

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXVI Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых**

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

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

Красноярск, 21–30 апреля 2025 г.

Электронное издание

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXVI Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

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

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

Красноярск, 21–30 апреля 2025 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2025

ББК 74.00
Ф 423

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (отв. ред.), О.В. Барканова, И.Г. Каблукова

Ф 423 Феномены и тенденции развития современной психологии и педагогики: психолого-педагогическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: сб. статей по итогам Всероссийской конференции (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 21–30 апреля 2025 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.В. Груздева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2025. – (Молодежь и наука XXI века). – 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 978-5-00102-751-5

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 978-5-00102-751-5

(XXVI Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

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

Абросимова А.В.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 4

Бывшева И.И.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ
ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ 12

Белоколодова А.В.

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 16

Владимиров А.С.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
С УЧЕТОМ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ 20

Главинская В.А.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ 23

Дивеева К.Д.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 26

Ермолович Л.А.

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 29

Козлова К.Д.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ
КАК ПРЕДИКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 32

Копылов М.Н.

ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ВОЗРАСТЕ 13–14 ЛЕТ 35

Лысь Я.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 39

Максимович А.А.

ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 42

Мальцева А.Н.

АУТОАГРЕССИЯ В РАННЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 45

Новоселова А.А.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
НА ЗАНЯТИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА 49

Носкова Т.А.

АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ 52

Романова А.А. МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПЯТИКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ	56
Селева Л.С. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	59
Семенова Е.В. АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ.....	62
Слепова В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	65
Сумба Д.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Толстых А.И. РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	71
Углова С.С. ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ	74
Федоркина Е.В. РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА.....	77
Ширшикова Н.А. РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА	80

Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенова Ю.Д., Мишаченко А.Ю. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	84
Арыштаева Т.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	88
Бойко А.А. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	92
Ганисевская Е.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95

Горченева В.С. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	98
Егорова Е.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	102
Игнатьева А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	105
Карабухина А.Е. РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	108
Катеринич А.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	111
Копылова Е.Е. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	114
Косова А.Е. РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	117
Медведкин Н.К. АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ	120
Микша А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	123
Никитина М.А. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА «ДОМ ВОПРОСОВ И ОТВЕТОВ»	126
Пашкевич А.А., Нетёсова Д.С. КВЕСТ-ИГРА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	129
Пчелинцева Д.Д. ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	133
Согрина А.В. МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	136
Сыщенко П.Г. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ	139

Узельдингер А.А.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ

У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР..... 142

Хлыбова С.С.

КОМПЛЕКС КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ 145

Черникова Т.В.

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ

СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 148

Чильдинова К.А.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ

СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ 151

Шмидт Н.А.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ

РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ..... 154

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 157

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

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

THE INFLUENCE OF MODERN TECHNOLOGIES ON THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

А.В. Абросимова

A.V. Abrosimova

Научный руководитель И.С. Морозова
Scientific adviser I.S. Morozova

Коммуникация, современные технологии, профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность.

В данной статье рассмотрены позитивные и негативные факторы включенности современных технологий в процесс профессиональной подготовки студентов педагогической направленности, выделены аспекты, связанные с влиянием современных технологий на формирование коммуникативной компетентности, проанализирован уровень актуальности использования современных технологий педагогическими работниками.

Communication, modern technologies, professional training, communicative competence.

This article examines the positive and negative factors of the involvement of modern technologies in the process of professional training of students of pedagogical orientation, highlights aspects related to the influence of modern technologies on the formation of communicative competence, analyzes the level of relevance of the use of modern technologies by teaching staff.

Современная реальность требует от каждого человека освоения новых технологий, которые влияют на успешность в социальной и профессиональной деятельности, позволяют решать различные задачи с использованием нестандартных подходов. Процесс передачи новых знаний происходит от педагога или наставника юному поколению, поэтому каждому педагогу необходимо овладевать технологиями, появляющимися ежедневно. В период профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности происходит освоение различных дисциплин, предлагаемых образовательной программой. Дисциплины направлены не только на освоение психолого-педагогических знаний, умений и навыков, но и закрепление междисциплинарных знаний в области наук, расширяющих кругозор будущих педагогов, и делают их наиболее компетентными в любой области.

Виды современных технологий, используемых педагогами, разнообразны и широко направлены на многие сферы деятельности. К ним можем отнести: использование компьютера и различных программ, образовательные платформы,

информационные каналы, интерактивные игры, видеохостинги. Предпочтение в выборе использования технологий происходит исходя от уровня овладения определенных цифровых средств [2].

Рассматривая включенность современных технологий в процесс профессиональной подготовки, можно выделить несколько негативных факторов. Одним из них является негативное влияние на физиологическое здоровье человека, например нарушение зрения, поскольку современные студенты большую часть времени проводят, используя гаджеты (смартфон, компьютер, планшет) или нарушение осанки, в связи с тем, что во время работы или развлечений с гаджетами студенты чаще всего не контролируют позу, в которой они находятся, чаще всего это округленная спина и опущенная голова вниз. Еще одним фактором является влияние на присутствующую у большинства студентов гаджетозависимость, которая негативно отражается на коммуникацию студентов друг с другом, процесс обмена реальными эмоциями отсутствует [1].

Несмотря на наличие негативных факторов влияния современных технологий, существует несколько положительных аспектов, оказывающих позитивное влияние на профессиональную подготовку будущих педагогов. К ним относится повышение познавательной активности, развитие новых навыков, расширение доступа к специализированным знаниям. Повышение познавательной активности позволяет расширить кругозор и получить новые знания из разных областей, развитие новых навыков формируют ИТ-грамотность, критическое мышление, сотрудничество и коммуникативное взаимодействие, позволяющие проще ориентироваться в современном мире и выстраивать общение с другими, расширение доступа к специализированным знаниям помогают студентам обмениваться опытом с другими студентами и преподавателями, развивать межкультурное понимание [3].

Рассмотрев позитивные и негативные факторы влияния современных технологий на студентов в процессе профессиональной подготовки, стоит отметить, что данное влияние оказывается на процесс коммуникации студентов, а именно на формирование коммуникативной компетентности, необходимой для успешной профессиональной деятельности в будущем.

Современные методики подготовки студентов к будущей профессии постоянно меняются в соответствии с изменениями в обществе, поэтому трудно представить образовательный процесс без применения современных технологий. Наиболее популярными методиками в процессе профессиональной подготовки студентов являются: проблемное обучение, проектное обучение и личностно ориентированное обучение. Проблемное обучение позволяет научить студентов нестандартно подходить к ситуациям, которые могут возникнуть в процессе профессиональной деятельности, проектное обучение позволяет студентам творчески мыслить и вносить новизну в образовательный процесс, личностно ориентированное обучение направлено на познание личностью своих скрытых качеств. Данные методики наиболее эффективны при реализации их с помощью современных технологий (применение различных презентаций, интерактивных игр, онлайн-сервисы и другое) [4].

С целью определения актуальности применения различных современных технологий работниками высших учебных заведений был проведен опрос среди преподавателей Кемеровского государственного университета, занимающихся со студентами педагогических направлений. Было опрошено 30 преподавателей и получены следующие результаты: на вопрос «Используете ли Вы на занятиях современные технологии, помимо презентаций?», 60 % опрошенных ответили утвердительно, что показывает актуальность использования современных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов (рис. 1).

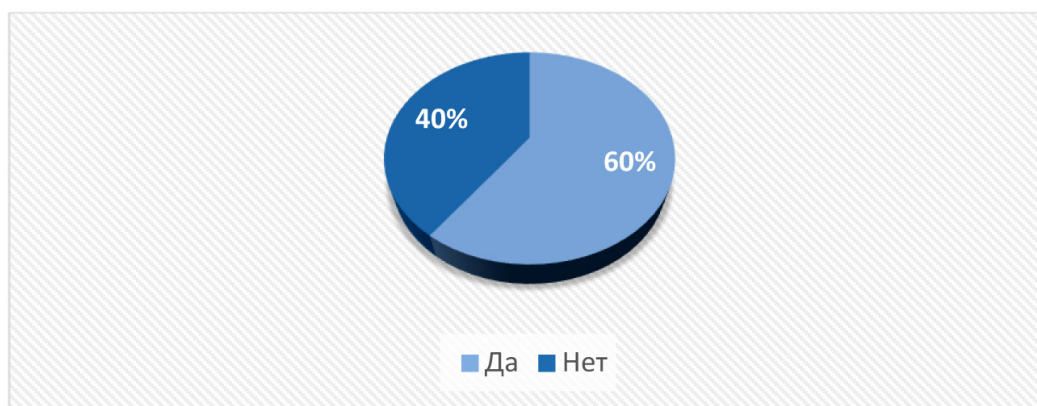


Рис. 1. «Используете ли Вы на занятиях современные технологии, помимо презентаций?»

Далее педагогам был задан вопрос об используемых ими современных технологиях (рис. 2). Ответы были разнообразными, но наиболее популярными технологиями являются современные образовательные платформы, предлагаемые университетом (45 % опрошенных), а также различные образовательные сайты (20 % опрошенных).

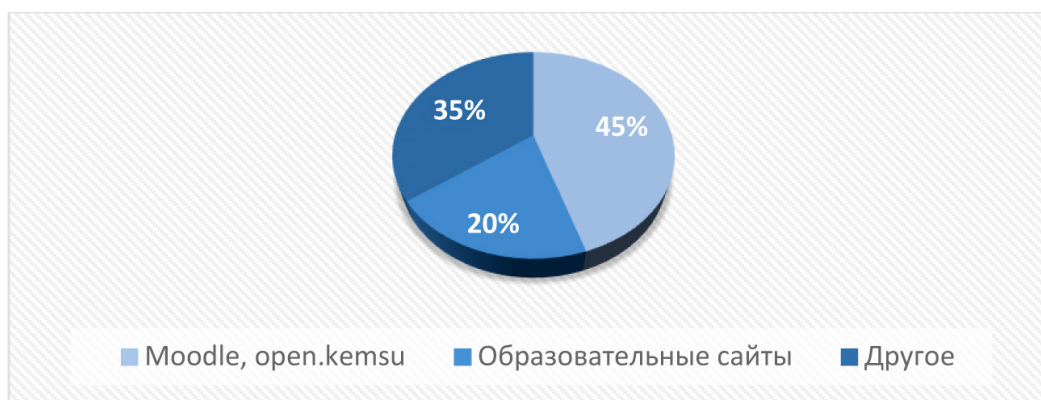


Рис. 2. «Какими платформами Вы пользуетесь на занятиях?»

Приведенный анализ научной литературы, а также опрос современных педагогов высшей школы позволяет сделать вывод о том, что современные технологии актуальны при составлении траектории образовательного процесса и профессиональной подготовки будущих педагогов, поскольку современные технологии позволяют студентам быстрее ориентироваться в приобретаемых знаниях, умениях и навыках, необходимых в будущей профессии. Отметим важность

включения современных технологий в формирование коммуникативных навыков и коммуникативной компетентности в целом, ведь именно на процессе общения педагогу необходимо выстраивать свою профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Гладышева Е.Н. Негативное влияние компьютерных технологий // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С. 99–106.
2. Глазков Д.Ю. Особенности применения современных образовательных технологий в развитии социального опыта студентов // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум-2022»: сборник трудов конференции. М.: РАН, 2022. С. 45–49.
3. Протопопова С.В., Макаренко Т.А. Анализ применения гаджетов студентами в образовательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 32. С. 264–267.
4. Шамрай Н.Н. Инновационное развитие профессионального образования: гносеологический подход // Научно-инновационное развитие системы непрерывного профессионального образования в традиционном прикладном искусстве: сб. науч. трудов / под ред. В.Ф. Максимович, Н.Н. Шамрай. СПб.: ВШНИ, 2011. С. 17–31.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

FORMATION OF FAMILY VALUES OF MODERN STUDENTS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS

И.И. Бывшева

I.I. Byvsheva

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

Семья, семейные ценности, ценности, брак, психолого-педагогические условия, партнер, ценностные ориентиры.

В статье приводится теоретический и практический анализ влияния реализации психолого-педагогических условий на формирование семейных ценностей у студенческой молодежи. Проанализировано понятие семьи, а также ценностей студентов в современных реалиях. Выявлена связь между психолого-педагогическими условиями и формированием семейных ценностей студентов.

Family, family values, values, marriage, psychological and pedagogical conditions, partner, value orientations.

The article provides a theoretical and practical analysis of the impact of the implementation of psychological and pedagogical conditions on the formation of family values among students. The concept of family is analyzed, as well as the values of students in modern realities. The connection between psychological and pedagogical conditions and the formation of students' family values is revealed.

В современное время формирование семейных ценностей студентов становится значимой проблемой, обусловленной изменением социального устройства, большими возможностями для самореализации, увеличением возраста вступления в брак, ростом требований к партнеру, экономической нестабильностью [4]. Данную проблему отмечают многие ученые, среди которых: М.В. Дмитриева, А.А. Яворская, Л.М. Панкова, С.П. Акутина [5].

Вопросы, касающиеся семьи, имеют большую популярность во многих сферах науки. Изучение научной литературы позволяет утверждать, что вопросам семьи уделяется интенсивное внимание как со стороны отечественных (А.Г. Харчев, М.С. Мацковский, А.Г. Вишневский, Т.А. Репина), так и зарубежных (Е. Linch, G.W. Peterson, D.H. Olson, F.D. Fitzpatrick) ученых [13]. Вследствие обобщения данных литературы можно сделать вывод, что семья представляет собой малую социальную группу, основанную на браке, кровном родстве

или усыновлении, описывающейся общностью быта, взаимопомощью, правовой и моральной ответственностью. Семья выступает одной из главных ценностей человека [4].

