те или иные проблемы со здоровьем. Это связано как с более точной ранней диагностикой заболеваний, так и возможностями современной медицины, позволяющей сохранять тяжело протекающую беременность, выхаживать детей, родившихся раньше срока и т. д. Поэтому вопрос адаптации таких детей к дошкольной образовательной организации стоит довольно остро.

Вопрос адаптации является актуальным и в силу того, что в возрасте до трех лет у ребенка происходит стремительный скачок в физическом и психическом развитии, а стресс, который вызывает новая для него среда, разлука с близкими могут, этот процесс затормозить.

Сменившиеся условия и среда требуют выработать новые формы поведения как для ребенка, так и для его родителей, а также установить факторы, способствующие или, наоборот, препятствующие процессу адаптации детей (особенно часто болеющих) к новым для них условиям. Все вышесказанное и определило тематику данного исследования.

Изучением проблемы психологической адаптации занимались как зарубежные, так и отечественные исследователи: Г. Айзенк, А.А. Балл, Ф.Б. Березин, Л.Н. Божович, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, А.А. Реан, З. Фрейд и др. Вопросы психологической адаптации освещены в работах М. Монтессори, Р. Штайнера, Э. Эриксона и др. Говоря об условиях адаптации к дошкольной образовательной организации, стоит упомянуть имена таких ученых как Л.И. Белкина, Л.А. Вегнер, В.В. Холмовская, С.В. Паршукова, Е.А. Лисина [1, 2, 3].

Тем не менее, несмотря на достаточную освещенность проблемы в разнообразных исследованиях, аспект адаптации часто болеющих детей как раннего, так и дошкольного возраста к дошкольной образовательной организации недостаточно широко освещен в современной психолого-педагогической литературе. В результате, возникает противоречие между все большим количеством часто болеющих детей, поступающих в ДОО, и ориентированностью программ адаптации в основном на здоровых детей. Данное противоречие обуславливает цель исследования.

Цель исследования: выявить индивидуальные психологические особенности адаптации к ДОО детей раннего и дошкольного возраста с теми или иными соматическими нарушениями.

Проведенный нами теоретический анализ обозначенной выше проблемы позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема адаптации занимает центральное место в разных научных областях. В наиболее обобщенном виде адаптация может рассматриваться с позиции биологии (приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды) и социологии (процесс и итог приспособления индивида к условиям общественной среды). В научной среде нет единого подхода к толкованию данного термина, поэтому могут встречаться как взаимодополняющие, так и противоречащие друг другу определения.

2. Нами так же рассматривались особенности психофизиологической характеристики часто болеющих детей. Ведущим новообразованием детей, находящихся на границе раннего и дошкольного возраста, является осознание ребенком своего «Я» и желания автономии. В совокупности с несовершенством процессов саморегуляции поведения, возникают многочисленные истерики, упрямство, настойчивость, неуместная в той или иной ситуации. Вместе с тем, развитие часто болеющих детей отличается от развития здоровых детей. Факторами возникновения психосоматических реакций можно назвать как социальные (неблагоприятные условия проживания, конфликтность родителей, гипер- или гипопека, расставание с матерью, авторитарный стиль общения в семье и т. д.) и биологическими (осложненные роды, тяжело протекающая беременность, частые болезни, хронические заболевания).

Все выше сказанное указывает на необходимость детального изучения особенностей адаптации такой сложной категории детей, как часто болеющие. Так как помимо типичных психологических характеристик присущих детям раннего и дошкольного возраста, переживающих возрастной кризис, у таких детей проявляются дополнительные поведенческие реакции, обусловленные чрезмерно трепетным отношением родителей к часто болеющим детям. И это понятно. Так как родители испытывают постоянную тревогу, страх, что ребенок может опять заболеть.

Пилотажное исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №1 г. Ельца, в котором участвовало 57 детей.

Эксперимент включал в себя два этапа. На первом этапе исследования были изучены карты здоровья детей и проведено анкетирование родителей. Целью второго этапа эксперимента было провести исследования уровня психологической адаптации детей к ДОО.

Информации в картах здоровья о перенесенных заболеваниях каждого ребенка позволила нам учитывать полученные данные для анализа физического состояния детей в исследуемой группе. Были получены следующие данные: большинство детей, принявших участие в исследовании, имеют первую группу здоровья (здоровые дети) – (56 %). 37 % имеют вторую группу здоровья: это практически здоровые дети с морфофункциональными отклонениями, не связанными с эндокринной. 7 % имеют третью группу здоровья, которая подразумевает наличие какого-либо хронического заболевания.

Согласно полученным данным из карт здоровья и бесед с родителями, самыми распространенными выявленными отклонениями в состоянии здоровья

детей второй и третьей группы здоровья являются частые острые респираторные заболевания и вирусные инфекции, у некоторых детей диагностирована аллергия.

В результате опроса родителей и изучения карт здоровья, дети были условно разделены на две группы: соматически ослабленные (44%) и условно здоровые (56%).

Для выявления уровня адаптации детей раннего возраста была выбрана методика М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» [4]. Выбранная методика позволяет определить общий эмоциональный фон поведения ребенка, оценить его взаимоотношения со взрослыми и детьми, особенности познавательной и игровой деятельности, а так же, как меняется его реакция при изменении привычной ситуации.

Для того чтобы проанализировать процесс адаптации дошкольников к условиям ДОО, выявить проблемы, которые могут помешать данному процессу и проследить динамику поведения ребенка, в дополнение к представленной выше методике были заполнены листы адаптации. В течение месяца необходимо было наблюдать за каждым ребенком и оценивать параметры адаптированности, оценивая каждый из них от 1 до 3 баллов.

Для успешного процесса адаптации ребенка к детскому саду, на наш взгляд, необходима совместная работа всех участников образовательного процесса. В связи с этим, мы обратились к родителям и педагогам с просьбой оценить определенные характеристики ребенка (его поведения, настроения и т. д.). Каждую шкалу (она же выступает критерием адаптации или дезадаптации) необходимо было оценить в диапазоне от 0 до 10. Соответственно, поставленное число будет обозначать степень развитости навыка или частоту определенного поведения. Шкалы были представлены в виде двадцати утверждений. Приведем примеры некоторых из них: 1) Частота хорошего настроения; 2) Коммуникабельность; 3) Капризность; 4) Частота плача и т.д. Проведение данного опроса позволило нам иметь более полную картину о том, как проходит процесс адаптации у детей с разным уровнем здоровья, а так же получить представление о психологических особенностях адаптации к ДОО исследуемой группы детей.

В результате проведенного пилотажного исследования показано: согласно данным, полученным с помощью методики М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» – высокий уровень адаптации имеют 26 %, 56 % детей – средний уровень, 18 % – низкий уровень. Причем низкий уровень адаптации диагностировался только у часто болеющих детей.

На основании анализа заполненных родителями анкет были выявлены различия по некоторым критериям адаптации детей соматически ослабленных и условно здоровых. У часто болеющих детей наблюдаются следующие особенности:

- имеются проблемы с самостоятельной игрой;
- скорость усвоения новых навыков ниже по сравнению с относительно здоровыми детьми;
- наблюдается частая смена настроения;
- такие дети более ранимы;
- тяжело переживается разлука с близкими;
- они тяжелее адаптируются к новой обстановке;
- наблюдается снижение аппетита;
- они менее коммуникабельны;
- им тяжело соблюдать режим дня.

Таким образом можно заключить, что часто болеющие дети тяжелее адаптируются к дошкольным образовательным организациям. Дети данной категории имеют ряд специфических особенностей поведения, которые затрудняют процесс вхождения в детские коллективы ДОО и участие в ряде режимных моментов. Часто болеющие дети требуют к себе особое отношение и пристальное внимание, а также специфические подходы и особые формы коррекционной работы по адаптации к дошкольным образовательным организациям.

#### Список литературы

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: практическое пособие / Авт.-сост. Белкина Л.В. – Воронеж: Учитель, 2006. – 236 с.
2. Анучина О.А. Организация работы по адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада / О.А. Анучина // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 4 (9). – С. 221-224.
3. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям в ДОО / Л.В. Белкина. – ТЦ «Учитель». – Воронеж, 2006. – 115 с.
4. Корепанова, М.В. Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению / М.В.Корепанова, Е.В. Харламова // Образовательная система «Школа 2100». 1999. URL: <http://school2100.com> (дата обращения: 24.01.2023)

И.Н. Зайцева, С.С. Токарева, Н.А. Ярлыкова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

**Аннотация.** В статье рассматривается важность принятия участия в олимпиадах детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения). Принимая участие в таких мероприятиях, дети с ОВЗ получают возможность реализовать свои способности, приобрести новый опыт, что способствует их социализации среди сверстников.

**Ключевые слова:** олимпиада, интеллектуальные конкурсы, инклюзивное образование, социализация, индивидуализация и дифференциация.

## OLYMPIADS AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

**Abstract.** The article discusses the importance of taking part in the Olympiads for children with disabilities (disorders of the musculoskeletal system, hearing and vision) and the disabled. Taking part in such events, children with disabilities get the opportunity to realize their abilities, gain new experience, which contributes to their socialization among their peers.

**Keywords:** Olympiad, intellectual competitions, inclusive education, socialization, individualization and differentiation.

Одной из приоритетных задач современной школы является всесторонняя подготовка обучающихся к осмысленному и профессиональному выбору будущей профессии. Решением этой задачи является целенаправленная, предметная, поэтапная индивидуализация и дифференциация обучения в общеобразовательной школе.

Важной составляющей в образовании является самоподготовка, а также непрерывное взаимодействие с педагогом-предметником, что способствует выходу за пределы программы обучения и принятию участия в профильных предметных олимпиадах и конкурсах научных работ для достижения высоких результатов.

Формирование современной образовательной среды, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов является ключевой задачей государственной политики в сфере образования. Президент РФ отметил, что важно обязательно вовлекать таких учащихся, а также сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в систему конкурсов и олимпиад [4].

Участие в различных интеллектуальных конкурсах, олимпиадах по предметам является одной из основных форм развития учебно-познавательной и информационной компетентности школьников, а также является одним из основных средств социализации детей-инвалидов и людей с ОВЗ.

