

Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

**ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ**

Сборник статей
по итогам Всероссийской конференции
(с международным участием)
школьников, студентов, молодых ученых

Красноярск, 24–26 апреля 2024 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

**ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ**

Сборник статей
по итогам Всероссийской конференции (с международным участием)
школьников, студентов, молодых ученых

Красноярск, 24–26 апреля 2024 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2024

ББК 74.00
Ф 423

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (отв. ред.)
О.В. Барканова
Т.Ю. Тихонович
Л.В. Арамачева

Ф 423 Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 24–26 апреля 2024 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.В. Груздева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-701-0

Сборник статей молодых исследователей погружает в обсуждение проблем психологического и методического сопровождения субъектов разных ступеней образования, а также родителей. В рамках каждой темы исследования предлагаются варианты психологической, педагогической и методической поддержки обучающихся, родителей, педагогов. Будет интересен работникам образовательных, социальных организаций, медицинских учреждений, ведущим специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-701-0

(Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.

ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Андропова У.Д.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В РАМКАХ ПРОЕКТА «УЧУСЬ ОБЩАТЬСЯ!» 7

Баськова К.И.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ 10

Заблоцкая Е.А.

ДРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ С ОДНОКЛАССНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 13

Либердовская К.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 16

Лысенко И.В.

ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 19

Михасько О.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ 22

Ниводничева М.Р.

ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАПИТКОВ
СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ 24

Паздеева Е.А.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ
В ПЕРИОД ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКОМ КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ
В РАМКАХ ПРОЕКТА «КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ? ЭТО ХОРОШО!» 27

Принц О.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ 30

Рукосуева О.А.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
НА СНИЖЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА КМНС..... 33

Сергиенко О.В.

О ЗНАЧИМОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА..... 36

Раздел 2.
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Власова А.В. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО	40
Демиденко М.А. СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	43
Лобади́на Д.Е. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	46
Ничик Т.С. К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ	49
Опарко Д.П. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ	53
Остапенко Ю.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	56
Сидоренко А.В. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	59
Стаброва В.С. ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	62
Фомина И.С. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	65
Харитонова И.В. РАЗВИТИЕ БЛАГОПОЛУЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ	68
Шингареева Т.Д. КОМПЛЕКС КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	71

Раздел 3.
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Владимиров А.С. ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	75
---	----

Волгаева Е.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	77
Дубковская К.А. ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ.....	79
Конджорян М.С. ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕВАЙСАМ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	81
Конивченко Ю.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОСТИ»	84
Маркова А.А. РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ.....	87
Михненко Ю.С. РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	90
Орлов С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	92
Попова Н.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	95
Шнякина П.А. РЕПРОДУКТИВНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ: ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НИХ.....	98
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	101
СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ	103

Раздел 1.
ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «УЧУСЬ ОБЩАТЬСЯ!»

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT
«LEARNING TO COMMUNICATE!»

У.Д. Андропова

U.D. Andronova

Научный руководитель Л.В. Арамачева
Scientific adviser L.V. Aramacheva

Коммуникативная компетенция, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития.

В статье представлены результаты исследования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Communicative competence, primary school children, mental retardation.

The article presents the results of a study of the communicative competence of primary school children with mental retardation.

Современные педагоги и психологи сталкиваются с трудностями в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). Такие дети нуждаются в оказании своевременной психолого-медико-педагогической помощи. Содействие в организации условий для овладения ребенком социальных норм, знаний и создание обстановки для его психологического здоровья является основной целью работы. Именно развитие коммуникативной компетенции способствует полноценной социализации детей. Для этого необходимо совершенствовать коммуникативные навыки и способствовать их адаптации [1; 2].

Нами было проведено исследование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Выборку составили 25 обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР. В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Наблюдение за общением детей» А.В. Новопашиной, Е.В. Коротаевой; методика «Рукавички», оценивающая особенности взаимодействия детей в процессе совместной деятельности Г.А. Цукерман; проективная методика «Ситуации общения», направленная на определение уровня включенности ребенка в общение со сверстниками (К. Махер, Ф. Поллок).

Оценивались: когнитивный, коммуникативно-речевой, социально-перцептивный, интерактивный компоненты коммуникативной компетенции.

В результате исследования установлено:

1. *Когнитивный компонент.* Большинство детей (72 %) демонстрирует достаточный уровень сформированности данного компонента. Они знают способы и средства общения, позволяющие организовать коммуникацию.

2. *Коммуникативно-речевой компонент.* Большая доля детей (60 %) показала средний уровень развития компонента. Они способны общаться, но могут сталкиваться с трудностями в ясности выражения мыслей. Им сложно убеждать партнера по общению, аргументировать свою точку зрения.

3. *Социально-перцептивный компонент.* Большинство детей (52 %) демонстрирует средний уровень развития умения оценивать поведение и отношение сверстников, значительная часть школьников (28 %) затрудняется в выражении отношения к сверстнику. Дети испытывают трудности в регулировании эмоций в учебных ситуациях.

4. *Интерактивный компонент.* Большинство младших школьников (52 %) показали средний уровень развития умения взаимодействовать со сверстниками, в то же время значительная доля испытуемых (32 %) испытывает затруднения в общении, в процессе совместной деятельности, дети не способны разрешать возникающие конфликты, договариваться.

Необходимыми психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими развитие коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с ЗПР, мы выделили следующие:

- создание предметно-пространственной среды, способствующей коммуникативной активности детей;
- организация системы психолого-педагогических мероприятий с детьми, направленной на развитие их коммуникативной компетенции;
- включение родителей в психолого-педагогическую работу, направленную на развитие их коммуникативной компетенции детей.

Для развития коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с ЗПР нами был разработан психолого-педагогический проект «Учись общаться!». В содержание коррекционно-развивающей работы с детьми мы включили два содержательных блока: *организационный*: обогащение предметно-пространственной среды учебного класса (включение дидактических материалов, наглядности, способствующих коммуникативной активности детей); *проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей*; *практический*: проведение комплекса игровых занятий, направленных на развитие коммуникативных умений детей.

Использовались следующие виды игр: коммуникативные игры: «Закончи предложение», «Вежливые слова»; драматизация сказок («Подарок на всех», «Что такое хорошо и плохо»); игры с правилами («Не намочи ноги», «Пожалуйста»); творческие игры («Кто здесь кто?», «Мой день»); квест-игра «В стране веселых друзей» (проводится совместно с родителями).

Проект продолжался 2 месяца. Периодичность встреч – 2 раза в неделю. В реализации проекта участвовали педагоги, психолог. Они провели две групповые консультации для родителей по темам «Как общаться с ребенком с задержкой психического развития. Проблемы и решения» и «Коммуникативная сфера детей с задержкой психического развития» и 16 игровых занятий, которые были включены в тематическое планирование.

В результате контрольной диагностики было выявлено:

1. Большая часть младших школьников (56 %) имеет высокий уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции. Они демонстрируют умения четко формулировать вопросы для собеседников и внимательно выслушивать их ответы.

2. Коммуникативно-речевой компонент коммуникативной компетенции у большинства детей (64 %) проявляется на высоком уровне. Дети осуществляют мимико-пантомимическое сопровождение общения, применяют лексико-грамматические средства и строят связные высказывания в процессе коммуникации со сверстниками.

3. Социально-перцептивный компонент (умение считывать эмоциональное состояние в процессе взаимодействия) у большинства детей (56 %) сформирован на высоком уровне.

4. Интерактивный компонент (умение организовать взаимодействие) у значительной доли детей (48 %) сформирован на высоком уровне. Они умеют договариваться в процессе совместной деятельности и сами являются инициаторами общения.

Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности проведенной работы.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Бадрутдинова Е.Р., Груздева О.В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 108–117.
2. Батырева С.Г. Модель формирования коммуникативной компетенции младших школьников в образовательном процессе // Известия ВГПУ. 2015. С. 28–30.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

DEVELOPMENT OF THE SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS

К.И. Баськова

K.I. Baskova

Научный руководитель Е.Ю. Дубовик
Scientific adviser E.Y. Dubovik

Социальный интеллект, развитие, социальное взаимодействие, подросток, подростковый возраст

В статье представлены результаты исследования социального интеллекта подростков в образовательной организации.

Social intelligence, development, social interaction, teenager, adolescence

The article presents the results of a study of the social intelligence of adolescents in an educational organization.

В современном стремительно развивающемся обществе от человека требуется умение быстро реагировать на внешние изменения, постоянно развиваться и самосовершенствоваться, актуализируя свои возможности, чтобы быть востребованным в обществе, чтобы реализовывать себя как личность. Для этого необходимо обладать набором социальных способностей, составляющих основу так называемого социального интеллекта.

Социальный интеллект играет ключевую роль в процессе становления индивида в обществе, способствуя его адаптации к социальной среде и создавая благоприятные условия для самопознания, саморазвития и самосовершенствования личности. Одним из основных факторов успешного становления подростка является социальный интеллект. Социальный интеллект – черта, характеризующая эффективность взаимодействия социального взаимодействия, которая оказывает влияние на социальное и профессиональное самоопределение человека. Развитие социального интеллекта – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе освоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Для развития человека важен каждый возраст, особую значимость в становлении и развитии социального интеллекта оказывает подростковый возраст [2].

С целью изучения социального интеллекта у подростков нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Березовская СОШ № 3». Выборка исследования представлена обучающимися 7 класса в количестве 28 человек. В качестве диагностического инструментария нами использовалась следующая методика: «Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена» в адаптации Е.С. Михайловой-Алешинной.

На основе анализа результатов диагностического этапа исследования была составлена психолого-педагогическая программа «Развитие социального интеллекта

подростков», направленная на развитие социального интеллекта подростков. Предлагаемая нами программа включает четыре компонента: целевой, содержательный, практический, результативный. Целевой компонент определяет информационную базу для развития социального интеллекта и социального потенциала подростков, служит основой для разработки ожидаемых результатов. Содержательный компонент отражает предметную направленность деятельности школьников, лежащей в основе развития социального интеллекта, и предполагает реализацию основных направлений профессионального обучения. Практический компонент представлен совокупностью образовательных технологий, в рамках которых происходит последовательная и систематическая педагогическая работа по развитию социального интеллекта подростков. Результативный компонент определяет успешность функционирования программы и связан с разработкой критериев и показателей развития социального интеллекта подростков.

Данная программа предполагает поэтапную реализацию с использованием совокупности педагогических условий и формирует повышение уровня социальной компетентности на индивидуально-личностном, личностно-групповом и личностно-социальном уровнях. Цель программы является создание условий для развития социального интеллекта и повышение адаптивных возможностей подростков. В программу включены групповые формы работы, где используются такие технологии, как технологии психологического просвещения, медитативные технологии, тренинг и игры. По итогам занятий по данной психолого-педагогической программе предполагается, что ее участники:

- 1) приобретут навыки личностного и группового взаимодействия;
- 2) научатся адекватно понимать свои действия, чувства и эмоции, чувства и эмоции других людей в конфликтных ситуациях;
- 3) научатся понимать возникающие у них эмоции и конструктивно их выражать, регулировать свое эмоциональное состояние;
- 4) разовьют способность предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации, научатся предполагать ее дальнейшее развитие [1].

В результате проведенного исследования были получены ценные данные о развитии социального интеллекта подростков. Выявлены результаты, которые проявляются в следующем. У 10 % был выявлен высокий уровень развития социального интеллекта. Такие подростки отличаются наличием способности извлечь большое количество информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими людьми, что способствует их успешной социальной адаптации. Для 83 % обучающихся характерен средний уровень развития социального интеллекта. Эти подростки способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей. Низким уровнем развития социального интеллекта обладают 7 % подростков. Данные дети могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет их взаимоотношения.

Для подтверждения эффективности разработанной психолого-педагогической программы по развитию социального интеллекта подростков необходимо было провести повторную диагностику социального интеллекта подростков. После реализации программы семеро подростков улучшили свой результат. Шесть подростков перешли от среднего на высокий уровень, а один подросток с низкого уровня перешел на средний уровень. В соответствии с полученными результатами для большей части обучающихся, которые принимали участие в диагностике, необходимо проводить специально организованную развивающую работу. Таким образом, социальный интеллект является ключевым компонентом успешной социальной адаптации. Он позволяет людям эффективно взаимодействовать с социальной средой, устанавливать и поддерживать отношения, разрешать конфликты и реализовывать собственный потенциал в обществе.

Подводя итог выполненного исследования, можно отметить, что психолого-педагогическая программа «Развитие социального интеллекта подростков» в комплексе с подобранными условиями формирования показала положительный результат и может быть рекомендована как часть программы по развитию социальных компетенций обучающихся в школе.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Захарова А.А. Изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о родителях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. № 3 (57). С. 77–89.
2. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2, С. 7–15.

ДРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ С ОДНОКЛАСНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

FRIENDLY RELATIONS WITH CLASSMATES IN ADOLESCENCE

Е.А. Заблоцкая

E.A. Zablotskaya

Научный руководитель **О.И. Титова**
Scientific adviser **O.I. Titova**

Диагностика, дружеские отношения, одноклассники, подростки.

В статье представлены результаты исследования дружеских отношений с одноклассниками в подростковом возрасте.

Diagnosis, friendships, classmates, teenagers.

The article presents the results of a study of friendly relations with classmates in adolescence.

Одной из наиболее популярных и активно изучаемых проблем в психологии современности является проблема дружбы. В образовательных заведениях подростки создают друг с другом довольно сложные дружеские отношения. Изучение дружеских отношений важно для социальной адаптации индивидов, их психологического благополучия, профилактики социальных проблем и развития личности. Понимание факторов, способствующих качественным дружеским связям, помогает улучшить качество жизни и развивать здоровые отношения.

Дружбу изучали такие ученые, как Аристотель, Ф. Альберони, К.В. Гавриловец, М.И. Лисина, Н.Н. Обозов, М. Аргайл, И.С. Кон и др.

Дружба – это своего рода личные отношения. Дружба ценна и хороша сама по себе; друзья помогают друг другу с альтруистическим посылом, просто так. Дружеские отношения основаны на свободе и взаимной симпатии, они строятся на индивидуально-избирательной основе [1]. Н.Н. Обозов определяет дружбу как взаимоотношения, основанные на взаимной открытости, полном доверии, общности интересов, преданности людей друг другу, их постоянной готовности прийти друг другу на помощь [5]. Это определение является основным в нашем исследовании.

Дружба считается добровольным сотрудничеством и воспринимается выгодной для каждого субъекта кооперацией. В возрасте 9–15 лет молодые люди определяют свою социальную и групповую принадлежность, осуществляют обмен опытом и совместные переживания, приобретают умение анализировать дружбу с точки зрения внешнего наблюдателя. С 12 лет подросток начинает относиться к дружбе как к самостоятельной взаимной зависимости. Динамика развития дружбы проявляется в углублении, повышении стабильности, осознанности, важности, индивидуализации и избирательности [4]. Исследования старших подростков показали, что во взаимодействии для них значимы принципы взаимности, доверия, равенства и справедливости, что можно соотнести с определением дружбы [7].

В подростковом возрасте происходит активное познание себя, своего собственного внутреннего мира, характера и способностей, формируется субъективное отношение к себе и своим поступкам, характеризующееся постоянным анализом и оценением личностных и поведенческих характеристик. Дети данного возраста пытаются понять, какие они на самом деле, и представляют, какими бы они хотели быть. Познать себя им помогают друзья, или близкие взрослые, в которых подростки смотрятся как в зеркало, в поисках сходства [6]. Подростковый возраст выступает как чрезвычайно важный этап в развитии онтогенеза, связанный с формированием межличностных, а именно дружеских отношений со сверстниками. И поскольку ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является интимно-личностное общение, то важно выявить представления о дружбе с одноклассниками на данном возрастном этапе.

Нами проведено исследование с целью изучения особенностей дружеских отношений с одноклассниками в подростковом возрасте. Для сбора эмпирических данных использованы методики: авторская социально-психологическая анкета, методика «Диагностика стадий межличностных отношений» (О.С. Жажина) [2]. Исследование проводилось на базе одной из школ г. Красноярска, в нем приняли участие 59 обучающихся 7-х классов.

В ходе исследования получен ряд интересных результатов, выборочно представим некоторые из них. Сначала обратимся к отдельным результатам, полученным с помощью социально-психологического анкетирования. На вопрос «Что ты понимаешь под словом «дружба?»» учащиеся не давали конкретного определения и отвечали преимущественно поступками или качествами, которые они хотят видеть в друзьях. Из общего числа опрошенных 31 % респондентов выделили в понимании дружбы такой аспект, как «помощь, поддержка». Следующий по частоте встречаемости аспект – «доверие и доверительные отношения», его в своих ответах выделили 25 % респондентов. «Понимание» выделяют 14 % опрошенных. Аспект «проводим время вместе» упоминают 10 %. Категорию «общение» упомянули 27 %. Указывают на то, что дружба – это вид отношений или взаимодействие людей 17 % респондентов. «Общие интересы» выделили 12 %. Говорят о «взаимности» 5 % обучающихся. Под категорию «другое» попали ответы, которые не подходят ни под один из выделенных аспектов – 8 %.

Эти данные хорошо соотносятся с определением дружбы Н.Н. Обозова и встраиваются в психологические задачи подросткового возраста, потому что представления учеников о дружбе помогают ведущей деятельности подросткового возраста по Д.Б. Эльконину – интимно-личностное общение. А именно: учащиеся стремятся к доверию и общению со сверстниками, что доказывает нормативность их представлений о дружбе данному возрасту.

Ответы на вопрос «Почему важно дружить с одноклассниками?» распределились следующим образом: «чтобы была гармония в классе, хорошие взаимоотношения, не было ссор и недопониманий, чтобы был сплоченный и дружный класс» – 24 %, «выгода в процессе обучения (списывать и т.д.)» – 22 %, «помогут в трудную минуту» – 19 %, «для социализации, адаптироваться в обществе» – 10 %, «не важно» – 8 %, «чтобы не было скучно в школе» – 7 %, «выгода в будущем, связи» – 5 %, «чтобы не быть одиноким» ответили 3 %, затруднились ответить 8 %.

Позитивные мотивы дружбы с одноклассниками почти в равном соотношении делятся с нейтральными и лично выгодными. Это говорит о том, что есть и учащиеся, которым важна дружеская атмосфера в классе и сплоченность, и те, кому не важно поддерживать с одноклассниками благоприятные отношения. Это можно соотнести с исследованием готовности к партнерству у юношей: взаимодействие направлено на общение, укрепление связей, достижение целей, освоение новых навыков, но иногда они стремятся больше получать, чем отдавать [3].

В ходе изучения дружеских отношений в учебном классе с помощью методики О.С. Жажиной «Диагностика стадий межличностных отношений» получено, что большинство обучающихся (59 %) имеют с выбранным одноклассником дружеские отношения, которые выражаются общностью интересов, стабильностью, взаимной потребностью быть вместе. Взаимным оказался выбор у 63 % подростков. Стадия товарищеских отношений, в основе которых лежит взаимный интерес к совместной деятельности, выявлена у 34 %. Такой тип отношений менее эмоционально насыщен, чем дружеские. Приятельские отношения диагностированы у 7 %.

Исходя из этих данных, можно сделать заключение о том, что в дружеских отношениях с одноклассниками у подростков имеются отличия от общих представлений учащихся о дружбе, а также имеются негативные и безразличные установки к дружеским отношениям, что говорит о низкой эмоциональной вовлеченности. Большинство подростков находятся на стадии дружеских отношений с выбранным одноклассником.

Библиографический список

1. Альберони Ф. Дружба и Любовь. М., 2001. 166 с.
2. Жажина О.С. Диагностика стадий межличностных отношений подростков в учебной группе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2012. № 1. С. 41–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-stadiy-mezhlichnostnyh-otnosheni-y-podrostkov-v-uchebnoy-gruppe> (дата обращения: 24.01.2024).
3. Иванова И.В. Особенности готовности к партнерству в юношеском возрасте // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского в рамках XXIV Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». 2023. С. 17–19.
4. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1980. 255 с.
5. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 191 с.
6. Сыроватская А.А. Возрастные особенности подросткового периода // Студенческий: электрон. научн. журн. 2017. № 20 (20). URL: <https://sibac.info/journal/student/20/90711> (дата обращения: 24.04.2024).
7. Титова О.И., Лалетина Е.С. Взаимосвязь гендерных норм и отношения к социальному взаимодействию в контексте психологического здоровья старших подростков // Гуманистические и экологические ресурсы Байкала в укреплении социального здоровья и межнационального согласия в молодежной среде: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: тематический сборник статей, Иркутск, 25–27 ноября 2021 года. Иркутск: Аспринт, 2021. С. 135–141.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION

К.Ю. Либердовская

K.Yu. Liberdovskaya

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева
Scientific adviser T.Yu. Todysheva*

Эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность, среднее профессиональное учебное заведение, психопрофилактика.

В статье представлены теоретические и практические аспекты проблемы эмоционального выгорания педагогов среднего профессионального учебного заведения.

Emotional burnout, professional activity, secondary vocational educational institution, psychoprophylaxis.

The article presents theoretical and practical aspects of the problem of emotional burnout among teachers of secondary vocational educational institutions.

Высокая социальная значимость профессии педагогов среднего профессионального учебного заведения направлена на формирование современного, конкурентоспособного специалиста, удовлетворяющего интересам и запросам работодателя.

Актуальность исследования в области эмоционального выгорания заключается в профессиональной деятельности педагогов и характеризуется рядом особенностей, позволяющих отнести ее к группе риска возникновения и развития синдрома выгорания.

Эмоциональное выгорание – это состояние, когда человек чувствует истощение своих эмоциональных резервов. Индивидуумы чаще ощущают сильную усталость, апатию, раздражительность, их работоспособность и эмоциональное благополучие может снижаться. Эмоциональное выгорание связано с состоянием психики человека в целом, его поведения [7].

Профессиональное выгорание – это конкретное состояние, которое часто происходит у людей, работающих в профессиях, которые связаны с высоким уровнем стресса и ответственности, например, врачи, пожарные, полицейские, учителя и т.д. При этом они часто чувствуют загруженность, усталость, неудовлетворенность работой, снижение ответственности или отсутствие мотивации, беспомощность. Профессиональное выгорание связано преимущественно с работой и трудовыми условиями человека [6].