Понятие «семейные ценности» не имеет в научной литературе единого определения. Анализ психологических и социологических источников позволяет утверждать, что семейные ценности – совокупность представлений о семье, ценностях и нравственных ориентирах, которая воздействует на взаимоотношения между членами семьи, в том числе нормы и правила поведения в семье, семейные способы и цели организации ее жизнедеятельности [13].

Подробное исследование семейных ценностей современной молодежи представлено в трудах В.М. Розина. Автор считает, что к семейным ценностям относится любовь, уважение к личности, поиск компромисса, культура взаимоотношений партнеров. Эти аспекты определяют психологическое благополучие семьи [3]. Согласно исследованиям Д.В. Медковой, семейные ценности следует рассматривать с позиций положительного и отрицательного показателя значимости объектов, какие описывают совместную деятельность людей, связанных отношениями супружества, родства, родительства, объединенными общими интересами и потребностями [3; 14].

Современные студенты представляют собой социально-демографическую группу людей молодого поколения, связанную выполнением специальных социально-подготовленных и учебных функций. Данная группа характеризуется ценностными ориентациями, образом жизни [8]. Особенности семейных ценностей современных студентов описываются настоящими условиями значимости официальных браков, главными показателями позитивных отношений, материальным благополучием, ценностными ориентирами на жизнь, карьерным ростом, состоянием здоровья. В связи с этим семейные ценности не имеют достаточного приоритета в сравнении с иными видами ценностей, к примеру с индивидуальными [6].

Вышесказанное обуславливает необходимость формирования семейных ценностей у современных студентов. Одним из способов решения данной проблемы является реализация психолого-педагогических условий, направленных на формирование семейных ценностей современных студентов.

Психолого-педагогические условия включают в себя определенную организацию образовательного процесса, содержащего методы, средства и формы его реализации, в том числе педагогического взаимодействия, особенностей микроклимата [4; 7]. Предполагается, что формирование семейных ценностей студенческой молодежи будет эффективным при реализации комплекса следующих психолого-педагогических условий: повышение теоретического уровня подготовки студенческой молодежи к семье через проведение мини-лекций, упражнений; формирования семейных ценностей через осознание семьи как важной человеческой ценности посредством проведения мини-лекций, упражнений; включение молодежи в общественно полезную деятельность с целью подготовки к семье и родительству.

Для изучения эффективности реализации комплекса психолого-педагогических условий для формирования семейных ценностей современных студентов было проведено исследование семейных ценностей, отношения и готовности к семейной жизни современных студентов.

С целью исследования использовались методики «ЦО-36» В.Н. Куницыной [9], «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И.Ф. Юнда [1], «Рольевые ожидания и притязания» А.Н. Волковой [10; 12]. Выборка состояла из 30 студентов в возрасте от 19 до 22 лет, из которых 15 девушек и 15 юношей.

На первом этапе осуществлялся первичный анализ полученных результатов по вышеуказанным методикам. На втором этапе разрабатывался комплекс психолого-педагогических условий формирования семейных ценностей современных студентов. Третий этап состоял в повторном анализе полученных результатов по тем же методикам.

Согласно проведенному исследованию, выяснилось, что:

- на первом этапе исследования первичная диагностика студентов показала: низкий уровень семейных ценностей (30 %), низкий уровень подготовленности к семейной жизни (43,3 %), заниженные требования к ролевым ожиданиям (менее 63 % по всем шкалам) и притязаниям (менее 56 % по всем шкалам) к партнеру;
- на втором этапе эксперимента был разработан комплекс психолого-педагогических условий, направленный на формирование семейных ценностей студенческой молодежи и развитие положительного отношения к функциям семьи;
- на третьем этапе эксперимента повторная диагностика студенческой молодежи показала: высокий уровень семейных ценностей (39 %), высокий уровень подготовленности к семейной жизни (46,7 %); высокие требования к ролевым ожиданиям (более 46 % по всем шкалам) и притязаниям (более 50 % по всем шкалам) к партнеру.

Таким образом, реализация психолого-педагогических условий положительно воздействует на формирование семейных ценностей современных студентов, что доказывается статистической обработкой полученных результатов.

В процессе изучения влияния реализации комплекса психолого-педагогических условий на формирование семейных ценностей современных студентов появляется необходимость в дальнейшем изучении факторов, способствующих формированию семейных ценностей молодежи, в том числе людей более зрелого возраста при учете их профессиональной деятельности в различных областях.

Библиографический список

1. Атаманова Г.И. Изучение социально-психологической готовности студентов к созданию семьи // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2014. № 5. С. 1–11.
2. Бакшт Д.А. Региональный конкурс проектов фундаментальных научных исследований, выполняемых молодыми учеными: промежуточные итоги и перспективы (Красноярский край) // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2018. № 3 (99). С. 60–65.

3. Бурмыкина О.Н. Социологические концептуализации семьи: анализ зарубежного и отечественного опыта // Петербургская социология сегодня. 2010. № 19. С. 147–156.
4. Жильцова Ю.В. Формирование семейных ценностей у студенческой молодежи // Современная психология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). Т. 0. Пермь: Меркурий, 2014. С. 41–43.
5. Землянская А.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования педагогического партнерства с родителями для успешного развития личности школьников // Психология и образование. 2022. № 10(100). С. 32–35.
6. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. Семейные ценности в представлении современных студентов // Ценности и смыслы. 2023. № 1(95). С. 120–133.
7. Катанаева М.А. Управление качеством образовательных услуг на основе статистических методов контроля. М.: Проблемы науки, 2015. 110 с.
8. Кох М.Н., Сысоева Л.В. Семья в структуре ценностных ориентаций современного студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 3(40). С. 155–158.
9. Куницына В.Н., Юмкина Е.А. Социально-психологическое содержание семейного гостеприимства // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2022. № 4(80). С. 318–331.
10. Малыгина А.П., Иванов Д.В. Взаимосвязь ролевых ожиданий и притязаний супругов с удовлетворенностью браком // Бюллетень науки и практики. 2020. № 12. С. 386–394.
11. Михайловская С.А. Концептуализация понятий «Студенческая молодежь» и «Вторичная занятость» в контексте социологии управления // Вестник Забайкальского государственного университета. 2014. № 3. С. 68–74.
12. Пантелеева И.А. Итоги экспертной дискуссии «Региональные институты развития науки как драйвер роста кадрового потенциала региона» (Красноярский экономический форум 2023 г.) // Управление наукой и наукометрия. 2023. Т. 18, № 1. С. 141–151.
13. Селезнева Е.А. Анализ понятий семья и семейные ценности // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 270–280.
14. Трошкина И.Н. Семейные ценности: категория, структура // Философская мысль. 2022. № 12. С. 1–8.

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

DEVELOPING STUDENTS' STRESS TOLERANCE

А.В. Белоколодова

A.V. Belokolodova

Научный руководитель Т.Ю. Тодышева

Scientific adviser T.Yu. Todysheva

Диагностика, стрессоустойчивость, стрессоустойчивость старших подростков.

В статье представлены результаты исследования стрессоустойчивости старших подростков в общеобразовательной организации.

Diagnostics, stress tolerance, stress tolerance of older teenagers.

The article presents the results of a study of stress tolerance of older adolescents in a general education organization.

Стресс является неотъемлемой частью жизни каждого человека и возникает как реакция организма на неблагоприятные факторы. В современных нестабильных социально-экономических условиях люди подвержены стрессу [2].

Исследование стрессоустойчивости в старшем подростковом возрасте приобретает особую актуальность в силу нескольких взаимосвязанных факторов. Этот период характеризуется интенсивными психологическими и социальными изменениями, такими как формирование идентичности, профессиональное самоопределение, углубление социальных связей и сдача выпускных экзаменов. Старшие подростки сталкиваются с необходимостью принимать важные решения, касающиеся образования, карьеры и личной жизни, что требует от них умения эффективно справляться со стрессом. Неспособность адаптироваться к стрессовым ситуациям в этот период может привести к неуверенности, тревожности, апатии и снижению мотивации, негативно сказываясь на их будущем.

Проблема стрессоустойчивости актуальна как среди отечественных ученых, так и зарубежных. Отечественными психологами, посвятившими свои работы феномену «стрессоустойчивость», являются Л.М. Аболина, В.А. Бодрова, Б.Х. Варданян и др., в зарубежной же литературе среди исследователей данного феномена можно выделить Ли Канга, С. Кобаса и др.

Нами было проведено исследование с целью изучения возможности развития стрессоустойчивости старших подростков.

В исследовании были использованы следующие методы:

– теоретические: анализ психологической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: метод тестирования и опросный метод (тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова, стиль саморегуляции поведения ССПМ В.И. Моросанова, способы совладающего поведения WCQ Р. Лазарус);

– методы количественной и качественной обработки данных: описательная статистика, U критерий Манна–Уитни.

В нашем исследовании мы вслед за П.Б. Зильберманом определяем стрессоустойчивость как «интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, обеспечивающих оптимальное успешное достижение цели деятельности в напряженной обстановке» [1].

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Красноярска, в котором принял участие 21 обучающийся 9 класса в возрасте 15–16 лет.

Первичная диагностика позволила установить следующие результаты.

Анализ стрессоустойчивости с использованием методики «Самооценка стрессоустойчивости личности» Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова показал, что у 4,8 % старших подростков наблюдается низкая способность справляться со стрессом. У 14,2 % этот показатель несколько ниже среднего. Средний уровень стрессоустойчивости зафиксирован у 19,1 % старших подростков. Уровень чуть выше среднего зафиксирован у 14,2 % старших подростков. Еще одна группа, составляющая 19,1 %, демонстрирует стрессоустойчивость выше среднего. Наиболее высокий уровень сопротивляемости стрессу обнаружен у 28,6 % старших подростков. Полученные результаты первичного исследования подчеркивают необходимость целенаправленного развития стрессоустойчивости в рассматриваемой возрастной группе.

По методике «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой результаты исследования показали, что часть (42,8 %) старших подростков демонстрируют низкий уровень саморегуляции. Эта группа испытывает дефицит в осознанном планировании и контроле своих действий. Способность к адаптации и преодолению трудностей на пути к цели у этих подростков также снижена. В противовес этому, 28,6 % старших подростков показывают средний и высокий уровень саморегуляции. Они демонстрируют самостоятельность, гибкость мышления и способность к целеполаганию, способны адаптировать свои стратегии поведения в зависимости от ситуации, компенсируя возможные личностные ограничения.

Планирование у 14,3 % старших подростков находится на низком уровне, они демонстрируют непостоянство в своих стремлениях, нечеткость жизненных перспектив и склонность действовать спонтанно, под влиянием момента. 38,1 % старших подростков имеют средний уровень планирования, 47,6 % – высокий уровень, что свидетельствует о том, что старшие подростки демонстрируют развитые навыки планирования и целеполагания, они инициативны, самостоятельны и способны добиваться успеха, несмотря на трудности.

По показателю моделирование большая часть (76,2 %) имеет средний уровень, 19 % низкий, 4,8 % высокий. Таким образом, большая часть старших подростков демонстрирует умение выделять ключевые условия для достижения целей и быстро адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, в том числе и в учебном процессе.

Программирование у большей части старших подростков (52,4 %) находится на среднем уровне, у 42,8 % на низком, у 4,8 % на высоком. Большая часть старших подростков легко разрабатывают программы действий, быстро адаптируются к учебным ситуациям и гибки в изменении стратегии действия.

По показателю оценивание результатов большая часть старших подростков имеет средний уровень (90,5 %), 9,5 % высокий уровень, таким образом, большая часть способна объективно оценивать результаты, быстро выявлять ошибки и корректировать действия для достижения цели.

Гибкость у 47,6 % старших подростков сформирована на низком уровне, что говорит о трудностях в адаптации к изменениям, у 38,1 % гибкость находится на среднем уровне, у 14,3 % на высоком. Высокий и средний уровень развития данного компонента позволяет быстро оценивать изменения, легко перестраивать планы и тактики действий.

По показателю самостоятельность 9,5 % старших подростков имеет низкий уровень, что указывает на зависимость от мнения и оценки окружающих людей. У 47,6 % средний уровень самостоятельности, у 42,8 % высокий уровень, для данных подростков характерна автономность в организации своей активности, самостоятельном планировании своей деятельности.

Результаты методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса показали, что из наиболее выраженных стратегий в данной группе преобладают дистанцирование (23,8 %), бегство-избегание (19 %) и конфронтация (14,3 %). Реже всего используются стратегии самоконтроль (4,8 %) и поиск социальной поддержки (4,8 %).

Исходя из результатов исследования, была разработана программа по развитию стрессоустойчивости старших подростков с применением методов активного обучения.

Программа состоит из 12 занятий, с частотой проведения 1 раз в неделю.

Программа включает в себя 3 структурных блока:

1. Развитие навыков эффективного поведения в ситуации стресса.
2. Развитие саморегуляции старших подростков.
3. Развитие навыков распознавания негативных эмоций, состояний и работы с ними.

После реализации программы была проведена повторная диагностика для оценки изменения стрессоустойчивости старших подростков и эффективности программы. Анализ с использованием U-критерия Манна–Уитни ($U = 135,5$, $p = 0,033$) выявил статистически значимые различия ($p < 0,05$) между группами. Полученные результаты свидетельствуют о наличии значимых различий между результатами до и после реализации программы.

Применение активных методов обучения в рамках разработанной программы демонстрирует свою результативность в контексте повышения стрессоустойчивости у старших подростков. Зафиксированные улучшения по основным параметрам, выявленные после внедрения программы, свидетельствуют о ее прикладной значимости.

Библиографический список

1. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 21.960 – общая психология М., 1974. 116 с.
2. Лобанова Т.И. Особенности копинг-стратегий обучающихся старшего подросткового возраста // Молодежь и наука XXI века. Психология в образовании: материалы Декадника науки института психолого-педагогического образования «Научный портал-2020» памяти М.Н. Высоцкой и заочной конференции школьников, студентов, молодых ученых «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании» со дня рождения К.Д. Ушинского / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 34–35.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

DEVELOPMENTN OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF JUNIOR TEENAGERS TAKING INTO ACCOUNT THE STYLE 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 влияния стиля семейного воспитания на учебную мотивацию младших подростков, а также комплекс мероприятий по оптимизации семейного воспитания и повышению мотивации школьников.