Олимпиадное движение школьников в нашей стране началоразвиваться на рубеже XX века. С 1964 года формируется система Всесоюзных предметных олимпиад, которая в 1991-м трансформировалась в систему Всероссийских олимпиад школьников, которая продолжает свое развитие и сегодня. Ежегодно приказом [3] Министерства науки и высшего образования РФ утверждается перечень олимпиад и их уровней на текущий учебный год.

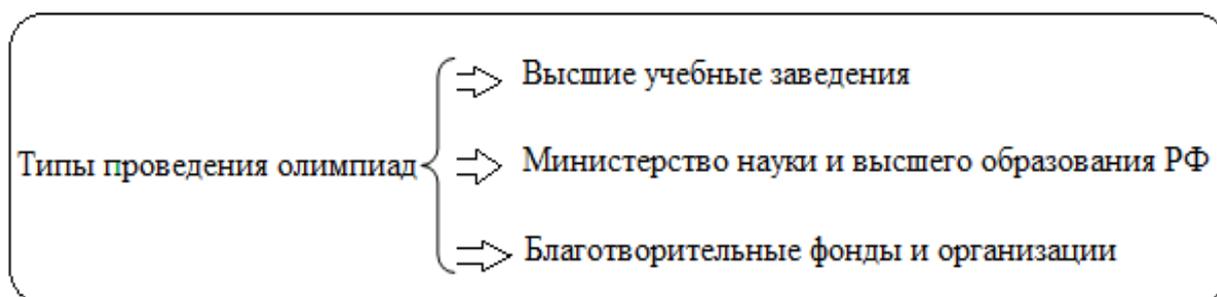
Согласно государственной доктрине популяризация науки в среде молодёжи должна сочетаться с развитием широкой государственной сети по выявлению, развитию и поощрению талантливой перспективной молодёжи. Одним из основных элементов этой сети должны стать олимпиады, а также другие

формы поддержки научно-технического творчества школьников и студентов [2].

В последние годы в России появилось много новых олимпиад. Организаторами являются федеральные и региональные органы власти, средние и высшие учебные заведения, центры дополнительного образования и центры педагогического мастерства. Все они разные по типам и видам и преследуют разные цели.

На сегодняшний день в России существует три вида интеллектуальных конкурсов, которые могут открыть серьезные перспективы для школьников, в том числе и для детей с особенностями развития (схема 1).

Схема 1



Первый тип олимпиад организуют и проводят высшие учебные заведения. Победители этого типа зачастую обладают возможностью обучаться в вузе за счет государственного, регионального или местного бюджетов на специальности, соответствующей выбранному предмету. Некоторые вузовские олимпиады направлены лишь на выявление творческого и научного потенциала абитуриентов, что играет основную роль для детей с ОВЗ.

Второй тип олимпиад инициируется Министерством науки и высшего образования РФ. Данный тип ориентирован на оценку уровня знаний по различным предметам среди школьников страны. Этот тип олимпиад многоэтапный: школьный, муниципальный, региональная, Всероссийская олимпиада и международная олимпиада. Победа в олимпиадах Министерства образования и науки в заключительных этапах (победа во Всероссийской олимпиаде школьников, в международной олимпиаде), поощряется при поступлении в государственные колледжи и вузы.

Третий вид направлен на выявление творческих способностей участников и проводится при инициативе благотворительных фондов и организаций. Победа в таких соревнованиях не поможет школьнику поступить в университет, так как основной приз – стипендия на изучение какого-либо предмета или сумма на реализацию идеи, которую выплачивает организатор.

В зависимости от цели проведения олимпиады носят соревновательный и обучающий характер.



Целью проведения соревновательных олимпиад является выявление лучших в своей области детей, и требуют специальной подготовки, способных продемонстрировать глубину и широту знаний, готовность и возможность решения нетривиальных задач. Подготовка проводится самостоятельно или с помощью учителей, а в настоящее время и репетиторов. Заключительный этап соревновательных олимпиад традиционно проводится очно для исключения возможности использования сторонней помощи. Для детей с ОВЗ данный вид олимпиад доступен, если у ребенка есть незначительные отклонения в развитии и здоровье.

Задача обучающих олимпиад заключается в создании заинтересованности предметом самых разных детей и вовлечении их в решение нестандартных задач. Данный вид олимпиад наиболее эффективен для обучающихся младших классов и детей с ограниченными возможностями здоровья, где соревновательность не только не приветствуется, но и вредна, а процесс более значим, чем результат.

Обучающих олимпиад гораздо меньше, чем соревновательных. Образовательную олимпиаду проводят в очной и онлайн-формате, что является в настоящее время наиболее удобной формой для иногородних участников, а для детей с ОВЗ чуть ли не единственной возможностью.

В связи с общей тенденцией, направленной в сторону инклюзивного образования, согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», на сегодня олимпиады адаптированы к участию в них различных обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Участие детей с ограниченными возможностями здоровья в школьных олимпиадах способствует их успешной социализации и интеграции среди сверстников [7].

Участвуя в интеллектуальных и творческих мероприятиях, обучающиеся реализовывают свой потенциал, приобретают новый опыт, иногда и отрицательный, но подчас именно он может явиться необходимым толчком для получения знаний, развития нестандартного мышления, самостоятельности в поиске и анализе информации.

Для детей с ОВЗ олимпиады, конкурсы – это еще и возможность познакомиться со сверстниками, завести новый круг общения (при тяжелых формах

заболевания общение ограничивается лишь с несколькими близкими людьми или «товарищами по несчастью» в лечебных учреждениях) и увидеть, пусть и онлайн, другие города.

Согласно Федеральному закону №273 «Об образовании в РФ» дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) – это дети, имеющие недостатки в психическом или (и) физическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [5]. Но на наш взгляд дети с ОВЗ – это зачастую талантливые, способные и иногда одаренные в той или иной сфере дети, только, к сожалению, заключенные в оболочку нездоровья. Поэтому необходимо совместно с ближайшим окружением ребенка развить их способности, давать им возможность участвовать в различных конкурсах и олимпиадах.

Дистанционные олимпиады играют значимую роль в формировании и закреплении универсальных учебных действий: логические, общие, знаково-символические способы учения, нравственно-этическое оценивание, планирование, прогнозирование, волевая саморегуляция, оценка результата [5].

Предметные олимпиады, творческие и образовательные конкурсы, интеллектуальные игры не только повышают интерес в предметной области, но и являются мощным двигателем для развития активности, целеустремленности, самостоятельности обучающихся при подготовке к участию. Интеллектуальные состязания могут стать отдушиной, выходом за рамки образовательного стандарта и учебника, а для детей с ограниченными возможностями здоровья это является подчас чуть ли не единственным способом заявить о себе как о личности с неограниченным потенциалом.

«Особенный» ребенок хочет видеть свою востребованность окружающими, получить от них не жалость, а моральную поддержку, признания его частью интеллектуального сообщества, иметь возможность участвовать в активной жизни наряду с другими, составлять им конкуренцию.

Ключевым моментом в развитии интеллектуальной и творческой деятельности для родителей и педагогов детей с ОВЗ является обнаружение способностей ребенка и создания условия для их развития и реализации, стимулируя интерес ребенка к интеллектуальному труду.

#### **Список литературы**

1. Всероссийская предметная олимпиада для детей с ОВЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://mir-olimpiad.ru/olimpiady/500-vserossiiskaya-predmetnaya-olimpiada-dlya-detei-s-ovz.-nachalnaya-shkola/> (дата обращения 18.02.2022)
2. Попов А.И. История становления и тенденции развития олимпиадного движения по теоретической механике: монография. – Тамбов: Издательство Тамбовского гос. техн. университета, 2010. – 136 с.
3. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.08.2022 № 828 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2022/23 учебный год». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209300006> (дата обращения 18.02.2022)

4. ТАСС.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.maam.ru/> (дата обращения 18.02.2022)
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 18.02.2022)
6. Перечень олимпиад школьников и их уровней на 2022/23 учебный год по профилям. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://olimpiada.ru/article/1043> (дата обращения 18.02.2022)
7. БУ ДПО РК «КРИПКРО» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.kripkro.ru/index.php/deyatelnost/inklyuzivnoe-obrazovanie/1486-olimpiady-i-ikh-vozmozhnosti-dlya-uchastnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu> (дата обращения 18.02.2022)
8. Субакова Е.Н. Использование дистанционных олимпиад и конкурсов в учебной и воспитательной работе с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-distancionnyh-olimpiad-i-konkursov-v-uchebnoj-i-vospitatelnoj-rabote-s-detmi-s-ovz-5733383.html> (дата обращения 18.02.2022)

К.С. Лопухина,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## **РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются технологии обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими интеллектуальные нарушения и задержку психического развития. Раскрывается понятие межполушарных взаимодействий и их влияние на умственные процессы у детей с вышеуказанными нарушениями. Показано развитие межполушарных взаимодействий посредством применения кинезиологических упражнений. Приводятся к рассмотрению конкретные кинезиологические упражнения для формирования общего представления.

*Ключевые слова:* обучение, интеллект, нарушения, мозг, межполушарное взаимодействие, кинезиология, упражнения.

K.S. Lopukhina,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **DEVELOPING INTERHEMISPHERIC INTERACTION THROUGH KINESIOLOGICAL EXERCISES IN WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Abstract.* The article deals with the technology of teaching disabled children with intellectual disabilities and mental retardation. The concept of interhemispheric interaction and its influence on mental processes in children with the above-mentioned disabilities is considered. Development of hemispheric interaction by means of kinesiological exercises. The concrete kinesiological exercises for forming general perception are treated.

*Keywords:* learning, intellect, disorders, brain, interhemispheric interaction, kinesiology, exercises.

В среде современного Российского образования особенно остро стоит вопрос об обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Планомерная и целенаправленная работа по улучшению образовательной системы невозможна без внедрения и реализации инклюзивного элемента. Ключевую роль в данном процессе играет индивидуальный подход в разработке адаптированных программ и реализация их в стенах образовательной организации. На сегодняшний день политика образовательной системы отходит от интернирования детей с ограниченными возможностями здоровья, признавая очевидные минусы такого варианта образования. Дети, находящиеся в такой среде, общающиеся с подобными себе, будут видеть, что они не являются единственными представителями своей проблемы. И, так или иначе, будут равняться друг на друга, что не способствует развитию в норматипичном направлении. Интеграция такого ребенка в социум представляется весьма проблематичной. Новым, и достаточно, успешным подходом является инклюзивное образование, в котором особенный ребенок будет стремиться подражать детям без особенностей, тем самым, развиваясь. «Социальная интеграция лиц с особыми нуждами сегодня означает процесс и результат предоставления им прав и реальных возможностей участия во всех видах и формах социокультурной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей» [1].