Большинство исследователей выделяют три составляющих эмоционального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [7].

В трактовке В.В. Бойко термин – это механизм психологической защиты личности. Проявляется в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1].

«Выгорание» частично функциональный стереотип, оказывающий и благоприятное влияние на личность, поскольку позволяет человеку разумно чередовать расход и потребление энергетического потенциала. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно отражается на осуществлении профессиональной деятельности и взаимодействии с окружающими.

А. Пайнс, Б. Пелман, К. Маслач в своих научных трудах определили, что для профессионального выгорания характерны определенные этапы развития. Существует закономерная динамика протекания, которая включает традиционные стрессовые фазы нервного напряжения, резистенции (сопротивления) и истощения [8].

В ряде публикаций взаимосвязь между психотравмирующими ситуациями педагогической деятельности и выгоранием рассматривается как отсутствующая. Так, К.В. Кмить и Ю.В. Попов в своей работе исследуют варианты выгорания, не сформированные профессиональным стрессом [5].

Разные авторы в своих трудах описывают выгорание педагога как одно из проявлений профессиональных деформаций личности. Л.И. Березовская провела исследование термина как формы профессиональной деформации работников образовательных организаций [2; 4]. В.И. Долгова, Г.Г. Гольева, А.А. Кунилова, изучая эмоциональное выгорание педагогов как личностную деформацию, выделили его психофизиологические, социально-психологические и поведенческие проявления [3].

Нами было проведено исследование среди педагогов на базе среднего профессионального образовательного учреждения.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко позволила диагностировать ведущие симптомы, выявить отдельные симптомы, определить степень их выраженности. Целью методики является диагностика степени проявления психологических защит, направленных на приглушение или полное исключение эмоций в ответ на воздействие стресса, возникающего в процессе профессиональной деятельности [1].

На первом этапе нашего исследования по методике В.В. Бойко мы выявили, что фаза напряжения с присущими ей симптомами была зафиксирована в развитом виде у 20 % педагогов. Фаза резистенции и ее симптомы у 45 % педагогов, фаза истощения и ее симптомы на данном этапе – у 25 % респондентов.

Для обоснования психопрофилактических мероприятий мы планируем провести дополнительные исследования по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», целью которой является диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего

показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. С помощью этой методики можно решать и практические задачи, в частности, выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности.

В средних профессиональных учебных заведениях деятельность педагогов связана с высокой временной и трудовой нагрузкой, а требования к педагогам постоянно возрастают. Поэтому разработка и внедрение программы психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов позволит гармонично развивать личность.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2019. 278 с.
2. Березовская Л.И. Исследование эмоционального выгорания как формы профессиональной деформации личности работников образовательных организаций // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Категория “социального” в современной педагогике и психологии» (Тольятти, 02–03 апреля 2014 г.). Ульяновск: SIMJET, 2018. С. 126–129.
3. Долгова В.И., Гольева Г.Г., Кунилова А.А. Эмоциональное выгорание педагогов как деформация личности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8-1. С. 106–110.
4. Колобанов К.А. Проблема эмоционального выгорания педагогов // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы международной конференции школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 20 апреля 2022. С. 16–19.
5. Кмить К.В., Попов Ю.В. Эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональным стрессом // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2013. № 3. С. 3–10.
6. Пазухина С.В. Психолого-социальные причины профессионально-личностного выгорания современного школьного педагога // Южно-российский журнал социальных наук. 2022. Т. 23, № 2. С. 129–145. DOI: 10.31429/26190567-23-2-129-145
7. Пак С.Н. Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6.
8. Pines A., Pelman B., Maslach C. Combatting Staff Burn-Out in a Day Care Center: A Case Study. University of California at Berkeley, 2019. P. 12.

ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE SPATIAL AND SUBJECT COMPONENT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT
OF ARBITRARY BEHAVIOR OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

И.В. Лысенко

I.V. Lysenko

Научный руководитель А.А. Дьячук
Scientific adviser A.A. Dyachuk

Произвольность поведения, пространственно-предметный компонент, образовательная среда, старший дошкольный возраст.

В статье описана организация пространственно-предметного компонента в дошкольном образовательном учреждении, направленного на развитие произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Arbitrariness of behavior, spatial-subject component, educational environment, senior preschool age.
The article presents the organization of a spatial and subject component in a preschool educational institution that contributes to the development of arbitrary behavior of senior preschool children.

Развитие произвольности поведения старших дошкольников определяется как целевой ориентир дошкольного образования: перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит важная задача по созданию условий, способствующих развитию произвольности поведения детей.

Произвольное поведение рассматривается как новообразование дошкольного возраста [4]. Однако ранее проведенное исследование [1] показало, что произвольность поведения у дошкольников сформирована недостаточно: не сформировано умение действовать по правилу, заданному наглядно, и частично развито умение действовать по правилам, в связи с чем возникает необходимость развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Всестороннему развитию ребенка в дошкольном учреждении способствует развивающая образовательная среда, которая вслед за В.А. Ясвиным понимается нами как «такая образовательная среда, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [5, с. 221]. Важное значение при проектировании развивающей предметной среды имеет организация пространственно-предметного компонента.

На пространственно-предметный компонент образовательной среды как на ключевой фактор личностного развития одной из первых обратила внимание Мария Монтессори [5]. В ее модели образовательного процесса воспитателю отводится опосредованное руководство детьми путем организации пространственно-предметной образовательной среды. Данный компонент характеризует не столько совокупность пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.), сколько способ их функционирования в данной образовательной среде. М. Монтессори считала, что «наведение порядка в среде, где находится ребенок, благоприятствует усвоению им образцов социального поведения и созданию внутреннего духовного строя. Чем более независим ребенок от помощи взрослых, тем больше у него освобожденных творческих сил для развития построения образцов поведения в обществе» [5, с. 260].

Исходя из этого, мы полагаем, что в старшем дошкольном возрасте развитию произвольности поведения в дошкольном учреждении будет способствовать организованный пространственно-предметный компонент образовательной среды. В качестве особенностей данного компонента, способствующих развитию произвольности, нами рассматривается насыщенность, доступность, трансформируемость, безопасность.

Важнейшим механизмом полноценного развития ребенка, начиная с раннего детства, являются разнообразные виды деятельности ребенка [2]. Для осуществления различных видов деятельности детей, способствующих развитию произвольности поведения, были организованы функциональные зоны: игровой центр, литературный центр, центр самостоятельной деятельности, зона уединения, уголок достижений, уголок дежурства.

Произвольность формируется в ведущей для дошкольников игровой деятельности [3]. В игровом центре имеются спокойная и активная зоны. Они разделены между собой стеллажом и обозначены табличками с названиями и соответствующими рисунками, которые показывают, что можно делать в данном центре, а что запрещено. Данные таблички-знаки несут регулирующую функцию, выступают в качестве условий для развития действий по правилам, заданным наглядно.

В игровом центре особое место уделяется материалам и атрибутике для игр с правилами и сюжетно-ролевым играм. Разнообразные игрушки, настольные, дидактические игры, материалы, различные предметы размещаются на полках на уровне роста детей и находятся в свободном доступе и характеризуют насыщенность среды. Среду игрового центра можно легко трансформировать в зависимости от игровых ситуаций при помощи ширм, столиков и тумб на колесиках, которые легко перемещаются и используются для различных функций. В центре можно организовывать театральные представления и физкультминутки.

Для речевого и литературного развития ребенка был организован литературный центр. Его наполнение составляют речевые игры, развивающие, логические, дидактические игры, детская художественная и энциклопедическая литература. Вся литература, игры находятся на полочках в открытом виде и свободно доступны для детей.

По мнению Д.Б. Эльконина, произвольность поведения обнаруживается и воспитывается в самостоятельной работе [4], поэтому был организован центр самостоятельной деятельности и творчества. Также при помощи творческой деятельности дети могут выразить свое настроение и эмоции. Центр обеспечен разнообразными предметами, доступностью всех материалов, удобством размещения.

Развитие произвольности поведения ребенка связано с умением контролировать свои эмоции. Если у ребенка плохое настроение или он захочет поплакать, он знает, что для этого есть специально отведенное место (зона уединения), где он может уединиться и побыть один. Зона отгорожена стеллажами, в ней находятся стульчики и имеется табличка с нарисованным плачущим лицом.

Для мотивации ребенка на проявление инициативы, самостоятельности, соблюдения правил и дисциплины предусмотрен уголок достижений, оснащенный «доской поощрений», на которую за активное участие детей на занятиях, за соблюдение правил в группе прикрепляются звездочки.

Уголок дежурства, в котором на стенде размещаются фотографии детей, которые дежурят в столовой и следят за порядком в центрах и группе целом, направлен на поддержание самостоятельности, ответственности, инициативности детей.

Таким образом, созданный пространственно-предметный компонент образовательной среды развивает способность к контролю своей деятельности, умению самостоятельного принятия решений.

Библиографический список

1. Лысенко И.В. Изучение актуального уровня развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста // XXVI Международная научно-практическая конференция им. проф. В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства: обеспечение психологического здоровья детей и взрослых». 29–30 марта 2024. Красноярск, 2024 (в печати).
2. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, 2001. 74 с.
3. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. 256 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 384 с.
5. Ясвин А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR SUPPORTING FAMILIES RAISING CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT
OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE

О.Н. Михасько

O.N. Mikhasko

Научный руководитель Е.Ю. Дубовик
Scientific adviser E.Yu. Dubovik

Эмоционально-волевая сфера, функционально-эмоциональные ступени развития, концепция DIR floortime, расстройство аутистического спектра.

В статье описаны условия психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра в процессе развития эмоционально-волевой сферы. Данные условия характеризуются с опорой на исследования развития функционально-эмоциональных способностей детей с аутизмом в рамках концепции DIR floortime и оценки уровней функционально-эмоциональных способностей родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.

Emotional-volitional sphere, functional-emotional stages of development, DIR floortime concept, autism spectrum disorder.

The article describes the conditions of psychological and pedagogical support for families raising children with autism spectrum disorder in the process of developing the emotional and volitional sphere. These conditions are characterized based on research into the development of functional-emotional abilities of children with autism within the framework of the DIR floortime concept and assessment of the levels of functional-emotional abilities of parents raising children with autism spectrum disorder.

С точки зрения образовательных технологий создание специальных условий для развития тех или иных качеств личности ребенка связано как с психологическим, так и с педагогическим аспектом. Психологический аспект предполагает внутреннюю составляющую изучения феномена. Педагогический аспект составляет внешнюю характеристику, связанную с созданием неких обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействий для развития определенных свойств личности ребенка [6].

В контексте развития эмоционально-волевой сферы детей с расстройством аутистического спектра присутствует важность обратить внимание на биологический инстинкт, в котором ребенок начинает искать близости к значимому

взрослому, когда чувствует угрозу или дискомфорт [2]. Так формируется привязанность к матери, которая впоследствии может стать основополагающей для развития эмоциональной сферы ребенка, или наоборот, отсутствие ее может способствовать усилению аутистических проявлений [1].

Стенли Гринспен, детский психоаналитик и основатель концепции DIR floortime (DIR – аббревиатура, обозначающая три ключевых понятия – развитие, индивидуальные особенности и эмоционально-заряженные отношения Developmental, Individual differences, Relationship), представил развитие эмоциональной сферы ребенка в виде иерархии ступеней функционально-эмоциональных способностей, которые соответствуют общему онтогенезу развития ребенка и отражают необходимость последовательного развития эмоциональной сферы, которая напрямую зависит от привязанности к значимому взрослому, или к родителю [3].

Модель DIR Floortime была описана Центром по Контролю и Профилактике заболеваний (CDC, США) и включена им в методические рекомендации для родителей детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра как один из эффективных методов помощи [5].

Таким образом, мы полагаем, что одним из важнейших условий развития эмоционально-волевой сферы ребенка с расстройством аутистического спектра являются отношения и взаимодействие внутри семьи.

В связи с этим развитие функционально-эмоциональных способностей родителей может влиять на развитие функционально-эмоциональных способностей ребенка.

Родители ребенка – его первые партнеры по общению и установлению эмоционального контакта, а семья ребенка – это то место, в котором он проводит большую часть своего времени [4]. Родители являются объектами привязанности, наличие с которыми эмоционально-теплых отношений служит условием его социально-эмоционального развития.

Первая улыбка, комплекс оживления и все последующее развитие общения на первом году жизни ребенка связано с личностью взрослого. Благодаря наличию привязанности к взрослому и его активной позиции в коммуникации ребенок начинает вступать с ним в эмоциональный контакт, который постепенно усложняется [2].

Таким образом, с нашей точки зрения, работа с родителями есть неотъемлемая, а в некоторых случаях определяющая часть эффективности ранней помощи.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Захарова А.А. Изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о родителях // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. № 3. 2021. С. 77–89.
2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
4. Ицкович Г. Аффективные состояния и использование аффекта в клинической практике DIR/Floortime // Аутизм и нарушения развития. Т. 17, № 2. 2019. С. 5–17.
5. Романовский Н.В., Азирова А.А. Ребенок и семья в подходе DIR/Floortime // Психология и психотерапия семьи. 2020. С. 12–22.
6. Федякова И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника. URL: [http:// festival.1september.ru](http://festival.1september.ru)

ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ НАПИТКОВ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ

THE PROGRAM FOR THE PREVENTION OF THE USE OF ENERGY DRINKS BY OLDER ADOLESCENTS

М.Р. Ниводничева

M.R. Nivodnicheva

Научный руководитель Т.Ю. Тодышева
Scientific adviser T.Yu. Todysheva

Энергетические напитки, подростки, профилактика употребления, вред.

В статье представлены результаты исследования профилактики употребления энергетических напитков старшими подростками.

Energy drinks, teenagers, prevention of consumption, harm.

The article presents the results of a study on the prevention of the consumption of energy drinks by older adolescents.

По данным Научно-исследовательского центра социально-политического мониторинга РАНХиГС в 2023 г., энергетические напитки употребляют 22,8 % населения.

Исследователи М.А. Кривенцов, С.А. Кутя, Н.С. Трофимов рассматривают энергетический напиток как безалкогольный либо малоалкогольный напиток, содержащий в себе кофеин, таурин, гуарану, женьшень и другие биологические активные вещества, избыток концентрации которых несет опасность для организма человека [4, с. 75–78].

Нами было проведено исследование на тему «Энергетические напитки» в феврале 2024 года на базе одной из школ города Красноярска. Разработана анкета, состоящая из 20 вопросов, для выявления употребляющих энергетические напитки. В анкете приняло участие 107 человек. Критерием отбора являлись положительный ответ на вопрос «употребляете ли Вы энергетические напитки?» и ответ «чаще 1 раза в неделю» на вопрос «как часто Вы употребляете энергетические напитки?». Из всех опрошенных мы выделили зависимую группу в количестве 31 человека (16 мальчиков и 15 девочек), подростки из которой употребляют энергетические напитки чаще 1 раза в неделю, больше 1 банки (250 мл.) в день. Оставшиеся 76 испытуемых не подошли под критерии исследования.

Для проведения исследования использовались тестирование и опросный метод. Для тестирования использовались следующие методики: методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г.В. Лозовая – Тест на зависимость (аддикцию). Данный опросник направлен на выявление общей склонности к той или иной зависимости [2]. А также методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел. Методика предназначена для измерения

готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения [3].

В результате исследования было определено, что 102 из 107 опрошенных так или иначе употребляли энергетические напитки: 28 % (31) человек из опрошенных пробовали или употребляют энергетические напитки не чаще 1 раз в неделю, 42 % (46) опрошенных пьют энергетические напитки чаще 1 раза в неделю, по праздникам и по настроению употребляют 25 % (25) человек и среди всех опрошенных только 2 % (5) не пробовали энергетические напитки.

По результатам оба пола склонны к агрессии и насилию. Для них возможна агрессивная направленность во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденция использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, наличие садистических тенденций.

Также мальчики оказались склонны к аддиктивному поведению. Это значит, что подростки адаптируются к жизни и стараются получать от нее удовольствие с помощью разных психоактивных веществ, вызывающих привыкание и зависимости. У мальчиков присутствует предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически-ориентированных нормах и ценностях.

Девочки же оказались склонны к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Что говорит о склонности к аутоагрессии, и может быть связано с нежеланием жить и употреблением психоактивных веществ, в том числе и энергетических напитков, с целью самонаказания, желанием жить другой. Присутствует низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях, садомазохистские тенденции.

Мы апробировали программу профилактики употребления энергетических напитков старшими подростками Ю. Зариповой «Поверь в себя» [1]. Цель программы: предупреждение употребления энергетических напитков старшими подростками. Предлагаемый нами проект «Энергия не в энергетике» – форма профилактики и борьбы с энергетическими напитками, сочетающая в себе как известные в школах России формы, так и новые идеи. Проект программы «Энергия не в энергетике» представляет собой инновационную идею, сочетающую в себе методы профилактики и контроля потребления энергетических напитков, уже известные в российских школах, а также новые. В ходе разработки проекта мы собрали богатые теоретические, иллюстративные и практические материалы, которые будут полезны команде проекта. Основой проекта является программа психологической помощи подросткам Ю. Зариповой. «Поверь в себя». Проект направлен на профилактику и борьбу с возможной зависимостью от энергетических напитков и имеющейся склонностью к ним, что может негативно повлиять на здоровье и благополучие подростков.

Программа включает основные положения, касающиеся организации профилактической работы среди подростков старшего возраста, связанной с употреблением энергетических напитков. Своевременная и полная реализация этой программы поможет предотвратить распространение потребления энергетических напитков в этой возрастной группе путем повышения осведомленности об опасностях их употребления и влиянии этого явления на поведение и здоровье учащихся.

После проведения занятий мы получили такие результаты: у обучающихся старшего подросткового возраста уровень понимания о вреде энергетиков на организм человека повысился с 35 до 60 %.

Подводя итог проделанной работы, можно сделать вывод о том, что в современном мире среди старших подростков развита склонность к зависимостям, отдельно выделяется зависимость к энергетическим напиткам. Также важно отметить, что необходимо своевременно проводить профилактическую работу с обучающимися для наилучшего результата по предотвращению развития зависимости.

Библиографический список

1. Зарипова Ю. Поверь в себя. Программа психологической помощи подросткам // Серия «Школьный психолог». М., 2007.
2. Лозовая Г.В. Тест на зависимость (аддикцию). Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей. URL: <https://psycabi.net/testy/485-test-na-zavisimost-addiktsiyu-metodika-diaagnostiki-sklonnosti-k-13-vidam-zavisimostej-lozovaya-g-v>
3. Орел А.Н. Методика «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению. URL: <https://www.sites.google.com/site/test300m/>
4. Трофимов Н.С., Кутя С.А., Кривенцов М.А., Мороз Г.А., Гафарова Э.А., Эннанов Э.Х., Никитина О.В., Алексеев М.А., Андреева О.В. Влияние энергетических напитков на здоровье человека // Крымский журнал экспериментальной и клинической медицины. 2019. Т. 9, № 3.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКОМ КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ В РАМКАХ ПРОЕКТА «КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ? ЭТО ХОРОШО!»

PREVENTION OF DESTRUCTIVE MATERNAL ATTITUDE DURING
THE CHILD'S EXPERIENCE OF THE CRISIS OF THREE YEARS
IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT
«CRISIS OF THREE YEARS? THAT'S GOOD!»

Е.А. Паздеева

Е.А. Pazdeeva

Научный руководитель Л.В. Арамачева
Scientific adviser L.V. Aramacheva

Материнское отношение к ребенку, деструктивное материнское отношение, кризис трех лет.

В статье представлены результаты эмпирического исследования материнского отношения к детям младшего дошкольного возраста в период переживания дошкольниками кризиса трех лет, выделены направления профилактики деструктивного материнского отношения к ребенку.

Maternal attitude towards a child, destructive maternal attitude, crisis of three years.

The article presents the results of an empirical study of maternal attitudes towards children of younger preschool age during the three-year crisis experienced by preschoolers, and identifies areas for the prevention of destructive maternal attitudes towards children.

Кризис 3-х лет – граница между ранним и дошкольным детством – один из наиболее сложных этапов в жизни детей и их родителей. Критическим данный возраст считается потому, что в течение всего нескольких месяцев значительно меняется поведение ребенка и перестраиваются его отношения с окружающими людьми [1]. К.Н. Поливанова отмечает, что в период кризиса трех лет родители стоят перед выбором новых воспитательных стратегий [2; 4]. Для кризиса трех лет особенно важным остается образ «Я» и система запретов, которые тесно связаны с изменениями в обществе и транслируются, прежде всего, через семью [3]. В то же время тема взаимосвязи кризисных проявлений с особенностями семейного взаимодействия до сих пор остается не изученной.

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей материнского отношения в период переживания ребенком кризиса трех лет на базе дошкольной образовательной организации г. Тулун Иркутской обл. В исследовании участвовали 26 матерей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста. На первом этапе исследования нами оценивалась выраженность

симптомов кризиса 3 лет у детей с помощью методики В.Е. Василенко. Выявлено, что в поведении детей более выражены такие симптомы кризиса 3 лет, как упрямство, строптивость, своеволие, симптом обесценивая. Таким образом, данные показывают, что детям часто характерно нежелательное (иногда проблемное) поведение, свойственное периоду кризиса.

На втором этапе с помощью методики «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) определялись преобладающие типы родительского отношения к детям. Отмечено: ведущими типами родительского отношения являются принятие (46 %) и отвержение (32 %). Данные типы отношения матери показывают тенденцию к амбивалентному (двойственному) стилю поведения в общении с ребенком. Родитель, с одной стороны, эмоционально принимает ребенка, проявляет любовь и заботу – в ситуации послушания, и в то же время эмоционально отвергает ребенка – в ситуации нежелательного детского поведения (истерика, проявление своеволия, упрямства, капризов). Такое отношение к ребенку вызывает у него чувство неуверенности в родительской любви, а также не формирует четких представлений о причинно-следственных связях между собственным поведением и отношением родителя – следовательно, может сказаться деструктивно на воспитании ребенка.

Нами также оценивались представления матерей о проявлении кризиса трех лет у детей (методика Н.В. Макарычевой). Исследование показало, что существенная доля родителей 54 % не имеет достаточных психолого-педагогических знаний о кризисном периоде, испытывает затруднения при выборе стратегии воспитания, может проявлять деструктивное родительское поведение.