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

The article presents the results of a study of the influence of family upbringing style on the academic motivation of young adolescents, and also develops recommendations for optimizing upbringing and increasing the motivation of schoolchildren through interaction between teachers and parents.

Современное образование предъявляет повышенные требования к качеству формирования учебной мотивации обучающихся. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), особое внимание уделяется изучению социальных условий, влияющих на развитие ученика, включая особенности семейного воспитания. Семейное воспитание оказывает непосредственное воздействие на формирующиеся установки и интересы ребенка относительно учебы, особенно в период перехода от начальной школы к средней ступени [1]. Несмотря на важность данной темы, научное сообщество уделяет недостаточно внимания изучению влияния семейных отношений на мотивацию учеников, особенно младших подростков [2; 3].

Исследование направлено на изучение связи стиля семейного воспитания и формирования учебной мотивации младших подростков. Полученные данные позволят разработать эффективные мероприятия, способствующие повышению уровня мотивации и улучшению качества учебного процесса.

Представляем результаты исследования, проведенного на базе МАОУ «Гимназия № XX» г. Красноярск. Выборку составили 30 обучающихся 5 класса в возрасте 11–12 лет и 30 родителей.

Для проведения диагностики был использован опросник Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева «Шкала академической мотивации школьников, ШАМ-Ш» и методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова. Выявление взаимосвязи переменных осуществлялось посредством корреляционного анализа по Спирмену.

Исследование учебной мотивации младших подростков показало, что большинство обучающихся ориентируется преимущественно на внешние факторы в обучении.

Так, 63 % подростков испытывает давление от страха наказания и негативного отношения родителей, свое учение дети считают обязанностью.

Более трети (33 %) детей руководствуется позитивным внешним стимулом – стремлением угодить родителям, педагогам, получить их похвалу.

Лишь 33 % обучающихся имеет внутреннюю мотивацию, основанную на интересе к знаниям и желании развиваться самостоятельно.

Анализ стилей семейного воспитания продемонстрировал следующее.

Авторитарный стиль (чрезмерный контроль, жесткие ограничения) наблюдается примерно у 41 % родителей.

Демократичный стиль (поддерживающий личностную свободу и ответственность детей) встречается у 30 % семей.

Либеральный стиль (отсутствие ограничений и излишнее потворство желаниям ребенка) присущ 11 % участников.

Безразличный стиль, предоставляющий детям полную автономию, характерен для 8 % респондентов.

Корреляционный анализ подтвердил предположение о существующей связи стиля семейного воспитания и сформированности учебной мотивации.

Так, высокосignимая отрицательная связь обнаруживается между авторитаризмом родителей и сформированностью внутренних мотивов учения у подростка.

Положительное влияние на учебную мотивацию оказывает демократичное воспитание, оно способствует формированию внутренних мотивов учения. Эффективность учебного процесса значительно повышается, если родители проявляют интерес к успехам своего ребенка и создают благоприятную атмосферу дома [3].

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной работы по поддержке учебной мотивации обучающихся, включающей взаимодействие педагогов и родителей. Это создает условия для устойчивого интереса детей к учению, самостоятельного целеполагания и успешного освоения материала.

Рекомендуемые меры включают проведение занятий с учащимися и консультативную поддержку родителей. Работа должна быть направлена на оптимизацию стиля воспитания, обеспечение благоприятных условий для внутреннего роста и развития личной ответственности школьников.

Итоги проведенного исследования позволяют утверждать, что включение родительской поддержки в учебно-воспитательный процесс обеспечивает повышение учебной мотивации подростков, значительно улучшает их учебные результаты и способствует созданию комфортной образовательной среды.

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. Владимиров А.С. Исследование учебной мотивации младших подростков с учетом особенностей семейного воспитания // 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 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. С. 75–77.
3. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М.: Московский центр качества образования, 2009. 116 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF RESILIENCE IN FIRST-YEAR STUDENTS

В.А. Главинская

V.A. Glavinskaya

Научный руководитель И.С. Морозова
Scientific adviser I.S. Morozova

Жизнестойкость, студенты, первокурсники, педагоги, вуз.

В статье представлены результаты исследования жизнестойкости студентов-первокурсников, обучающихся на педагогических направлениях подготовки в вузе.

Resilience, hardiness, students, first-year students, teachers, university.

The article presents the results of a study of the resilience of first-year students studying in pedagogical fields of training at a university.

В современном обществе наблюдается стремительное расширение и усложнение социальных контактов, требующее от индивидов высокой адаптивности и умения эффективно реагировать на переменчивые условия. Этот динамичный образ жизни часто рассматривается как фактор, вызывающий значительное напряжение. Трансформации, произошедшие в нашей стране за последние годы, стимулировали повышенное внимание к формированию и развитию личности, в особенности к личности учителя. Педагог, работая в образовательной сфере, играет ключевую роль в развитии и воспитании молодого поколения. Следовательно, общественные ожидания непрерывно повышают требования к учителю как к профессионалу и как к человеку. Особое внимание исследователей привлекает совокупность профессионально значимых личностных качеств, позволяющих педагогу успешно взаимодействовать с детьми и подростками, способствуя их всестороннему и целостному развитию.

Одним из таких личностных качеств, на наш взгляд, является жизнестойкость. Жизнестойкость – это способность человека справляться со стрессовыми ситуациями при сохранении внутреннего баланса и эффективной деятельности.

Концепт изучение данной способности берет свое начало еще в философии, а именно в греческой культуре. Позже данный вопрос начали осваивать и в психической науке, а именно иррационалисты, экзистенциалисты и гуманистические направления. Многие исследователи в своих работах отмечали феномен, максимально схожий по значению с понятием жизнестойкость, но именно С. Кобейс и С. Мадди в середине XX в. ввели термин *hardiness*, который мы определяем как жизнестойкость. Позже, отечественные ученые Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова адаптировали методику, основанную на работах С. Мадди.

На современном этапе жизнестойкость рассматривается как компонент развитой и успешной личности. Также многие наши соотечественники, такие как Л.П. Лазарева, И.В. Ярошук, А.А. Земскова, отмечают взаимосвязь жизнестойкости со следующими феноменами: интернальность, смысловые ориентации, целеполагание и академическая успеваемость.

Таким образом, опираясь на изученный нами материал, мы провели исследование на базе Кемеровского государственного университета, респондентами являлись студенты-первокурсники института образования. Всего в исследовании приняли участие 175 студентов.

В исследовании были использованы: «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, адаптация теста С. Мадди); «Тест смысловых ориентаций» (Д. Крамбо, А. Махолик, адаптация Д.А. Леонтьев); Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд); методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан).

В таблице в рамках описательной статистики представлены среднегрупповые характеристики выборки по параметрам, определяющим жизнестойкость личности.

**Средние значения шкал по методикам,
определяющим жизнестойкость личности (N=175)**

Параметры	Средние	Стандартные отклонения
«Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, адаптация теста С. Мадди)		
Жизнестойкость	83,67	19,78
Вовлеченность	35,26	9,19
Контроль	30,61	7,70
Принятие риска	17,51	4,88
Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд)		
Общая интернальность	22,63	19,89
Интернальность достижений	8,89	7,53
Интернальность неудач	2,06	6,90
Интернальность в семейных отношениях	1,18	6,43
Интернальность производственных отношений	4,91	5,36
Интернальность в межличностных отношениях	2,47	4,16
Интернальность в отношении здоровья и болезни	1,67	3,17
«Тест смысловых ориентаций» (Д. Крамбо, А. Махолик, адаптация Д.А. Леонтьев)		
Субшкала Цели	29,80	6,94
Субшкала Процесс	28,34	6,19
Субшкала Результат	25,30	5,05
Субшкала Локус контроля – Я	20,20	4,51
Субшкала Локус контроля – жизнь	29,74	6,46
«Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан)		
Общее количество баллов	12,47	3,35
Мотивация на успех	0,53	0,44
Мотивация на неудачу	0,71	7,63

Полученные результаты позволяют констатировать, что все изучаемые параметры находятся в пределах возрастной нормы. Считаем необходимым подчеркнуть, что определены колебания стандартных отклонений по параметрам «Жизнестойкости» и «Общей интернальности», наличие которых свидетельствует о разбросе изучаемых показателей и наличии респондентов с крайне высокими и крайне низкими характеристиками.

Проявления жизнестойкости взаимосвязаны с личностными характеристиками, что определяет необходимость комплексного подхода к изучению данного феномена. Студенты-первокурсники демонстрируют выраженный характер мотивации достижения успеха, при этом широкий диапазон отклонения по параметру избегания неудачи свидетельствует о том, что часть первокурсников стремится уклониться от ответственности за сделанный выбор.

Таким образом, в рамках нашей работы нас интересовали особенности проявления жизнестойкости студентов-первокурсников, обучающихся на педагогическом направлении. К их числу отнесем выраженное стремление к достижению цели, наличие неуверенности в своих силах, субъектное отношение к риску и выраженную вовлеченность. Отметим, что жизнестойкость выступает предиктором успешности процесса обучения по выбранной специальности. Проявления жизнестойкости в студенческом возрасте обусловлены противоречиями между новыми требованиями и реалиями с уже устоявшимися и сформировавшимися жизненными устоями. Развитие жизнестойкости первокурсников обеспечивает оптимальный характер формирования адекватной самооценки, положительного отношения к окружающим миру, к себе, а также к будущей профессии.

Библиографический список

1. Главинская В.А. Особенности жизнестойкости первокурсников различных направлений подготовки // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе: материалы симпозиума XIX (LI) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Кемерово, 24 апреля 2024 года. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2024. С. 182–185.
2. Земскова А.А., Кравцова Н.А. Программа повышения жизнестойкости и психологической устойчивости курсантов МЧС России к экстремальным факторам в условиях имитации профессиональной деятельности // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 42–58.
3. Пилипенко Т.С. Самопринятие как личностный ресурс жизнестойкости субъекта: дис. ... канд. психол. наук, специальность 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред. Хабаровск, 2023. 224 с.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ANALYSIS OF APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE TEACHERS

К.Д. Дивеева

K.D. Diveeva

Научный руководитель И.С. Морозова
Scientific adviser I.S. Morozova

Профессиональная ответственность, этические нормы, социальные факторы, безопасная образовательная среда, социальная активность, личностное развитие, ответственность за выбор методов.

В статье представлены результаты теоретического анализа понятия «профессиональная ответственность» в рамках морального, социального, личностного, психологического и инновационного аспектов, а также описаны представления студентов о содержательном наполнении изучаемого феномена.

Professional responsibility, ethical standards, social factors, safe educational environment, social activity, personal development, responsibility for the choice of methods.

The article presents the results of a theoretical analysis of the concept of “professional responsibility” in the framework of moral, social, personal, psychological and innovative aspects, as well as describes students’ ideas about the content of the phenomenon under study.

Профессиональная ответственность будущих педагогов – это осознанное стремление выполнять свои профессиональные обязанности с учетом этических норм, социальных факторов и последствий своих действий в образовательном процессе. Современные исследования подчеркивают несколько ключевых аспектов этого понятия, а также раскрывают различные способы формирования и развития ответственности у представителей педагогических специальностей.

Согласно исследованиям С.С. Быковой, профессиональная ответственность включает в себя соблюдение педагогических норм и стандартов, направленных на уважение личности обучающегося и создание безопасной образовательной среды. Педагоги должны осознавать важность своей роли в формировании моральных ценностей у учащихся и их развитии [2].

И.М. Устинов подчеркивает, что профессиональная ответственность педагогов тесно связана с их социальной ролью. Педагоги влияют на формирование будущего общества, их ответственность заключается не только в передаче знаний, но и в воспитании гражданских качеств и социальной активности у обучающихся. «Работа учителя влияет на культуру, экономику и социальные структуры общества... отношение к окружающему миру..., экологическое сознание» [4].

В исследовании И.Б. Бичевой акцентируется внимание на том, что профессиональная ответственность педагога формируется через личностное развитие педагога, включающее в себя навыки самоанализа, рефлексии и готовности принимать ответственность за результаты своей работы. Все это способствует созданию положительного образовательного климата [1].

Е.Г. Ожоговой подчеркивается важность психологической готовности педагога к выполнению своих обязанностей: развитая эмоциональная устойчивость, способность к эмпатии, понимание потребностей обучающихся. Педагогам необходимо не только быть готовыми к вызовам, с которыми они сталкиваются в процессе взаимодействия, но и уметь адекватно реагировать на них [3].

В контексте профессиональной ответственности рассматривается и инновационный компонент: педагоги должны быть готовы интегрировать инновационные методы и средства обучения в свою практику, что требует от них не только профессиональных знаний, но и ответственности за выбор этих методов, способствующих наилучшему обучению и развитию обучающихся.

На основе проведенного анализа мы провели пилотажное исследование понимания сущности профессиональной ответственности студентами, обучающимися по педагогическим направлениям подготовки (в количестве 65 человек).

Проведенный опрос позволил нам определить терминологию, используемую студентами в рамках нашей тематики. Мы также выяснили их мнение об особенностях становления профессиональной ответственности. Для более глубокого понимания сути определения мы предложили несколько авторских формулировок. Результаты опроса показали, что мнения студентов оказались разнообразными.