Большое значение в работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, который в анамнезе имеет задержку психического развития и интеллектуальные нарушения легкой и средней степени, имеет развитие межполушарного взаимодействия. Мозг является невероятно сложной системой и все механизмы его работы не изучены до конца на сегодняшний день. Однако можно смело утверждать, что, как мозг посылает электрические импульсы к частям тела, заставляя их двигаться так, тем самым, призывая к работоспособности, ровно в той же степени можно заставить работать мозг, посылая ему сигналы от конкретной части тела, пришедшей в движение.

Как известно, обработка информации производится мозгом в зависимости от того, какого рода информацию воспринимает человек. Левое полушарие перерабатывает смысловую информацию, данные логического и аналитического характера, отвечает за абстрактное мышление. Вместе с этим, данное полушарие отвечает за речевой слух, чтение, письмо, восприятие положительных эмоций. За пространственную ориентацию, обработку визуальных образов, образного мышления, творчества в целом отвечает правое полушарие. Синхронная работа обоих полушарий обеспечивает в полном объеме обработку разносторонней информации и всестороннее развитие мозга в целом. Межполушарное взаимодействие головного мозга является механизмом особого назначения, объединяющее работу правого и левого полушария мозга в единую интегративно-целостную систему. Способствовать развитию межполушарных взаимодействий могут кинезиологические упражнения [3].

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарные взаимодействия.

Включение данного вида упражнений в структуру занятия имеет ряд преимуществ: развиваются такие процессы как восприятие, память, внимание, мышление, пространственное представление; производится стимуляция слуха и речи; коррекция и развитие самоконтроля; развивается точность движений, координация пальцев рук; повышение концентрации и умственной активности.

Чтобы добиться положительных результатов важнейшую роль играет соблюдение некоторых условий:

- а) упражнения необходимо проводить ежедневно;
- б) детям с раннего возраста следует выполнять пальчиковые игры от простого к сложному;
- в) занятия проводятся утром (в крайнем случае, в первой половине дня);
- г) занятия проводятся ежедневно, без пропусков;
- д) занятия проводятся в доброжелательной обстановке;
- е) от детей требуется точное выполнение движений и приемов;
- ж) упражнения проводятся стоя или сидя за столом;
- к) упражнения проводятся с использованием спокойной музыки.

Данный вид двигательных упражнений в ходе коррекционно-развивающих занятий способствует нивелированию умственных недостатков у ребенка.

В своей деятельности мы используем данные упражнения вначале урока. Это позволяет активизироваться мыслительным процессам, обеспечивающим развитие межполушарных взаимодействий. Дети, имеющие задержки психического развития, интеллектуальные нарушения, в большей степени испытывают потребность в развитии вышеупомянутых процессов [2].

При разработке упражнений мы проанализировали имеющуюся информацию по данному вопросу и адаптировали существующие методики под свои нужды. Рассмотрим некоторые из них. К примеру, известную таблицу Шульце мы преобразовали в знаковую таблицу, но в нашем случае, ребёнок задействует указательные пальцы левой и правой руки. Он видит, какой символ необходимо найти первым и ищет их в асимметричных таблицах. (Рис.1) Данное упражнение способствует улучшению распределения внимания, концентрации и переключаемости.

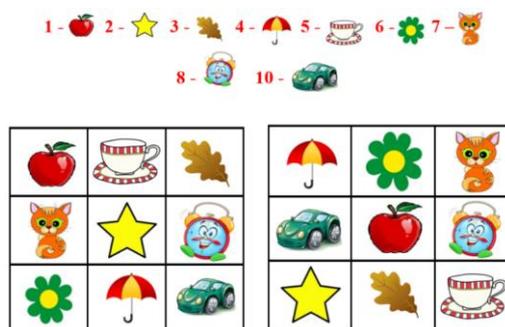


Рис. 1

Следующее упражнение направлено на активизацию работы мозга. Ребёнок размещает руки на бланк. Перед ним кладётся карточка с двумя нарисованными кругами заданного цвета. Задача ребёнка поднять те пальцы, цвет круга которых будет указан на карточке (Рис. 2).

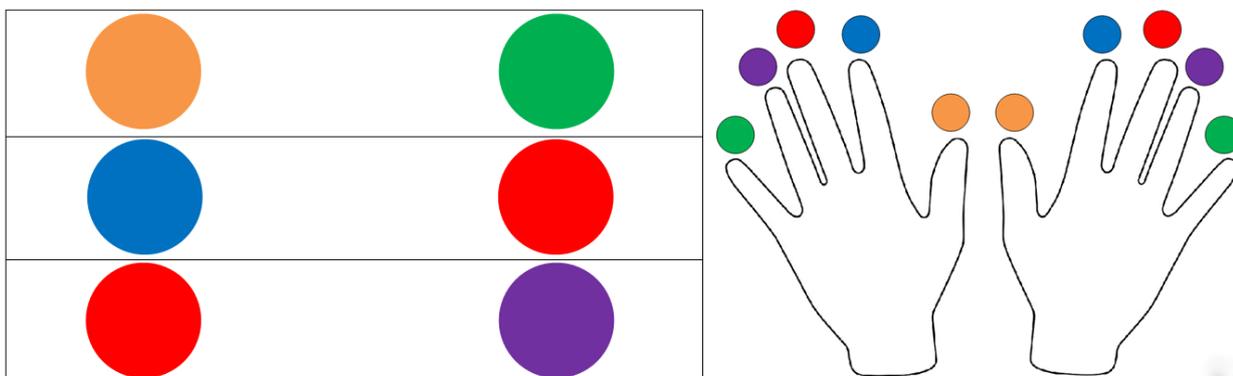


Рис. 2

Данное упражнение, целесообразно давать каждое занятие. При его выполнении в работу включаются оба полушария, так как действие совершают указательный и средний пальцы левой и правой руки. Задача ребёнка снизу вверх перемещать пальцы и когда он видит перед собой один большой четырёхугольник – пальцы держит вместе, когда перед ним два четырёхугольника меньшего размера – пальцы разъединяет. Детям младшего школьного возраста предпочтительней задать это упражнение как некую «тропку для кролика», в конце которой ребёнка обязательно должна ждать похвала за проделанную работу (Рис. 3).

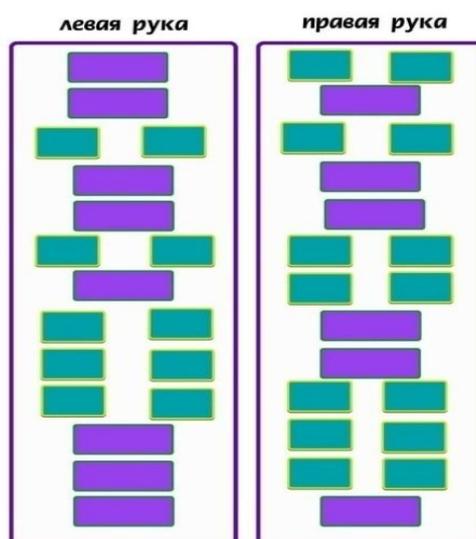


Рис. 3

Последнее упражнение направлено на развитие мелкой моторики. При его выполнении важно следить за тем, чтобы ребёнок показывал действия чётко и конкретно. Задача для ребёнка такая: пальцем левой руки прокладывает маршрут по кружкам с помощью указательного пальца. Правой рукой необходимо показывать жест того цвета, на который указал палец левой руки. (Рис. 4)

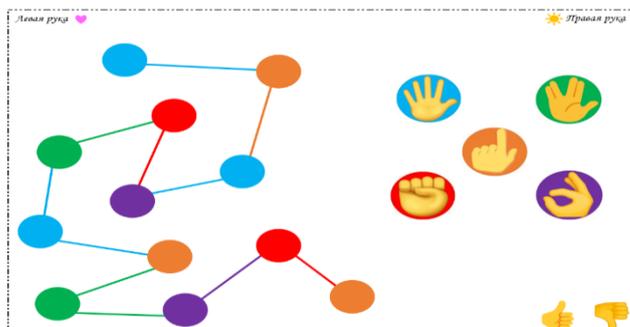


Рис. 4

В данной статье представлены лишь несколько видов кинезиологических упражнений. При коррекционно-развивающей работе с особыми детьми важно подобрать именно те, которые понравится самому ребёнку. В этом случае, цель данных упражнений будет достигнута.

#### Список литературы

1. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии / Л.Ю. Беленкова // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 59-64.
2. Микляева Н.В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учебник и практикум для вузов / Н.В. Микляева. – Москва: Юрайт, 2023. – 236 с. (URL: <https://urait.ru/bcode/518315> (дата обращения: 17.02.2023)).
3. Сиротюк А.С. Взаимодействие головного мозга – основа интеллекта / А.С. Сиротюк, А.Л. Сиротюк // Профессия – педагог. – 2021. – №1. – С. 68-79.
4. Худотеплова Е.Н. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Е.Н. Худотеплова. – Оренбург: ОГПУ, 2022. – 66 с.

И.В. Яковлева,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### MIND MAP ТЕХНОЛОГИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

**Аннотация.** В данной статье представлены разные определения термина «Mind Map технология», описана их роль в коррекционно-развивающей деятельности дошкольников с ОВЗ. Автором предложены направления и алгоритм использования данной технологии для развития и коррекции детей с психофизическими отклонениями, также приведён пример реализации проектной деятельности посредством карты структурирования информации.

**Ключевые слова:** Mind Map технология, дети с ОВЗ, коррекция, развитие, речевая деятельность, познавательные процессы, проектная деятельность.

I.V. Yakovleva,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## **MIND MAP TECHNOLOGY IN THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROCESS WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

**Abstract.** This article presents different definitions of the term «Mind Map technology» describes their role in the correctional and developmental activities of preschoolers with disabilities. The author suggests the directions and algorithm of using this technology for the development and correction of children with psychophysical disabilities, and also gives an example of the implementation of project activities through the information structuring map.

**Keywords:** Mind Map technology, children with disabilities, correction, development, speech activity, cognitive processes, project activity.