На основе результатов диагностики нами был разработан психолого-педагогический проект «Кризис трех лет? Это хорошо!» с целью профилактики деструктивного материнского отношения в период переживания ребенком кризиса трех лет.

Содержание психолого-педагогической работы в рамках проекта представлено в виде трех блоков.

Организационный блок. Цель работы: Создание мотивации родителей к участию в мероприятиях проекта. Содержание работы: формирование родительской группы; проведение родительского собрания, направленного на информирование родителей об особенностях переживания ребенком кризиса трех лет.

Практический блок. Цель работы: обучение способам общения и взаимодействия с ребенком, имеющим трудности в поведении, обусловленные переживанием возрастного кризиса. Содержание работы: Тренинг «Кризис трех лет у ребенка. Как быть родителю?».

Рефлексивный блок. Цель работы: подведение итогов, обмен опытом. Содержание работы: проведение круглого стола «Заботливые родители».

Представленный проект осуществлялся в течение 3 месяцев.

После проведенной работы проводилась контрольная диагностика, результаты которой показали положительные изменения типов материнского отношения

к детям: преобладающими типами родительского отношения являются принятие (42 %) и кооперация (40 %). Таким образом, представленная система работы обеспечивает профилактику деструктивного материнского отношения в период переживания ребенком кризиса трех лет.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 139–147.
2. Белогай К.Н. Исследование структуры родительского отношения личности // Психология в вузе. Красноярск. 2007. № 1. С. 17–26.
3. Варга Д. Дела семейные. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
4. Поддяков Н.Н. Проблемы психического развития ребенка // Дошкольное воспитание. 2001. № 9. С. 68–75.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

О.В. Принц

O.V. Prints

Научный руководитель О.М. Миллер
Scientific adviser O.M. Miller

Адаптация, готовность, дезадаптация.

Статья рассматривает психологическую проблему готовности младшего школьника к обучению в основной школе с учетом теоретических подходов к ее решению. В ней представлено определение, понятия, готовность, даны структура и содержание готовности школьника к обучению в основной школе. В ходе исследования удалось выявить трудности, с которыми сталкиваются школьники при переходе на следующую ступень образования.

Adaptation, readiness, maladaptation.

The article examines the psychological problem of a junior student's readiness to study at a primary school on the basis of basic theoretical approaches to its solution. It provides a definition of the concept of readiness, gives the structure and content of a student's readiness to study at a primary school. In the course of the study, it was possible to identify the difficulties faced by schoolchildren when moving to the next stage of education.

Переход из начальной школы в основную – это период кризиса в жизни ученика. Особенности этого периода не полностью изучены, с точки зрения психолого-педагогического сообщества он является самым сложным этапом.

Ведь с уходом от прежней позиции и изменением статуса в обществе ученик сталкивается с новыми отношениями не только со сверстниками, но и с педагогами и взрослыми. Эти изменения требуют от ученика развития не только интеллектуальных, но и личностных качеств, коммуникативности, произвольности и др. Период перехода совпадает с подростковым возрастом ученика и сопровождается специфическими процессами и явлениями, которые представляют собой проблему пятых классов. Адаптация – это приспособление школьника к условиям существования, включая социально-психологическую адаптацию. Как отмечает Н.В. Вострокнутов, сложностями, характерными для школьной дезадаптации, являются хроническая неуспеваемость, отрицательное отношение к учебному процессу и пренебрежительное отношение к правилам школьной жизни [1]. Для успешной адаптации важными факторами являются психические процессы и функции, которые помогают ученику овладеть школьными навыками. Первоочередными задачами являются развитие моторики, координации

зрительно-моторной, произвольного внимания, восприятия, памяти, формирование представлений о пространственно-временных отношениях, мыслительных операциях и речевых функциях. Среди индивидуальных особенностей, которые влияют на адаптацию учащихся начальной школы, выделяется развитая мотивация к учению и познавательной деятельности. Для успешной адаптации важны такие личностные качества, как умение общаться, адекватно реагировать на различные ситуации и умение работать в коллективе [2]. Процесс адаптации школьников к основной школе имеет свои особенности и сопровождается определенными трудностями. Дети должны привыкнуть к новой дидактической ситуации, связанной с изменением содержания, форм и методов образовательного процесса. Они знакомятся с новыми предметами, увеличивается количество учебных занятий и объем домашних заданий, что ограничивает время на личные интересы. Ученикам предстоит усваивать больше информации. Переходные периоды требуют особого внимания со стороны учителя, и переход учащихся в возрасте 9–11 лет из начальной школы в основную не является исключением.

Все психические процессы ребенка перестраиваются, что является основой для его дальнейшего интеллектуального развития [4]. Результаты исследований показывают, что развитие теоретического мышления способствует появлению рефлексии в конце начальной школы, что положительно сказывается на познавательной сфере и на отношении учеников к себе и окружающим людям. К концу начальной школы учащиеся должны обладать навыками саморегуляции, отсутствие которых становится причиной учебных трудностей.

Согласно мнению большинства авторов, основной причиной затруднений адаптации учащихся 4 классов является разрыв между их психологическими возможностями и требованиями, предъявляемыми к ним. Согласно Л.И. Божович, с переходом младших школьников в основную школу меняется и их внутренняя позиция, то есть их отношение к собственному положению и требованиям, которые оно предъявляет. Формирование психологической готовности учащихся младших классов к обучению в основной школе происходит быстрее, если учителя начальных классов и учителя-предметники работают вместе и сотрудничают друг с другом. Важно соблюдать меру в предъявлении требований к учащимся, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, не перегружать их. Структура психологической готовности к школьному обучению представляет собой комплексное образование и включает в себя психомоторную, интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную и социально-психологическую готовность.

В период перехода из начальной школы в основную школу дети испытывают яркую потребность в получении общей положительной оценки своей личности, независимо от результатов своей деятельности. Необходимо учитывать, что на протяжении всей жизни человеку требуется положительная оценка его личности со стороны других людей и включение в диалог. В детском возрасте эта потребность еще более выражена и играет ключевую роль в благоприятном развитии школьников. Учителям стоит поставить перед собой важную задачу – обеспечить плавный переход учащихся из начальной школы в основную, своевременно выявлять и преодолевать возникающие трудности.

В исследовании приняли участие 15 учеников 5 класса на базе МБОУ «Арейская СОШ» Емельяновского района Красноярского края. Данные всех методик были соотнесены, и на основе общего показателя выделены группы детей с разным уровнем адаптации к школе.

Первая группа учеников характеризуется высоким уровнем адаптации и составляет 22 % от общего числа учащихся. Важно отметить, что эти ученики проявляют активность на уроках, успешно усваивают учебный материал и ведут себя примерно, как требуется – вежливо и дружелюбно с одноклассниками и учителями. Они не испытывают тревожности и находятся в спокойном эмоциональном состоянии. В классе можно выделить различные социальные статусы, такие как предпочитаемые, пренебрегаемые и звезды. Важно отметить, что самооценка у этих учеников является адекватной или завышенной. Отрицательных и негативных моментов в классе и школе в целом у них не наблюдается. Вторая группа состоит из учащихся с уровнем адаптации выше среднего и включает 14 % от общего числа учеников. Эти ученики проявляют такую же активность на уроках, успешно усваивают программу и в целом хорошо взаимодействуют друг с другом, некоторые из них отмечают повышенное количество негативных моментов в классе и школе. Интересно, что эти же ученики испытывают охоту ходить в школу и не тревожатся на их фоне.

Третья группа учеников характеризуется средним уровнем адаптации и включает 48 % от общего числа учащихся. По различным причинам у этих учеников установлен средний уровень адаптации. Несколько учеников из этой группы являются изолированными в классе, именно из-за этого они отмечают негативные моменты. У некоторых из них самооценка немного занижена, а также у некоторых отмечается низкая учебная мотивация, в основном они опираются на внешнюю мотивацию.

При работе с детьми, уровень адаптации которых ниже нормы, рекомендуется проводить специальные беседы с ребенком, чтобы выяснить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации родителям. Нужно определить оптимальную нагрузку для ученика и провести семейную терапию или групповые занятия для детей и их родителей под руководством школьного психолога. В итоге, чтобы ребенок легко адаптировался в школе, важна хорошая семейная обстановка без конфликтов, персонализированный подход учителя к обучению и благоприятный статус ребенка в группе сверстников [3]. Педагоги и психологи должны создавать условия для адаптации и полноценного развития младшего школьника.

Библиографический список

1. Костяк Т.В. Психологическая адаптация к школе. М.: Академия, 2022. 112 с.
2. Люленкова О.Ю. Факторы адаптации детей к школе // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2023. С. 84–87.
3. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Эмоциональный аспект личности педагогов в ситуациях затруднения как фактор развития педагогической деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 4 (50). С. 163–171. DOI 10.25146/1995-0861-2019-50-4-172.
4. Мухина В.С. Детская психология. М.: АПРЕЛЬ Пресс, 2023. 352 с.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА СНИЖЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА КМНС

THE IMPACT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION ON DECREASE IN EDUCATIONAL MOTIVATION OF ADOLESCENTS FROM AMONG THE MINOR NORDIC PEOPLES

О.А. Рукосуева

O.A. Rukosueva

Научный руководитель О.В. Барканова
Scientific adviser O.V. Barkanova

Социально-психологическая адаптация, учебная мотивация, подростки из числа КМНС.
В статье представлен анализ проблемы влияния социально-психологической адаптации на учебную мотивацию подростков из числа КМНС в условиях школы-интерната.

Socio-psychological adaptation, educational motivation, adolescents from minor Nordic peoples.
The article presents the analysis of the problem of impact of social-psychological adaptation on educational motivation of adolescents from minor Nordic peoples in the conditions of a boarding school.

Существует большое число научных трудов по учебной мотивации, но несмотря на это, учителя по-прежнему сталкиваются с тем, что у школьников нет интереса к учению, нет потребности к знаниям. Особенно остро эта проблема наблюдается у учеников подросткового возраста.

Мотивация обучения – это процесс побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности и активному освоению школьных дисциплин [4]. Мотивация – это источник активности и направленности личности на осуществление какой-либо деятельности. Внешние мотивы могут быть как положительными, так и отрицательными. Положительные мотивы проявляются, когда существует чувство долга перед близкими, освоением норм социума, ценностей культуры и традиций, стремлением получить образование. А отрицательные мотивы проявляются, когда существует угроза наказания за плохие оценки, порицание и выговор со стороны взрослых, что вызывает у подростков чувство стыда и безысходности.

Успех в какой-либо деятельности, особенно учебной, способен повысить мотивацию, при отсутствии успеха мотивация угасает, что не лучшим образом сказывается на учебной деятельности, и в итоге отрицательно отражается на развитии всей личности. Познавательная мотивация – это неудержимое стремление подростка познать как можно больше нового. При наличии познавательной мотивации подросток легко справляется с трудностями и преградами, возникающими на пути становления личности.

Подростковый возраст – это период от 11–15 лет. В младшем подростковом возрасте (10–13 лет) подросток проходит огромный путь в своем развитии через постоянные внутренние конфликты с самим собой, с окружающими, и только

через срывы и восхождения он может обрести чувство личности и самоидентификации. Важным периодом в жизни детей является переход в пятый класс. Появляются новые предметы, кабинетная система, один учитель заменяется учителями-предметниками, возрастает сложность усвоения школьной программы. Меняется и статус детей: из старших в начальной школе они переходят в разряд младших, в средней. Ведущей деятельностью становится межличностное общение со сверстниками, появляются группы по интересам. У многих детей в этот период снижается уверенность, повышается тревожность [3].

Претерпевает преобразования и характер мотивации подростков. Преобладавшие мотивы вытесняются, и на смену им приходят другие, которые на прежнем этапе жизни не имели большого значения. Огромную роль на этапе взросления играет социальное окружение – семья, воспитательная школьная среда, значимые взрослые.

Особенно трудный этот период для подростков из числа КМНС (коренных малочисленных народов Севера). В связи с тем, что в маленьких северных поселках образование ведется только на начальном уровне, дети вынуждены приезжать в школы-интернаты районных центров для получения среднего образования. Приходится привыкать не только к новым учителям, предметам, школе, но и совершенно новому образу жизни вне дома. Существуют случаи, когда дети не могут адаптироваться в новой социальной среде и уезжают обратно в поселки. Дезадаптация в новых условиях способствует снижению учебной мотивации, что сказывается на дальнейшей учебной деятельности и жизни в целом.

Особое значение в этот период имеет оказание социально-психологической помощи в адаптации таких подростков. Для улучшения условий жизнедеятельности подростков необходимо создание определенной среды, способствующей успешной социализации, преодолению трудностей социально-психологической адаптации. Необходимо проводить коррекционно-развивающую и профилактическую работу в условиях пребывания в интернатах для облегчения адаптации, снижения уровня психоэмоционального напряжения, развития познавательной сферы, коммуникативных навыков, коррекции страхов, снятия тревожности.

Так как подростки являются представителями коренных малочисленных народов Севера, необходимо проводить этнокультурное воспитание через поддержание ребенка с помощью культуры, традиций своего этноса, формирование знаний, умений, навыков в области декоративно-прикладного творчества и культуры народа. Для нравственного воспитания подростков организовывать мероприятия с посещением музеев, библиотек, домов культуры и детского творчества. Необходимо создать условия среды психолого-педагогического сопровождения детей на этапе поступления в школы-интернаты. В психологии понятие «сопровождение» рассматривается как поддержка, содействие, сочувствие, сотрудничество, как метод и создание характерных условий учебной деятельности [2].

Большая часть подростков из маленьких сел испытывают трудности с адаптацией в новой среде, у многих существует коммуникативный барьер со сверстниками, и зачастую коммуникативный барьер «ученик–учитель». Ученик стесняется лишний раз спросить непонятую тему, со временем непонимание наслаивает-

ся, как снежный ком, это ведет к запущенности по предметам и снижению успеваемости. Это, в свою очередь, приводит к неуверенности в себе, повышенной тревожности, заниженной самооценке. Подросток вдали от родителей самостоятельно не может справиться: не усваивает материал, у него низкие оценки, мотивация учебной деятельности снижается.

Социально-психологическая адаптация подростков – это процесс, в котором подростки осваивают ценности и нормы общества, в котором живут. В этот период подростки сталкиваются с новыми изменениями в своей жизни, такими как переход из детства во взрослую жизнь, изменение социального окружения и установление своей самостоятельности. Социально-психологическая адаптация подростков включает в себя установление социальных связей, усвоение социальных навыков и норм, формирование социальной роли и самоидентификации. Важным здесь является способность подростков адаптироваться к новым ситуациям, преодолевать трудности и находить свое место в обществе [1]. Социально-психологическая адаптация может быть различной для каждого подростка и зачастую зависит от множества факторов, таких как семейная и школьная среда, культурные и социальные условия. Поэтому и возникает ситуация, в которой одни подростки могут успешно адаптироваться в социальной среде, а другие подростки сталкиваются с трудностями и проблемами в процессе адаптации.

На данном этапе существует необходимость в разработке программы психологического сопровождения подростков из числа КМНС. Разработанная программа позволит провести тренинговые занятия на адаптацию в новой социальной среде и развитие учебной мотивации. С помощью занятий программы мы сможем снять тревожность и страхи, снять коммуникативные барьеры, повысить самооценку, поработать над самосознанием и значимостью в обществе, узнать сильные стороны личности, поработать над дальнейшим развитием своих сильных сторон и компетенций, научить ребят ставить цели и добиваться успеха, повлиять на развитие компетенции в области традиций и культуры своего этноса, развить положительное отношение к учебной деятельности, к школе. Работа в рамках данной программы конечном итоге приведет к адаптации в социальной среде подростков из числа КМНС, повысит учебную мотивацию; обучающиеся поступят в профессиональные учебные заведения страны, получают профессии и специальности, приедут обратно работать на Север, и регион получит так необходимые ему квалифицированные кадры.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Исследование социально-психологической адаптации в рамках проекта оказания психологической помощи мигрантской молодежи // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VII Международной научной конференции / Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. Т. 1. С. 54–58.
2. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 208 с.
3. Ковалевская А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 01. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75026.htm>
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Институт практической психологии, 2007. 304 с.

О ЗНАЧИМОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

ABOUT IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE SKILLS FOR PROFESSIONAL GROWTH OF A FUTURE TEACHER

О.В. Сергиенко

O.V. Sergienko

Научный руководитель Т.Ю. Тодышева
Scientific adviser T.Yu. Todysheva

Коммуникация, коммуникативные навыки, коммуникативные способности, компетентность, психолог.

Одним из основных инструментов развития личности, представляющим собой сложный процесс установления и развития контактов между людьми, является общение. В данной статье раскрывается актуальность и значимость развития коммуникативных навыков для профессионального становления будущего психолога.

Communication, communication skills, communication abilities, competence, psychologist.

One of the main tools of personality development, which is a complex process of establishing and developing contacts between people, is communication. This article reveals the relevance and importance of the development of communication skills for the professional development of a future psychologist.

В настоящее время проблема профессионального становления будущего психолога приобретает большее значение. В связи с увеличением количества психологов и ростом конкуренции на рынке труда изменяются и усложняются требования, предъявляемые к психологам. Современный психолог должен отвечать потребностям и вызовам времени, уделяя внимание не только развитию умения решать профессиональные задачи, но и развивать свои личные и деловые качества.

Для достижения успешности в профессиональной деятельности будущим психологам очень важно знать и оценивать личные ресурсы, ориентируясь на особенности личностного самостановления, чтобы, получая жизненный опыт, гармонично приближаться к оптимальным состояниям, гибко приобретать новые формы в процессе развития [3, с. 88].

Как и любая другая профессия, профессия психолога предъявляет свои требования к специалисту, занимающемуся психологической деятельностью. Одним из таких требований является развитая способность решать профессиональные задачи консультирования. Наиболее важным аспектом профессионального консультирования является обретение коммуникативной компетентности, так как основной метод консультирования – это определенным образом построенная беседа.

Наряду с коммуникативными способностями, умениями и знаниями в основе коммуникативной компетентности лежат коммуникативные навыки.

Коммуникативные навыки играют основополагающую роль в успешности общения и социальной адаптации. Коммуникативная компетентность позволяет устанавливать и поддерживать социальное взаимодействие, что необходимо в профессии психолога. Психолог как представитель группы профессий «человек–человек» выстраивает профессиональную деятельность через различные взаимодействия с другими людьми. Создание, выстраивание и поддержание терапевтического общения, коммуникация с коллегами и потенциальными клиентами выдвигает на первый план значимость развития коммуникативных навыков в профессиональной деятельности психолога. Коммуникативную сферу определяет совокупность профессионально важных качеств и личностных особенностей. Они являются критерием успешности деятельности психолога, отражением его уровня подготовленности и зрелости [2].

С целью изучения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений у будущих психологов – магистрантов института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева нами было проведено исследование, в котором приняли участие 20 студентов группы, обучающиеся по программе магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Прикладная психология в образовании»).

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Тест коммуникативных умений Михельсона». Данная методика позволила выявить у студентов три позиции в общении: компетентную, зависимую и агрессивную [1].

Исследование показало, что у магистрантов – будущих психологов преобладает компетентная позиция в общении (65 %), характеризующаяся уверенным поведением. Такая личность уверенно демонстрирует окружающим свои чувства и желания, достигает своих целей, не прибегая к манипулированию и оскорблениям в процессе взаимодействия.

У 25 % респондентов выявлена зависимая позиция в общении, которая выражается в неуверенном поведении. Такая личность характеризуется зависимым стилем общения, что проявляется в покорности окружающим, уступках в ситуациях, когда необходимо отстаивать свои интересы. При этом человек может испытывать по отношению к другим людям неприязненные чувства, которые, будучи скрытыми, могут породить хронический стресс и психосоматические расстройства [1].

Агрессивная позиция в общении выявлена у 10 % испытуемых. Такая позиция характеризуется поведением, когда оказывается давление на оппонента. Человек, использующий агрессивный стиль взаимодействия, в процессе общения выражает прямую или косвенную агрессию по отношению к другим, а именно: оскорбляет, подвергает критике мнение собеседника, угрожает. Такой человек создает почву для потенциальных конфликтов.

Таким образом, исследование показало, что у большинства респондентов сформированы коммуникативные умения, они способны спокойно реагировать на критику, адекватно реагировать на провоцирующее поведение, готовы проявить сочувствие и оказать поддержку.

Однако у выявленных 25 и 10 % респондентов с зависимой и агрессивной позициями в общении коммуникативные умения выражены слабо, они испытывают некоторые трудности в общении, что может помешать им в будущем проявить себя в качестве специалиста высшей профессиональной квалификации. Таким образом, возникает необходимость развития и совершенствования коммуникативных навыков у данных лиц с целью повышения их профессиональной пригодности.

Библиографический список

1. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учеб.-метод. пособие. Казань: ТГГПУ, 2009. 222 с.
2. Гаврилова И.К. Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и ее развитие в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 20 с.
3. Тодышева Т.Ю. Личностное самостановление будущих психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 4. С. 87–100.

Раздел 2.
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО

FEATURES OF ADAPTATION OF YOUNG CHILDREN TO PRE-SCHOOL CONDITIONS

А.В. Власова

A.V. Vlasova

Научный руководитель Т.Ю. Тихонович
Scientific adviser T.Yu. Tikhonovich

Адаптация, дети раннего возраста, дошкольная образовательная организация.

В статье рассматриваются особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада. Анализируются возможности создания определенных педагогических условий, которые будут способствовать успешной адаптации детей.

Adaptation, young children, preschool educational organization.

The article discusses the peculiarities of adaptation of young children to kindergarten conditions. The possibilities of creating certain pedagogical conditions that will contribute to the successful adaptation of children are analyzed.

В настоящее время существует противоречие между запросом педагогического и родительского сообщества в необходимости повышения показателей адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации и недостаточной разработанностью и реализованностью педагогических условий по адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации [3].

Адаптация – это механизм приспособления, изменения системы и функции организма и его органов по отношению к условиям окружающей среды [1].

В своей теоретической работе С.А. Козлова и Т.А. Куликова рассматривают адаптацию как приспособление личности, самостоятельное и насильственное, к условиям социальной среды и результат этого процесса; приспособление, привыкание к новым условиям [5, с. 240].