21,5 % респондентов акцентируют внимание на социальном аспекте профессиональной ответственности педагога. Они осознают важность педагогической профессии, понимают, что действия и подходы к обучению, выбираемые педагогом, оказывают значительное влияние на личностное развитие обучающихся и на общество в целом, поэтому им необходимо обеспечивать равные возможности для всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

40 % опрошенных подчеркивают важность эмоциональной стабильности в профессии, актуализируя значение психологического аспекта профессиональной ответственности. Ими отмечено, что будущим педагогам необходимо проявлять эмпатию по отношению к своим подопечным, понимая их потребности и переживания, и обладать навыками саморегуляции: будущим педагогам необходимо уметь контролировать свои реакции и поддерживать позитивный климат в классе.

15,4 % респондентов рассматривают понятие «профессиональная ответственность» со стороны роли личностных качеств, считая, что педагоги должны осознавать свои сильные и слабые стороны, быть уникальными личностями, способными привнести в образовательный процесс собственные новые идеи и подходы. Самовыражение и индивидуальный стиль преподавания

помогают, по их мнению, создавать интересную и мотивирующую образовательную среду.

23,1 % опрошенных ориентированы на важность этики в профессиональной деятельности. Студенты отмечают, что педагогам в первую очередь необходимо следовать моральным нормам и стандартам, регламентирующим их профессиональную деятельность: уважение к личности ученика, соблюдение этических принципов в образовательном обществе, осознание последствий своих действий и решений – ведущие характеристики работы педагога.

Таким образом, профессиональная ответственность будущих педагогов представляет собой многогранное и важное понятие, которое затрагивает как этические, так и социальные аспекты их деятельности. Исследования подчеркивают необходимость осознанного выполнения профессиональных обязанностей с учетом последствий своих действий в образовательном процессе, что включает соблюдение педагогических норм и стандартов – это создает безопасную и поддерживающую образовательную среду для учащихся. Будущие педагоги играют ключевую роль в формировании моральных ценностей и социальной активности у обучающихся, а их влияние распространяется на культуру и социальные структуры общества. Формирование профессиональной ответственности связано с личностным развитием, которое включает в себя навыки самоанализа и рефлексии, а также готовность принимать ответственность за результаты своей работы. Кроме того, психологическая готовность педагогов к выполнению своих обязанностей, включая эмоциональную устойчивость и способность к эмпатии, является важным аспектом их профессиональной ответственности. В современных условиях педагогам также необходимо быть готовыми к внедрению инновационных методов обучения, что требует от них не только профессиональных знаний, но и ответственности за выбор методов, способствующих наилучшему обучению и развитию учащихся.

Библиографический список

1. Бичева И.Б., Данилова Е.Г., Носкова Ю.Н. Ответственность как личностно-профессиональная характеристика педагога дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 76–79.
2. Быкова С.С. Образовательная среда вуза как средство управления становлением профессиональной ответственности будущего педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, № 4. С. 466–470.
3. Ожогова Е.Г. Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20, № 1. С. 18–26.
4. Устинов И.М. Социальная ответственность педагога в современном образовательном процессе // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 октября 2023 года. Чебоксары: Среда, 2023. С. 56–58.

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPING THE SOFT SKILLS OF SENIOR TEENAGERS IN PROJECT ACTIVITIES

Л.А. Ермолович

L.A. Ermolovich

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

Soft skills (гибкие навыки), старшие подростки, проектная деятельность.

В статье обсуждаются результаты исследования и возможности развития soft skills старших подростков в проектной деятельности.

Soft skills, senior adolescents, project activities.

The article discusses the results of the study and the possibilities of developing the soft skills of senior adolescents in project activities.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что стремительно развивается современный рынок труда, внедряются технологические изменения потребности работодателей к претендентам на вакансии. Специалисты, которые обладают гибкими навыками, более востребованы, чем другие. Возникает необходимость адаптации к быстро меняющимся условиям. Soft skills позволяют быть более гибким, успешно работать в команде, легче адаптироваться к стремительно меняющимся условиям социальной и профессиональной сферы [1; 2].

При рассмотрении разных классификаций мягких навыков была выбрана модель «4К», продвигаемая в настоящее время Фондом новых форм развития образования РФ, благотворительным фондом РФ «Вклад в будущее», НИУ ВШЭ и др.

К гибким навыкам, опираясь на модель «4К», мы относим следующие: коммуникация, сотрудничество, критическое мышление, креативность.

Исследованием проблемы развития гибких навыков (Soft Skills) в разное время занимались О. Абашкина, О. Баринова, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, В. Жадько, А. Чуркина, Д. Иванов, в то же время возможности развития soft skills в подростковом возрасте изучены недостаточно [3].

Нами проведено эмпирическое исследование с целью выявить возможности развития soft skills старших подростков в проектной деятельности. Исследование проводилось на базе МАОУ СШ г. Красноярск, выборку составили 30 обучающихся старшего подросткового возраста 16–18 лет. Методики психодиагностики: «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Сиявский, В.А. Федорошин (КОС); опросник «Готовность к сотрудничеству» (Н.Ю. Яшина); опросник креативности (Дж. Рензулли); тест критического мышления для подростков (Н.Ю. Непряхин).

Сформированность навыка «коммуникация» оценивалась по показателям коммуникативные и организаторские склонности. Установлено: большинство

детей (60 %) показали средний уровень коммуникативных склонностей (подростки отмечают, что «Легко устанавливают контакты с людьми», но «Не всегда могут ориентироваться в создавшейся критической ситуации в общении»); высокий – отмечен у 20 % детей; ниже среднего – у 13,3 %; очень высокий уровень в выборке не выявлен.

Организаторские склонности у большинства респондентов (83,3 %) проявляются на среднем уровне (подростки отмечают, что «В решении важных дел могут принимать инициативу на себя», но «Если есть какие-либо помехи в осуществлении намерений, то легко отступают от них», также указывают на то, что «Бывают конфликты с товарищами из-за невыполнения ими своих обязательств»). Высокий уровень показали 16,6 % детей, ниже среднего – 33,3 %, уровни низкий и очень высокий не выявлены.

Следующим шагом исследования стала оценка готовности к сотрудничеству (методика Н.Ю. Яшина). Выявлено, что большинство подростков (76,6 %) демонстрируют средний уровень готовности к сотрудничеству. Они отмечают, что: «Считаются с мнениями других ребят»; «Иногда конфликтуют, но потом сожалеют о плохом отношении к своим товарищам». Низкий уровень показали 16,6 % обучающихся, высокий уровень – лишь 6,6 %.

Далее мы изучали проявление креативности подростков (методика Дж. Рензулли). Большая доля респондентов (66,6 %) показала средний уровень проявления креативности (обучающиеся выдвигают большое количество различных идей, решений проблем; часто предлагают необычные, нестандартные, оригинальные ответы; в то же время иногда излишне эмоциональны в споре, могут быть конфликтны при аргументации своей точки зрения). Высокий уровень креативности показали 23,3 % школьников, низкий уровень – 43,3 %.

При диагностике сформированности гибкого навыка критическое мышление с помощью методики Н.Ю. Непряхина были получены следующие результаты. Средний уровень показали большинство учеников 50 %, высокий уровень – 30 % учащихся (они способны оценить информацию и умеют разбивать ее на компоненты, могут определять причины и следствия явлений, способны к поиску оптимального решения ситуации). Низкий уровень показали 20 % учащихся. К дефицитам развития критического мышления можно отнести: умение; анализировать разные точки зрения относительно объектов, ситуаций, определять их сильные и слабые стороны, принимать решение рационально.

После обсуждения результатов оценки сформированности гибких навыков и выявления имеющихся дефицитов был разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию soft skills старших подростков в проектной деятельности.

Содержание психолого-педагогической работы предполагало организацию совместной проектной деятельности обучающихся по разработке и реализации проекта «Ценность сибирских лесов» для участия в школьном конкурсе проектов.

Задачи работы

– Развивать умение планировать и осуществлять свою деятельность; находить эффективные пути достижения результата.

– Развивать умение искать альтернативные нестандартные способы решения поставленных задач.

– Развивать умение выслушивать другие мнения, а также формулировать, отстаивать и аргументировать свое мнение.

– Развивать умение вести диалог, с помощью речи и жестов правильно передавать свои чувства, эмоции, мысли, потребности.

Этапы работы

– Подготовительный (выбор актуальной темы для проекта, подбор информации).

– Основной (разработка сюжета для видео, подбор костюмов, локации и съемка).

– Заключительный (монтаж отснятого материала, показ на творческом вечере, обсуждение).

Работа продолжалась в течение двух месяцев. На каждой стадии реализации проекта была организована тренировка различных видов компетенций: вести дискуссию (коммуникация), коллективно решать сложные задачи (сотрудничество), генерировать новые идеи и находить творческие решения для проблемных ситуаций (креативность), оценивать аргументы и принимать решения (критическое мышление).

При повторной диагностике были получены следующие результаты:

По методике В.В. Сиявского, В.А. Федорошина выявлено: большинство детей (66 %) показали средний уровень коммуникативных способностей; высокий уровень отмечен у 26 %, уровень ниже среднего показали 6 % детей; высокий уровень организаторских способностей показали 50 % обучающихся. Средний уровень показали 50 % обучающихся. Показатели «низкий уровень» и «очень высокий» – не выявлены.

Оценка проявления готовности к сотрудничеству (методика Н.Ю. Яшина) показала: большинство подростков (80 %) демонстрируют средний уровень готовности к сотрудничеству. Высокий уровень демонстрируют 20 % учащихся. Показатель «низкий уровень» не был выявлен.

Диагностика проявления креативности (методика Дж. Рензулли) выявила: большая часть детей (66 %) показали средний уровень креативности. Высокий уровень показали 33 % учащихся. Уровни «низкий», «высокий», «очень высокий» не были выявлены.

Оценка развития критического мышления (методика Н.Ю. Непряхина) показала: большинство подростков (80 %) показали средний уровень развития критического мышления, высокий уровень показали 20 %, низкий уровень отсутствует. Таким образом, доказана эффективность работы.

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. Беркович М.А., Конфанов Т.В., Тихонова С.С. Soft skills: оценка состояния и направления // Вестник ВГУ. Серия Экономика и управление. 2018. № 4. С. 64–68.
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019. С. 5–8.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ КАК ПРЕДИКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

PARENTS' IDEAS ABOUT DEVELOPMENT AS A PREDICTOR OF ACADEMIC SUCCESS OF SCHOOLCHILDREN

К.Д. Козлова

K.D. Kozlova

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

Родительские представления, академическая успешность, успеваемость, имплицитные теории.

В статье рассматриваются родительские представления о развитии, показано, что родительские представления о развитии связаны с академической успешностью школьников.

Parents' ideas, academic success, achievement, implicit theories.

This article presents parents' ideas about development, shows that parents' ideas about development are related to the academic success of schoolchildren.

Сегодня академическая успешность школьников не сводится только к степени освоения учебных предметов или к проблеме низкой успеваемости. В требованиях федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к результатам освоения образовательных программ включены метапредметные и личностные компетенции. Для поиска способов улучшения образовательных результатов необходимо расширять изучение предикторов академической успешности школьников.

В качестве основных факторов академической успешности рассматриваются индивидуальные особенности ребенка и особенности учителей. Восприятие обучающегося учителем, как более способного, что отражается на успеваемости ученика [1].

На успешность обучения школьников могут также оказывать влияние характер детско-родительских отношений, социально-экономический статус семьи и представления родителей о процессе образования [4]. Успешность обучения школьников может быть определена и представлениями родителей о развитии.

Представления понимаются как образ предмета или явления действительности, свободно сохраняемый и воспроизводимый в сознании. В когнитивной психологии представления рассматриваются не просто как вторичный образ восприятия, а как когнитивные схемы, определяющие готовность к активной познавательной деятельности. Родительские представления – это система когнитивных

схем, установок и ожиданий, которые формируют стратегии воспитания и взаимодействия с ребенком. Взрослые через родительские представления о развитии, возможностях ребенка, осведомленности о закономерностях развития, осознания собственной воспитательной роли объясняют и оценивают поведение ребенка, выбирают образовательные приоритеты и предпочитаемые методы воспитательного воздействия [5].

В исследовании К. Двэк были выделены имплицитные теории интеллекта, которые представляют собой глубинные убеждения о природе способностей, определяющие систему воспитательных практик родителей в отношении детей. К. Двэк разделяет убеждения на два типа: «фиксированное мышление» и «мышление роста» [6]. Родители с представлениями о способностях как о неизменных, врожденных характеристиках (фиксированное мышление) склонны оценивать ребенка через призму наличия или отсутствия «одаренности», чрезмерно фокусируются на результатах деятельности, а не на процессе обучения. Подобные установки могут приводить к формированию у детей страха перед трудностями, снижению академической устойчивости и развитию так называемой «выученной беспомощности». «Мышление роста» базируется на убеждении, что способности могут развиваться через приложение усилий и использование эффективных стратегий. Родители с такими установками воспринимают ошибки как естественную часть учебного процесса, поощряют принятие вызовов и объясняют неудачи недостаточными усилиями или не оптимальными методами работы [4]. Данный подход родителей способствует развитию мотивации достижений, формированию метапредметных навыков и повышению академической успешности у детей.

В структуре родительских представлений Е.А. Савина выделяет несколько компонентов: когнитивный, который отражает знания и убеждения о развитии ребенка; аффективный компонент определяет эмоциональное отношение и оценку какого-либо поведения; поведенческий характеризуется применяемыми на практике стратегиями воспитания [5]. Выбор воспитательной стратегии обусловлен комплексным взаимодействием когнитивных и эмоциональных факторов.

Представления родителей о развитии, обучении и воспитании ребенка влияют на создание внешней среды развития, которая выступает предиктором академической успешности обучающихся. Через родительские суждения и ожидания у ребенка формируется восприятие собственных интеллектуальных возможностей, уверенность / неуверенность в учебных ситуациях, готовность принимать вызовы или избегать трудностей [4].