Mind Map технология позволяет систематизировать и запоминать необходимую информацию, способствует развитию и активизации творчески-речевых способностей и познавательных процессов. Разработчиком термина «Mind Map» и данной методики в современной версии является психолог Тони Бьюзен (1974). В 2006 году автор создал программное обеспечение «Mind Map» и компьютерные программы для создания интеллект – карт [2]. Понятие «Mind Map» имеет сразу несколько определений:

- ментальные карты;
- мыслительные карты;
- карты структурирования информации;
- звездочка решений;
- интеллект карты;
- карты мышления;
- карты ума;
- карты мыслей;
- карты знания;
- карты разума и т. д. [3].

Внедрение в дошкольное образование Mind Map технологии связано с именем доцента кафедры логопедии СГПИ Акименко В.М., которая указывала на ее преимущества в отношении развития связного речевого высказывания [1]. Каждый педагог пытается найти новые идеи, подходы, методы педагогической деятельности. Особенно если данный вопрос касается детей с ограниченными возможностями здоровья, которые постоянно сталкиваются с трудностями в процессе обучения и социализации в обществе. Данная категория лиц наделена определёнными психофизическими особенностями в развитии и требует индивидуального подхода в ходе коррекционно-развивающего процесса.

Сейчас время информационных технологий, высокие темпы развития современного общества, которое постоянно наталкивает нас на мысль о том, как помочь детям с ограниченными возможностями здоровья запомнить такой большой поток информации. Мы постоянно находимся в поиске педагогических инноваций, направленных на активизацию мыслительных и творческих процессов. Одним из таких эффективных коррекционных технологий является MindMap технология, которая позволяет познать окружающий мир, сформировать речевую деятельность, развить креативность мышления и улучшить память [3].

Структура Mind Map технологии представлена в графическом виде и напоминает дерево, где показана крона и корневая система. Она отражает причинно-следственные, смысловые, ассоциативные связи между названиями, понятиями, изображениями и т. д. Каждая главная веточка - это ассоциация и она имеет свой цвет. Все главные веточки соединяются с центральной идеей. По мере расположения необходимой информации веточки начинают все больше разрастаться. Для того, чтобы они не смешивались с рядом расположенными ветвями их можно заключать в контуры. Также при реализации данного подхода можно создать и использовать набор кодов. Например, гроза означает выполнить очень быстро. В развивающем процессе с детьми с ОВЗ старшего возраста можно записывать слова и тем самым формировать предпосылки грамотности. Записи данной технологии могут постоянно дополняться необходимой информацией и достигать невероятных размеров. Использование данной методики позволяет выстроить цепочку действий от желаемого результата к поставленной цели. В основе данной технологии находится развивающая концепция активно-деятельностного подхода, которая позволит сформировать преемственность между дошкольным учреждением и образовательной организацией.

Благодаря своим уникальным свойствам карты структурирования информации (Mind Map технология) имеют преимущества перед другими инновациями в коррекционно-развивающей деятельности с дошкольниками с отклонениями в развитии. Прежде всего, это наглядность и привлекательность, что делает процесс увлекательным и интересным. Благодаря работе мозга (обоих полушарий), включению большого разнообразия образов и цветов учебный материал легче запоминается (второе свойство). Mind Map технология позволяет найти нестандартные пути решения целей и вопросов и тем самым стимулирует творческий процесс детей (третье свойство). Карта позволяет своевременно выявить недостатки и заполнить пробелы недостающей информацией (четвёртое свойство). И самое важное свойство – возможность пересмотра (вспомнить забытое и увидеть что-то новое) [2]. Перечисленные свойства «карты мышления» помогают комментировать свои идеи, выражать словами, устанавливать акценты с помощью зрительных средств, творческого подхода, что делает ее запоминающейся, доступной, понятной и яркой. Цели и направления Mind Map технологии в ходе коррекционной и развивающей деятельности самые разнообразные:

- получение знаний о звуковой стороне речи;
- формирование навыков звукового анализа;

- изучение лексико-грамматических тем;
- выработка связной речи;
- коррекция речевого развития;
- становление произносительной стороны речи;
- активизация словаря;
- словарная работа, уточнение значения слов;
- вербальная основа высказывания при пересказе;
- формирование грамматических категорий;
- развитие моторики рук;
- автоматизация звуков (во фразовой, связной речи посредством чистоговорок, поговорок, стихотворений, сюжетных картинок).

У дошкольников с нарушениями в развитии особую сложность при описании рассказа (событий, объекта, предмета) составляет определение последовательности и воспроизведение ранее полученных представлений. Составление карты мыслей (мышления) помогает описывать картинки, игрушки, явления окружающей природы, животный мир, людей, собственные рисунки и замыслы. Технология Mind Map формирует у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья элементарные представления о структуре и функциях описательного рассказа [1].

Карты структурирования информации или ментальные карты имеют свою специфику и направленность. Их можно использовать как закрепление изученной темы или при реализации проектной деятельности с дошкольниками с ОВЗ. Приведём пример.

*Карта мышления по теме «Дикие животные»*

1. Лист расположить в горизонтальном положении.
2. В центре выделить необходимую тему, например «Лиса», «Медведь» ит.д.
3. От центра расположить линии (разной цветовой гаммы), так называемые мысли.
4. Осуществить подбор слов – ассоциаций по данной теме (семья, место обитания, способ добычи и защиты).
5. От каждой ассоциации провести ветви определенного цвета. Данное направление заполняется по мере приобретения знаний у детей по теме.
6. Подбор слов-признаков и отображение их посредством условных обозначений.
7. Составление предложений, коротких текстов или рассказов.

*Тема проектной деятельности «Самая мудрая птица»*

1. На листе карты разума, на линиях первого порядка отобразить внешний вид и образ жизни птицы (среда, питание).
2. Вспомнить сказки и игры связанные с образом мудрой птицы.
3. Отобразить на карте формы работы для лучшего усвоения материала.
4. Досуг-викторина.
5. Организация экскурсии в музей птиц.
6. Проведение занятий, связанных с жизнью и ролью данных обитателей для детей.

7. Отражение своей ассоциации на карте по итогу проведенной проектной работы.

Таким образом, Mind Map технология в коррекционно-развивающем процессе является очень эффективной для старших дошкольников с ОВЗ, способствует познавательному-речевому развитию, так как на всех этапах деятельности предусматривает опору на моделирование и наглядность.

#### Список литературы

1. Акименко В.М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В.М. Акименко // Начальная школа. – 2012. – №7. – С. 1-4.
2. Технология Mind Map / Сост. Д. А. Миллер // Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий. – URL: <https://umr-old.rcokoit.ru/dld/blog/mindmaps4.pdf> (дата: обращения: 25.02.2023)
3. Тони Бьюзен. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Тони Бьюзен; пер. с англ. Ю. Константиновой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

У.И. Федюшина,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье описана роль педагогического взаимодействия семьи и школы в реализации воспитательного процесса младших школьников в условиях инклюзивного образования, отражены основные практические формы взаимодействия двух социальных института: семьи и школы. На основе анализа научных исследований определены значение и педагогические особенности сотрудничества педагогов и родителей в педагогической практике.

*Ключевые слова:* воспитание, педагогические условия, инклюзивное образование, педагогическое взаимодействие.

U.I. Fedyushina,  
Bunin Yelets State University, Yelets

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE UPBRINGING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* This article describes the role of pedagogical interaction between family and school in the implementation of the educational process of younger schoolchildren in the context of inclusive education, reflects the main practical forms of interaction between two social institutions: families and schools. Based on the analysis of scientific research, the significance and pedagogical features of cooperation between teachers and parents in pedagogical practice are determined.

*Keywords:* upbringing, pedagogical conditions, inclusive education, pedagogical interaction.

В настоящее время в научных исследованиях актуальными являются вопросы, связанные с воспитанием и обучением младших школьников в рамках инклюзивного образования. Под термином «инклюзивное образование» понимают обеспечение равного доступа к получению образованию для всех категорий обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Важной задачей развития инклюзивного образования является реализация новейших направлений и форм сотрудничества учителей и родителей.

По мнению С.П. Акутина, данный процесс будет эффективен только в том случае, если будет наблюдаться тесное взаимодействие двух социальных институтов: семьи и школы [1].

В.М. Брюхова считает, что семья и школы должны сотрудничать согласованно, положительно воздействовать друг на друга, интегрировать цели и ценности воспитания в семье и школе [2].

Д.В. Григорьев отмечает, что связь семьи и образовательной организации в воспитании детей младшего школьного возраста можно назвать педагогическим процессом, который имеет ряд функций:

- просветительскую (информационное оснащение всех участников реализации воспитательного процесса);
- обучающую (обучение тем или иным практическим формам взаимодействия «семья-ребёнок-школа»);
- воспитывающую (определение основных направлений развития личностных качеств всех субъектов воспитательного процесса);
- развивающую (реализация воспитательного процесса с учетом возрастных особенностей младших школьников)
- исследовательскую (умение педагога проводить дифференцированный анализ семейного потенциала в рамках воспитания обучающегося);
- информационную (обеспечение постоянного обмена информацией между участниками воспитательного процесса);
- корректирующую (применение компенсаторных функций с учетом особенностей младшего школьника);
- прогностическую (определение результатов реализации воспитательных мероприятий) [3].

В современном инклюзивном процессе определён ряд актуальных направлений взаимодействия семьи и школы:

- понимание основной роли обособления семьи и школы для получения положительного результата взаимодействия, а именно достижения высоких результатов в личностном развитии ребёнка, его индивидуальных особенностей в восприятии окружающей действительности;
- учёт принципов психолого-педагогических особенностей всех субъектов воспитательного процесса;

- учёт деятельностной системы при рассмотрении направлений взаимосвязи семьи и школы;
- умение прогнозировать эффективность сотруднической деятельности, выбор достижимых целей воспитания.

Следовательно, педагогическая практика взаимодействия в инклюзивном образовании с учетом представленных функций в рамках обучения младших школьников предполагает несколько технологий организации работы с родителями учащихся. В связи с использованием дифференцирования и индивидуализации образовательного процесса, педагог определяет формы взаимодействия: коллективная, групповая, фронтальная. Они будут успешны только в том случае, если применять ряда педагогических условий.

Первым и основным условием является определение целей семьи и школы в воспитании детей младшего школьного возраста в условиях реализации инклюзивного образования. Основными критериями постановки целей должны выступать: доступность, выполняемость, поэтапность.