Н.Д. Ватутина выделяет основные признаки привыкания ребенка к ДОО:

- нарушение питания;
- проявление отрицательных эмоций в общении;
- боязнь пространства;
- частые заболевания;
- снижение веса [4].

Л.В. Белкина выделяет три степени тяжести прохождения адаптации к детскому саду:

1. Легкая адаптация: ребенок активен, внешних изменений нет, сдвиги в поведении нормализуются в течение 1–2 недель.

2. Средняя адаптация: в течение всего промежутка настроение может быть неустойчивым, может наблюдаться отсутствие аппетита, кратковременность и беспокойность сна. Данный период длится 20–40 дней.

3. Тяжелая адаптация: длится от 2 до 6 месяцев. Ребенок болеет, теряет в весе, возникают патологические привычки: грызение ногтей, сосание пальца. Появляется стойкий энурез [2, с. 5].

Нами проведено исследование особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.

Базой исследования выступило Муниципальное дошкольное образовательное учреждение г. Красноярска.

В исследовании участвовали дети 2–2,5 лет в количестве 20 человек.

В соответствии с компонентами нами был подобран диагностический инструментарий, включающий методики:

- лист адаптации детей (Л.В. Макшанцева);
- протокол показателей трудностей адаптации детей (Ю.А. Афонькина);
- психолого-педагогические параметры для определения готовности к поступлению в детский сад (для родителей) (К.Л. Печора).

У 10 % детей процесс адаптации идет благополучно по всем параметрам, выявлена легкая адаптация. Внешние проявления поведения детей свидетельствуют о том, что ребенок чувствует себя хорошо, комфортно в детском саду, его ничего не беспокоит. Аппетит, сон не нарушены, внешние контакты с окружающими людьми выстроены, ребенок проявляет интерес и активность, у него положительное эмоциональное состояние.

У 65 % детей выявлена средняя адаптация, высокие оценки получены не по всем показателям, адаптационный процесс продолжается. У отдельных детей проявляются такие особенности поведения, как трудности засыпания, недостаточное проявление активности и самостоятельности, трудности самообслуживания. В целом дети положительно относятся к сверстникам, вступают в контакт с педагогами группы, проявляют интерес к игровой и предметной деятельности.

У 25 % детей выявлена тяжелая адаптация, по многим параметрам получены низкие оценки. В поведении данных детей наиболее часто проявляются такие трудности адаптации, как негативная эмоциональная реакция на прощание с матерью утром, трудности налаживания контакта с другими детьми, недостаточная самостоятельность в игровой и предметной деятельности.

В связи с данными показателями планируется дальнейшая работа, направленная на создание педагогических условий по улучшению процесса адаптации детей раннего возраста к ДОО, посредством разработки программы и информационного сопровождения родителей. Такой выбор обусловлен важностью педагогического сопровождения детей раннего возраста, так как адаптация к дошкольному учреждению имеет свои трудности. Необходимо организовать жизнь ребенка раннего возраста в учреждении так, чтобы обеспечить максимально комфортную и практически безболезненную адаптацию к новым условиям, что позволит сформировать позитивное отношение к детскому саду и построить навыки общения не только со взрослыми, но и со сверстниками [6].

Педагогические условия будут включать в себя: программу для детей, нацеленную на улучшение протекания процесса адаптации, а также разработку серии семинаров-практикумов для родителей, нацеленной на информационное сопровождение родителей в вопросе адаптации. Помимо этого, родители будут включены в совместную деятельность с детьми в рамках программы. Благодаря разработке педагогических условий мы сможем достичь цель – определить эффективные психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешную адаптацию детей раннего возраста к ДОО.

Библиографический список

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка. М.: АСТ-ПИПЕСС, 2000. 432 с. URL: https://fileskachat.com/view/88484_e6551ba6997a95f0a87d3f1ad5bde6bd.html (дата обращения: 16.03.2023).
2. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с. URL: <https://reallib.org/reader?file=717693> (дата обращения: 14.03.2023).
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии СПб.: СОЮЗ, 1999. 224 с. URL: https://vk.com/doc968431_161393898?hash=JRE4nTdM9NXX0kDZSyfg6L3MKE0ILpteyyidJchrOnD&dl=XVxdVR6YwzxDrxsB8RFLpQZEVVb8jQNtr6KmhzM63ZP (дата обращения: 14.03.2023).
4. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспитателей дет. сада М.: Просвещение, 1983. 80 с. URL: <https://sheba.spb.ru/za/rebenok-detsad-1983.htm> (дата обращения: 18.04.2023).
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 416 с. URL: https://vk.com/doc211925619_483391684?hash=QrFDk0J51u5U3Rwo6xQse7aSjywwejXZFKmfMeDkCow&dl=ZNbKVcTe4xGGzdcEWtWaVm2Z2yiAZztGz6zgFZuf7n0 (дата обращения: 17.04.2023).
6. Тихонович Т.Ю. Психолого-педагогические условия адаптации соматически ослабленного ребенка к дошкольному образовательному учреждению // Фундаментальные достижения и прогрессивные взгляды в образовании: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры практической и специальной психологии / под редакцией Ю.А. Репиной; Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. 238 с.

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

MEANS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

М.А. Демиденко

M.A. Demidenko

Научный руководитель Т.И. Петрова
Scientific adviser T.I. Petrova

Эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, средства развития.

В статье представлены основные аспекты развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, его особенности, средства развития и методы.

Emotional intelligence, senior preschool age, means of development.

The article presents the main aspects of the development of emotional intelligence in older preschool children, its features, means of development and methods.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Этот навык крайне важен для эффективного взаимодействия в социуме, улучшения межличностных отношений и достижения успеха в профессиональной деятельности. Для детей старшего дошкольного возраста, которые находятся на стадии активного развития, развитие эмоционального интеллекта является особенно важным.

Цель данной статьи – оценить доступные средства для развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Развитие эмоционального интеллекта в детском возрасте является не менее важным, чем развитие интеллекта познавательного. Эмоциональный интеллект является важным аспектом личностного развития и помогает ребенку адаптироваться к окружающей среде и успешно взаимодействовать с другими людьми. В данной статье мы рассмотрим средства развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Важным элементом эмоционального интеллекта является эмпатия – способность понимать и сочувствовать чужим эмоциям. Чтобы развить способность к эмпатии, ребенку нужно предоставлять возможности для наблюдения за эмоциями других людей. Родители и педагоги-психологи могут помочь ребенку воспринимать чужие эмоции и реакции, обращая внимание на выражение лица, тон голоса и жесты других людей. Игры, где нужно имитировать чужие эмоции и ситуации, также могут помочь ребенку развивать способности к эмпатии.

Развитие навыков саморегуляции также необходимо для ребенка. Саморегуляция – это способность контролировать свои эмоции и реакции на них. Ребенку следует учиться распознавать свои эмоции и уметь найти способы справиться с ними. Важным элементом развития навыков саморегуляции является научение ребенка выражать свои эмоции словами, вместо того, чтобы проявлять их в поступках. Родители, педагоги-психологи могут помочь ребенку в этом, научив его словесным стратегиям для саморегуляции, например, повторению определенных фраз.

Развитие навыков коммуникации и умения выражать свои мысли и эмоции – это также важный элемент эмоционального интеллекта. Ребенку следует учиться выражать свои мысли и чувства словесно, важно уметь также учитывать эмоции и точки зрения других людей. Например, в играх ребенок может учиться проявлять уважение к мнению других людей.

Также ребенок должен научиться распознавать и классифицировать различные эмоции. Существует множество различных методов изучения эмоций: например, исследование выражения лица и жестов, чтение книг о различных эмоциях и игры, где ребенку нужно различать и называть эмоции.

Рассмотрим, посредством чего можно развивать эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста.

Игры и игрушки традиционно являются популярным педагогическим средством: дети в этом возрасте обычно любят играть, поэтому игры и игрушки могут быть эффективным средством для развития эмоционального интеллекта. Игры, связанные с эмоциями, такие как «Мимика», «Кто я?» или «Что на ужин?», могут помочь детям распознавать свои эмоции и других людей.

Музыка может использоваться для стимулирования и эмоционального выражения во время игр и занятий. Музыкальные игры, такие как «Музыкальный стул» или «Музыкальный круг», могут помочь детям управлять своими эмоциями и лучше понимать свои чувства.

Сказки и рассказы активно используются в развивающей работе с детьми: чтение и рассказывание сказок, которые содержат моральные уроки и эмоциональные ситуации, могут помочь развить эмпатию и способность к сочувствию.

Художественные занятия, например, рисование и изготовление поделок могут помочь детям обнаружить свои эмоции и выразить их через творчество. Работа с различными цветами и текстурами может улучшить чувство эстетики и аналитические способности.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста – это комплексный процесс, который требует внимания и поддержки со стороны родителей и учителей. Развитие эмоционального интеллекта у детей будет полезно их личностному росту и успешности в жизни. Все перечисленные средства развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста имеют свои плюсы и минусы, а также могут не подходить каждому ребенку. Правильный выбор методов зависит

от способностей и потребностей каждого ребенка. Важно помнить, что развитие эмоционального интеллекта является долгосрочным процессом, и для достижения успеха требуются терпение и постоянство.

Библиографический список

1. Борисенко Н.С., Керничная М.А., Лаврентьева А.А. Оценка эмоционального интеллекта дошкольников и разработка программных средств для его развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 1 (1). С. 11–17.
2. Гуляев Ю.В. Особенности развития эмоционального интеллекта дошкольников на этапе близкого к раннему школьному возрасту // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 80–83.
3. Данилова Е.В., Богуславская О.Б. Организация развивающих игр, способствующих развитию эмоционального интеллекта дошкольников // Инновации в науке. 2018. № 10 (1), С. 136–139.
4. Краснова Е.Н. Психологические особенности развития эмоционального интеллекта старших дошкольников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (217). С. 104–109.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ARTISTIC EXPERIMENTATION AS A MEANS OF DEVELOPING
COGNITIVE AND CREATIVE ACTIVITY
OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Д.Е. Лобади́на

D.E. Lobadina

Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева
Scientific adviser N.Yu. Dmitrieva

Познавательно-творческое развитие детей дошкольного возраста, художественное экспериментирование, проблематизация творческой деятельности.

Статья посвящена актуальности развития творчески-познавательной активности детей в дошкольном возрасте. Обосновывается потенциал художественного экспериментирования как средства развития познавательно-творческой активности детей старшего дошкольного возраста.

Cognitive and creative development of preschool children, artistic experimentation, problematization of creative activity.

The article is devoted to the relevance of the development of creative and cognitive activity of children in preschool age. The potential of artistic experimentation as a means of developing cognitive and creative activity of older preschool children is substantiated.

Формирование незаурядно мыслящей личности с развитыми способностями и потребностями невозможно вне процесса активизации познавательно-творческой деятельности ребенка в дошкольном детстве [1]. Активизация познавательных процессов происходит во всех продуктивных видах деятельности ребенка. Однако особое значение имеет продуктивно-художественная деятельность, которая активизирует процесс восприятия и мышления ребенка, а творческий компонент художественной деятельности предполагает поиск нетривиальных решений, направленных на создание нового продукта. Основные положения познавательно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста регламентируются ФГОС ДО и акцентируют внимание педагогов на том, что программа дошкольного образования должна осуществляться через разнообразные формы детской продуктивной деятельности, включая художественную продуктивную деятельность. В процессе художественной деятельности ребенок должен быть активен в выборе содержания своего образования, быть в роли субъекта образовательного процесса. Кроме того, продуктивно-творческая деятельность должна формировать положительную

самооценку ребенка, уверенность в собственных возможностях и способностях. Построение продуктивно-творческой деятельности должно строиться на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Одним из видов такого рода продуктивно-творческой деятельности является художественное экспериментирование, поскольку направлено на решение творческих задач нестандартными способами [2].

Под экспериментированием понимается свободная и исследовательская деятельность, в которой ребенок выступает как исследователь, самостоятельно ищет решения задач и проблем – будь то познавательные, художественные, нравственные или социальные. Экспериментирование связано с накоплением опыта через пробы и ошибки, попытками выхода за пределы установленных рамок и поиском смысла в различных ситуациях. Роль педагога заключается в создании развивающей среды и постановке задач, стимулирующих детскую познавательно-творческую деятельность [2].

В художественном экспериментировании дети смело исследуют различные материалы, их свойства и воздействие на них. Используя разнообразные природные, художественные и бытовые материалы, они не только создают иные творческие структуры и образы, но и развивают умение анализировать и интерпретировать творческие задачи, находить внутренние противоречия и новые решения [3]. Полученный художественный опыт формирует у детей базовые навыки и универсальные способы творческого мышления, способствуя формированию культуры творчества и разностороннему развитию личности.

Художественная деятельность для детей является не только способом творческого самовыражения, но и инструментом развития мышления, воображения и креативности. Проблематизация творческой деятельности для детского экспериментирования представляет собой уникальный подход, который позволяет детям исследовать и познавать мир через художественное творчество.

Проблематизация художественной деятельности для детского экспериментирования заключается в создании среды, где дети могут сталкиваться с различными творческими задачами, вызовами и вопросами, стимулирующими их творческое мышление и поиск новаторских решений. Этот подход предполагает, что дети не только следуют готовым инструкциям педагога, но и активно взаимодействуют с содержанием художественной деятельности, поставленным перед ними как интеллектуальная творческая задача. Проблематизация может включать в себя постановку сложных вопросов, предложение непривычных материалов или техник, провокационные задания, связанные с нетривиальными творческими решениями.

Векторы проблематизации творческих задач в художественном экспериментировании в изобразительной деятельности дошкольников:

- экспериментирование с художественным материалом;
- экспериментирование с технологией работы с художественным материалом;
- экспериментирование с творческим замыслом;
- экспериментирование со способом разворачивания сюжета, с финалом сюжета;
- экспериментирование с композиционным решением творческой задачи.

Один из самых сложных и малоизученных аспектов, связанных с проблематизацией содержания художественной деятельности, – это способность детей к децентрации. В процессе художественной активности дети сталкиваются с потребностью понимать и учитывать мнение другого человека. Один из эффективных способов развития децентрации через художественное творчество – это сотворчество детей между собой, с педагогом, художником или родителями. Это могут быть различные формы художественного сотворчества, такие как работа в парах, маленьких группах или совместной деятельностью с взрослыми. Коллаж, мозаика, аппликация, художественное конструирование – это гибкие художественные техники, позволяющие детям в сотворчестве создавать самые разнообразные образы и композиции.

В результате проблематизации в процессе художественного экспериментирования дети вынуждены анализировать, искать решения, экспериментировать с разными подходами и подходить к поиску оригинальных идей. Этот процесс способствует развитию творческих способностей и критического мышления у детей, позволяет обнаруживать новые аспекты творческой деятельности и расширять свой художественный опыт. Проблематизация художественной деятельности является мощным инструментом стимулирования творческого потенциала.

Использование художественного экспериментирования как средства развития познавательно-творческой активности у детей старшего дошкольного возраста способствует не только формированию художественных навыков, но и развитию критического мышления, воображения и самовыражения.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.Ю. Значение эстетического опыта для формирования ценностно-смысловой картины мира ребенка // Психология и педагогика детства: о ценностях современного образования. Красноярск, 2023. С. 54–61.
2. Лыкова И.А. Проектирование образовательной области «Художественно–эстетическое развитие». Новые подходы в условиях реализации ФГОС ДО. М.: ИД «Цветной мир», 2014. 144 с.
3. Яворская И.Н. Художественное экспериментирование как способ развития исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста // Сб. ст. Конференции «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании». Материалы VI Всероссийской национальной конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 195-летию со дня рождения К.Д. Ушинского / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2019. С. 155–157.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

ON THE PROBLEM OF DEVELOPING COLOR PERCEPTION IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Т.С. Ничик

T.S. Nichik

Научный руководитель Н.Ю. Дмитриева
Scientific adviser N.Yu. Dmitrieva

Цветовосприятие детей дошкольного возраста, развития цветовосприятия, способы развития цветовосприятия дошкольников.

Статья посвящена актуальности развития цветовосприятия в дошкольном детстве. Освещены причины недостаточного развития цветовосприятия детьми дошкольного возраста. Преведены дидактические игры, упражнения, творческие задания, направленные на развитие цветовосприятия в разные периоды дошкольного детства.

Цветовосприятие детей дошкольного возраста, развития цветовосприятия, способы развития цветовосприятия дошкольников.

The article is devoted to the relevance of the development of color perception in preschool childhood. The reasons for the insufficient development of color perception in preschool children are highlighted. Didactic games, exercises, and creative tasks aimed at developing color perception in different periods of preschool childhood are introduced.

С самого рождения ребенок окружен «океаном цвета». Он смотрит на игру солнечных лучей в облаках заката и листве деревьев, на переливы водной глади, на цветущие травы, поражающие красотой соцветий. Но почему тогда во многих творческих работах детей не отображено все то многообразие, которое они могут наблюдать в окружающем мире? Почему цвета, используемые детьми, зачастую можно пересчитать по пальцам [1]?

Практически около 90 % информации об окружающем мире человек получает при помощи органа зрения, примерно 8–9 % при помощи органа слуха и только 1–2 % при помощи остальных органов чувств (обоняния, осязания, тактильных ощущений) [3]. Одна из ключевых особенностей человеческого глаза – умение различать цвета. А что такое цвет?

Существуют различные трактовки понятия «цвет». В психологии утверждается, что цвет – это ощущение, которое формируется в нашем сознании как результат интерпретации реакции глаз на свет. В физике противоположное мнение: цвет – это не ощущение, а физическое явление, поскольку с точки зрения физики цвет – это отражающаяся от предметов световая волна. Длина волны и определяет цвета, которые мы видим. Цветоощущение (цветовая чувствительность, цветовое восприятие, цветовое зрение) – способность зрения воспринимать и преобразовывать световое излучение определенного спектрального состава

в ощущение различных цветовых оттенков и тонов, формируя целостное ощущение («хроматичность», «цветность», «колорит»).

Цвет как свойство предмета и явления познается детьми через восприятие. Знакомство с цветом помогает детям многограннее воспринимать явления и предметы окружающего мира, о чем говорится в трудах отечественных и зарубежных педагогов Е.А. Аркина, Т.С. Комаровой, И.П. Сакулиной, Е.А. Фрелино, М. Монтессори.

Почему цветовосприятие важно развивать в дошкольном возрасте? Старший дошкольный возраст является сензитивным для развития цветовосприятия детей, этот возраст называют базовым, поскольку это самый активный период всех познавательных процессов: внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения. В возрасте 5-6 лет ребенка сравнивают с губкой: он запоминает столько материала, сколько он не запомнит потом никогда в жизни. Стоит отметить бурное развитие фантазии, воображения, а, как известно, воображение – важнейшая психическая функция, которая лежит в основе успешности всех видов творческой деятельности человека [4]. В этом возрасте ребенок активно рисует и может создать около 2000 рисунков за год, при этом содержание будет самым разнообразным – впечатления, иллюстрации, воображаемые ситуации, желания.

Согласно федеральной образовательной программе в течение дошкольного возраста педагог должен поэтапно обучать детей основам работы с цветом (от цветовых эталонов до использования цвета в качестве средства выразительности), развивать при этом необходимые навыки и умения (получать нужные цвета и оттенки и использовать их в своих работах), воспитывать эстетическое восприятие действительности.

Изучение и анализ теоретической литературы и практических исследований показал, что в основном первоклассники продолжают использовать в своих работах шаблонные цвета (например, ребенок, усвоивший, что небо синее, использует этот цвет в каждом своем рисунке вне зависимости от времени суток, года, дождливой или солнечной погоды) и владеют минимальными знаниями, навыками, умениями в работе с цветом.

Выявлены следующие причины неуспешности цветовосприятия детей:

- использование детьми шаблонов, представленными взрослыми (море синее, трава зеленая). В младшем возрасте это норма, это усвоение сенсорных эталонов, но дальше – это ограничение для развития ребенка;
- незаинтересованность педагогов (не учитывают важность этой работы в общем развитии детей);
- непрофессиональность педагогов, которые сами не знают основ цветоведения (именно собственное неумение работать с цветом на практике 73 % опрошенных педагогов называют одной из главных причин психологического дискомфорта, приводящего к нежеланию вести занятия по данной проблематике);
- отсутствие методики (47 % респондентов затрудняются в выборе содержания и эффективных средств реализации этой задачи);

– отсутствие деятельностного подхода в обучении работы с цветом (не только на занятиях необходимо развивать цветовосприятие, но и давать детям возможность упражняться, экспериментировать с цветом в свободной деятельности).

Цветовое восприятие у детей дошкольного возраста можно развивать с помощью занятий, упражнений, заданий по изобразительному творчеству, используя произведения искусства и художественное слово.

Подбирая игру или упражнение на развитие цветовосприятия, нужно учитывать возрастные особенности и этапы работы с цветом. Так, в младшем возрасте используют игры-поручения («Найди такой же шар», «Построй башню из желтых кубиков»). В предметах, задействованных в таких играх, цвет должен быть ярко выражен, и педагог, таким образом, учит различать и правильно называть основные цвета. Во второй младшей группе дети уже различают оттенки – розовый, голубой, серый и соотносят их с основным цветом, поэтому можно использовать игры «Подбери по цвету», «Дорисуй». Дети с 4–5 лет самостоятельно учатся получать оттенки цветов – «светлый» и «темный», осваивая новый технический прием «смешивание красок на палитре». В этом возрасте актуальны будут игры «Назови по порядку» или упражнение «Сделай цветовую растяжку». В средней группе детей знакомят с цветами и их оттенками через произведения народных промыслов России. Это могут быть изделия народного промысла «Гжель», которые знакомят детей с синим цветом и его оттенками. Изделия Хохломской росписи знакомят детей с гаммой теплых цветов (желтый, красный, оранжевый). В старшем возрасте детей подводят к восприятию цвета как средства выразительности и передачи замысла, настроения. Дети уже знают гамму теплых и холодных цветов, поэтому уместно будет использовать игры на определение теплых и холодных оттенков или упражнение «Нарисуй радостную картину» (использование теплых тонов). В подготовительной группе дети умеют смешивать цвета для получения нужного тона и оттенка. В этом возрасте необходимо закреплять знания и навыки в практических работах, например, после выполнения тоновой растяжки от черного до белого можно предложить детям создать небольшого формата композицию, где используются от трех до пяти ахроматических цветов, или создать композицию, используя два или три контрастных хроматических тона.