Исследований, в которых рассматривались бы причины успешности или неуспешности детей в школе с точки зрения представлений родителей, немного. В исследовании представлений родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установок в отношении родительского контроля подтвердилась гипотеза о наличии связи между представлениями о качестве образования детей в мегаполисе и их установками контролировать жизнь и учебу детей [3].

О.В. Баксаевой были проанализированы исследования представлений родителей о психологических характеристиках детей и представления о будущем детей (родительские ожидания). Автором было выделено, что родительские ожидания воздействуют на представления ребенка о себе и о своем желательном поведении, что, в свою очередь, определяет непосредственные и отдаленные последствия родительских ожиданий. Это подтверждает феномен самосбывающегося пророчества как один из проводников влияния представлений (ожиданий) на развитие детей. Родительские представления о способностях детей более значимы для гендерной социализации, чем ролевое поведение родителей, и влияют на формирование детской самооценки способностей больше, чем школьные оценки. Представления родителей относительно способностей детей влияют на детско-родительские отношения, что определяет мотивацию достижения ребенка и в конечном счете его успешность в обучении и последующей профессиональной деятельности [2].

Связь родительских представлений о развитии с академической успешностью школьников мало изучена. Большинство исследований предикторов академической успешности обращаются к психологическим факторам, социально-экономическим, детско-родительским отношениям. Проведенный анализ показывает, что родительские представления о развитии ученика представляют собой значимый фактор академической успешности, требующий изучения в психолого-педагогических исследованиях. Таким образом, учет родительских представлений о развитии как предиктора академической успешности открывает новые возможности для повышения образовательных результатов.

Библиографический список

1. Абрамчик М.А. Влияние самосбывающегося пророчества на восприятие учителем обучающихся // Молодежь и наука XXI века. Психология в образовании: материалы Декадника науки института психолого-педагогического образования «Научный портал-2020». Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. С. 7–9.
2. Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.03.2025).
3. Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В. Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 19–31.
4. Дормидонтов Р.А., Елисеев В.К., Коробова М.В., Романова Ю.В. Система оценки влияния психолого-педагогических факторов на академическую успешность учащихся: учебное пособие. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. 82 с.
5. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003. 248 с.
6. Сухотин А.А. Имплицитные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 303–309.

ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ВОЗРАСТЕ 13–14 ЛЕТ

PREVENTION OF COMPUTER GAMING ADDICTION AT THE AGE OF 13–14

М.Н. Копылов

M.N. Kopylov

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

Профилактика, компьютерная игровая зависимость, саморегуляция, ранний подростковый возраст.

В статье представлены результаты реализации программы профилактики компьютерной игровой зависимости в раннем подростковом возрасте.

Prevention, computer gaming addiction, self-regulation, early adolescence.

The article presents the results of the implementation of a program for the prevention of computer gaming addiction in early adolescence.

Согласно определению В.Н. Друзина, компьютерная игровая зависимость — это вид отклоняющегося поведения, характеризующийся склонностью к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством сосредоточения внимания на интерактивном взаимодействии с игровыми компьютерными программами или контакте с другими пользователями при помощи таких программ [2].

Изучением феномена компьютерной игровой зависимости и особенностей профилактики компьютерной игровой зависимости и занимались такие ученые, как: О.М. Видова, А.В. Гришина, В.Н. Друзин, М.О. Луговая, Т.Ю. Тодышева и другие [1; 2; 3; 5].

Цель исследования: профилактика компьютерной игровой зависимости в раннем подростковом возрасте. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что в раннем подростковом возрасте у респондентов с игровой компьютерной зависимостью присутствуют особенности саморегуляции по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность».

Методики исследования: Опросник «Компьютерная игровая зависимость», автор О.М. Видова [2], Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ», автор В.И. Моросанова [5].

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярск МАОУ «Средняя школа № XX». В исследовании принял участие 31 подросток 13–14 лет.

Получены следующие данные по результатам первичной диагностики подростков 13–14 лет. Методика – «Компьютерная игровая зависимость», автор – О.М. Видова (рис. 1).



Рис. 1. Показатели по методике «Компьютерная игровая зависимость»

Низкий уровень зависимого поведения выявлен у 16 % подростков, что свидетельствует о здоровом отношении к играм и отсутствии признаков зависимости. Средний уровень зависимого поведения выявлен у половины подростков (50 %), что может говорить об увлеченности играми и желании проводить за ними больше времени. Высокий уровень зависимого поведения выявлен у 34 % подростков – что указывает на выраженную зависимость, которая проявляется в потере контроля, чувстве вины, навязчивых мыслях об игре, синдроме отмены, апрагматичности, погруженности в виртуальную реальность, а также в улучшении настроения перед и во время игры.

Также получены данные по результатам первичной диагностики подростков по методике «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» В.И. Моросановой (рис. 2). Согласно рисунку 2, низкие показатели уровня общей саморегуляции выявлен у 22 % обучающихся, средние показатели уровня общей саморегуляции выявлен у 78 % обучающихся, высокие показатели уровня общей саморегуляции у обучающихся не выявлены.

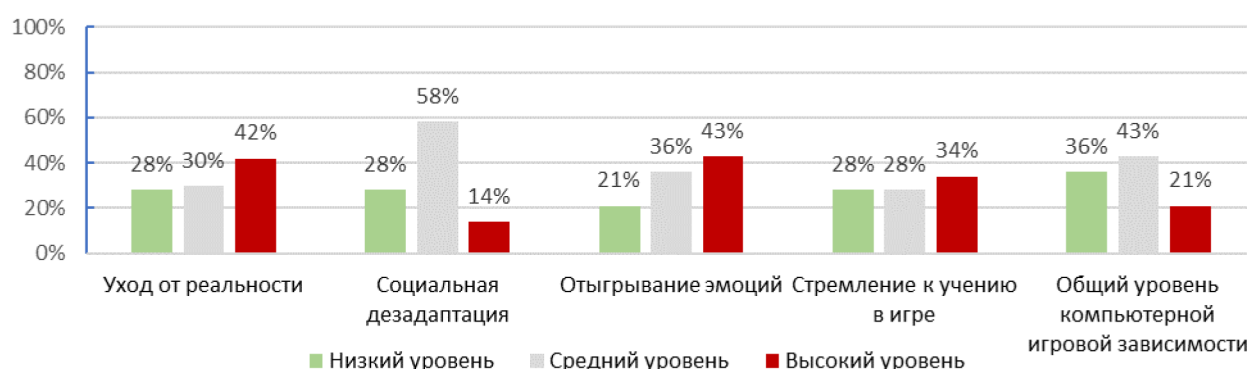


Рис. 2. Данные по шкалам методики «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ»

Реализация программы

Нами были проведены занятия из программы профилактики компьютерной игровой зависимости, разработанной Е.В. Нисенбаумом [4]. После реализации

программы была проведена повторная диагностика по методике «Компьютерная игровая зависимость» О.М. Видовой. На рисунке 3 видно, что после реализации программы профилактики компьютерной игровой зависимости количество подростков с компьютерной игровой зависимостью составило 21 % от всей выборки (было 34 %, стало 21 %).

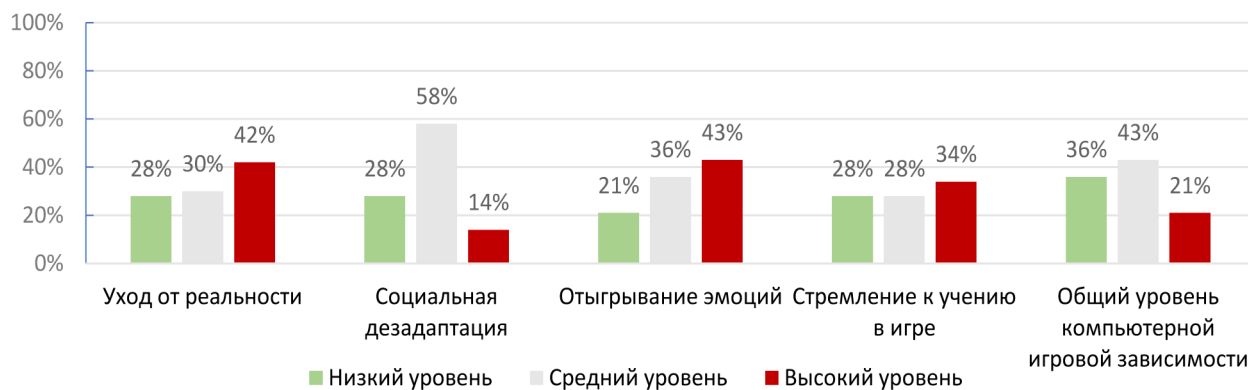


Рис. 3. Данные после реализации программы профилактики по методике «Компьютерная игровая зависимость»

У подростков заметны изменения, касающиеся низких показателей по шкалам, например, по шкале «Общий уровень компьютерной игровой зависимости» показатели увеличились до 36 %, у «Уход от реальности» до 28 %. Среди подростков с низкими показателями также зафиксирован рост: «Социальная дезадаптация» – до 28 %, «Стремление к учению в игре» – до 28 %.

После реализации программы была проведена повторная диагностика по методике «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» В.И. Моросановой. На рисунке 4 мы видим, что после реализации программы профилактики количество подростков с низким показателем общего уровня саморегуляции снизилось с 22 до 18 %, а количество подростков с высоким уровнем саморегуляции повысилось с 0 до 12 %. Также заметна динамика по следующим шкалам: по шкале «планирование» высокий уровень вырос с 10 до 18 %, по шкале «Моделирование» показатель низкого уровня снизился с 27 до 18 %, по шкале «Гибкость» показатель высокого уровня вырос с 0 до 6 % «Моделирование».

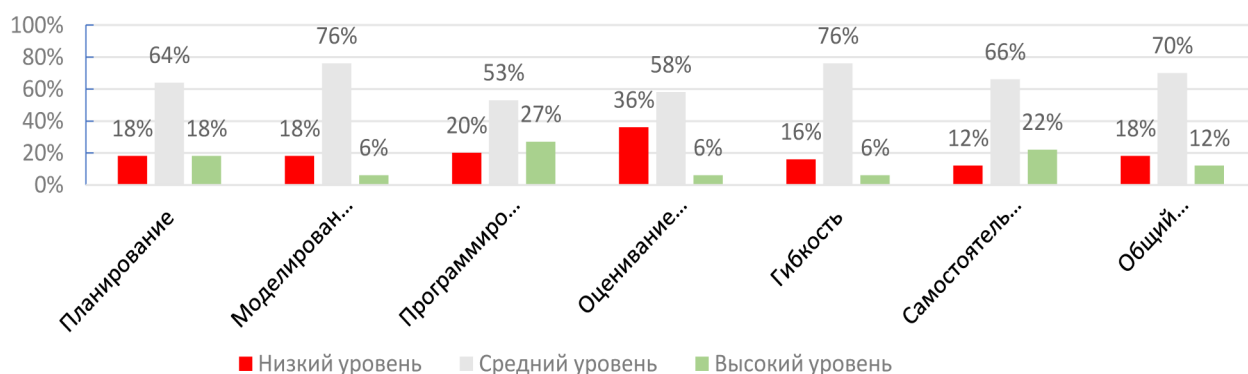


Рис. 4. Данные после реализации программы профилактики по шкалам методики «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ»

Таким образом, реализация программы профилактики компьютерной игровой зависимости позволила достичь частичного результата.

Библиографический список

1. Белых В.В., Тодышева Т.Ю. Психологические особенности профилактики девиантного поведения подростков // Молодежь Сибири – науке России: материалы международной научно-практической конференции, Красноярск, 24 апреля 2020 года / сост. Л.М. Ашихмина. Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2020. С. 21–23.
2. Видова О.М. Психологическое измерение компьютерной игровой зависимости // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. № 1 (134) (15). С. 58–66.
3. Друзин В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2010. 24 с.
4. Моросанова В.И. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
5. Нисенбаум Е.В. Программа психолого-педагогической профилактики игровой зависимости среди подростков и молодежи учреждений образования 2012. 25 с. URL: https://centerlado.ru/uploadedFiles/files/biblioteka/cborniki_i_materiali_po_bzhd/Metodicheskie_rekomendatsii_po_profilaktie_igrovoy_kompyuternoy_i_internet-zavisimosti.pdf (дата обращения: 22.04.2024).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR ADOLESCENTS

Я.Н. Лысь

Ya.N. Lys

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

Профессиональное самоопределение, профессиональное намерение, психолого-педагогические условия, тьюторинг.

В статье обсуждается проблема профессионального самоопределения старших подростков. Представлены психолого-педагогические условия формирования профессионального самоопределения подростков.

Professional self-determination, professional intention, psychological and pedagogical conditions, tutoring.

The article discusses the problem of professional self-determination of senior adolescents. The psychological and pedagogical conditions for the formation of professional self-determination of adolescents are presented.

На протяжении всей жизни человеку неоднократно приходится решать вопросы, связанные с его профессиональной реализацией. Однако именно в подростковом возрасте эта проблема стоит особо остро. Перед молодыми людьми возникают вопросы выбора профессии, определения своего жизненного и профессионального пути. Старший подростковый возраст является важным периодом построения идентичности человека. Подросток начинает осознавать свои сильные стороны, интересы, ценности, смыслы, цели, которые он пытается связать с будущим. В этот период он начинает строить свой жизненный план, и выбор профессии является важной его частью [4].

Профессиональное самоопределение рассматривается и как внутренний процесс развития личности, и как результат этого процесса, критерием которого выступает психологическая готовность к выбору профессии обучающихся [1]. На основе процессуально-результативного подхода М.В. Ретивых выделяет компоненты и этапы формирования профессионального самоопределения школьников, которые взаимосвязаны между собой и подчиняются принципу преемственности. Для каждого из этапов характерны определенные процессуальные компоненты и результативные показатели. Так, для старших подростков (8–9 класс) ведущим процессом является формирование профессионального самосознания, а результатом должно стать сформированное профнамерение [5].