Развитие эмоционально благоприятного отношения к взаимодействию субъектов воспитания (семьи, обучающегося, школы) является вторым условием. Данное условие подразумевает под собой установку доверительных отношений. Главный элемент – возникновение интереса, уверенность, понимание важности происходящего.

Применение лично – ориентированного подхода – следующее условие. Оно организовано в индивидуальной, творческой, смысловой активности. Ребенок – субъект деятельности, нуждающийся в свободном окружении, имеющий право выбора, оценки собственных поступков.

Так, к наиболее важным векторам воспитательного процесса с учетом личностных особенностей ребёнка О.А. Щекина относят: житнетворчество, социализацию, идентификацию, духовно-нравственное развитие личности и индивидуализацию.

Внутренняя независимость, самостоятельность, самодисциплина, самоконтроль, саморегуляция, способность к рефлексии – это те индивидуальные свойства, которые отражают внутренний потенциал ребёнка и приводят к успешному сотрудничеству в инклюзивной среде [4].

Повышение педагогической осведомленности родителей в вопросах инклюзивного образования играет важную роль. Каждый родитель должен определить потенциал своего ребёнка в вопросах воспитания, учитывая его основные закономерности развития, потребности и возможности, проявлять гибкость в конкретных жизненных ситуациях, применяя разнообразные методы и приемы воспитания.

С целью повышения педагогической культуры родителей в рамках взаимодействия семьи и школы М.П. Осипова рекомендует учителям, работающим в инклюзивном образовании, каждое родительское собрание начинать с включения родителя с помощью лекции, высказывания и т. д., например, «Оказание

помощи ребенку в преодолении страхов в общении», «Финансовая грамотность младших школьников в процессе его социализации», «Правила дружбы» и др.

Следующим элементом взаимодействия является организация совместного проведения досуга всех участков системы, т.е. соблюдение такого педагогического условия, которое организует просветительскую связь между школой и семьей. Необходимо выбирать различные формы сотрудничества: родительские собрания, открытые уроки для родителей, выставки и обзоры педагогической литературы, психолого-педагогические консультации. В настоящее время информационным технологиям принадлежит огромная роль в вопросе информирования родителей.

Для внедрения в практику взаимодействия с родителями могут быть предложены следующие формы работы: информирование родителей через социальные сети, проведение открытых диалогов в дистанционном формате на электронных платформах с включением ряда педагогических поручений:

1. Участие родителей в общественных мероприятиях образовательной организации. При этом в ходе работы у родителей появляется желание сделать мероприятие более интересным, привлекая группу детей к совместной деятельности.

2. Работа родителей с небольшой группой обучающихся младшего школьного возраста играет неопределимую роль. Родители видят своего ребенка среди сверстников, помогают ему выстроить диалог, раскрывая собственные способности.

3. Учебно-воспитательная работа совместно с родителями с выполнением ряда поручений (организационные, методические, информационные и др.).

Немаловажным педагогическим условием реализации взаимодействия является учёт психофизических особенностей младших школьников. При реализации данного педагогического условия и педагог, и родитель сможет применить дифференцированный подход в воспитании, индивидуализировать данный процесс.

Таким образом, при взаимодействии двух социально важных институтов (семья – школа) в воспитании младших школьников необходимо определить и обосновать ряд педагогических условий, которые обеспечивают успешность осуществляемой деятельности. Педагогические условия – важный компонент педагогического функционала. Он отражает ряд возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный аспект системы и обеспечивает её эффективное развитие.

#### **Список литературы**

1. Акутина А.Н. Проблемы взаимодействия семьи и школы по воспитанию детей в современной России. Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников: материалы II международной научно-практической конференции 20-21 января 2013 года / А.Н. Акутина. – Прага, 2013. – 211 с.
2. Брюхова В.М. Партнёрство семьи и школы / В.М. Брюхова. – Москва: Чистые пруды, 2007. – 159 с.

3. Григорьев Д.В. Воспитание в современной школе / Д.В. Григорьев. – Москва: Просвещение, 2009. – 305 с.
4. Щекина О.А. Взаимодействие семьи и школы в условиях современного информационного пространства / О.А. Щекина. – Москва: Просвещение, 2011. – 203 с.

Ю.С. Ярлыкова,  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

## ТЕХНОЛОГИЯ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

**Аннотация.** Целью статьи является обобщение практического опыта использования технологии песочной терапии в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. В работе дается определение песочной терапии, раскрываются ее задачи. Представлен ряд упражнений, направленных на развитие словарного запаса, фонематического восприятия, связной речи, автоматизацию и дифференциацию звуков.

**Ключевые слова:** песочная терапия, тяжелые нарушения речи, коррекционная работа, дошкольный возраст.

Y.S. Yarlykova,  
Bunin Yelets State University, Yelets

## TECHNOLOGY OF SAND THERAPY IN THE CORRECTIONAL WORK OF A SPEECH THERAPIST TEACHER

**Abstract.** The purpose of the article is to summarize the practical experience of using sand therapy technology in the correctional work of a speech therapist teacher with preschoolers with severe speech disorders. The paper defines sand therapy and reveals its tasks. A number of exercises aimed at the development of vocabulary, phonemic perception, coherent speech, automation and differentiation of sounds are presented.

**Keywords:** sand therapy, severe speech disorders, correctional work, preschool age.

В настоящее время в системе дошкольного образования произошли серьёзные изменения. В связи с реализацией ФГОС в ДОУ, для педагогов предоставляется большой объём для развития творческих возможностей и саморазвития. И поэтому в коррекционной работе применяются новые нетрадиционные формы работы.

Нетрадиционные технологии, используемые учителем-логопедом, становятся перспективным средством успешной коррекционной работы дошкольников с ТНР. Используя инновационные приемы можно организовать образовательную деятельность в разнообразной и интересной форме, что повышает мотивацию со стороны детей.

На сегодняшний день известно достаточно много нетрадиционных технологий, одна из них это пескотерапия.

Швейцарский психолог Карл Густав Юнг предложил принцип песочной терапии и описал в своей работе положительный эффект игр с песком. Первые контакты детей друг с другом происходят в процессе игры в песочнице. Именно естественная потребность ребенка «возиться» с песком, определяет возможности использовать песочницу в своей работе не только психотерапевту, но и логопеду [2].

Песочная терапия – это вид современной арт-терапии и арт-педагогике, включающий систему игр с песком [3].

На современном этапе пескотерапия считается одной из эффективных здоровьесберегающих и инновационных технологий в логопедии.

Использовать элементы песочной терапии в работе с детьми можно с трех лет. Игры с песком вызывают большой интерес у ребенка, отвлекают и расслабляют его, в связи, с чем обеспечивают наиболее успешную коррекцию.

Наиболее очевидной задачей песочной терапии является развитие мелкой моторики, но помимо этой задачи в песочнице можно реализовать все коррекционные задачи, стоящие перед логопедом [3].

Частичный перенос коррекционных занятий в песочницу, даёт большой воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения.

- **Во-первых**, усиливается желание ребёнка экспериментировать, узнавать новое и работать самостоятельно.

- **Во-вторых**, в процессе использования пескотерапии у ребенка развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта».

- **В-третьих**, играя с песком, у ребенка интенсивнее развиваются познавательные функции, а также речь и моторика.

- **В-четвёртых**, процесс игры в песке способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребёнка.

Используя песочную терапию, учитель-логопед традиционную методику по расширению словарного запаса, развитию связной речи, формированию фонематического слуха, автоматизации и дифференциации звуков у дошкольников делает более интересной, увлекательной, более продуктивной.

Для развития мелкой моторики используются различные упражнения, связанные с рисованием на песке. Это могут быть работа с шаблоном, по устной инструкции или же по инициативе ребенка.

#### ***Упражнение «Дорожки»***

*Описание:* прорисовывание прямых или ломаных линий. Например: дорожка от домика белки к домику зайца.

В старшем дошкольном возрасте добавляются игры для подготовки руки к письму и закрепление образа букв через «печатанье» их на песке.

Работа над развитием фонематического слуха.

Можно использовать следующие упражнения:

#### ***«Спрячь руки»***

*Описание:* логопед произносит звуки, слоги, слова, а ребенок должен спрятать руки в песок, услышав заданный звук.

### ***Упражнение «Водолаз»***

*Оборудование:* игрушки или предметные картинки.

*Описание:* логопед прячет под песком различные игрушки или картинки, а ребенок находит их, называет и откладывает в специальный ящик только предметы с заданным звуком.

### ***Упражнение «Два города»***

*Оборудование:* игрушки или предметные картинки, символы звуков.

*Описание:* песочный стол делится на две части и каждая часть обозначается символом звука, а ребенок распределяет предметы или игрушки с дифференцируемыми звуками в разные города (например, «в город С» и «город З»).

Автоматизация и дифференциация звуков.

### ***Упражнение «Проложи путь поезду»***

*Оборудование:* игрушка поезд, коктейльные трубочки, кубики с гласными буквами.

*Описание:* поезду нужно добраться до станций, помоги ему проложи путь с помощью коктейльной трубочки сделай рельсы для поезда, а как только поезд подъедет к станции, проговори получившийся слог.

### ***Упражнение «Клумбы»***

*Оборудование:* стеклянные розы больших и маленьких размеров.

*Описание:* логопед в песочнице рисует два круга большой и маленький и предлагает ребенку побыть садовником и посадить в клумбы розы. В большую «клумбу» сажаем крупные розы, а в маленькую – маленькие, а потом ребенок посчитаем, сколько у нас роз в каждой «клумбе».

### ***Упражнение «Клад» или «Что под песком?»***

*Оборудование:* предметные картинки, коктейльные трубочки.

*Описание:* логопед прячет под песком картинки и предлагает дошкольнику с помощью коктейльной трубочки сдуть песок и рассказать, что под песком.

### ***Упражнение «Рассели предметы»***

*Оборудование:* логопедовские картинки, набор мелких игрушек.

*Описание:* логопед предлагает сделать две горки и расселить на них предметы в соответствии с заданным звуком.

Обогащение словарного запаса и закрепление новых слов в речи – одна из важнейших задач коррекционной работы.

В процессе переноса образовательной деятельности в песочницу можно проводить следующие сюжетные игры «Огород», «В лесу», «Покупаем продукты». Используя сюжеты данных игр, можно побуждать дошкольников к повторению и закреплению новых слов. Что очень актуально для детей с нарушениями речи.