Цвет – это особый мир, со своими законами и традициями. Очень важно своевременно и грамотно открыть перед детьми двери в царство гармонии и красоты [4]. Недостаточное внимание педагогов к основам цветоведения и восприятия эмоциональной насыщенности цвета является одним из факторов угасания интереса ребенка к изобразительному творчеству. Развитие цветовосприятия у детей дошкольного возраста является важной задачей дошкольного образования, т.к. в процессе развития цветовосприятия у дошкольников развиваются мышление, речь, воображение, эмоциональное отношение к миру, – они учатся не только видеть, но и практически применять свои знания в посильном творчестве и восприятии произведений изобразительного искусства [2]. Не все из воспитанников

детского сада станут художниками, но умение видеть мир во всем многообразии его цветов станет необходимым средством в умении окружать свою жизнь цветовой гармонией: в одежде, в интерьере, во всем окружающем нас мире явлений и предметов.

Библиографический список

1. Бубнова М.А. Цвет в жизни и в детском рисунке // Искусство в школе. 2010. № 1. С. 35–38.
2. Дмитриева Н.Ю. Значение эстетического опыта для формирования ценностно-смысловой картины мира ребенка // Психология и педагогика детства: о ценностях современного образования. Красноярск, 2023. С. 54–61.
3. Долженкова В. И. Теоретические основы визуального обучения: Проблемы педагогики: электрон. журн. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-vizualno-go-obucheniya> (дата обращения: 15.03.2024).
4. Комарова Т.С., Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду: пособие для воспитателей. М.: Просвещение, 1982. 208 с.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF EXPERIMENTING WITH NATURAL MATERIALS

Д.П. Опарко

D.P. Oparko

Научный руководитель **О.В. Козлова**
Scientific adviser O.V. Kozlova

Сенсорное развитие, природный материал, экспериментирование, младший дошкольный возраст.

В статье приводятся результаты уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.

Sensory development, natural material, early preschool age.

The article presents the results of the level of sensory development of young preschool children.

В настоящее время быстро изменяющийся мир требует от людей адаптации к постоянно возрастающему объему информации, которую необходимо своевременно перерабатывать и эффективно применять. Эти изменения предъявляют новые требования к области образования. Одним из ключевых аспектов становится вопрос интеллектуального развития малышей, в центре которого – сенсорное обучение.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования практически не уделяется внимание именно «природе» и воспитанию с помощью нее. В пункте 3.3.4 говорится о насыщенности среды, что материалы, оборудование и инвентарь должны обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой) [4].

Экологическое образование на всех его ступенях, начиная с дошкольной, – это качественно новый взгляд на природу, выработка ценностного отношения к ней, это новая форма взаимодействия с природой, основанная на понимании законов ее существования и развития [3].

Природный материал по-настоящему раскрывает потенциал наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. Это происходит благодаря новым ощущениям, получаемым от восприятия предметов природы и использования

их в играх. Работа с природным материалом развивает сенсорные способности и аналитические способности детей [5].

Ребенок в возрасте от трех до четырех лет на пути к усвоению возможности должен не только отличать предметы по внешним признакам, таким как форма, цвет и размер, но и познавать базовые концепции группировки природных материалов, таких как камни, шишки, листья и ветки. Природный материал – это окружающая среда, которая помогает малышу легко запоминать сенсорные эталоны, работать над различными видами чувствительности в процессе формирования сенсорного опыта [1].

Экспериментирование – эффективное средство для развития детей, которое помогает повысить наблюдательность и пробудить интерес к окружающему миру. Проведение опытов стимулирует мыслительную активность детей и помогает достигнуть целей, связанных с сенсорным развитием. Благодаря экспериментам дети углубляют свои знания о свойствах природных объектов, таких как снег, вода, растения и другие. Кроме того, опыты способствуют улучшению понимания причинно-следственных связей между явлениями.

Диагностическая работа проводилась с помощью методики: «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано» (Адаптированный вариант М.И. Земцовой) [2].

Цель: определение уровня сенсорного развития

Исходя из результатов исследования можно заключить, что имеется разный уровень сенсорного развития у детей. Для эффективного развития данной способности необходимо применять индивидуальный подход, а также развивающую предметно-пространственную среду и образовательный процесс с включением экспериментирования с природным материалом как вида деятельности.

Следующим этапом исследовательской работы была разработка и реализация развивающей программы, направленной на сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования с природным материалом.

Мы включали экспериментирование с природным материалом с детьми в свободное от занятий время. В первый день дети слушают вводную инструкцию педагога, знакомятся с предметами исследования. В этот и последующие дни экспериментируют с педагогом и повторяют данную процедуру самостоятельно. Далее происходило постепенное усложнение эксперимента, либо добавление новой задачи или предмета. Для привлечения внимания детей педагог использовал вербальные навыки общения, задавал наводящие вопросы воспитанникам, спрашивал, как называется тот или иной предмет, цвет и т.д. («где у нас желтый цвет?», «что за предмет я держу в руках?», «опишите этот предмет», «как думаете, что можно делать с этим предметом»).

Для реализации деятельности также наполнили предметно-пространственную среду различными природными материалами.

Для оценки результативности проведенных формирующих мероприятий нами был проведен контрольный эксперимент.

Наблюдения в контрольной группе выявили, что сенсорное развитие детей протекало менее динамично, чем ожидалось: анализ показателей до и после эксперимента подтвердил статистическую неизменность результатов – большинство участников группы сохранило начальный уровень развития без заметного прогресса. В то же время результаты экспериментальной группы продемонстрировали значительные сдвиги: уровень детей, которые изначально не могли понять задание и не проявляли интереса или стремления к его выполнению, резко снизился до нуля. Таким образом, после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе не только улучшилась способность детей к пониманию поставленных задач, но и значительно возросло количество детей, демонстрирующих высокие и средние результаты развития. Эти дети не только осознали суть заданий, но и научились их эффективно выполнять, применяя методы практического освоения и аналитического перебора вариантов. В итоге после обучения они обрели способность к самостоятельному и успешному решению поставленных задач.

Библиографический список

1. Ермолаева Т.Н. Использование игр и образовательных ситуаций с природным материалом во взаимодействии с детьми раннего и младшего возраста // Авторский коллектив: педагоги из образовательных учреждений Приморского, Пушкинского, Красногвардейского, Выборгского, Адмиралтейского, Кировского, Центрального, Калининского районов Санкт-Петербурга. С. 97.
2. Кобель Г.Н. Диагностика актуального уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. С. 779–783.
3. Николаева С.Н., Рыжова Н.А. Экологическая культура в дошкольном детстве // Образовательная политика. 2017. № 1. С. 87–93.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Мин. обр. и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г). № 30384.] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 13.04.2024).
5. Сенсорное воспитание дошкольника: сборник статей / под ред. А.П. Усова, А.В. Запорожцева. М.: Издательство Академия педагогических наук РСФСР, 1963. 228 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MORAL SPHERE SENIOR PRESCHOOL AGE

Ю.А. Остапенко

Yu.A. Ostapenko

Научный руководитель Т.А. Шкерина
Scientific adviser T.A. Shkerina

Дети старшего дошкольного возраста, развитие нравственной сферы, психолого-педагогические условия.

Выявлены особенности развития нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста, осуществлен анализ результативности разработанных психолого-педагогических условий, способствующих развитию нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Children of senior preschool age, development of the moral sphere, psychological and pedagogical conditions.

Features of the development of the moral sphere of children of senior preschool age have been identified, and an analysis of the effectiveness of the developed psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of the moral sphere of children of senior preschool age has been carried out.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года обращается внимание на то, что ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является «обеспечение духовно-нравственного воспитания, приобщение подрастающего поколения к духовным ценностям» [1]. В пункте 2.6 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования установлено, что социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности [3].

В этом возрасте дети начинают усваивать моральные нормы и ценности, которые определяют их дальнейшее поведение. Нравственное развитие помогает детям стать ответственными, уважительными, способными к сотрудничеству и взаимопомощи членами общества [1].

Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между потребностью социума в личности, обладающей нравственными качествами, и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий в развитии нравственной сферы дошкольников. Проблема исследования

заключается в поиске психолого-педагогических условий, нацеленных на развитие нравственной сферы дошкольников.

С целью выявления особенностей развития нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста использовался диагностический инструментарий авторов Н.В. Мельниковой и Р.В. Овчаровой из методики «МИНСЭК» [2]. Анализ полученных данных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволил прийти к следующим выводам: дети с уровнем единства нравственного сознания, чувств и поведения составляют всего 5 % (1 ребенок) от общего числа, что свидетельствует о его высокой способности к принятию и осознанию нравственных норм; дети с уровнем автономной морали составляют большинство – 50 % (10 детей), что свидетельствует о среднем уровне развития способности к принятию и осознанию нравственных норм; дети с конвенциональным уровнем составляют значительную долю – 45 %, что свидетельствует об их недостаточном понимании и принятии нравственных категорий, норм и правил. Стоит отметить, что доморальный и аморальный уровни не выявлены. Анализ результатов, полученных по всем компонентам нравственного развития старших дошкольников, позволил утверждать о том, что большая часть детей знает правила нравственного поведения, которых недостаточно в осуществлении саморегуляции нравственного поведения детьми.

Считаем, что развитие нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста будет результативным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- ознакомление детей старшего дошкольного возраста с базисными этическими понятиями, эталонами поведения;
- обогащение нравственного опыта детей посредством их включения в имитацию нравственных эталонов; подражание нравственным образцам в отношениях; в решение моральных дилемм.

С целью реализации данных психолого-педагогических условий разработана и реализована работа в следующих направлениях:

1. Работа с детьми.
2. Работа с воспитателями.
3. Взаимодействие с родителями.

Реализация обозначенных направлений предполагает систематическое и последовательное внедрение подходов, методик и технологий, направленных на формирование у детей старшего дошкольного возраста нравственного отношения, представлений и поведения с опорой на единство действий субъектов образовательных отношений.

После апробации разработанных психолого-педагогических условий проведен анализ их результативности в развитии нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста. Сравнительный анализ результатов завершающего этапа ОЭР и констатирующего этапа ОЭР позволил прийти к следующим выводам:

- по уровню единства нравственного сознания, чувств и поведения зафиксировано повышение на 5 % (1 ребенок): дети стали стремиться ориентироваться

на интересы и потребности других людей, стали отказываться от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи; четко следуют всем указаниям воспитателя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают замечания педагога; стремятся совершать нравственные поступки и побуждают других; пытаются принимать решения согласно нравственным нормам;

– по уровню автономной морали зафиксировано повышение на 15 % (3 ребенка): дети стали благополучно чувствовать себя в группе, все еще чаще стремятся к реализации собственных интересов с учетом интересов других, для них характерно стремление к межличностной комфортности и сохранению хороших отношений, пытаются совершать поступки на основе нравственных норм;

– по конвенциональному уровню зафиксировано снижение на 20 % (4 детей), т. к. уровень их нравственного развития в целом повысился. Доморальный и аморальный уровни не выявлены.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является его пролонгация и реализация разработанных психолого-педагогических условий в развитии нравственной сферы детей раннего и дошкольного возраста в целом.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: https://imc.adm-spb.info/wp-content/uploads/2017/09/koncepcija_duxhovno-nravstv-vospitanija.pdf (дата обращения: 09.05.2024).
2. Мельникова Н.В., Овчарова Р.В. Нравственная сфера личности дошкольника. Курган, 2007. 240 с.
3. Приказ от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 09.05.2024).

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FICTION AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION
OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

А.В. Сидоренко

A.V. Sidorenko

Научный руководитель М.А. Кухар
Scientific adviser M.A. Kukhar

Патриотическое воспитание, старший дошкольный возраст, художественная литература.

В статье представлено описание работы по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Patriotic education, senior preschool age, fiction literature.

The article presents a description of the work on patriotic education of senior preschool children.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в настоящее время приобретает особую значимость. Патриотическая воспитанность людей как фундамент существования государства объединяет и укрепляет его, развивает общество. Непрерывный целенаправленный процесс патриотического воспитания помогает вырастить будущее поколение, равнодушное к истории Родины, культуре и традициям.

С.А. Козлова выделяет компоненты патриотизма: «В понятие патриотизма входят когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты, которые реализуются в сфере социума и природы. При этом для дошкольников ведущим является эмоциональный компонент. Когнитивный компонент «обеспечивает» содержание, а поведенческий выполняет проверочно-диагностическую функцию» [2].

Старший дошкольный возраст является наиболее благополучным периодом для эмоционально-психологического побуждения, так как образы, которые воспринимаются в действительности и культурном пространстве, очень красочны и эффектны, поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма.

Знакомство старших дошкольников с художественной литературой имеет огромное значение в становлении личности каждого ребенка. Потенциал художественной литературы заключается в том, что она играет значительную роль в патриотическом воспитании детей по ряду причин:

Формирование идентичности: книги, рассказывающие об истории, культуре и традициях своей страны, помогают детям лучше понять свое место в обществе и развивают чувство принадлежности к своей нации.

Воспитание гражданских ценностей: художественная литература может преподнести детям примеры героизма, самоотверженности, трудолюбия и моральной чистоты, что способствует формированию гражданских ценностей.

Приобщение к культурному наследию: книги о героях, исторических событиях и культурных достижениях помогают сохранить и передать культурное наследие будущим поколениям.

Развитие эмпатии и понимания: через художественные произведения дети могут погрузиться в различные истории и переживания персонажей, что способствует развитию их эмпатии и понимания окружающего мира.

Стимулирование мыслительного развития: чтение литературы стимулирует мыслительное развитие детей, развивает их воображение, аналитические способности и критическое мышление.

На базе одного из детских садов г. Красноярска с целью определения уровня патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста было организовано диагностическое исследование по трем компонентам патриотического воспитания – когнитивному, эмоциональному, поведенческому [1].

Анализ результатов исследования показал, что по когнитивному компоненту патриотического воспитания большинство детей (42 %) имеют низкий уровень, по эмоциональному компоненту большинство детей (46 %) имеют высокий уровень, по поведенческому – большинство детей со средним уровнем (59 %).

Итак, у большинства детей группы не вполне осознаны представления и понятия о своем крае, городе, стране, государственной символике, климате, но дошкольники испытывают положительные эмоции по отношению к общественным происшествиям, эмоционально реагируют на историю государства и проявляют активность в выполнении трудовых поручений, заботе об окружающей природе и близких людях. Низкие результаты по когнитивному компоненту патриотического воспитания послужили основанием для разработки комплекса занятий, в котором этому аспекту патриотического воспитания детей уделяется первостепенное значение.

Содержание занятий для детей старшего дошкольного возраста было разбито на основные тематические блоки о своей семье, родном крае и нашей стране. Для решения данной задачи были отобраны произведения художественной литературы, в содержании которых ярко выражена патриотическая тематика. Рассредоточение художественной литературы на тематические группы о семейных ценностях, малой родине, нравственных и моральных ценностях и родной стране позволяет планомерно работать над патриотическим воспитанием дошкольников.

В рамках тематического блока «Семейные ценности» осуществлялась работа над произведениями Л. Воронковой «Ссора с бабушкой» и В. Сухомлинского «Крылья Матери». Из этих книг дошкольники получают образец уважительного отношения к старшим, любви и заботе о них, ответственности за выполнение поручений и осознание правильности своих поступков, а также представление о безразмерной материнской любви.

Тематический блок «Малая Родина» позволит расширить и закрепить знания о достопримечательностях родного города, воспитывать любовь к своей малой родине.

Произведения Н.В. Лобко «Добрая река – Енисей» и «Счастливым мост», стихотворения Н. Анишиной «Столбы – восьмое чудо света», «Основателю Красноярска», А.И. Третьякова «Роев Ручей» дадут детям знания о родном крае, достопримечательностях и культурных объектах города.

В рамках тематического блока «Нравственные и моральные ценности» осуществлялась работа над стихотворением В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?» и рассказом В. Драгунского «Тайное становится явным». В этих произведениях через типичные бытовые ситуации писатели учат основным нравственным ориентирам, ценностям и правилам поведения.

Тематические блоки «Родная страна» и «Праздники страны» включали в себя сборник стихов В.А. Степанова «Россия – моя Родина», рассказа Митяева «Мешок овсянки» и Л. Кассиля «Памятник советскому солдату».

Это произведения о родном крае, народах, истории, обычаях, праздниках, о тяжелых годах войны, когда даже в такие трудные времена нужно поступать по справедливости, не брать чужое, помогать своим ближним.

При ознакомлении детей с художественной литературой применялись различные методы и приемы формирования полноценного восприятия произведения.

Библиографический список

1. Астахова И.Н., Карпович Н.Н. Диагностический материал по патриотическому воспитанию дошкольников. Тимашевск, 2023. 28 с.
2. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 160 с.
3. Кухар М.А., Груздева О.В. Семейное чтение как механизм освоения культурных ценностей // Психология и педагогика детства: о ценностях современного образования: сборник статей: в 2 частях, Красноярск, 23–24 марта 2023 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. С. 87–90. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/850> (дата обращения 18.04.2024).

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

OUTDOOR PLAY AS A MEANS OF DEVELOPING THE COORDINATION ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

В.С. Стаброва

V.S. Stabrova

Научный руководитель О.В. Козлова
Scientific adviser O.V. Kozlova

Координационные способности, младший дошкольный возраст, подвижная игра.

В статье представлены результаты исследования уровня развития координационных способностей детей младшего дошкольного возраста посредством подвижной игры.

Coordination abilities, junior preschool age, outdoor game.

The article presents the results of a study of the level of development of coordination abilities of children of primary preschool age through outdoor play.

Координационные способности детей младшего дошкольного возраста являются важным аспектом их развития [4]. Улучшение координации движений помогает детям стать более ловкими, быстрее и точнее двигаться, а также улучшает их способность контролировать свое тело. Это снижает риск травм и увеличивает их способность к самостоятельности.

Координация движений развивает когнитивные навыки, такие как пространственное мышление, внимание и память. Это также помогает детям лучше понимать свое тело и его возможности, что способствует их самооценке и самопониманию.

Улучшение координации движений помогает детям чувствовать себя увереннее и способнее в своих возможностях. Это развивает позитивное самовосприятие и уверенность в себе, что может помочь им справляться с эмоциональными трудностями и стрессами.

В целом развитие координационных способностей у детей младшего дошкольного возраста имеет многочисленные преимущества и является важным аспектом их обучения и развития [1].

Вслед за Л.Т. Майоровой под координационными способностями понимается система двигательных способностей, определяющих быстроту освоения новых движений, а также умения адекватно перестраивать двигательную деятельность при непредвиденных обстоятельствах [2].

Базой исследования выступил детский сад города Красноярска.

Выборку исследования составили дети младшего дошкольного возраста (3–4 лет), из которых 12 детей вошли в выборку 1 и 12 детей вошли в выборку 2, общее количество детей 24 человека.

Цель констатирующего этапа – выявление особенностей развития координационных способностей детей младшего дошкольного возраста посредством системы тестов, позволяющей осуществлять педагогический контроль в физическом развитии дошкольников, а именно детей 3–4 лет, предложенная В.И. Усаковым [3]. Тестирование состояло из 5 тестов.

- Ходьба между двумя равными линиями длиной 3 метра, шириной 15 см.
- Бег в медленном темпе, непрерывно, в течение 1 минуты.
- Лазание вверх-вниз по гимнастической стенке на расстояние 1,5 м.
- Передача мяча друг другу и его ловля.
- Спрыгивание с тумбы (скамейки, ступеньки) высотой 20 см в круг диаметром 80 см.

Анализируя полученные результаты в целом, можно увидеть, что из 24 детей средний уровень развития показали 29 % детей, 7 детей из 24. А низкий уровень развития координационных способностей показали 71 %, 17 детей из 24. На высокий уровень никто не смог выполнить задания. Из результатов видно, что большая часть детей находится на низком уровне развития координационных способностей.

Самым сложным для детей оказалось задание с ловлей и передачей мяча друг другу. У детей были трудности в виде: мяч бросали, но потом словить его двумя руками не могли, либо бросали мяч не ребенку напротив, а вверх или за него. Также не таким уж и простым задание для детей оказалось лазание по гимнастической стенке. Кто-то детей просил о помощи, чтобы спуститься.

Вышесказанное определило необходимость организации дополнительной работы по развитию координационных способностей детей младшего дошкольного возраста.

Был разработан комплекс подвижных игр, с помощью которых можно развивать координационные способности детей младшего дошкольного возраста. При составлении комплекса игр мы опирались на таких авторов, как Э.С. Вильчковский, И.М. Коротков, Е.А. Тимофеева. Игры подбирали с учетом выявленных трудностей у детей. Для этого при составлении комплекса игр большое внимание уделялось играм, где развиваются такие основные виды движений, как лазание, ловля и передача мяча. Также было предусмотрено использование игр с сочетанием основных видов движений.

Подвижные игры проводились на занятиях по физической культуре, 3 раза в неделю.

Для определения результативности разработанного и реализованного комплекса подвижных игр по развитию координационных способностей детей младшего дошкольного возраста была проведена повторная диагностика.

Анализируя результаты, следует отметить, что показатели детей контрольной группы остались на прежнем уровне. Детям все также сложно даются задания с ловлей и передачей мяча, а также лазание по гимнастической стенке.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментальной группы, можно сделать вывод, что после проведения формирующего этапа результаты группы значительно выросли.

У детей стало меньше затруднений в таких видах движений, как ловля и передача мяча, а также лазание по гимнастической стенке. Дети стали лучше понимать, что от них требуется, если раньше они бросали мяч куда хотели, то сейчас дети осознанно старались бросить мяч ребенку напротив так, чтобы он смог его поймать. Дети стали увереннее забираться и спускаться по гимнастической стенке. Уже никто не просил помощи в спуске. По другим видам движений дети также улучшили свои результаты. Дети стали более выносливыми в беге, не сходили с дистанции. При ходьбе дети следовали инструкции более точно, шли прямо, не опуская головы. Прыжки со скамейки стали выполнять правильно: прыгивать на двух ногах в определенную цель.