Однако больше половины современных выпускников имеют неустойчивые профессиональные интересы (60 %), не знают своих профессиональных способностей (70 %) и не обладают осознанным профнамерением (50 %) [5]. И это является проблемой не только самих молодых людей, но и государства, которому важно, чтобы его граждане успешно реализовали свой потенциал, обеспечив тем самым социальную стабильность и экономическое благополучие в стране. В связи с этим возникает необходимость выстраивания системы сопровождения профессионального самоопределения школьников, что становится ключевой задачей, широко обсуждаемой педагогической общественностью. В качестве ответа на запрос была разработана Единая модель профессиональной ориентации, и с 2023 г. во всех школах начал реализовываться профориентационный минимум.

При сопровождении профессионального самоопределения школьников часто недостаточно провести диагностики и выдать рекомендации, какие профессии им больше подходят, недостаточно информировать о профессиях и соответствующих им профессиональных качествах, важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых подросток будет развиваться как личность, займет активную и осознанную позицию в отношении своего жизненного и профессионального пути. Создание таких условий предполагает создание благоприятной психологической атмосферы – поддержка интересов подростка, уважительное и внимательное отношение к нему и его потребностям, формирование позитивной мотивации к профессиональному самоопределению, учет индивидуальных особенностей.

Готовность к самоопределению формируется не столько через знакомство с миром профессий, через мероприятия по профориентации, сколько «ценностными приращениями к сознанию личности, которые осуществляются через достижение метапредметных результатов обучения у подростков, а именно личностных и регулятивных универсальных учебных действий [2, с. 137], к которым относят умение делать осознанный выбор, осознавать последствия его, соотносить деятельность и поставленные цели. В качестве условия успешного профессионального самоопределения может выступать деятельность тьютора, который, учитывая индивидуальные особенности подростка, опираясь на его интересы, ценности, мотивы, потребности, может помочь ему сформировать профессиональное намерение, построить жизненную и профессиональную траекторию. Исследование Н.Г. Липкиной, Е.В. Зуева [2], проведенное среди восьмиклассников, подтверждает, что принцип индивидуализации (используемый при построении индивидуального образовательного маршрута), расширение образовательного пространства (реализуемое в организации профессиональных проб, стажировок, в участии школьников в исследовательской и проектной работе и др.), саморефлексия обучающихся, совместная работа учителя, детей, родителей и тьютора оказывают позитивное влияние на готовность к профессиональному самоопределению школьников.

Тьюторинг можно рассматривать и как один из вариантов сопровождения профессионального самоопределения школьников в рамках Единой модели профориентации (профминимума), который может помочь минимизировать риски

формализованного и поверхностного отношения к реализации программы, сделать подход к данному процессу более индивидуализированным, углубленным.

На профессиональное намерение, которое должно быть сформировано в старшем подростковом возрасте, могут оказывать влияние самые разные мотивы, как внутренние, так и внешние. Мотивация усиливает профнамерение, если подросток понимает, почему он выбрал ту или иную профессию, он легче преодолевает сложности, связанные с освоением профессии. М.С. Матусевич рассматривает формирование профессиональной мотивации через профессиональный интерес, потребности [3]. И тогда перед школой стоит задача создать условия, чтобы подростки научились осознавать свои потребности, внутренние мотивы при выборе профессии и построении жизненного проекта, воспитать в них активную жизненную позицию.

Одним из способов сопровождения и поддержки подростка на этапе формирования осознанного профнамерения может выступать проект развития. В рамках проекта развития учитываются индивидуальные особенности школьника, создаются психолого-педагогические условия для развития необходимых качеств, компетенций. Благодаря участию в проекте развития подросток больше узнает о себе, своих возможностях, получает опыт в профессиональной деятельности, проявляет самостоятельность, учится планировать, анализировать, рефлексировать, ставить и достигать целей. Деятельность в рамках проекта позволяет осознать профессиональные перспективы, а также может позитивно повлиять на мотивацию школьника.

Таким образом, формирование успешного профессионального самоопределения в подростковом возрасте предполагает комплексное психолого-педагогическое сопровождение процесса. На данном возрастном этапе должно быть сформировано профессиональное намерение, работа с мотивацией, в том числе в рамках проекта развития, призвана решить эту задачу. Тьюторинг через индивидуальный подход создаст условия для более эффективной реализации Единой профориентационной модели.

Библиографический список

1. Бобкова Т.В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников // Феномены и тенденции развития современной психологии в образовании: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2021. С. 8–10.
2. Липкина Н.Г., Зуев Е.В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся основной школы в деятельности тьютора: проблемы, поиски, решения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2020. № 2. С. 134–142.
3. Матусевич М.С. Психолого-педагогические аспекты профессиональной мотивации старшеклассников // Молодой ученый. 2014. № 8 (67). С. 825–827.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007. 320 с.
5. Ретивых М.В. Формирование профессионального самоопределения как научно-педагогическая проблема // Вестник Брянского государственного университета. 2010. № 1. С. 18–20.

ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

PREDICTORS OF THE FORMATION OF EMOTIONAL BURNOUT OF SENIOR ADOLESCENTS IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

А.А. Максимович

A.A. Maksimovich

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

Эмоциональное выгорание, предикторы, образовательная среда, исследование.

В статье рассматривается феномен эмоционального выгорания старших подростков, исследуется связь между предполагаемыми предикторами возникновения и проявлениями эмоционального выгорания: «истощение», «цинизм» и «чувство несоответствия».

Emotional burnout, predictors, educational environment, research.

The article examines the phenomenon of emotional burnout in senior adolescents and examines the relationship between the supposed predictors of occurrence and manifestations of emotional burnout: “exhaustion”, “cynicism” and “feeling of inadequacy”.

Эмоциональное выгорание школьников стало объектом исследований недавно. Актуальность ее изучения объясняется учащением случаев эмоционального выгорания среди старших подростков, из-за чего школьники утрачивают интерес к обучению как в школе, так и в колледже/университете, а также недостаточным количеством информации о феномене школьного выгорания.

Цель исследования: изучить предикторы формирования эмоционального выгорания старших подростков в условиях образовательной среды.

Теоретический обзор литературы показал, что ранее СЭВ изучался исключительно в рамках профессиональной деятельности, поэтому на данный момент исследователи школьного выгорания за основу берут модель К. Маслак и С. Джексон [3]. Также было выявлено, что причинами возникновения эмоционального выгорания школьников могут служить возрастные особенности: актуализация вопроса самоопределения, критичность и самокритичность, общественная направленность [1–2]. Предикторами могут являться личностные особенности: тревожность, перфекционизм, низкая стрессоустойчивость и стремление добиться академических успехов, отсутствие ясных целей, избегание достижений [5], высокий уровень эмоциональной эмпатии [3]. Отдельно отмечается образовательная среда как возможный фактор выгорания: требования к ученику, оценка его достижений, отношение к образовательной среде,

межличностные переменные [4]. Основной причиной выгорания выделяют систематическое переживание стресса, связанного с выполнением учебной деятельности и ее оценкой со стороны родителей и педагогов [6].

Для выявления уровня эмоционального выгорания мы использовали опросник выгорания школьников School Burnout Inventory (адаптированная русскоязычная версия А.А. Бочавер, О.Р. Михайловой).

Для изучения возможных предикторов формирования СЭВ у школьников нами были применены следующие методики: «Пятифакторный опросник личности 5PFQ» (Отечественная адаптация методики А.Б. Хромовым); анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы»; тест-опросник родительского отношения (ОРО).

Выборку составили 19 учащихся старшего подросткового возраста, базой исследования выступил центр подготовки к экзаменам «Курсор».

В ходе исследования было выявлено, что у большинства учащихся эмоциональное выгорание проявляется в виде цинизма (высокий уровень по соответствующей шкале выявлен у 47 % респондентов, средний уровень у 42 %) – большинству испытуемых характерно отстраненное отношение к обучению в школе. По шкале «истощение» выявлен высокий уровень у 37 % респондентов, средний – у 26 %, что указывает на то, что достаточно большая часть опрашиваемых чувствуют себя уставшими, сонными, опустошенными. Респонденты вымотаны, эмоциональный фон снижен. По шкале «чувство несоответствия» высокий был выявлен у 32 % школьников, средний – 32 %: большинство респондентов находятся в ситуации неуспеха.

Таким образом, можно утверждать, что большинство испытуемых были подвержены СЭВ сразу по нескольким шкалам.

Анализируя личностные особенности респондентов, мы выявили, что большинство являются экстравертами, позитивно относятся к людям, добры, эмпатичны. Большинство респондентов обладают развитой волевой регуляцией поведения, однако не способны контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. Среди респондентов отсутствуют практичные люди, адаптированные к повседневности, реалистично смотрящие на жизнь.

С помощью анкеты-опросника было выявлено, что большинство учащихся удовлетворены пространством в школе. Однако анализ отдельных вопросов показал, что учащиеся не чувствуют на себе индивидуального подхода, не представляют возможным «участвовать в жизни школы», а также не имеют свободы и поддержки для выработки собственных решений, имеют сниженный фон настроения в школе.

В результате анализа стилей родительского отношения было выявлено, что у 100 % респондентов высокий уровень принятия своих детей. Большинство родителей поддерживают своего ребенка, однако присутствует тенденция к симбиотическим отношениям с ребенком, из-за чего родитель может чрезмерно оберегать своего ребенка. У большинства родителей в отношении детей присутствуют элементы авторитарного контроля за жизнью, однако большинство родителей не стремятся принижать и инфантилизировать своего ребенка.

Для установления связей изучаемых характеристик с эмоциональным выгоранием был проведен регрессионный анализ с использованием пакета статистических программ SPSS 27.0.

В результате было выявлено, что состояние истощения подростков прогнозируется по личностной особенности «эмоциональная неустойчивость»: при увеличении уровня эмоциональной неустойчивости увеличивается и уровень эмоционального выгорания по шкале «истощение».

Шкала «истощение» прогнозируется настроением респондентов в школе: при снижении настроения возрастает уровень эмоционального выгорания школьников по шкале «истощение».

Выявлено, что состояние «цинизма» подростков прогнозируется по шкале «импульсивность-самоконтроль»: при уменьшении уровня самоконтроля увеличивается уровень эмоционального выгорания по шкале «цинизм».

В результате анализа полученных данных были выявлены подтвержденные взаимосвязи. Высокие показатели по шкале истощения прогнозируются низким уровнем эмоциональной устойчивости и сниженным фоном настроения в школе. А высокие показатели по шкале цинизма прогнозируются низким уровнем самоконтроля учащихся.

Взаимосвязи между особенностями родительских отношений к ребенку и феноменом эмоционального выгорания выявлено не было, в связи с чем мы не можем говорить о влиянии детско-родительских отношений на уровень эмоционального выгорания старших подростков в условиях образовательной среды. Следует отметить, что отношение к образовательной среде в группе наших участников исследования не является предиктором формирования эмоционального выгорания.

Библиографический список

1. Алибулатова А.М. Психологические особенности учащихся старших классов // Цифровая наука. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-uchaschihsya-strashih-klassov> (дата обращения: 28.04.2025).
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. Ч. III, гл. 4. С. 365–419.
3. Бочавер А.А., Михайлова О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке // Вопросы образования. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vygoranie-shkolnikov-adaptatsiya-oprosnika-na-rossiyskoy-vyborke> (дата обращения: 28.04.2025).
4. Заблочкая Е.А. Дружеские отношения с одноклассниками в подростковом возрасте // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы Всероссийской конференции с международным участием школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск. 2024. С. 13–15.
5. Farina E., Ornaghi V., Pepe A., Fiorilli C., Grazzani I. High school student burnout: is empathy a protective or risk factor? // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 897.
6. Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002. Vol. 33. № 5. P. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

АУТОАГРЕССИЯ В РАННЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

AUTOAGGRESSION IN EARLY ADOLESCENCE

А.Н. Мальцева

A.N. Maltseva

Научный руководитель Т.Ю. Тодышева

Scientific adviser T.Yu. Todysheva

Аутоагрессия, подростки, тревожность, самооценка, профилактика.

Статья посвящена результатам исследования аутоагрессивного поведения у подростков 13–14 лет, его связи с тревожностью и самооценкой, а также оценке влияния профилактической программы на обучающихся.

Autoaggression, adolescents, anxiety, self-esteem, prevention.

The article is devoted to the study of autoaggressive behavior among adolescents aged 13–14, its correlation with anxiety and self-esteem, as well as the assessment of the impact of a preventive program on students with autoaggression in early adolescence.

Аутоагрессивное поведение – это поведение человека, при котором он (осознанно или бессознательно) стремится причинить вред собственному телу или организму в целом (О.И. Сперанская, А.П. Ховрачев, Л.Н. Юрченко) [6].

Аутоагрессия – ключевой термин в психологии, обозначающий саморазрушительное поведение. В научной литературе встречаются различные определения: аутодеструктивное поведение, парасуицид, саморазрушение, авитальная активность и др. [3]. Взаимосвязь аутоагрессивных тенденций и формирования суицидального поведения не всегда подтверждается наличием высокого суицидального риска [4].

Основные подходы к пониманию феномена аутоагрессии: тождественность суициду (А.Е. Двирский, Д.М. Менделевич) – аутоагрессия приравнивается к суицидальному поведению; психосоматический механизм (Л.В. Ромасенко) – бессознательная причина психосоматических расстройств; широкое определение (О.И. Сперанская, А.П. Ховрачев, Л.Н. Юрченко) – любое вредоносное поведение, включая курение и алкоголизм [6].

Цель исследования: изучение и профилактика аутоагрессивного поведения ранних подростков. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что подростки, склонные к аутоагрессивному поведению, имеют более высокий уровень тревожности, в сравнении с подростками, не проявляющими аутоагрессивное поведение. В качестве исследовательского инструментария использовались следующие методики.