Кроме этого в работу по развитию лексической стороны речи можно добавить упражнения на отработку родовидовых классификаций. Например: животные Севера и Жарких стран, «В саду или в огороде?»

С помощью пескотерапии можно развивать и связную речь.

### ***Упражнение «Нарисуй и расскажи».***

*Описание:* ребенку на выбор предлагаются мелкие игрушки, и логопед предлагает нарисовать на песке для них путешествие. Дошкольник рисует сюжет и составляет рассказ.

### ***Упражнение «Дорисуй картинку и составь предложение»***

*Описание:* логопед рисует на песке начало картинку, а задача ребенка – дорисовать песочную картинку и составить по ней предложение. Можно продолжить развивать сюжет начатой картинки и как итог получить творческий рассказ.

Использование песочной терапии в процессе коррекционно-образовательной деятельности вызывает у дошкольников положительные эмоции, значительно возрастает мотивация к логопедическим занятиям, так как они проходят динамично и интересно. Такие игры не только помогают увидеть положительную динамику в развитии речи дошкольников, но и раскрывают индивидуальность каждого ребенка.

Песок позволяет дольше сохранить работоспособность у детей. Ошибки на песке исправляются проще, чем на бумаге. Поэтому напряжение и страх у них исчезают. Они занимаются с удовольствием, и это дает возможность ощущать себя успешным.

### **Список литературы**

1. Большебратацкая Э.Э. Песочная терапия / Э.Э. Большебратацкая. – Петропавловск, 2010. – 77 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – Москва: Сфера, Речь, 2001. – С. 279-299 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – Санкт-Петербург: Речь, 2013.
4. Сапожникова О.Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова. – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 64 с.
5. Сапожникова О.Б. Игры с песком: для обучения пересказу детей 5-7 лет / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова. – Москва: ТЦ Сфера, 2018. – 78 с.

Н.А. Сазонова,  
МБОУ СШ №1 им. М.М. Пришвина, Елец

## **СОВА. СВЕРСТНИКО-ОПОСРЕДОВАННЫЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА ПРИ АУТИЗМЕ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются коммуникативные группы как форма сверстнико-опосредованных вмешательств при аутизме, которые проводятся на совместных переменах аутичных детей и их сверстников, а также игровой метод, позволяющий эффективно формировать социальные, социально-бытовые и коммуникативные навыки у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в условиях инклюзивной школы.

**Ключевые слова:** инклюзивные перемены, аутизм, коммуникативные группы, РАС, сверстнико-опосредованные вмешательства.

N.A. Sazonova,  
Municipal State-Funded Educational Institution Secondary School №1  
named after Mikhail Prishvin, Yelets

## PMI. PEER MEDIATED INTERVENTIONS IN AUTISM AS ONE OF THE BASIC PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The article discusses communicative groups as a form of peer mediated interventions with children with autism spectrum disorder, which are conducted at joint breaks of autistic children and their peers. The paper also deals with the gaming technique that allows children with autism spectrum disorders (hereinafter – ASD) to form and develop social, domestic and communicative skills in an inclusive school.

**Keywords:** inclusive breaks, autism, communicative groups, ASD, peer mediated interventions.

Одной из основных технологий в инклюзивном образовании являются сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме (СОВА). Существуют разные формы таких вмешательств при обучении детей с расстройством аутистического спектра (РАС), к ним относятся коммуникативные внеклассные учебные группы, которые организуются и проводятся на совместных переменах аутичных школьников и их сверстников с типичным развитием.

Прежде чем начать обучение необходимо поставить ключевую цель и выбрать методы ее достижения. Так как основными признаками РАС являются нарушение социальной коммуникации и социального взаимодействия (недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими, в том числе отсутствие игровой деятельности, отгороженность от внешнего мира, разнообразные речевые нарушения), то основные цели коммуникативных групп – это развитие социальных и игровых навыков, поскольку дефициты в этих областях мешают полноценной жизни аутичных людей.

Отсюда следует обучать детей с РАС социальным и игровым навыкам, так как они в значительной степени помогут улучшить их качество жизни. Данные навыки через игру и общение выступают связующей нитью аутичного ребенка с окружающим миром, а их нехватка приводит к изоляции. Кроме того, социальные и игровые навыки способствуют речевому развитию детей наравне со структурированной терапией [2].

Игры и общение учеников с РАС со сверстниками в коммуникативных группах не только помогают освоить другие важные знания об окружающем мире, но и учат взаимодействовать с окружающими людьми, развивают некоторые когнитивные навыки, а также способствуют развитию речи.

В данной статье рассматриваются коммуникативные группы с участием детей с РАС, обучающихся в начальной школе, где социальные и игровые

взаимодействия со сверстниками являются площадкой для формирования навыков, связанных с жизненными компетенциями социального, и расширения своих знаний, полученных на индивидуальных и фронтальных занятиях.

Для развития потенциала обучающихся с РАС в начальной школе, которые в силу особенностей своего психофизического развития испытывают трудности в усвоении учебных предметов и в формировании навыков, разработаны индивидуальные образовательные программы обучения, их реализация сопровождается тьюторской поддержкой.

Первоначально навыки формируются в индивидуальном порядке с тьюторами в ресурсной зоне, после чего обобщаются на фронтальных занятиях с учителем, а затем переходят в инклюзии, то есть демонстрируются на уроках в регулярном классе и на совместных переменах со сверстниками.

Коммуникативные группы образуются путем деления детей с РАС на группы или пары (диады) в зависимости от функциональности ребенка и репертуара освоенных навыков, после чего составляется расписание на каждую коммуникативную группу с определенными целями на каждого обучающегося [1].

Навык имитации у детей с низким уровнем функционирования, который хорошо сформировался в ресурсной зоне со взрослыми, переносится для обобщения на инклюзивную перемену. Так, имитация с куклой, приборами для чаепития в паре со сверстником будет являться игрой в кукольное чаепитие, а также социальным взаимодействием. В этой форме организации инклюзивной перемены активно применяется наставничество, где при поддержке сверстника обучающийся с РАС подражает ему и может выполнить аппликацию, нарисовать рисунок, слепить из пластилина поделку, заняться конструированием и т.д.

Игры для детей следует подбирать исходя из:

- особенностей психофизиологического развития ребенка,
- их интересов и способностей ребенка,
- целей коррекционной работы.

Рассмотрим на примере игру в кукольное чаепитие в парах для низкофункциональных обучающихся.

Кукольное чаепитие. Условия игры: дети сидят напротив друг друга, рядом с ними зеркально стоят два прозрачных контейнера с приборами для чаепития и кукла. Все предметы следует размещать для ребенка с РАС со стороны его рабочей руки.

Сверстник-наставник дает инструкцию: «Как я» и поэтапно достает посуду, куклу из контейнера, берет чайник и «наливает чай» в чашку, мешает чай ложкой, дует на «чай», «пьет чай» из чашки, поит куклу, а аутичный обучающийся повторяет за ним каждое движение. Кроме того, можно ребенок из регулярного класса озвучивает действия: «наливаю чай», «мешаю чай», «дую», «Катя пьет», «я пью», а ученик с РАС имитирует его речь (эхо). В конце игры все предметы складываются, и дается обратная связь от наставника: «Молодец! Здорово поиграли!».

В процессе данной игры реализуются следующие индивидуальные задачи для обучающегося с РАС.

Образовательные: изучение предметов посуды и называние действий; формирование социально-бытовых навыков (сервировка стола, приготовление чая).

Коррекционно-развивающие: развитие зрительно-тактильного, слухового внимания; развитие наглядно-образного мышления; обобщение навыков имитации с предметами (выбор из множества), формирование навыка имитации речи (эхо); развитие мелкой моторики и координации движений.

Воспитательные: формирование интереса к играм; формирование положительной мотивации; развитие положительной мотивации к осуществлению игровой деятельности; развитие социального взаимодействия со сверстником.

В качестве примера групповой игры низкофункциональных детей с РАС со сверстниками могут выступать следующие игры.

Музыкальный мяч. Условия игры: дети стоят в кругу и передают мяч под музыку, как только музыка замолкает, тот ребенок, у которого мяч оказался в руках, выходит в середину круга и начинает танцевать (показывать различные движения). Все остальные дети повторяют за ним движения.

Образовательные задачи: формирование навыка придерживаться правил игры в группе; формирование навыка передачи мяча сверстнику.

Коррекционно-развивающие: развитие общей моторики; обобщение навыка имитации движений со сверстником в игровой форме; развитие внимания и ловкости; формирование элементарного восприятия музыки.

Воспитательные: обучение взаимодействию со сверстниками социально-приемлемым способом (без нежелательного поведения); развитие положительной мотивации к осуществлению игровой деятельности.

«Зонтик». Условия игры: когда играет быстрая веселая музыка, дети свободно бегают. Как начинает звучать шум дождя и грома, взрослый открывает зонтик, а дети быстро под него прячутся, укрываются от дождя.

Образовательные: закрепление признаков осени (дождь, гром, зонт); формирование навыка придерживаться правил игры в группе.

Коррекционно-развивающие: развитие слухового внимания; развитие образного мышления; развитие координации движений.

Воспитательные: формирование интереса к окружающей среде; развитие положительной мотивации к играм.

Для детей с высокофункциональным аутизмом можно предложить игру в домино.

Домино. Условия игры: подготавливаются карточки, где с одной стороны изображена картинка предмета, а с другой стороны – слово, при этом для себя педагог помечает карточку, с которой нужно начать игру, а остальные раздает детям.

Взрослый кладет карточку первый и зачитывает слово, например, «забор». Обучающиеся ищут у себя карточку с картинкой забора, поднимают руку

и произносят: «У меня», а затем кладут ее на первое слово и зачитывают уже слово на своей карточке.

Образовательные задачи: закрепление навыка чтения и понимания прочитанного; формирование навыка придерживаться правил игры в группе.

Коррекционно-развивающие: развитие внимания; развития восприятия и сопоставления слова и картинки на слух; формирование образного мышления.

Воспитательные: формирование коммуникативной культуры личности; формирование навыков коллективной деятельности; формирование навыка сотрудничества и взаимопомощи; развитие положительной мотивации к играм.

В процессе сверстнико-опосредованные вмешательства задачи ставятся не только для обучающихся с РАС, но и для учеников из регулярного класса, это следование правилам игры, работа с алгоритмами, умение давать обратную связь, толерантное отношение к детям с РАС.