Анализ результатов позволяет утверждать о целесообразности реализации разработанного средства в развитии координационных способностей детей младшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Лях В.И. Понятие «координационные способности» и «ловкость» // Теория и практика физической культуры. 2005. № 8. С. 44–46.
2. Майорова Л.Т. Методика воспитания координационных способностей детей дошкольного возраста (4–6 лет): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. 19 с.
3. Усаков В.И. Педагогический контроль в физическом воспитании дошкольников. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2011. 84 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaksii_s_17.02.2023.pdf (дата обращения: 17.04.2024).

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF COMMUNICATION READINESS FOR SCHOOL FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN

И.С. Фомина

I.S. Fomina

Научный руководитель Т.Ю. Тихонович
Scientific adviser T.Yu. Tikhonovich

Старший дошкольный возраст, коммуникативная готовность к школе, компоненты коммуникативной деятельности.

В статье представлены результаты исследования сформированности коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Senior preschool age, communicative readiness for school, components of communicative activity.

The article presents the results of a study of the formation of communicative readiness for school in children of senior preschool age.

В современном мире у старших дошкольников имеются сложности в построении взаимоотношений с новыми людьми, наблюдается недостаточная сформированность коммуникативной готовности к обучению в школе, что может сильно повлиять на адаптацию и социализацию ребенка в целом [3, с. 163].

В своем исследовании А.В. Вялых рассматривает коммуникативную готовность к школе как готовность учащихся к новым формам общения, изменению своего отношения к окружающему миру и себе самим в условиях учебного процесса. Эта готовность включает в себя все аспекты коммуникации, а также умение контролировать свое поведение на основе анализа обратной связи и понимания позиции партнеров, необходимых для успешного усвоения учебной программы.

Коммуникативная готовность к школьному обучению проявляется в гармоничном взаимодействии ребенка с внешним миром, со сверстниками и взрослыми. В состав «базовых предпосылок коммуникативной готовности входят следующие компоненты: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; приемлемое (эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение общаться с другими людьми, слушать их мнения.

По мнению исследователей (Т.В. Антонов, М. Жуков и др.), коммуникативная деятельность представляет собой единый комплекс, состоящий из трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого [2]. Когнитивная часть связана с когнитивными процессами другого человека, включая способность принимать мнение другого человека, предсказывать его поведение и эффективно

решать проблемы, возникающие между людьми. Эмоциональная часть связана с эмоциями и чувствами людей при общении. Поведенческая часть отражает способность к сотрудничеству, совместной работе, инициативности, полной коммуникации, организаторских способностей.

Нами проведено исследование особенностей сформированности коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МБДОУ комбинированного вида Красноярска. В исследовании участвовали 16 детей.

В соответствии с компонентами нами был подобран диагностический инструментарий, включающий методики, позволяющие оценить: уровень коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками (методика «Картинки» Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина); уровень группового взаимодействия (методика «Ковер» Р. Овчарова); социометрический статус ребенка в группе (социометрическое исследование по варианту Т.А. Репиной «Секрет»).

Согласно результатам исследования получены следующие данные:

1. У 19 % от общего числа опрашиваемых детей наблюдается средний уровень коммуникативной компетентности; 81 % опрашиваемых имеют низкий уровень коммуникативной компетентности, высокий уровень не выявлен.

2. Дети умеют работать в произвольных группах; наблюдалось позитивное отношение к процессу сотрудничества. Низкий уровень сформированности навыков группового взаимодействия воспитанников в ситуации предъявленной задачи отмечается у двух групп, средний уровень – у одной группы, высокий уровень – у одной группы.

3. В группе присутствуют все социометрические статусы; количество «предпочитаемых» составляет 13 % от всего числа опрашиваемых; 6 % составляет категория «непринятых»; большой процент опрашиваемых входит в группу «принятых» детей – 44 %; в группе выражен процент «изолированных» детей – 37 %. К статусным положениям как «непринятые» и «изолированные» относились следующие категории детей: имеющие трудности в поведении; часто болеющие дети, редко посещающие дошкольное учреждение; стеснительные дети.

В связи с данными показателями планируется дальнейшая работа, направленная на создание программы по развитию коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста посредством участия родителей в совместной деятельности с ребенком. Такой выбор обусловлен огромным значением семьи в жизни ребенка. Именно под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. В современных же условиях можно заметить, что процесс общения ребенка с родителями оставляет желать лучшего. Данное взаимодействие минимально в силу занятости или нежелания общаться взрослого с ребенком. Все это приводит к изоляции, дефициту общения, что в дальнейшем сказывается на коммуникативном развитии [1]. Программа будет включать информационно-просветительскую работу с родителями, в которой подразумевается проведение групповых консультаций, раскрывающие

важность и необходимость развития коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста. Помимо этого, будет организована совместная деятельность родителей и детей, проведены тренинговые занятия с детско-родительскими парами. Благодаря взаимодействию с родителями мы сможем достичь цель – формирование коммуникативной готовности к школе ребенка старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Быкова Е.А. Психология семейного воспитания: учебно-методическое пособие. Шадринск: ШГПУ, 2020. 107 с. // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/196857> (дата обращения: 17.04.2023).
2. Репина М.А., Мухина Т.К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 67–69.
3. Тихонович Т.Ю. Психолого-педагогические условия адаптации соматически ослабленного ребенка к дошкольному образовательному учреждению // Фундаментальные достижения и прогрессивные взгляды в образовании: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры практической и специальной психологии / под редакцией Ю.А. Репиной; Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: Изд-во НГПУ. 2022. 238 с.

РАЗВИТИЕ БЛАГОПОЛУЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

THE DEVELOPMENT OF SUCCESSFUL RELATIONSHIPS BETWEEN OLDER PRESCHOOL CHILDREN AND THEIR PEERS THROUGH PLAY

И.В. Харитонова

I.V. Kharitonova

Научный руководитель Т.И. Петрова
Scientific adviser T.I. Petrova

Игра, старший дошкольный возраст, развитие отношений, взаимоотношения со сверстниками.

В статье представлены основные аспекты возможности развития отношений детей со сверстниками с помощью игры.

Game, senior preschool age, development of relationships, relationships with peers.

The article presents the main aspects of the possibility of developing relationships between children and peers through the game.

На сегодняшний день проблема развития отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками является одной из актуальных, поскольку в психологии старший дошкольный возраст – это этап наиболее интенсивного психического развития. В этом возрасте для ребенка важным становится общение со сверстниками. Именно в процессе общения с другими детьми образуются и закрепляются индивидуальные формы отношений к себе и к другим [3].

Для того чтобы определить эффективность игры как средства развития благополучных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, нужно сначала выявить особенности отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками посредством диагностических методик.

Для этого в одном из детских садов г. Красноярска было проведено исследование, в котором приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Были использованы методики: социометрический эксперимент (Я.Л. Коломинский), а точнее, его адаптированный вариант для дошкольников, который условно назван «У кого больше?»[1]; методика «Игровая комната» (О.М. Дьяченко)[2]; метод ранговой корреляции Ч. Спирмена [5].

Анализ результатов эмпирического исследования по методике Я.Л. Коломинского показал, что в данной группе детей 4 человека имеют социометрический статус «звезда», 6 человек – «предпочитаемые», 7 человек – «принятые» и 3 человека – «непринятые».

В целом можно сказать, что мы имеем группу со средним уровнем благополучия в общении, с преобладающим количеством детей, неудовлетворенных своими отношениями, также с низким коэффициентом осознанности отношений детьми, невысоким уровнем взаимности и высоким уровнем индекса изолированности.

По методике О.М. Дьяченко «Игровая комната» в целом в группе участников мы выявили высокий уровень всех показателей. Но нас интересует показатель «благополучие в общении». С низким уровнем благополучия в общении по данной методике выявлено шесть детей, никто из них не имеет высокого показателя развития игровых навыков, в то время, как у тех детей, которые имеют высокий показатель благополучия в общении, уровень развития игровых навыков тоже высокий. Соответственно, можно предположить, что между этими показателями существует взаимосвязь.

Наше предположение мы проверили с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты проверки взаимосвязи двух переменных представлены ниже.

$$r = 1 - \frac{6 \cdot 89 + 169}{20^3 - 20} = 0.912.$$

Как видим, связь между признаком Y и фактором X сильная и прямая, где X и Y – благополучие в общении и развитие игровых навыков соответственно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, если развивать игровые навыки, то у детей в группе повысится уровень благополучия в общении со сверстниками. Для этого был составлен комплекс игр, куда входят:

– подвижные игры, способствующие сплочению детей («Слепой и поводырь», «Шпионы», «Шторм»);

– игры на развитие коммуникативных умений, невербального общения («Волшебный клубок», «Царевна-Несмеяна», «Комплименты»), в таких играх лучше объединять детей менее общительных со сверстниками более успешными в социальном плане;

– сюжетно-ролевые игры («Больница», «Гости», «Мастерская») с определением ролей разной степени активности: более общительным можно предложить второстепенные роли, менее общительным – главные или значительные роли;

– театрализованные игры («Лиса, заяц и петух», «Заюшкина избушка», «Три поросенка») с распределением ролей положительных героев детям, находящимся в неблагоприятной ситуации общения со сверстниками, и руководством игрой со стороны педагога-психолога;

– настольные игры, которые позволяют детям общаться в малой группе сверстников («Крокодил», «Морской бой»).

Таким образом, применение игр в работе со старшими дошкольниками позволит развивать игровые навыки, а также умение общаться и инициировать общение, чувствовать свое благополучие в обществе, сотрудничать и решать конфликты. Стоит также отметить, что игры сами по себе не гарантируют развитие отношений между детьми, их использование требует соответствующего педагогического подхода и контроля со стороны взрослых [4].

Библиографический список

1. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984.
2. Лаврентьева Т.В. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности. М.: Гном и Д. 2002.
3. Маврина И.В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками//Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста/ под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном-Пресс, 1999. С. 106–118.
4. Рахманова Н.В. Особенности игр детей старшего дошкольного возраста. М., 2020. С. 18.
5. Спирмен Ч. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена // Новый семестр: [сайт]. URL: <https://math.semestr.ru/corel/spirmen.php> (дата обращения: 20.02.2024).

КОМПЛЕКС КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

COMPLEX OF CORRECTION AND DEVELOPMENT CLASSES AS A MEANS OF FORMING INTELLECTUAL READINESS FOR TEACHING AT SCHOOL CHILDREN AGED 6–7 YEARS OLD WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES

Т.Д. Шингареева

T.D. Shingareeva

*Научный руководитель Т.А. Шкерина
Scientific adviser T.A. Shkerina*

Дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ, коррекционно-развивающий комплекс, интеллектуальная готовность.

Выявлены особенности интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), разработан комплекс коррекционно-развивающих занятий для формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе детей с ОВЗ, осуществлен анализ результативности разработанного коррекционно-развивающего комплекса занятий для детей с ОВЗ.

Children of senior preschool age with disabilities, correctional and developmental complex, intellectual readiness.

Features of the intellectual readiness of children of senior preschool age with disabilities have been identified, a set of correctional and developmental classes has been developed to form intellectual readiness for schooling in children with disabilities, and an analysis of the effectiveness of the developed correctional and developmental set of classes for children with disabilities has been carried out.

Проблема исследования особенностей формирования интеллектуальной готовности детей с ОВЗ к школе является одним из актуальных направлений. Важно понимать, что каждый ребенок уникален и имеет свои особенности, поэтому подход к его обучению и воспитанию должен быть индивидуальным. У детей с ОВЗ этот процесс может быть затруднен из-за различных нарушений развития.

Для того чтобы помочь таким детям успешно адаптироваться к школьной жизни, необходимо проводить специальную работу по формированию их интеллектуальной готовности к обучению в школе. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия для его максимальной самореализации и раскрытия потенциала. Это может включать в себя использование специальных образовательных программ, методов и технологий, а также поддержку со стороны родителей, педагогов и специалистов.

Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между высокими требованиями к подготовленности ребенка к школе и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Целью статьи является обоснование потенциала психолого-педагогических условий в формировании интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в школе.

Обобщив результаты первичной диагностики интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в школе, приходим к выводу о том, что у 41,15 % детей интеллектуальная готовность не достигла необходимого уровня сформированности, что свидетельствует о слабом развитии познавательных процессов (внимания, мышления, воображения и памяти); 44,1 % испытуемых показали средний уровень сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе и только у 14,75 % детей интеллектуальная готовность к обучению в школе проявлена на высоком уровне сформированности.

Недостаточно сформированная интеллектуальная готовность детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в школе свидетельствует о слабом произвольном поведении, недостаточно развитой сенсомоторной координации и мелкой моторике рук, о недостаточном объеме запоминания, о низком уровне развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Считаем целесообразным проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование интеллектуальной готовности детей старшего школьного возраста с ОВЗ к обучению в школе.

С опорой на анализ результатов первичного среза, авторских программ: «Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи» (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова) [2], «Психологическая подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи» (Н.В. Тарасова) [6] разработан комплекс занятий, направленный на формирование интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в школе.

При реализации комплекса занятий по формированию интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в школе у детей возникали трудности в связи с дефицитами, связанными с их особенностями психофизического развития.

Обозначим основные затруднения, с которыми сталкивались дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ:

- низкий уровень развития восприятия, которое проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки информации. В связи с этим в ходе занятия наблюдался сниженный темп выполнения задания. В свою очередь медленный темп действий влиял на высокую утомляемость уже к середине занятия;

- неустойчивое и рассеянное внимание обусловлены недостаточным развитием самоконтроля, чувства ответственности и интереса;

- ограниченный объем памяти при выполнении заданий, связанных с этой высшей психической функцией;
- нарушения речевых функций (трудности при выполнении заданий, в которых необходим развернутый ответ или словесное выполнение задания);
- низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности.

С каждым занятием наблюдалась положительная динамика в преодолении этих затруднений детьми. К середине цикла занятий дети с интересом выполняли задания, ситуации успеха мотивировали их для выполнения трудных задач, навык самоконтроля совершенствовался, время выполнения заданий сокращалось, увеличилась скорость и темп работы. Предшкольная подготовка является важным этапом в жизни ребенка, который помогает ему подготовиться к началу обучения в школе, особенно для детей, нуждающихся в специальных образовательных условиях.

Библиографический список

1. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / под научной ред. И.Ю. Левченко. М., 2014. 96 с. URL: https://www.nbcmmedia.ru/upload/iblock/72e/volkovskaya_blok_to_print.pdf (дата обращения: 09.05.2024).
2. Кухар М.А., Шкерина Т.А., Груздева О.В. Развитие речи детей дошкольного возраста в условиях современной образовательной практики. Красноярск, 2022. 224 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50014259> (дата обращения: 09.05.2024).
3. Тарасова Н.В. Психологическая подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи. Ростов н/Д, 2011. 174 с.

Раздел 3.
ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ
СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

STUDY OF EDUCATIONAL MOTIVATION YOUNGER TEENAGERS TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF FAMILY EDUCATION

А.С. Владимиров

A.S. Vladimirov

Научный руководитель Л.В. Арамачева
Scientific adviser L.V. Aramacheva

Учебная мотивация, семейное воспитание, младшие подростки, детско-родительские отношения.

В статье представлены результаты исследования типа и уровня сформированности учебной мотивации младших подростков, рассматривается роль семейного воспитания в развитии учебной мотивации обучающихся.

Educational motivation, family education, younger adolescents, child-parent relations.

The article presents the results of a study of the type and level of formation of educational motivation of younger adolescents, examines the role of family education in the development of educational motivation of students.

В современных исследованиях в области психологии и педагогики наблюдается повышенный интерес к вопросу формирования мотивационной структуры личности детей младшего подросткового возраста и факторов, определяющих ее развитие. Такие ученые, как В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.С. Ильин, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман, П.М. Якобсон, характеризуя специфику мотивационной сферы личности младшего подростка, указывают, что мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Исследователи выделяют два вида мотивов учебной деятельности: внутренние (познавательные) мотивы (связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения, любознательность, потребность в овладении новыми умениями, навыками и знаниями, стремление повысить культурный и профессиональный уровень); внешние (социальные) мотивы (связаны с потребностями ребенка в общении с людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений, наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и др.). Мотивация к учению определяется внутренними убеждениями и отношением к учебе [2].

Современные исследования в области психологии образования показывают увеличение числа детей в возрасте 10–13 лет, которые избегают выполнения задач, связанных с учебным процессом [1].

Представляем результаты исследования учебной мотивации младших подростков, проведенного на базе МАОУ «Гимназия № XX» г. Красноярска.

Выборку составили 30 обучающихся 5 класса в возрасте 11–12 лет.

Для проведения диагностики был использован опросник Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева «Шкала академической мотивации школьников, ШАМ-Ш».

Результаты исследования показали, что у 60 % опрошенных детей преобладает внешняя мотивация, связанная, прежде всего, с чувством долга, вины перед родителями, а также одобрением или порицанием с их стороны.

Часть (30 %) респондентов показала высокий уровень внутренней мотивации, выраженной через познавательную мотивацию и мотивацию достижений.

Доля (7 %) опрошенных не имеет ярко выраженной внутренней или внешней мотивации, сохраняя нейтральное отношение к учению. При этом 3 % (один обучающийся) отчетливо проявляет отрицательное отношение к учению (амотивацию) к обучению.

Уровень учебной мотивации большинства обучающихся можно охарактеризовать как положительное, неустойчивое отношение к учению.

Проблема влияния семейного воспитания на развитие ребенка обсуждалась учеными на протяжении всего периода истории психологической науки и практики. В российской психологии этим вопросом занимались Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.Т. Хоментаскас, Д.Б. Эльконин, А.Я. Варга, О.А. Карбанова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и другие ученые. Авторы отмечают, что любая, даже малейшая, деформация семейных взаимоотношений приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка и сказывается на его мотивационной сфере.

Следовательно, актуализируется вопрос изучения влияния взаимоотношений ребенка с родителями на развитие его учебной мотивации. Направлениями исследований могут быть следующие: вовлеченность родителей в образование ребенка; специфика детско-родительского взаимодействия, стиль воспитания в семье.

Стиль семейного воспитания характеризуется степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, способами руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством запретов [3].

От позиции семьи, родителей зависит успешность преодоления кризисных явлений подросткового возраста, сформированность представления о собственном «Я» и успешность учебной деятельности.

Изучение возможностей развития учебной мотивации младших подростков с учетом особенностей семейного воспитания позволит более продуктивно организовать образовательный процесс.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2023. № 1 (63). С. 110–118.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Пермякова А.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67–87.
3. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 16–25.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

THEORETICAL ANALYSIS OF THE FEATURES OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

Е.В. Волгаева

E.V. Volgaeva

Научный руководитель Т.Ю. Тиханович
Scientific adviser T.Yu. Tikhanovich

Тревожность, дети старшего дошкольного возраста, неполные семьи.

В статье рассматривается определение «тревожность», а также проблема тревожности детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполных семьях. Выявлены особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста из неполных семей.

Anxiety, older preschool children, single-parent families.

The article discusses the definition of «anxiety», as well as the problem of anxiety of older preschool children raised in single-parent families. The features of anxiety of older preschool children from single-parent families are revealed.

В настоящее время проблема тревожности детей старшего дошкольного возраста из неполных семей становится значительной, так как количество неполных семей неуклонно растет. По данным статистики, около 38,5 % детей в мире воспитываются в семье без одного из родителей [3]. Дети старшего дошкольного возраста из неполных семей подвержены более высокому риску развития тревожности по сравнению с детьми из полных семей. Это может быть вызвано различными причинами, такими как развод, смерть, миграция и др. В таких семьях дети сталкиваются с определенными трудностями и особыми условиями, которые могут провоцировать развитие разного рода эмоциональных нарушений, в том числе тревожности.

Тревожность – это постоянное состояние беспокойства и страха, которое может негативно влиять на мысли, чувства и поведение ребенка. У детей старшего дошкольного возраста тревожность может проявляться в виде беспокойного поведения, суетливости, агрессии, а также подавленности и жалоб на плохое самочувствие.

Неполные семьи могут быть источником стресса для детей. Они могут испытывать чувство потери, разочарования, вины, а также переживать сложности адаптации к новым условиям жизни. Это будет приводить к различным эмоциональным проблемам, включая тревожность, которая может иметь долгосрочные последствия для психического здоровья и благополучия детей. Они испытывают

трудности в обучении, формировании социальных отношений, регулировании своих эмоций, может сказываться на их общем развитии, психическом здоровье и социальной адаптации.

Исследования по данной проблеме проводились как в отечественной, так и в зарубежной науке. Зарубежные исследователи, такие как Р. Хэджман и Д. Лоренц, обращали внимание на роль родственников и социального окружения в поддержке детей из неполных семей и предлагали различные практические рекомендации.

Исследование отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других показали, что психическое развитие ребенка напрямую связано с его эмоциональными контактами и особенностью общения с близкими взрослыми-родителями. На эмоциональное развитие ребенка сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и роль ребенка в семье [4].

Неполные семьи имеют ряд особенностей, которые могут влиять на эмоциональное состояние детей. Родители в неполных семьях часто испытывают стресс, что может негативно сказаться на их способности оказывать адекватную эмоциональную поддержку детям. Неполные семьи часто сталкиваются с финансовыми трудностями, которые могут вызывать у детей тревогу и неуверенность. Такие семьи могут быть социально изолированы, дети чаще всего имеют заниженную самооценку, избегают социальных ситуаций или испытывают трудности при общении со сверстниками из-за страха быть отвергнутыми. Эти особенности могут способствовать развитию у детей тревожности и выражаться в чувстве брошенности и незащищенности, что приводит к страху разлуки и боязни перед будущим. Родители в неполных семьях часто переключаются на свои проблемы и трудности, что приводит к ненадлежащему вниманию и поддержке ребенка. Это подрывает чувство безопасности и стабильности у детей.