1. Методика «Ауто- и гетероагрессия» (Е.П. Ильин) [2].
2. Тест уровня школьной тревожности Филлипса (Авторы: Beeman, Phillips) [1].
3. Опросник самооценки Уайнхолд (Автор: В. Weinhold (1983); перевод: А.Г. Чеславская (2002)) [7].

В исследовании принимали участие 33 респондента 13–14 лет, 19 из которых были в экспериментальной группе, и 14 – в контрольной.

Первичная диагностика по методике «Ауто- и гетероагрессия» (Е.П. Ильин) на рисунке 1 показала, что учащиеся с аутоагрессией (40 % и 33 %) значительно чаще демонстрируют низкую самооценку, чем те, у кого аутоагрессия не выявлена (0 %). Эта закономерность прослеживается в обеих исследуемых группах.



Рис. 1. Результаты первичной диагностики по методикам «Ауто- и гетероагрессия» (Е.П. Ильин) и «Опросник самооценки Уайнхолд» экспериментальной и контрольной группы

Результаты первичной диагностики по тесту уровня школьной тревожности Филлипса на рисунке 2 показали следующее: у респондентов с аутоагрессией преобладает высокий (40 %, 67 %) или повышенный (60 %, 33 %) уровень тревожности; без аутоагрессии чаще отмечается низкая (36 %, 54 %) или повышенная (36 %) тревожность.

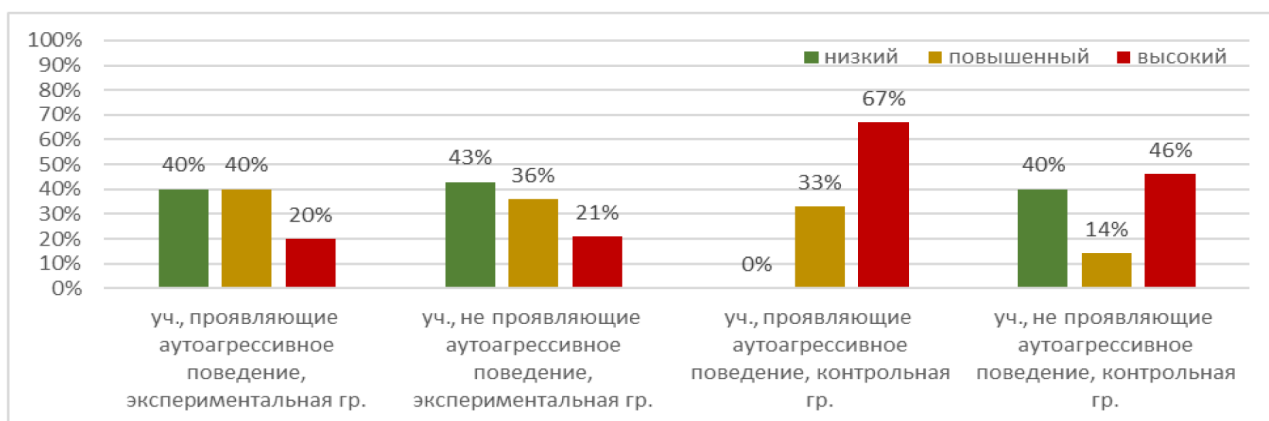


Рис. 2. Результаты первичной диагностики по методике «Тест уровня школьной тревожности Филлипса» экспериментальной и контрольной группы

Далее была реализована программа профилактики аутоагрессивного поведения Анжелики Нагорновой «Жить здорово!» [5]. Программа рассчитана на 18 часов, занятия проводятся 2 раза в неделю по 40 минут (1 академический час), программа реализуется в течение двух месяцев. Цели программы – формирование у подростков позитивной адаптации к жизни, умения сознательно выстраивать и достигать относительно устойчивых позитивных отношений с родителями, сверстниками и с другими людьми.

После повторного тестирования в экспериментальной группе зафиксированы положительные изменения у учащихся с аутоагрессией: случаев заниженной самооценки стало в 2 раза меньше (снижение с 40 до 20 %); появилась значительная группа с низкой тревожностью (40 %), среди остальных учащихся: доля с низкой тревожностью возросла с 36 до 43 %.

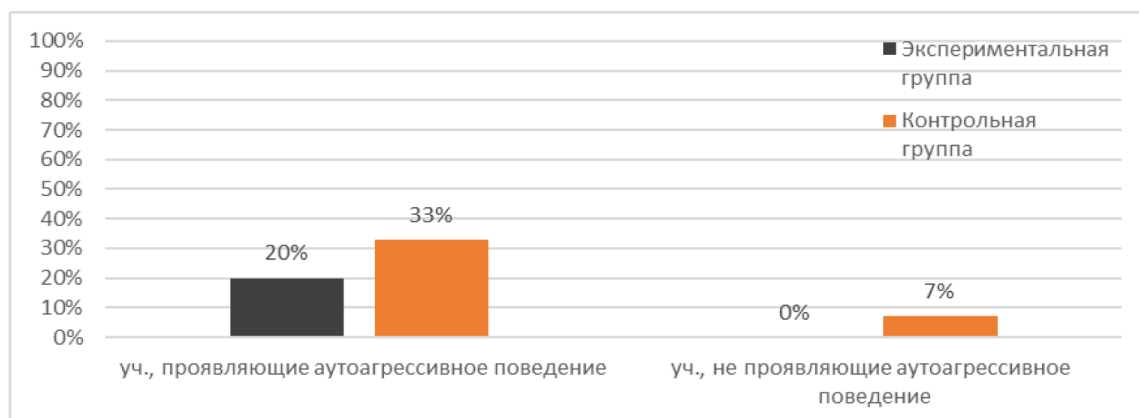


Рис. 3. Результаты вторичной диагностики по методикам «Ауто- и гетероагрессия» (Е.П. Ильин) и «Опросник самооценки Уайнхолд» экспериментальной и контрольной группы

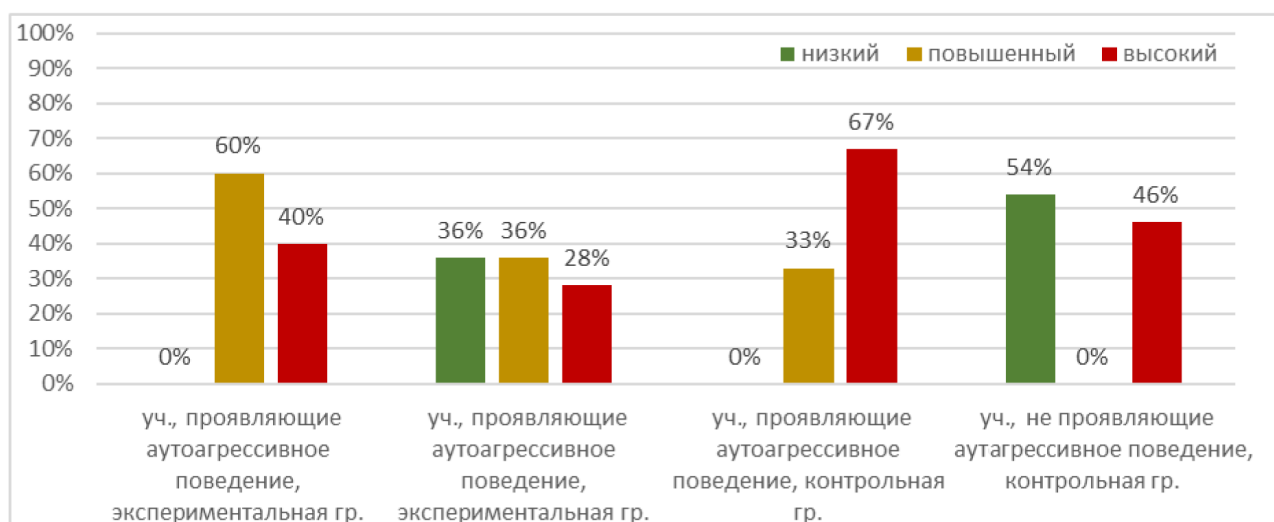


Рис. 4. Результаты вторичной диагностики по методике «Тест уровня школьной тревожности Филлипса» экспериментальной и контрольной группы

В контрольной группе у респондентов без аутоагрессивной направленности наблюдаются следующие изменения: снижение доли учащихся с низким уровнем тревожности (с 54 до 40 %); рост доли учащихся с повышенным уровнем тревожности (с 0 до 14 %); рост заниженной самооценки на 7 % (без аутоагрессии). В экспериментальной группе наблюдается снижение высокого уровня тревожности (на 20 % с аутоагрессией, на 7 % без нее); уменьшение заниженной самооценки на 20 % (у аутоагрессивных подростков).

Таким образом, проведение занятий из программы «Жить здорово!» Анжелики Нагорновой способствовало снижению тревожности и повышению самооценки у подростков.

Библиографический список

1. Архипова Е.А. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/11/18/metodika-diagnostiki-urovnya-shkolnoy-trevozhnosti-fillipsa> (дата обращения: 23.04.2025).
2. Ильина Е.П. Психология индивидуальных различий. 2004. URL: <https://djvu.online/file/0A75ANA8xVVrs> (дата обращения: 23.04.2025).
3. Лазарев А.А., Осмоловская С.М. Современная молодежная литература о проблеме аутоагрессивного поведения // Актуальные проблемы социологии и маркетинга: Сборник работ преподавателей, аспирантов и студентов. М.: Перо, 2020. С. 92–96.
4. Мишаева И.В., Тодышева Т.Ю. Особенности суицидального поведения подростков // Молодежь Сибири – науке России: материалы международной научно-практической конференции. Красноярск, 24 апреля 2020 года / сост. Л.М. Ашихмина. Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2020. С. 171–174.
5. Нагорнова А.А. Программа по профилактике суицидального поведения и аутоагрессии несовершеннолетних «Жить здорово!». URL: <http://mkuzabota-igarka.gbu.su> (дата обращения: 23.04.2025).
6. Руженков В.А., Лобов Г.А., Боева А.В. К вопросу об уточнении содержания понятия «Аутоагрессивное поведение» // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2008. № 32. С. 20–24.
7. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. Независимая фирма «Класс», 2002. 224 с.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

DEVELOPING LEADERSHIP QUALITIES OF SENIOR ADOLESCENTS AT CLASSES WITH ELEMENTS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING

А.А. Новоселова

A.A. Novoselova

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

Лидерство, лидерские качества, старший подростковый возраст, психологический тренинг.

В статье обсуждаются результаты исследования и возможности развития лидерских качеств старших подростков.

Leadership, leadership qualities, senior adolescence, psychological training.

The article discusses the results of the study and the possibilities of developing the leadership skills among senior adolescents.

Реализация ФГОС ООО предполагает формирование таких личностных характеристик молодежи, как ответственность, нестандартность мышления, умение сотрудничать, активность в личной и общественной жизни, эффективное взаимодействие с людьми и уважение их точки зрения [5].

Для старших подростков развитие лидерских качеств обосновано задачами, которые ставятся перед ними системой образования, социальной ситуацией развития [1]. Особое место занимают лидерские качества, которые позволяют иметь высокий статус, что придает большое значение для личностного становления подростков [2].

В работе мы опираемся на понятия лидерства как «социально-психологическом феномене отношения доминирования и подчинения в социальной группе, который определяется субъективными и объективными факторами» [3]. Под «лидерскими качествами» мы понимаем «совокупность психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия с группой, обеспечивающих успешность выполнения лидерских функций» [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование сформированности лидерских качеств старших подростков на базе средней общеобразовательной школы г. Красноярск. Выборку составили 26 обучающихся в возрасте 15–17 лет.

Использовались психодиагностические методики: «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» Н.П. Фетискина; «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Сиявского, В.А. Федорошина;

«Методика изучения уровня самооценки» Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейна; «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого.

С помощью методики «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» Н.П. Фетискина, на основе данных по шкале «Тенденция к аффилиации» была оценена выраженность таких лидерских качеств, как «умение мотивировать и вдохновлять членов группы», «оказывать поддержку». Установлено, что у большинства (62 %) испытуемых умение мотивировать окружающих и оказывать поддержку сформировано на высоком уровне. Подростки способны формулировать вдохновляющее видение ситуации и транслировать его сверстникам, вовлекая их в процесс достижения целей. У 38 % старших подростков данное качество выражено на среднем уровне, это свидетельствует о том, что данный мотиватор является для группы испытуемых одним из важных, но не всегда определяет мотивацию их социально-психологической деятельности.

С помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синаевского, В.А. Федорошина была проведена оценка развития таких лидерских качеств, как «коммуникабельность» и «организованность». Было установлено, что у половины старших подростков данные качества сформированы на низком уровне. Эти подростки не стремятся к общению, могут испытывать трудности в установлении контактов, боятся публичных выступлений. Лишь у небольшой доли старших подростков качества «коммуникабельность» (15 %) и «организованность» (19 %) выражены на среднем уровне – они способны к установлению новых контактов и планированию совместной работы, однако их потенциал не является устойчивым. Высокий уровень – выявлен у наименьшей части подростков.

Для исследования лидерских качеств «уверенность» и «проактивность» мы оценивали уровень самооценки и притязаний подростков с помощью методики Дембо–Рубинштейн. На основе полученных данных делаем вывод, что больше половины старших подростков имеет адекватную самооценку и реалистический уровень притязаний.

Опираясь на положение Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейна о том, что наиболее благоприятной для психологического благополучия человека, его уверенного и просоциального поведения в обществе, является адекватная или высокая самооценка при слабой или умеренной степени дифференцированности уровня притязаний и самооценки, мы выявили степень выраженности уверенности в себе и проактивности у испытуемых. Эти лидерские качества у 25 % старших выражены слабо и на умеренном уровне. У 50 % старших подростков они являются ярко выраженными, это говорит о том, что данная группа подростков способна ставить перед собой трудно достижимые цели, основываясь на представлении о своих возможностях, при этом прилагая достаточно усилий для их достижения. Однако не всегда подростки, имеющие высокую уверенность в себе, критично относятся к собственному поведению.