Таким образом, совместные коммуникативные группы, проводимые в игровой форме на инклюзивных переменах полезны и результативны для всех участников, они позволяют восполнить у детей с РАС дефициты в сфере социального взаимодействия и коммуникации, а у сверстников – снижение страха, построение дружбу, формирование уважения и понимания.

#### **Список литературы**

1. Ермолаев И. СОВА. Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме: методическое пособие / И. Ермолаев, Ю. Преснякова. – Москва: Центр проблем аутизма, 2021. – 42 с.
2. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкен. – Москва: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.

## Сведения об авторах

**Абдуллаева Ольга Валерьевна**, воспитатель; Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 69, Старый Оскол, Россия.

**Аксенова Жанна Юрьевна**, учитель-дефектолог; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №107, Липецк, Россия.

**Антипова Анна Валентиновна**, воспитатель; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №107, Липецк, Россия.

**Барановская Светлана Михайловна**, кандидат педагогических наук, заведующий аспирантурой; Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», Минск, Республика Беларусь.

**Батакина Вера Николаевна**, учитель-логопед; Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 69, Старый Оскол, Россия.

**Большакова Татьяна Сергеевна**, магистрант; Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

**Борщева Лариса Игоревна**, кандидат педагогических наук, заведующий; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №24 «Звездочка», Пятигорск, Россия.

**Будякова Наталья Леонидовна**, воспитатель; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 71, Старый Оскол, Россия.

**Будякова Татьяна Петровна**, кандидат психологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Варламова Елена Николаевна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Викторова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Пензенский государственный университет, Пенза, Россия.

**Гальперина Людмила Леонидовна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Гладышева Марина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Горбунов Александр Александрович**; Центрально-Казахстанская Академия, Караганда, Республика Казахстан.

**Громова Наталия Владимировна**, научный сотрудник отдела психических и поведенческих расстройств; Государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр психического здоровья», Минск, Республика Беларусь.

**Данилкова Екатерина Руслановна**, обучающийся; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия. *Научный руководитель:* Лыкова Ксения Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Демьяненко Татьяна Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Денисова Екатерина Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент; Российский университет транспорта, Москва, Россия.

**Дьячкова Татьяна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Дякина Анжелика Александровна**, доктор филологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Ельникова Оксана Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Емельянова Ирина Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Ерниязова Манзура**, магистрант 2 курса; *Научный руководитель*: Туребекова Гульжахан Адилбековна, Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус, Республика Узбекистан.

**Ефремова Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Жаксымуратова Дильбар**, магистрант 2 курса; *Научный руководитель*: Туребекова Гульжахан Адилбековна, Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус, Республика Узбекистан.

**Зайцева Ирина Николаевна**, кандидат педагогических наук; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Закоморная Олеся Павловна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Захарова Марина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Ибраева Мария Анатольевна**, педагог, председатель методического Актива; КГКП «Санаторный ясли-сад № 49 города Павлодара», Павлодар, Республика Казахстан.

**Ильнич Наталья Владимировна**, старший преподаватель; Учреждение образования «Могилёвский государственный университет им. А.А. Кулешова», Могилёв, Республика Беларусь.

**Каллибекова Жамийла Еркинбаевна**, обучающийся; *Научный руководитель*: кандидат филологических наук Сапура Бауетдинова. Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус, Узбекистан.

**Каменская Валентина Георгиевна**, доктор психологических наук, профессор; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Карпачева Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Карташова Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Кодзоева Мовлатхан Магомедовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Ингушский государственный университет, Магас, Ингушская республика, Россия.

**Колосова Ирина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Комлик Любовь Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Кондакова Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Копылова Наталья Михайловна**, учитель начальных классов; Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей №5 г. Ельца», Елец, Россия.

**Корякина Галина Александровна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Красова Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Крикунов Александр Евгеньевич**, доктор педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Кудрявцева Ольга Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Куликова Виктория Валерьевна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Лапицкая Юлия Сергеевна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Лисина Валерия Рудольфовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

**Лопухина Кристина Сергеевна**, педагог-психолог; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «МБОУ СШ №1 им. М.М. Пришвина», Елец, Россия.

**Лошкарева Олеся Николаевна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Малашук Ирина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Маркова Светлана Витальевна**, кандидат психологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Масалова Валентина Сергеевна**, старший преподаватель; Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

**Медведева Нина Ильинична**, доктор психологических наук, профессор; Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия.

**Микляева Наталья Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

**Мозоловская Елена Генриховна**, директор учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Могилев, Республика Беларусь.

**Мулярова Полина Егоровна**, обучающийся; Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.

**Нагибина Регина Владимировна**, обучающийся; Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия. *Научный руководитель:* кандидат психологических наук, доцент Соловьева Евгения Владимировна; Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия.

**Нехороших Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Овчинникова Марина Борисовна**, кандидат психологических наук, доцент; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Одинцова Дарья Дмитриевна**, аспирант; Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. *Научный руководитель*: доктор философских наук, доцент В.И. Коротких.

**Паршуткина Татьяна Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Пинхасова Алина**, тьютор начальной школы им. Бен Гуриона; Холон, Израиль.

**Подоксенов Александр Модестович**, доктор философских наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Подольская Олеся Александровна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Пузатых Александр Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Ракина Ирина Владимировна**, учитель-дефектолог; Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 19 г. Ельца», Елец, Россия.

**Розин Вадим Маркович**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН, Москва, Россия.

**Рынкевич Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент; ГБОУ ВО МО «Технологический университет», Королев, Россия.

**Сазонова Надежда Александровна**, педагог-психолог; Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «СШ №1 им. М.М. Пришвина», Елец, Россия.

**Самсонова Светлана Николаевна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Селеменова Ольга Александровна**, доктор филологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Смагулова Жанна Аскарровна**, руководитель; КГКП «Санаторный ясли-сад № 49 города Павлодара», Павлодар, Республика Казахстан.

**Соболева Ирина Вадимовна**, заведующий; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 107, Липецк, России.

**Соловьева Евгения Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент; Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия.

**Солодкина Людмила Константиновна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Соценко Татьяна Михайловна**, кандидат психологических наук доцент; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Стебенева Наталия Викторовна**, заместитель заведующей; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №107, Липецк, России.

**Строганова Анна Алексеевна**, магистрант; Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. *Научный руководитель*: Павлова Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент; Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

**Сушкова Ирина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Татьянина Елена Владимировна**, младший научный сотрудник кафедры научно-исследовательской лаборатории «Психофизиология здоровья и здоровьесформирования»

**Телкова Валентина Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия;

**Тигрова Ирина Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия.

**Тимофеева Лилия Львовна**, кандидат педагогических наук, доцент; Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

**Токарева Ангелина Андреевна**, обучающийся; Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия.

**Токарева Светлана Сергеевна**, преподаватель института среднего профессионального образования; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Томашева Елена Петровна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Точиева Марем Магомедовна**, кандидат психологических наук, доцент; Ингушский государственный университет, Назрань, Ингушская республика, Россия.

**Тусупова Гульназар Жагалтаевна**, магистр педагогических наук; Центрально-Казахстанская Академия, Караганда, Республика Казахстан.

**Улитко Светлана Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь.

**Умярова Ольга Николаевна**, воспитатель; Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 69, Старый Оскол, Россия.

**Фаустова Ирина Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Федюшина Ульяна Игоревна**, аспирант; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Филатова Ирина Юрьевна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Филиппова Елена Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия.

**Цечоева Рукет Хаматхановна**, доцент; Ингушский государственный университет, Назрань, Ингушская республика, Россия.

**Черноусова Олеся Юрьевна**, преподаватель института среднего профессионального образования; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Числова Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Чуйкова Жанна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Шарай Вероника Александровна**, старший преподаватель; Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь.

**Шашкова Мария Сергеевна**, ассистент; Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия.

**Штейман Марина Станиславовна**, кандидат филологических наук, доцент; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Шуляк Анна Сергеевна**, старший преподаватель; Минский областной институт развития образования, Минск, Республика Беларусь.

**Щепетнова Елена Николаевна**, педагог-психолог; Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 71, Старый Оскол, Россия.

**Щукина Вера Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент; Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия.

**Яковлева Ирина Васильевна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Ян Чжоу**, директор детской музыкальной школы; Вэйхай, Китайская Народная Республика.

**Ярлыкова Наталья Александровна**, преподаватель института среднего профессионального образования; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

**Ярлыкова Юлия Сергеевна**, старший преподаватель; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия.

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

<i>Розин В.М.</i> Концепция тьюторского образования (пример разработки оснований новой педагогики) .....	3
<i>Денисова Е.П.</i> Обучение и воспитание в условиях мультикультурности: эффект разнообразия .....	18
<i>Нехороших Н.А.</i> Интерактивный контент и социализация молодежи: точки соприкосновения .....	22
<i>Крикунов А.Е.</i> Воспитание и рациональное обоснование морали: к истории одной дискуссии в современной философии образования .....	26
<i>Рынкевич А.В.</i> Сохранение и развитие традиционных духовно-нравственных ценностей в процессе воспитания детей как приоритет обеспечения национальной безопасности страны .....	30
<i>Строганова А.А.</i> Развитие традиционных духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста .....	35
<i>Чуйкова Ж.В.</i> Специфика создания программы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста в региональных условиях .....	38
<i>Латицкая Ю.С.</i> Сравнительный анализ динамики развития субъектной позиции юношей и девушек с сиротским статусом .....	43
<i>Барановская С.М.</i> Ресурсы системы профессионального образования в формировании профессионального самоопределения школьников .....	48
<i>Карпачева И.А.</i> Интеграция, межпредметность и метапредметность в образовательном процессе .....	52
<i>Улитко С.А.</i> Взгляд на развитие гражданственности у детей и молодежи посредством медиапространства .....	56
<i>Числова С.Н.</i> В.Н. Сорока-Росинский о воспитании в контексте сохранения и развития духовно-нравственных ценностей .....	60
<i>Борщева Л.И.</i> Приобщение дошкольников к истокам русской народной культуры средствами музейной педагогики .....	64
<i>Дьячкова Т.С.</i> Сохранение и развитие нравственных ценностей посредством формирования нравственно-правовой устойчивости личности .....	69
<i>Лисина В.Р., Большакова Т.С.</i> Особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста со сверстниками .....	74
<i>Колосова И.Г.</i> Психосоматические нарушения здоровья у студентов как результат стресса в учебно-профессиональной деятельности .....	80
<i>Карташова В.Н.</i> Цифровизация в дошкольном образовании Германии: SMARTER KITA .....	84