Личность ребенка формируется также под влиянием типа родительских отношений, и так как старший дошкольный возраст является сензитивным, следовательно, становится важной задачей по разработке профилактических программ для неполных семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Василькова Ж.Г., Тихонович Т.Ю. Возможности психологической коррекции тревожности посредством рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Психологическое здоровье. 2023. Т. 15, № 5. С. 86.
2. Левочкина А.С. Особенности страхов дошкольников с разным уровнем тревожности // Вестник науки. 2023. № 6 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-strahov-doshkolnikov-s-raznym-urovнем-trevozhnosti/viewer> (дата обращения: 19.04.2024).
3. Смирнов В.М., Селиванова О.В. Неполные семьи в России: масштабы, проблемы и социальная помощь // Экономика труда. 2023. Т. 10, № 5. С. 695–714. URL: <https://1economic.ru/lib/117824> (дата обращения: 19.04.2024).
4. Уварова М.С., Шешукова Н.Н. Особенности тревожности детей дошкольного возраста, воспитывающихся в полных и неполных семьях // Вестник магистратуры. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-trevozhnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-vospityvayuschisya-v-polnyh-i-nepolnyh-semyah> (дата обращения: 19.04.2024).

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

FEATURES OF FAMILY EDUCATION IN YOUNG FAMILIES

К.А. Дубковская

K.A. Dubkovskaia

Научный руководитель М.А. Кухар
Scientific adviser M.A. Kukhar

Диагностика, семейное воспитание, молодые семьи, неустойчивый стиль воспитания, родительство.

В статье представлены результаты исследования особенностей семейного воспитания в молодых семьях.

Diagnostics, family education, young families, unstable parenting style, parenting.

The article presents the results of a study of the peculiarities of family education in young families.

Воспитание ребенка в семье является ключевым фактором его развития. Именно семья создает основу физического и духовного развития личности ребенка. Семейное воспитание – это такая модель воспитания, которая складывается в конкретной семье благодаря усилиям родителей и родственников ребенка. Оно основывается на традициях, обычаях и культурных особенностях семьи, а также на индивидуальных характеристиках каждого участника. Огромную роль в воспитании подрастающего поколения играют методы семейного воспитания, которые стимулируют формирование личности ребенка, его полноценное духовно-нравственное развитие. Методы воспитания детей в семье – это способы, с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое влияние родителей на сознание и поведение детей.

Стратегия и тактика семейного воспитания определяется ценностными ориентациями родителей, их педагогической просвещенностью и опытом. Выбор стратегии семейного воспитания также может быть обусловлен и трудностями взаимодействия членов семьи. «Психологические проблемы семьи, вероятно, являются следствием трансформации традиционной системы ценностей, а также результатом увеличения эмоциональных перегрузок у населения. <...> взаимоотношения между супругами в семье являются первичными, а их качество выступает базисом будущего семейной системы как в семейных союзах (включая конвенциональные), так и в семьях с детьми» [3].

Таким образом, выбор методов воспитания в семье определяется личностными особенностями родителей, их темпераментом, особенностями характера и качеством взаимоотношений супругов.

С целью изучения стиля семейного воспитания на базе дошкольной образовательной организации было проведено исследование по методике АСВ [4],

в котором приняли участие 46 полных семей, 92 родителя, 46 отцов и 46 матерей в возрасте от 23 до 34 лет. Все родители имели маленьких детей в возрасте от 1,5 до 4 лет и первый опыт семейного воспитания.

Опираясь на анализ полученных результатов, полученных по итогам исследования, можно сделать вывод, что в большинстве молодых семей выражена склонность к потворствованию, об этом говорит стремление молодых родителей в полном объеме удовлетворить любые потребности ребенка, не прибегая при этом, к какой-либо критике. У родителей, участвовавших в исследовании, отмечается высокий уровень отсутствия запретов и боязнь утраты ребенка, что приводит к формированию предпосылок к неустойчивому стилю воспитания.

В меньшей степени в молодых семьях проявляется гипопротекция, в связи с этим можно сделать вывод, что в таких семьях дети не обделены вниманием родителей, а родители заинтересованы в совместной деятельности с ребенком. Также молодые семьи имеют низкие показатели по шкалам неразвитости родительских чувств, вынесения супружеских конфликтов в сферу воспитания, предпочтения в ребенке женских или мужских качеств, что способствует формированию предпосылок предпочтительного стиля воспитания в молодых семьях. На среднем уровне выражены такие показатели, как недостаточность требований-обязанностей, воспитательная неуверенность.

Отличительными особенностями молодых родителей является то, что им приходится в большей степени опираться на теоретические представления о родительстве, только в ходе воспитания первого ребенка появляются практические навыки, которые способствуют корректировке представлений о родительстве. На начальных этапах родительство строится на эмоциональном компоненте.

Таким образом, проведенное исследование указывает на необходимость психолого-педагогического сопровождения формирования компетентного родительства в молодой семье, которое должно строиться на основе представлений о психологической структуре родительства, выявленных психологических факторах и типологии семей дошкольников.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник КемГУ. 2018. № 2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-organizatsii-i-provedeniya-programmy-psihologo-pedagogicheskoy-podderzhki-formirovaniyaroditelskoy> (дата обращения: 20.04.2024).
3. Кухар М.А., Васильева О.В. Гармонизация взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах // Современное психолого-педагогическое образование: материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Сер. «Современное психолого-педагогическое образование». 2020. С. 178–182.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2007. 432 с.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение семьи и семейного воспитания. Курган, 2002.

ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕВАЙСАМ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

THE INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS ON THE INTERACTION OF TEENAGERS WITH GADGETS

М.С. Конджорян

M.S. Kondzhoryan

Научный руководитель **О.М. Вербианова**
Scientific adviser O.M. Verbianova

Родители, подростковый возраст, гаджеты.

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы влияния отношения родителей к цифровым устройствам на развитие интернет-зависимого поведения подростков.

Parents, adolescence, gadgets.

The article presents a theoretical substantiation of the problem of the influence of parents' attitudes towards digital devices on the development of Internet addictive behavior in adolescents.

Детско-родительские отношения играют огромную роль в формировании личности ребенка. Они могут оказать как положительное, так и отрицательное влияние на различные аспекты его жизни, включая отношение к гаджетам.

Надо сказать о том, что в литературе обсуждается вопрос о зависимом поведении детей от гаджетов. В ряде работ подчеркивается, что зависимость принимает аддиктивный характер. В работах М.С. Иванова и В.Е. Курочкиной [2; 4] под детской гаджет-зависимостью понимается неконтролируемое стремление ребенка воспользоваться компьютером, планшетом, телефоном, умными часами или каким-либо другим электронным устройством с целью поддержания интенсивных эмоций через онлайн-общение, развлечения и др. Данный вид аддикции характеризуется постоянной фиксацией внимания на гаджетах, субъективно переживается как невозможность жить без гаджета, как непреодолимое влечение к нему.

А. Колесова в своей статье раскрывает причины того, почему дети «прячутся» в гаджетах. По ее мнению, источником детской зависимости от гаджетов являются родители, по причине которых дети совершают побег от той реальности, которую взрослые создали для своего ребенка [3].

Каким же образом родители влияют на формирование гаджет-зависимости у ребенка? А. Колесова выделяет следующие факторы: одиночество, эмоциональная дистанция родителей от ребенка; исключение ребенка из бытовых и семейных дел; обесценивание достижений ребенка или формальная реакция на его успехи [3].

Таким образом, ребенок, убегая от той реальности, которую создали для него родители, стремится в безопасный иллюзорный мир, в котором он может получить и признание, и одобрение, и похвалу, и чувство значимости и т.д. Исходя из этого, А. Колесова дает ряд простых рекомендаций родителям, подчеркивая важность работы в первую очередь над собой, а не над ребенком: разделять его чувства, тревоги, достижения, подробно отвечать на все вопросы, не отмахиваться и не отодвигать его от семейных дел, интересоваться его мнением, играть с ним, обнимать его и хвалить, разбирать конфликты, объяснять правила и причинно-следственные связи [3].

В.Е. Курочкина считает, что наиболее значимым фактором формирования гаджет-зависимости у детей является некорректное поведение и действия родителей, в особенности отсутствие со стороны родителей контроля времени, которое ребенок проводит за гаджетами; неспособность родителей увлечь своих детей чем-то вне гаджетов; отсутствие у родителей времени для совместных занятий с ребенком. К другим значимым факторам можно отнести доступность гаджетов с раннего детства, социальное одобрение их использования, простота в управлении, индивидуальная расположенность и психологические особенности детей, яркость переживаемых эмоций, широкий выбор игр [4].

Н.С. Денисенкова и П.И. Тарунтаев рассматривают такое направление, как техноференция. Техноференция – это вмешательство цифровых и мобильных технологий в межличностное взаимодействие и совместное времяпровождение, которое приводит к их нарушению или прерыванию [5]. Погружение родителей в цифровые устройства не только снижает их чувствительность к различным потребностям детей, но и может негативно повлиять на формирование доверия и привязанности между детьми и родителями [6]. Когда смартфоны и планшеты используются родителями для того, чтобы отвлечься от взаимодействия с ребенком и снизить уровень стресса, они часто, наоборот, могут стать источником информационный перегрузки, эмоционального срыва и др. [1].

Результаты исследования Б. МакДэниел и Дж. Радески показали, что техноференция в материнско-детских отношениях связана с проблемным поведением ребенка [6]. Чем больше мать использует мобильные устройства при взаимодействии с ребенком, тем больше риск возникновения у него различных поведенческих проблем. Техноференция в отношениях «отец–ребенок» не связана с поведенческими проблемами ребенка. Авторы объясняют такие результаты несколькими причинами. С одной стороны, дети могут по-разному реагировать на увлеченность гаджетом матерью и отцом в соответствии со сложившимися паттернами взаимодействиями. С другой, дети больше времени проводят с матерью, теснее эмоционально с ней общаются, следовательно, и техноференция может возникать чаще. Негативное поведение ребенка бывает также связано с тем, что он специально ведет себя хуже для того, чтобы привлечь внимание родителя, занятого смартфоном, что может вызвать резкую или даже агрессивную реакцию со стороны взрослого.

Следовательно, то, как родители сами используют цифровые устройства, вносит существенный вклад в формирование зависимости от смартфона у ребенка, появлению агрессии, гиперактивности, депрессивных симптомов. Чрезмерная увлеченность родителей смартфонами и планшетами может привести к техноференции, и, как следствие, к нарушению детско-родительских отношений и различным поведенческим проблемам у ребенка.

Поэтому для предотвращения гаджет-зависимости у детей важно создать здоровые и эмоционально насыщенные детско-родительские отношения, где родители будут являться примером для подражания, обучая детей здоровым и умеренным способам использования гаджетов.

Библиографический список

1. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств // Современная зарубежная психология. 2022. № 2. С. 59–67.
2. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Психологический журнал. 2009. Т. 24, № 2. С. 10–14.
3. Колесова А. Ребенок зависим от игр? Значит, с родителями что-то не так. Психолог – о гаджетах и игромании. 2023. URL: <https://clck.ru/3AMk2E>
4. Курочкина В.Е. Влияние действий родителей на формирование гаджет-зависимости детей // Актуальные вопросы педагогической науки и образования. 2022. С. 184–192.
5. McDaniel B.T. Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research // Human Behavior and Emerging Technologies. 2019. Vol. 1, № 2. P. 72–80.
6. McDaniel B.T., Radesky J.S. Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems // Child Development. 2017. Vol. 89. № 1. P. 100-109.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ «ПСИХОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОСТИ»

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN ISSUES OF MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: FEATURES OF THE FORMATION OF ITS COMPONENTS

Ю.А. Конивченко

Yu.A. Konivchenko

Научный руководитель Т.А. Шкерина
Scientific adviser T.A. Shkerina

Дети старшего дошкольного возраста, психолого-педагогическая компетентность родителей, нравственное воспитание, программа.

В статье представлены результаты формирования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством психолого-педагогической программы «Психология нравственности».

Children of senior preschool age, psychological and pedagogical competence of parents, moral education, program.

The article presents the results of developing the psychological and pedagogical competence of parents in matters of moral education of children of senior preschool age through the psychological and pedagogical program «Psychology of Morality».

В дошкольном возрасте формируется нормативное поведение детей с опорой на различные правила. Благодаря освоению первых этических эталонов, соподчинению мотивов, ребенок способен осуществлять моральный выбор. Получая от воспитательного микросоциума позитивные нравственные образцы, нравственные ценности, интериоризируя их через осознание, чувства и переживания, ребенок осваивает нравственный опыт, нравственную культуру общества [4].

Однако при нравственном становлении личности дошкольника участвует и его ближайшее окружение – родители и педагоги. С целью повышения психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей в области нравственного воспитания и развития нравственной сферы детей разработана и реализована программа «Психология нравственности», представляющая собой интенсивное средство обучения, направленное на получение знаний путем критического осмысления

информации и творческую работу над поставленной задачей; содержание программы отражает компонентный состав исследуемого феномена [3].

Осуществим анализ каждого этапа опытно-экспериментальной работы (ОЭР). Для выявления уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста использован целесообразный оценочно-диагностический инструментарий по каждому компоненту ППК: мотивационно-ценностный компонент – методика М. Рокича «Ценностные ориентации» [2], модифицированный вариант опросника «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью в вопросах нравственного воспитания» [1]; когнитивный компонент – модифицированный вариант теста-опросника «Родитель–знания–ребенок» [1], методика на выявление уровня сформированности когнитивного компонента (знания); деятельностный компонент – практико-ориентированные задания (кейсы).

На констатирующем этапе ОЭР у родителей выявлены затруднения в понимании личностной значимости овладения ППК (не уделяют внимание всему спектру областей, где знания ППК могут быть полезны родителю), также в полной мере не проявляют интерес ни к психологии ребенка, ни к особенностям содержания и организации образовательного процесса, ни к знаниям в вопросах нравственного воспитания, а ориентируются на собственный опыт. Нецелесообразно, неправильно и нелогично проводят нравственную беседу с ребенком, что связано с отсутствием знаний и умений в области нравственного воспитания и нравственной сферы старших дошкольников. У родителей отсутствует стратегия в процессе развития, воспитания и обучения ребенка, недостаточная опора на личностные особенности ребенка при построении взаимодействия с ним; недостаточное использование различных методов и форм в области нравственного воспитания при взаимодействии с ребенком. Родитель ориентируется исключительно на мнение и рекомендации специалистов или же руководствуется только житейскими знаниями.

На формирующем этапе ОЭР удалось активизировать родительский интерес посредством обсуждения выявленных затруднений и способов их разрешения, благодаря которым прохождение программы поможет восполнить необходимый объем знаний и умений в данной области. Также родителей очень мотивировала помощь и поддержка психолога на каждом этапе прохождения программы. После выполнения заданий, направленных на знание нормативно-правовых аспектов взаимодействия родителя с ребенком, у родителей появилось понимание необходимости умения пользования нормативно-правовой документацией. Также разобраны задачи, решаемые ФГОС ДО, и предложено задание «Нравственные игры», где необходимо разработать упражнения или игры для старших дошкольников, направленные на развитие нравственного воспитания, которые можно будет включить в развивающие занятия педагогов и применять дома. Таким образом, родители поняли, что они могут принимать участие в разработке части образовательной программы организации с учетом образовательных потребностей,

интересов детей и влиять на образовательный процесс. Родители научились продумывать различные способы решения проблемных ситуаций с применением техник эффективной коммуникации, знаний о нравственном воспитании и нравственной сфере старших дошкольников, умений в области проведения нравственной беседы.

На контрольном этапе ОЭР выявлены высокие показатели по уровням сформированности всех компонентов ППК, а именно: родители признают и понимают значимость овладения знаниями в области ППК не только в рамках образовательного процесса, но и в процессе воспитания, взаимодействия с ребенком старшего дошкольного возраста, в основном знают ориентируются в вопросах нравственного воспитания и развития нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста, умеют осуществлять целесообразную последовательность действий, которая соответствует правилам проведения нравственной беседы с ребенком старшего дошкольного возраста. Стоит отметить родительскую непоследовательность в действиях при осуществлении выбора и реализации способа взаимодействия с ребенком, стремление изменить ситуацию посредством консультирования со специалистами, недостаточную осведомленность в области нравственного воспитания и сформированности нравственных качеств.

Таким образом, стоит отметить положительную динамику в формировании психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста и результативность программы «Психология нравственности».

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Барканова О.В., Груздева [и др.]. Современное детство и родительство: научный взгляд. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2021. С. 76–95.
2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2009. С. 26–28.
3. Конивченко Ю.А. К проблеме формирования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Томск, 20 декабря 2022 года. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2023. С. 109–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53807111> (дата обращения: 01.05.2024).
4. Мельникова Н.В., Овчарова Р.В. Нравственная сфера личности дошкольника. Курган, 2007. 240 с.

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ

ROLE OF CHILD-PARENT RELATIONS IN DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN

А.А. Маркова

A.A. Markova

Научный руководитель **О.М. Вербианова**
Scientific adviser **O.M. Verbianova**

Диагностика, детско-родительские отношения, эмоциональная сфера, эмоции, родитель, дети.

В статье представлен теоретический обзор современных исследований, раскрывающих значимость и роль детско-родительских отношений в развитии эмоциональной сферы детей.

Diagnosis, child-parent relationships, emotional sphere, emotions, parent, children.

The article presents a theoretical review of modern research that reveals the importance and role of child-parent relations in the development of the emotional sphere of children.

Эмоциональная сфера играет ключевую роль в развитии детей, оказывая значительное влияние на их жизненные навыки, социальное поведение и психологическое благополучие. Эмоции – это неотъемлемая часть человеческой природы, и их правильное восприятие и управление имеют решающее значение для адаптации в обществе и успешного функционирования.

Д. Боулби считал, что в раннем детстве эмоциональная сфера еще не сформирована, и именно в этот период дети осваивают базовые навыки саморегуляции, осознания и выражения своих чувств. Дети, которые могут эффективно управлять своими эмоциями, обычно проявляют более адаптивное поведение в школе, взаимодействуют с окружающими более конструктивно и успешно решают проблемы [3]. В работе Т.А. Серебряковой и С.В. Дворянцевой подчеркивается ключевая роль эмоционального развития детей дошкольного возраста. Эмоциональная сфера не только формирует их внутренний мир, но также влияет на социальные навыки и адаптивное поведение. Особое внимание уделяется значению семьи в этом процессе. Семейная среда является основным контекстом, где формируются эмоциональные навыки и ценности детей, оказывая значительное влияние на их эмоциональное благополучие [5].

Качество взаимодействия между родителями и детьми, а также способы, которыми родители реагируют на эмоциональные проявления своих детей, оказывают огромное влияние на развитие их эмоциональной компетенции. Принятие со стороны родителей способствует формированию у детей здорового

эмоционального багажа, который будет сопровождать их на протяжении всей жизни [3].

Э. Эриксон подчеркивал ключевую роль семьи в формировании личности ребенка. В этом окружении дети не только учатся основам социального взаимодействия, но и формируют свое представление о себе и мире вокруг. Родители, выражая заботу, поддержку и уважение к чувствам своих детей, создают благоприятную эмоциональную атмосферу, которая способствует их эмоциональному развитию. Согласно теории Эриксона, дети наблюдают за поведением своих родителей и подражают им. Поэтому важно, чтобы родители сами демонстрировали эмоциональную осведомленность и здоровые стратегии управления эмоциями. Позитивное отношение к собственным чувствам, умение справляться со стрессом и проявлять эмпатию создают пример, который дети могут повторять и воплощать в своей собственной эмоциональной жизни [6].

Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что дети на этом этапе развития особенно чувствительны к влиянию окружающей среды, включая взаимодействие с родителями. Поддерживающие, эмоционально богатые отношения с родителями способствуют развитию эмпатии, саморегуляции и социальной адаптации. Данные отношения служат основой для формирования у детей чувства уверенности, безопасности и принятия, что влияет на их общее психологическое и эмоциональное состояние. Важную роль составляет взаимодействие с родителями, чтобы оно было поддерживающим, эмоционально насыщенным и способствовало укреплению связи между ребенком и родителями [4].

В работе М.Р. Бековой, Х.С. Арсакаевой и И.Ю. Килаева исследуется роль семьи в эмоциональном и личностном развитии подростков. Авторы делают вывод о том, что особенности семейных отношений и тип воспитания в семье оказывают значительное влияние на развитие личности ребенка, на формирование его характеристик эмоциональной сферы, характера, поведения и отношения к миру вокруг. Нарушения в воспитательном процессе способствуют неблагоприятному формированию личности, возникновению проблем в отношениях с сверстниками, развитию акцентуаций характера [2].

Результаты исследования, представленные в статье Т. Авдуловой, доказывают, что в младшем школьном возрасте дети активно развивают свой эмоциональный интеллект под влиянием детско-родительских отношений. Эмоциональный интеллект детей этого возраста формируется через взаимодействие с родителями, которые выступают важными моделями эмоциональной регуляции и социального поведения. Именно в этом возрасте дети начинают осознавать и выражать свои эмоции, а также понимать эмоциональные состояния окружающих. Положительные детско-родительские отношения, характеризующиеся поддержкой, теплотой, и эмоциональной открытостью, способствуют формированию у детей эмоциональной компетентности и умению эффективно управлять своими эмоциями. В то время как неблагоприятные отношения, характеризующиеся конфликтами, стрессом или недостатком эмоциональной поддержки, могут препятствовать развитию эмоционального интеллекта [1].

Таким образом, детско-родительские отношения имеют огромное значение для эмоционального развития детей. Стабильные и поддерживающие отношения с родителями способствуют эмоциональной стабильности и позитивному эмоциональному состоянию у детей. Негативные последствия неблагоприятных детско-родительских отношений, характеризующихся конфликтами или недостатком эмоциональной поддержки. Такие отношения могут затруднить развитие эмоционального интеллекта у детей и привести к возникновению эмоциональных проблем. Поддерживающая среда, создаваемая родителями, играет ключевую роль в обеспечении эмоциональной стабильности и успешного социального функционирования детей.

Библиографический список

1. Авдулова Т.П. Психология младших школьников в контексте детско-родительских отношений // Образовательная политика. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-mladshih-shkolnikov-v-kontekste-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 27.04.2024).
2. Бекова М.Р., Арсакаева С.Х., Килаева И.Ю. Роль семьи в эмоционально-личностном развитии // Мир науки, культуры, образования. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-emotsionalno-lichnostnom-razviti-podrostkov> (дата обращения: 30.04.2024).
3. Боулби Д. Привязанность: Пер. с англ. М.: Гардарики, 2003. 477с.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. Т. 4. М., 1984. С. 90–318.
5. Серебрякова Т.А., Дворянцева С.В. Роль семьи в развитии эмоционального интеллекта ребенка // Управление образованием: теория и практика. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-razviti-emotsionalnogo-intellekta-rebenka> (дата обращения: 30.04.2024).
6. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Ю.С. Михненко

Yu.S. Mikhnenkova

Научный руководитель Л.В. Арамачева
Scientific adviser L.V. Aramacheva

Эмоциональный интеллект, родительская вовлеченность, младший школьный возраст.
В статье представлены результаты исследования развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста и родительской вовлеченности.

Emotional intelligence, parental involvement, children of primary school age.
The article presents the results of a study of the relationship between the development of emotional intelligence in children of primary school age and parental involvement.

В исследованиях, посвященных развитию эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, чаще всего рассматривается взаимодействие ребенка со сверстниками, но первостепенное влияние на этот процесс оказывают родители ребенка [1]. На данный момент исследований, анализирующих влияние характера вовлеченности родителей в процесс воспитания и образования ребенка на развитие его эмоционального интеллекта, крайне мало.

Следовательно, актуализируется необходимость изучения и анализ характера взаимосвязи родительской вовлеченности и особенностей эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста [2; 3].

Нами проведено исследование развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста и родительской вовлеченности в процесс воспитания и образования ребенка. Выборку составили дети 8–9 лет (30 чел.) и их родители (матери).

Диагностический инструментарий представлен методиками, которые разделены на две группы:

– оценка эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста (методика «Определи свои эмоции» А.А. Ошкиной и И.Г. Цыганковой – когнитивный и рефлексивный компоненты, методика «Да и Нет» Л. Красильниковой – поведенческий компонент и методика «Картинки» О.Е. Смирновой и В.М. Холмогоровой – коммуникативный компонент);

– оценка родительской вовлеченности (методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдмиллера и В.В. Юстицкиса).

Для выявления типа родительской вовлеченности была использована методика «Анализ семейных взаимоотношений». Шкалы «Гиперпротекция» «Степень

удовлетворения потребностей ребенка» и «Гипопротекция» указывают на то, сколько сил, внимания и времени уделяют родители при воспитании ребенка.

При гиперпротекции родители уделяют воспитанию ребенка крайне много временных и физических ресурсов, что может быть связано со сверхконтролирующей вовлеченностью родителя. При гипопротекции воспитательный процесс ребенка выпадает из поля зрения родителя. Родители включаются в воспитание только когда происходят серьезные ситуации. Вовлеченность родителя при этом, как правило, формальная, отстраненная. Шкала «Степень удовлетворения потребностей ребенка» показывает вовлеченность родителя в воспитание и образование ребенка с учетом его актуальных потребностей и возможностей.

Результаты диагностики показали, что выраженная гиперпротекция наблюдается у 34 % опрошенных. У 40 % опрошенных ярко выражен показатель, отражающий стремление к удовлетворению потребностей ребенка. Выявленная гипопротекция наблюдается у 26 % опрошенных.

Исследование эмоционального интеллекта детей выявило:

– младшие школьники владеют способностью понимать и распознавать в основном базовые эмоции (радость, грусть, страх, злость), затруднения возникают при идентификации более сложных эмоций, таких как гордость, стыд;

– дети не всегда могут продемонстрировать эмоции, которые знают и могут назвать;

– дети знают о необходимости регулировать эмоции (например: «Чтобы не грустить, надо подумать о чем-то веселом...», «Чтобы Саша не переживал из-за плохой отметки, ему надо помочь...»), но в реальной ситуации общения со сверстниками эти знания не используют.

Соотнесение результатов исследования детей и родителей показало, что при неблагоприятных типах родительской вовлеченности (характеризующейся гипер- и гипопротекцией) развитие эмоционального интеллекта детей затруднено, что может проявляться в неумении определять свои эмоции и контролировать их, неспособности понимать эмоции других людей и т.д.

Следующим этапом исследования мы видим разработку и реализацию системы психологических мероприятий, обеспечивающих развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста на основе формирования конструктивной родительской вовлеченности в процесс воспитания и образования ребенка.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Новикова Д.В. Анализ потребностей современных родителей, воспитывающих детей дошкольного и младшего школьного возраста, в психологическом просвещении по вопросам развития и воспитания ребенка // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 2023. С. 94–103.
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2023. № 1 (63). С. 110–118.
3. Братчикова Ю.В. Дошкольное детство: роль родителей в развитии эмоционального интеллекта ребенка // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов. 2021. С. 50–60.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN MATTERS OF INTELLECTUAL READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO STUDY AT SCHOOL

С.В. Орлов

S.V. Orlov

Научный руководитель Т.А. Шкерина
Scientific adviser T.A. Shkerina

Психолого-педагогическая компетентность родителей, дети старшего дошкольного возраста, интеллектуальная готовность к обучению в школе.

В статье описывается реализация программы родительского клуба «Клуб успешных родителей» как средство, нацеленное на формирование психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Psychological and pedagogical competence of parents, older preschool children, intellectual readiness to study at school.

The article describes the implementation of the program of the parent club «Club of successful parents» as a means aimed at the formation of psychological and pedagogical competence of parents in matters of intellectual readiness of older preschool children to study at school.

Согласно ст. 44 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023), в котором обозначены участники образовательных отношений, родители (законные представители) имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами [3].

Во многих программных документах, отражающих согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования, одной из значимых задач является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, в частности развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности [1; 2].

Исследование актуального состояния психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе позволяет констатировать ее недостаточный уровень сформированности. Анализ результатов эксперимента с участием 30 родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста, который осуществлялся на базе детского центра города Красноярска, позволяет выявить обобщенные дефициты родителей, выражающиеся в их частичном понимании и признании личностной значимости и потребности овладения психолого-педагогической компетентностью; поверхностном, бессистемном знании возрастных и психологических особенностей развития детей старшего дошкольного возраста, особенностей сформированности и формирования их интеллектуальной готовности к обучению в школе; частично целесообразном и последовательном использовании техник конструктивного взаимодействия с ребенком, системы требований и запретов, системы санкций в его отношении, игровых упражнений и заданий и способа включения ребенка в освоение их содержания.

Противоречие между необходимостью формирования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе и недостаточной разработанностью практического аспекта данной проблемы позволяет снять разработанная программа родительского клуба «Клуб успешных родителей».

Теоретической основой разработки данной программы послужили научные исследования В.И. Байденко, В.А. Болотова, И.А. Зимней, В.В. Серикова, А.И. Субетто, А.В. Хуторского и других, посвященные проблеме формирования компетентности.

Реализация программы родительского клуба «Клуб успешных родителей» осуществлялась по трем основным модулям.

Первый модуль позволил родителям ознакомиться с содержанием предстоящей деятельности, в частности поучаствовать в исследовании своего актуального уровня сформированности психолого-педагогической компетентности и обсудить полученные результаты с последующим выявлением затруднений и путей их преодоления.

Второй модуль позволил сформировать у родителей знания в аспекте возрастных и психологических особенностей развития детей старшего дошкольного возраста, особенностей их познавательного развития и сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе, закрепить эти знания в практической деятельности в подгруппах.

Третий модуль позволил сформировать у родителей знания и умения в аспекте формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, поучаствовать в повторном исследовании своего актуального уровня сформированности психолого-педагогической компетентности с последующим обсуждением полученных результатов и поделиться обратной связью о тех изменениях, которые произошли в их отношениях с ребенком, об участии в родительском клубе.

Таким образом, реализация программы родительского клуба «Клуб успешных родителей» на основе компетентного подхода, грамотная организация, соотношение индивидуальной и групповой форм работы, применение вариативных методов работы с родителями способствовали обеспечению существенной положительной динамики уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/ (дата обращения: 09.05.2024).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 09.05.2024).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 09.05.2024).

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION FROM PARENTS OF FIRST-YEAR STUDENTS

Н.В. Попова

N.V. Popova

Научный руководитель **О.М. Вербианова**
Scientific adviser **O.M. Verbianova**

Сепарация от родителей, студенты-первокурсники, юношеский возраст.

В статье представлены результаты исследования психологической сепарации от родителей студентов-первокурсников.

Separation from parents, first-year students, adolescence.

The article presents the results of a study of psychological separation from the parents of first-year students.

Феномен сепарации понимается в психологии как явление психологического отделения взаимозначимых субъектов друг от друга, в результате которого происходит трансформация их отношений, а также достижение когнитивной, эмоциональной и функциональной независимости каждым из сепарантов [1]. Т.И. Сытько изучала социально-психологическую структуру и типы детско-родительских отношений в процессе семейной сепарации. Автор понимала под сепарацией многогранный процесс изменения детско-родительских отношений из-за взросления ребенка, который включает в себя переживания и принятие факта взросления всеми членами семьи [3].

На 1 курсе среди главных трудностей периода адаптации студенты выделяют: организацию вузовского обучения, особенности школьной подготовки, перемену места жительства, отношения с преподавателями и др. [4]. Часть студентов 1 курса переезжают от родителей к месту учебы, расстаются с родителями, утрачивают типичный уклад жизни. В связи с этим изменяется характер отношений с родителями. Иногородние студенты-первокурсники переживают период адаптации в условиях сепарации от родителей.

Процесс сепарации играет важную роль в жизни человека, в частности в период ранней юности (17–18 лет). М.Р. Салгапаров по результатам своего исследования отметил, что сепарация от родителей в юношеском возрасте помогает успешно адаптироваться к учебе, профессиональной деятельности, к личной жизни и созданию собственной семьи [2; 4].

Было проведено эмпирическое исследование психологического благополучия 40 студентов-первокурсников КГПУ им. В.П. Астафьева по направлению 44.03.02. Психолого-педагогическое образование. 95 % респондентов составили

девушки. С помощью методики Дж. Хоффмана «Опросник психологической сепарации» в адаптации В.П. Дзукаевой и Т.Ю. Садовниковой были получены следующие результаты: независимость от отца выражена сильнее, чем независимость от матери по всем показателям сепарации. Это может быть связано с особенностями воспитания в семье, распределением ролей между супругами и полом респондентов.

Далее были рассмотрены особенности сепарации от матери и от отца в отдельности с помощью сравнения результатов респондентов с общим средним показателем психологической сепарации. Общий средний показатель психологической сепарации от родителей вычислялся как среднее показателей PSI по 4 шкалам и составил 3,81 балл.

Изучение особенностей сепарации студентов 1 курса от матери показало следующее: по шкале «Конфликтологическая независимость» у 57,5 % респондентов в отношениях с матерью нет неразрешенных противоречий. Однако у другой части респондентов (42,5 %) такие противоречия есть.

По шкалам «Эмоциональная независимость» и «Аттitudная независимость» 72,5 и 62,5 % респондентов соответственно испытывают потребность в одобрении и поддержке матери, зависят от ее мнения и эмоций. Можно говорить о том, что большинство респондентов не имеют собственного взгляда на различные стороны жизни, независимого от матери, у них не выработаны личные модели поведения.

По шкале «Функциональная независимость» выборка разделилась поровну. Половина респондентов имеет трудности в самостоятельном принятии решений, управлении своей жизнью, без помощи матери. У другой половины респондентов таких трудностей нет.

Изучение особенностей сепарации студентов 1 курса от отца показало следующее: по шкале «Конфликтологическая независимость» у 72,5 % нет неразрешенных противоречий, остальные 25,5 % имеют трудности в отношениях с отцом. По шкале «Эмоциональная независимость» 47,5 % процентов не зависят от эмоций отца, однако 52,5 % респондентов испытывают потребность в одобрении и поддержке отца.

По шкале «Аттitudная независимость» у 60 % респондентов есть независимые от отца взгляды на разные стороны жизни, выработаны личные модели поведения, однако 40 % зависимы от взглядов отца на жизнь и не имеют выработанных личных моделей поведения. По шкале «Функциональная независимость» 75 % респондентов считают себя способными без помощи отца принимать решения и управлять своей жизнью, остальные 25 % респондентов испытывают потребность в помощи отца при решении проблем и управлении своей жизнью.

Результаты исследования показали, что:

1. У 95 % респондентов трудности в процессе сепарации от родителей выражаются в конфликтологическом, эмоциональном, аттitudном или функциональном показателе сепарации.

2. Основные трудности:

– В конфликтологическом показателе сепарации: 42,5 % респондентов имеют противоречия в отношениях с матерью.

– В эмоциональном показателе сепарации: 72,5 % респондентов испытывают потребность в одобрении и поддержке от матери, 52,5 % – от отца.

– В аттитудном показателе сепарации: 62,5 % респондентов зависят от взглядов матери на жизнь, у них не выработаны личные модели поведения.

– В функциональном показателе сепарации: 50 % респондентов не способны принимать самостоятельно решения и управлять своей жизнью без помощи матери.

3. Независимость от отца выражена сильнее, чем независимость от матери по всем показателям сепарации.

Вышеперечисленные факты указывают на необходимость психолого-педагогической помощи студентам-первокурсникам.

Библиографический список

1. Дитюк А.А. Психологическая сепарация как феномен межличностных отношений: к проблеме определения понятия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2015. Т. 8, № 3. С. 98–102.
2. Салпагаров М.Р. Эмпирические особенности психологической сепарации от родителей в период юности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskie-osobennosti-psihologicheskoy-separatsii-ot-roditeley-v-period-yunosti> (дата обращения: 27.04.2024).
3. Сытько Т.И. Организация эмпирического исследования семейной сепарации // Вестник университета. 2011. № 6. С. 100–101.
4. Юрченко И.В., Демидченкова А.И. Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников в период адаптации к вузу // Векторы развития науки: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей: в 2 ч. Уфа: АЭТЕРНА, 2015. Ч. 1. С. 228–230.

РЕПРОДУКТИВНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ: ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НИХ

REPRODUCTIVE ATTITUDES OF STUDENTS: FACTORS AFFECTING THEM

П.А. Шнякина

P.A. Shnyakina

Научный руководитель А.Ф. Гох
Scientific adviser A.F. Goh

Репродуктивные установки, студенческая молодежь, формирование, ценности, мотивы.
В статье приведены теоретические обоснования актуальности проблемы формирования репродуктивных установок студенческой молодежи, а также представлены результаты применения диагностических методик.

Reproductive attitudes, student youth, formation, values, motives.

The article provides theoretical substantiations of the relevance of the problem of the formation of reproductive attitudes of student youth, and also presents the results of the use of diagnostic techniques.

В России демографическая ситуация характеризуется низким уровнем рождаемости и уменьшением числа браков, например, число браков за май 2022 года составило 44,7 тыс., что на 1,8 тыс. меньше, чем год назад [7].

Государство обеспокоено демографической ситуацией в стране, поэтому активно принимает меры для ее улучшения [6].

Репродуктивные установки – это система отношений и психических состояний личности, курс действий, направленных на рождение детей или отказ от них. Данные установки складываются под влиянием окружающей социальной среды, в которой формируются убеждения и отношение к чему-либо (в нашем случае – к семье и детям).

Многие исследователи считают, что самым главным фактором в формировании репродуктивных установок молодежи является аксиологический (или социокультурный). Например, А.И. Антонов считает, что без изменения системы ценностей молодежи, которая сегодня у большинства населения является антисемейной по своей сути, будет и дальше действовать обратная связь между показателями образа жизни и семейно-демографических процессов [1]. Повышение рождаемости возможно лишь в результате совершенно новой и долговременной демографической политики, имеющей целью возрождение семьи как социального института и потребности в трех-четырёх детях [5].

На сегодняшний день ученые констатируют слабое развитие репродуктивных установок и недостаточную подготовку у молодежи к созданию семьи, этой проблемой занимались такие авторы, как Т.И. Дымнова, Е.И. Зритнева, В.Т. Лисовский, Е.М. Черняк, Л.Б. Шнейдер [4].

С целью изучения репродуктивных установок студенческой молодежи в рамках исследования были проведены диагностические методики среди студентов второго курса СФУ: методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич), опрос «Мотивы вступления в брак» (С.И. Голод), опросник «Сознательное родительство» (Р.В. Овчарова, М.О. Ермикина).

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции [2].

Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

Интерпретируя полученные данные, было выявлено, что в списке «терминальных ценностей» «счастливая семейная жизнь» находится в промежутке 3–10. В этом же промежутке у многих студентов находились такие ценности, как «развитие», «любовь», «интересная работа», «уверенность в себе». Среди «инструментальных» ценностей наблюдается, что в приоритете у большинства находятся такие ценности, как «ответственность», «образованность», «жизнерадостность», «смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов».

Наиболее распространенным методом выявления мотивов вступления в брак является опрос. В рамках работы вторым этапом диагностики было проведение опроса «Мотивы вступления в брак» С.И. Голод.

Наиболее часто встречающимися причинами вступления в брак среди студентов можно выделить следующие: подходящий возраст; длительность периода отношений до брака; следование традициям; обретение статуса семейного человека; финансовая готовность к созданию семьи.

Для дальнейшей работы с респондентами была проведена диагностика при помощи опросника «Сознательное родительство» (Р.В. Овчарова, М.О. Ермикина).

После применения опросника было выявлено, что семейные ценности у респондентов находятся на достаточно высоком уровне осознанности, однако родительские позиции, установки и ожидания находятся на уровне чуть ниже среднего, что можно считать логичным, так как респондентами являются студенты, которые в основном не имеют опыта семейной жизни и родительства.

В результате констатирующего исследования установлено, что у студентов преобладают позитивные чувства к родительству, они считают важным иметь семью и вступать в брак, однако наряду с этим они также считают важным саморазвитие, успех, достижение высот и отодвигают семью на второй план.

Библиографический список

1. Антонов А.И. Почему нельзя надеяться, что рождаемость повысится, когда в брак начнут вступать сегодняшние старшеклассники. URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=20&idArt=245 (дата обращения: 10.12.2022).

2. Гох А.Ф., Викторук Е.Н., Минеев В.В. Аутичный мир: от одиночества субкультуры к созданию общечеловеческих ценностей: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 216 с.
3. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. М.: Наука, 2013. 494 с.
4. Дымнова Т.И. Психология семейного образа жизни: учебно-практическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.
5. Медков В.М. Рождаемость. Есть ли повод для эйфории? // Демографические исследования: сб. науч. ст. М.: КДУ, 2009. С. 112–129.
6. Национальные проекты России. URL.: <https://xn--80aarpmpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects> (дата обращения 15.12.2022).
7. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistic> (дата обращения: 22.12.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андропова Ульяна Дмитриевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ivanishева20@mail.ru

Баськова Кристина Игоревна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им.В.П. Астафьева; e-mail: kris_tina_baskova1@mail.ru

Владимиров Андрей Сергеевич – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail:andrey.vl74.00@mail.ru

Власова Анна Вячеславовна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: arancova2020@mail.ru

Волгаева Екатерина Владимировна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: volgaevaekaterina140@gmail.com

Демиденко Мария Александровна – студент-бакалавр, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mar.demidenko2017@yandex.ru

Дубковская Кристина Алексеевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail:kris_sl@mail.ru

Заблоцкая Елизавета Анатольевна – бакалавр, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zablotskaia2002@mail.ru

Конджорян Марине Сейрановна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail:marine_kondjoryan@mail.ru

Конивченко Юлия Александровна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kon1121@mail.ru

Либердовская Ксения Юрьевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aerosib@yandex.ru

Лобади́на Дарья Евгеньевна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dlobadina@bk.ru

Лысенко Ирина Владимировна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irlis2009@yandex.ru

Маркова Анастасия Андреевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: a_markova4@vk.com

Михасько Олеся Николаевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: andreimihasko@mail.ru

Михненко́ва Юлия Сергеевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mikhnenkova.juliya@gmail.com

Ниводничева Марьянна Романовна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ipruo20nivodnichevamr@kspu.ru

Ничик Татьяна Сергеевна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nichik01@yandex.ru

Опарко Дарина Петровна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: darina.oparko@mail.ru

Орлов Сергей Владимирович – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: seorlov@inbox.ru

Остапенко Юлия Александровна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: seorlov@inbox.ru

Паздеева Екатерина Александровна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pazdeeva91@mail.ru

Попова Наталья Владимировна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: na20ta01lya@inbox.ru

Принц Ольга Владимировна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: princ-olga@mailru

Рукосуева Ольга Александровна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rukosueva5@mail.ru

Сергиенко Олеся Владимировна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ol.s.krsk@yandex.ru

Сидоренко Алина Викторовна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alinasidorenko10012003@mail.ru

Стаброва Валерия Сергеевна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lera.st2002@mail.ru

Фомина Ирина Сергеевна – студент, институт психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irina-sergeevna02@mail.ru

Харитоновна Ирина Владимировна – студент-бакалавр, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irina.vlad@mail.ru

Шингареева Татьяна Дамировна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: seorlov@inbox.ru

Шнякина Полина Александровна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: polinabalandina96@gmail.com

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

Арамачева Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

Барканова Ольга Владимировна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barkanova@inbox.ru

Вербианова Ольга Михайловна – канд. биол. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

Гох Анатолий Федорович – канд. культурологии, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: an_goh@mail.ru

Дмитриева Наталья Юрьевна – канд. филос. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

Дубовик Евгения Юрьевна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dubovikev@kspu.ru

Дьячук Анна Анатольевна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: danna@kspu.ru

Козлова Ольга Викторовна – старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ilinich@kspu.ru

Кухар Марина Алексеевна – канд. филол. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mari-kukhar@yandex.ru

Миллер Ольга Михайловна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: miller@kspu.ru

Петрова Татьяна Ивановна – канд. пед. наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: petrovati@kspu.ru

Титова Ольга Ивановна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: titovaolga@kspu.ru

Тихонович Татьяна Юрьевна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tata_8307@mail.ru

Тодышева Татьяна Юрьевна – канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: todysheva@kspu.ru

Шкерина Татьяна Александровна – канд. пед. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerina_do@kspu.ru

Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Сборник статей
по итогам Всероссийской конференции (с международным участием)
школьников, студентов, молодых ученых

Красноярск, 24–26 апреля 2024 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Технический редактор *Е.М. Конончук*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 23.08.2024.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 13,0