## **РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕБЕНКА В ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

<i>Татьянина Е.В., Каменская В.Г.</i> Влияние интернета на психофизиологическое состояние старших школьников .....	89
<i>Варламова Е.Н.</i> Методы арт-терапевтической помощи в работе с подростками из неполных семей .....	95
<i>Медведева Н.И.</i> Проблема развития правового сознания ребенка со склонностью к асоциальному поведению .....	99
<i>Шашкова М.С.</i> Буллинг как социально-психологическое явление: механизмы формирования и пути преодоления .....	103
<i>Фаустова И.В.</i> Особенности проявления эмпатии детьми старшего дошкольного возраста из полных и неполных семей .....	107
<i>Кодзоева М.М.</i> Психологическое влияние народных традиций на самосознание младших школьников .....	111
<i>Тимофеева Л.Л.</i> Обеспечение психологической безопасности детей в современной инфосфере .....	115
<i>Точиева М.М.</i> Детская тревожность как следствие психического травмирования и подходы к проблеме эмоциональной психокоррекции .....	119
<i>Масалова В.С., Мулярова П.Е.</i> Изучение переживаемых личных проблем и круга доверия у старших дошкольников .....	123
<i>Нагибина Р.В., Соловьева Е.В.</i> Исследование эмоциональных особенностей личности и уровня сформированности интернет-зависимости .....	130
<i>Филатова И.Ю.</i> Психическая травма в детском возрасте и ее отражение во взрослой жизни .....	135
<i>Громова Н.В.</i> К вопросу психологических проблем ребенка в условиях цифровизации .....	139
<i>Цечоева Р.Х.</i> Психологические факторы формирования эмоциональной зависимости подростков в психотравмирующей среде .....	143
<i>Токарева А.А., Соловьёва Е.В.</i> Психологические особенности переживания стресса подростками в условиях учебной деятельности .....	148

## **РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ДЕТСТВА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ**

<i>Викторова Е.В.</i> Феномен импрессионизма в культуре семьи и детства .....	154
<i>Будякова Т.П.</i> Виктимологические аспекты межпоколенческих отношений .....	158
<i>Комлик Л.Ю., Копылова Н.М.</i> Игровое взаимодействие детей как фактор социального развития .....	162
<i>Сушкова И.В.</i> Организация педагогической работы по социально-коммуникативному развитию в условиях разновозрастного взаимодействия детей дошкольного возраста .....	167

<i>Куликова В.В.</i> Некоторые аспекты психологического сопровождения семьи в ситуации кризиса .....	174
<i>Кондакова И.В.</i> Роль родителей в формировании учебной мотивации учеников младшего школьного возраста .....	177
<i>Корякина Г.А.</i> Особенности адаптации первоклассников к школе .....	182

#### **РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

<i>Чжоу Ян.</i> Позитивная роль музыкального образования на процесс социального развития детей .....	186
<i>Ефремова И.В.</i> Структурно-содержательные аспекты развития музыкальности у детей старшего дошкольного возраста .....	189
<i>Соценко Т.М., Овчинникова М.Б.</i> Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в режиссерских играх .....	193
<i>Микляева Н.В.</i> «Игропанорама»: программно-методический комплекс по социально-коммуникативному и познавательному развитию детей дошкольного возраста .....	200
<i>Штейман М.С.</i> Нравственное воспитание обучающихся (материалы к уроку «идейно-художественное содержание сказок Х.К. Андерсена») ...	205
<i>Одинцова Д.Д.</i> Рождественские песнопения (колядки) как элемент становления духовности детей младшего школьного возраста .....	208
<i>Жаксымуратова Д., Ерниязова М.</i> Формирование математических способностей у детей дошкольного возраста .....	211
<i>Дякина А.А.</i> Медиапрочтение как инновационная технология в условиях цифровизации всех уровней образования .....	214
<i>Красова Т.Д.</i> Развитие представлений о правилах поведения в природе у детей пяти лет .....	219
<i>Малашук И.Н.</i> Использование мультимедийных технологий с целью повышения эффективности организации образовательного процесса .....	222
<i>Данилкова Е.Р.</i> Дидактические игры с применением ИКТ по математике в развитии познавательной активности школьников .....	226
<i>Кудрявцева О.М.</i> Развитие универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку младших школьников .....	230
<i>Каллибекова Ж.Е.</i> Некоторые аспекты социально-педагогической деятельности с одаренными студентами .....	234
<i>Захарова М.А.</i> Потенциал системы дополнительного образования в формировании мотивации к обучению .....	237
<i>Горбунов А.А., Тусупова Г.Ж.</i> Как мотивировать студента делать домашние задания .....	241
<i>Черноусова О.Ю.</i> Инновационные образовательные проекты как форма разностороннего развития школьников .....	246
<i>Филиппова Е.В., Щукина В.И.</i> Читательская грамотность младших школьников .....	251

## РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И БИЛИНГВИЗМА ДЕТЕЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

<i>Пузатых А.Н.</i> Трудности одновременного освоения двух языков детьми билингвами в мультикультурном обществе .....	256
<i>Селеменова О.А.</i> Анализ рекламных текстов как средство развития речи старшекласников на уроках русского языка .....	260
<i>Гладышева М.С.</i> Формирование soft skills в процессе обучения русскому языку и культуре речи студентов классического университета .....	264
<i>Смагулова Ж.А., Ибраева М.А.</i> Система работы педагогов-специалистов по циклограмме как способ решения проблем развития речи и билингвизма .....	270
<i>Паршуткина Т.А.</i> Технология цифрового повествования в обучении иностранным языкам в начальной школе (из зарубежного опыта) .....	282
<i>Закоморная О.П.</i> Возрастные особенности проявления речевого творчества в дошкольном детстве .....	286
<i>Тигрова И.В.</i> Формирование информационной грамотности младших школьников на уроках математики .....	289
<i>Телкова В.А., Подоксенов А.М.</i> Анализ языковых особенностей сказок при обучении школьников лингвистическому анализу художественного текста .....	294

## РАЗДЕЛ VI. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Пинхасова А.</i> Специфика инклюзивного образования в Израиле .....	299
<i>Емельянова И.Д.</i> Формирование социально-коммуникативного взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в условиях инклюзии .....	303
<i>Демьяненко Т.В.</i> Развитие коммуникативных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра .....	307
<i>Лошкарева О.Н.</i> Нейроинтерфейсные технологии в современной системе инклюзивного образования .....	311
<i>Гальперина Л.Л.</i> Исследование ценностного компонента психологической готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования .....	315
<i>Мозоловская Е.Г., Шарай В.А.</i> Ресурсный центр как инструмент реализации инклюзии в образовании .....	319
<i>Шуляк А.С.</i> Учет особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха при создании инклюзивной образовательной среды учреждения дошкольного образования .....	324
<i>Подольская О.А.</i> Специфика профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....	330

<i>Самсонова С.Н.</i> Педагогическое регулирование инициативности детей старшего дошкольного возраста в общении с детьми с ОВЗ .....	334
<i>Антипова А.В.</i> Теоретические и практические аспекты развития инклюзивного образования .....	338
<i>Ракина И.В.</i> Специфика работы учителя-дефектолога с обучающимися с комплексными нарушениями развития .....	341
<i>Будякова Н.Л., Щепетнова Е.Н.</i> Реализация интерактивных форм здоровьесберегающей деятельности детей с ОВЗ и взрослых в дошкольном образовательном учреждении .....	345

## **РАЗДЕЛ VII. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ)**

<i>Маркова С.В.</i> Дефиниция «коммуникативная компетентность» дошкольников с алалией в зарубежных и отечественных исследованиях .....	349
<i>Батакина В.Н., Абдуллаева О.В., Умярова О.Н.</i> Коррекция нарушений произносительной стороны речи у старших дошкольников с речевой патологией при помощи нейроигр .....	352
<i>Томашева Е.П.</i> Коррекционная направленность уроков «Человек и мир» в начальных классах для детей с тяжелыми нарушениями речи .....	355
<i>Соболева И.В., Стебенева Н.В.</i> Социализация детей с синдромом Дауна с использованием инновационной технологии проектной деятельности «Солнечные детки» .....	360
<i>Ильинич Н.В.</i> Использование средств психологической диагностики для оценки развития детей с расстройствами аутистического спектра .....	364
<i>Солодкина Л.К.</i> Психологические особенности детей раннего возраста с задержкой речевого развития .....	368
<i>Аксенова Ж.Ю.</i> Роль коррекционно-развивающей работы в компенсации нарушений зрения .....	372
<i>Ельникова О.Е.</i> Специфика психологической адаптации часто болеющих детей раннего и дошкольного возраста .....	376
<i>Зайцева И.Н., Токарева С.С., Ярлыкова Н.А.</i> Олимпиады как средство социализации детей с ОВЗ .....	380
<i>Лопухина К.С.</i> Развитие межполушарного взаимодействия с помощью кинезиологических упражнений в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья .....	385
<i>Яковлева И.В.</i> Mind Map технология в коррекционно-развивающем процессе с детьми с ОВЗ .....	389
<i>Федюшина У.И.</i> Педагогические условия взаимодействия семьи и школы в воспитании детей младшего школьного возраста в условиях реализации инклюзивного образования .....	393

<i>Ярлыкова Ю.С.</i> Технологии песочной терапии в коррекционной работе учителя-логопеда .....	397
<i>Сазонова Н.А.</i> СОВА. Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме как одна из основных технологий в инклюзивном образовании..	400
<i>Сведения об авторах</i> .....	405

Научное издание

# СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

**Материалы  
международной научно-практической  
конференции**

**28 февраля 2023 г.**

*Техническое исполнение – В. М. Гришин  
Технический редактор – Г.Н. Бурганская*

Сборник подготовлен по материалам,  
предоставленным авторами в электронном виде,  
и сохраняет авторскую редакцию.  
Авторы несут персональную ответственность  
за содержание материалов, точность цитирования и  
библиографической информации

Лицензия на издательскую деятельность  
ИД № 06146. Дата выдачи 26.10.01.  
Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная  
Печ.л. 26,1 Уч.-изд.л. 26,0  
Тираж 500 экз. (1-й завод 1-30 экз.). Заказ 14

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1