С помощью методики Е. Жарикова и Е. Крушельницкого, позволяющей оценить развитие лидерских качеств в целом, обобщенно, мы установили, что

у большинства (58 %) старших подростков лидерские качества сформированы на среднем уровне, на слабом уровне – у 42 % старших подростков. Данные показатели свидетельствуют о том, что старшие подростки могут испытывать трудности, связанные с целеполаганием, способностью преодолевать препятствия на пути к цели, с проявлением терпения и умением долго и хорошо выполнять однообразную работу, проявлять гибкость в поведении и принятии решений.

Полученные результаты исследования выявили необходимость организации психолого-педагогической работы. Нами была разработана программа по развитию лидерских качеств старших подростков на занятиях с элементами психологического тренинга. Задачами программы стали: формирование и развитие представления подростков о феномене лидерства и лидерских качеств; развитие умения подростков работать в команде, умения соотносить личные интересы с общественными; развитие навыков самостоятельного принятия решений и ответственности, навыков целеполагания, умения творчески подходить к решению задач и ориентироваться в новых условиях; способствовать развитию личностного самопознания, ориентация обучающихся на саморазвитие и самовыражение.

После проведения комплекса занятий отмечено повышение показателей выраженности лидерских качеств:

- «умение мотивировать и вдохновлять членов группы»: доля старших подростков с высоким уровнем выраженности возросла с 62 до 70 %;
- «коммуникабельность» и «организованность»: увеличилась доля подростков, у которых данные качества выражены на среднем уровне;
- «уверенность в себе» и «проактивность»: доля детей, у которых данные качества выражены на среднем и высоком уровнях, возросла.

Таким образом, эмпирическим путем доказано: разработанная программа развития лидерских качеств старших подростков на занятиях с элементами психологического тренинга является эффективной.

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. Березкина С.Н. Исследование особенностей лидерства младших подростков // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы V Всероссийской научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 110-летию со дня рождения Абрахама Маслоу / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 85–86.
3. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология: учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. 416 с.
4. Козин В.Н. Лидерские качества и билль о правах личности // Элитариум: Центр дистанционного образования. URL: http://www.elitarium.ru/2011/12/09/liderskie_kachestva_lichnost.html (дата обращения: 17.02.2025).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 21.02.2025).

АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

ART THERAPY IN THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS

Т.А. Носкова

T.A. Noskova

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

Арт-терапия, гештальт-подход, эмоциональное выгорание, педагоги, психологическая поддержка, «здесь и сейчас», границы, завершенность.

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов в условиях современных образовательных реалий. Особое внимание уделяется арт-терапии в сочетании с гештальт-подходом как эффективному методу профилактики психоэмоционального состояния учителей. Анализируются основные техники арт-терапии (рисунок, лепка, коллажирование, музыкотерапия) с акцентом на принципах гештальта: осознание «здесь и сейчас», завершение незавершенных ситуаций, формирование четких границ. Статья адресована психологам образования, педагогам, руководителям образовательных организаций, заинтересованным в сохранении психического здоровья педагогического коллектива.

Art therapy, Gestalt approach, emotional burnout, educators, psychological support, “here and now,” boundaries, completion.

The article examines the problem of emotional burnout among educators in the context of modern educational realities. Special attention is paid to art therapy combined with a Gestalt approach as an effective method for preventing psycho-emotional distress in teachers. The main art therapy techniques (drawing, sculpting, collage-making, music therapy) are analyzed with a focus on Gestalt principles: awareness of the “here and now,” completion of unfinished situations, and establishing clear boundaries. The article is addressed to educational psychologists, teachers, and school administrators interested in maintaining the mental health of teaching staff.

Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к педагогам, что нередко приводит к хроническому стрессу и эмоциональному выгоранию. Согласно исследованиям ВОЗ, около 30 % учителей сталкиваются с симптомами профессионального выгорания уже в первые пять лет работы [11]. Около 75 % учителей в РФ выгорают на работе, причем у 38 % оно ощутимо влияет на их качество жизни и способность работать.

У 75 % опрошенных присутствуют ярко выраженные симптомы выгорания, а 38 % находятся в его острой фазе – то есть выгорание ощутимо влияет на качество жизни и способность работать. «Выгоранию одинаково подвержены все школьные педагоги вне зависимости от стажа: 74 % учителей, которые проработали в школе менее трех лет, уже испытывают это состояние», – говорится в документе, основанном на данных опроса 38 тысяч учителей России [12].

В данном контексте особую актуальность приобретает поиск эффективных методов психологической помощи. Одним из наиболее перспективных направлений представляется интеграция арт-терапии с гештальт-подходом.

Арт-терапия в сочетании с гештальт-методами позволяет педагогам не только выражать подавленные эмоции через творчество, но и осознавать свои актуальные переживания «здесь и сейчас», завершать незавершенные гештальты (например, ситуации профессиональных конфликтов или неудач), а также выстраивать здоровые психологические границы. Арт-терапевтические методы обладают значительным потенциалом как наиболее экологичный инструмент, который позволяет мягко, но целенаправленно восстанавливать личностные ресурсы и активизировать скрытые психические возможности.

Эмоциональное выгорание (ЭВ) – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и включающий три ключевых компонента.

К. Маслач и С. Джексон разработали трехкомпонентную модель эмоционального выгорания, включающую: эмоциональное истощение (чувство опустошенности, усталости от работы), деперсонализацию (циничное отношение к ученикам и коллегам.) и редукцию личных достижений (снижение самооценки и мотивации) [1; 2; 9].

Исследователи, которые внесли вклад в изучение этого феномена: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е. Перлман и Б. Хартман [2; 9; 10].

М. Буриш выделил стадии развития эмоционального выгорания, а также возможные методы психокоррекции, включая арт-терапию. Арт-терапевтические методы, которые зачастую выступают как вспомогательные, пронизывая весь процесс психокоррекции [6]. Роль этих методов велика, так как они действительно пробуждают в человеке огромные ресурсы, эмоциональность и возрождают открытость миру и эмоциям. В большей степени мы склонны к тому, что необходимо сочетать гештальт-подход и арт-терапию, так как это позволит комплексно осуществлять психологическое сопровождение педагогов.

С позиции гештальт-подхода феномен профессионального выгорания обусловлен тремя ключевыми факторами: накоплением незавершенных гештальтов (неразрешенных профессиональных ситуаций и подавленных эмоций), нарушением личностных границ (стиранием барьера между профессиональной и частной жизнью) и утратой способности к осознанному проживанию текущего момента (автоматизированным функционированием без рефлексии) [7]. Особую роль в процессе эмоционального выгорания играют перфекционизм и трудолюбие, создающие хроническое напряжение за счет постоянной необходимости поддерживать высокий уровень психосоциального функционирования.

Арт-терапевтические методики обладают уникальным потенциалом для решения таких характерных проблем выгорания, как: эмоциональная ригидность и коммуникативные дефициты проявления алекситимии, недостаточная осознанность личностных ресурсов. Особую эффективность демонстрирует интеграция арт-терапевтических практик с принципами экзистенциального

анализа А. Лэнгле [5]. Такой синтез позволяет: активизировать процесс осознания и мобилизации внутренних ресурсов; развивать навыки эмоционального отреагирования; укреплять фундаментальную мотивацию к жизни. Подобный комплексный подход соответствует основной цели экзистенциального анализа – восстановлению способности переживать полноту бытия и находить персональные смыслы, что является ключевым фактором профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания.

Интеграция арт-терапии и гештальт-методов позволяет работать с выгоранием на нескольких уровнях:

1. Осознавание «здесь и сейчас» через творчество

Техника «Рисую свое состояние» – педагог спонтанно рисует свои текущие эмоции, а затем анализирует: Что я чувствую в этот момент? Где в теле это ощущается? Какая потребность стоит за этим состоянием?

2. Завершение незавершенных ситуаций

Техника «Письмо в рисунке» – визуализация неразрешенного конфликта (например, с учеником или администрацией) с последующим символическим завершением (например, дорисовывание недостающих элементов или сжигание листа).

Лепка «Невысказанного» – создание из глины образа подавленной эмоции или ситуации с последующей трансформацией (изменение формы, разрушение).

3. Формирование четких границ

Коллаж «Мои границы» – создание визуального образа личных и профессиональных границ с использованием вырезок из журналов [6; 8].

Исследования (Копытин, 2018; Лебедева, 2020) показывают, что арт-терапевтические методы с элементами гештальта: снижают уровень тревожности; повышают осознанность и эмоциональную регуляцию; способствуют завершению незавершенных ситуаций, снижая их эмоциональную нагрузку [3; 4].

Таким образом, сочетание арт-терапии и гештальт-подхода предоставляет педагогам эффективные инструменты для профилактики эмоционального выгорания. Акцент на принципах «здесь и сейчас», завершенности и четких границ позволяет не только снизить уровень стресса, но и восстановить контакт с собой и своими потребностями, возвращая чувство внутреннего согласия, эмоциональной живости и открытости миру.

Библиографический список

1. Василькова Ж.Г., Тихонович Т.Ю. Адаптивные копинг-стратегии как способ совладания со стрессом в современных социально-экономических условиях // Психическое здоровье. 2025. Т. 20, № 3. С. 54–59.
2. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 299 с.
3. Копытин А.И. Арт-терапия в образовании и психокоррекции. М.: Академия, 2018. 256 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2020. 320 с.
5. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М.: Генезис, 2017. 235 с

6. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2017. 410 с.
7. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2019. 240 с.
8. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего. М.: Генезис, 2018. 270 с.
9. Christina Maslach. The Client Role in Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1978-10. Т. 34. Р. 111–124.
10. Perlman B., Hartman E.A. (1982) «Burnout: Summary and Future and Research» // Human relations. Vol. 35, No. 4, P. 283–305.
11. Электронный журнал «Современная зарубежная психология» 2023. Т. 12, № 2. С. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204> ISSN: 2304-4977 (дата обращения: 09.04.2025).
12. Приставка Е. Исследование: более 75 процентов учителей в России испытывают симптомы профессионального выгорания // Журнал АкадемСити. 2025. 22 дек. URL: <https://pedsovet.org/article/issledovanie-bolee-75-procentov-ucitelej-v-rossii-ispytyvaut-simptomy-professionalnogo-vygorania> (дата обращения: 30.03.2025).

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПЯТИКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG 5TH GRADE STUDENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC PERFORMANCE

А.А. Романова

A.A. Romanova

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

Мотивация, изучение иностранного языка, теория самодетерминации, внутренняя и внешняя мотивация.

В статье представлены результаты изучения мотивации пятиклассников к изучению иностранного языка. Результаты демонстрируют различия в структуре мотивов у обучающихся с разной академической успеваемостью по иностранному языку.

Motivation, foreign language learning, self-determination theory, intrinsic and extrinsic motivation.

The article presents the results of a study on the motivation of fifth-grade students to learn a foreign language. The data obtained using the “Academic Motivation Scales for Schoolchildren” questionnaire reveal differences in the structure of motivation among students with varying levels of academic achievement in foreign language learning.

Владение иностранным языком является ключевой компетентностью общекультурного развития личности. Изучение иностранного языка начинается уже в начальной школе, в результате чего у детей могут возникать устойчивые мотивационные тенденции. Однако при переходе в среднюю школу, сопровождающимся увеличением учебной нагрузки, сменой образовательной среды и новыми требованиями, что создает для детей адаптационные сложности, возможно снижение учебной мотивации [4]. У младших подростков снижение мотивации к изучению иностранного языка может происходить в силу неочевидности для них практической значимости изучения иностранного языка [3].

Для повышения мотивации необходимо создавать психолого-педагогические условия поддержки, в первую очередь внутренней мотивации, которая обеспечивает устойчивое вовлечение в учебную деятельность и ее долгосрочную эффективность, в отличие от внешней, чаще основанной на контроле и поощрениях, которая может демонстрировать меньшую надежность, что подтверждается рядом эмпирических исследований [1; 2]. Для поддержки внутренней мотивации важным является удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и принадлежности [5]. Мы полагаем, что более успешны в изучении иностранного языка будут обучающиеся, у которых выражена внутренняя мотивация.

Для проверки гипотезы были привлечены 74 обучающихся 5-х классов, изучающих английский язык в общеобразовательной школе в возрасте 11–12 лет (32 девочки и 42 мальчика), имеющие опыт изучения английского языка не менее четырех лет, начиная с начальной школы. Изучение мотивации осуществлялось с помощью методики «Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) [2]. Для адаптации методики к специфике изучения иностранного языка в инструкцию было внесено дополнение: вместо общего понятия «учебная деятельность» используется «изучение иностранного языка». Заполнение опросника происходило под руководством исследователя в учебное время с соблюдением всех требований этики.

Успеваемость по предмету «Английский язык» определялась как средний балл (GPA) за первые три четверти учебного года по данным текущей школьной отчетности. Относительно среднего балла по предмету обучающиеся были проранжированы и поделены на три группы: низкий (до 3,80 балла), средний и высокий (выше 4,50 балла). Для выделенных по успеваемости групп обучающихся проводился сравнительный анализ типов мотивации с помощью критерия Краскела–Уоллиса.

Сравнительный анализ показал значимые различия по мотивации самоуважения ($H=7,5$, $p=0,02$). Стремление к достижению успеха для поддержания и повышения самооценки, ориентируясь на соответствие внутренним стандартам качества, характерно для обучающихся с высокой успеваемостью. Выделена тенденция к значимым различиям по интроецированной мотивации ($H=5,77$, $p=0,06$), связанной чувством долга, регуляцией учебной активности на основе внешних требований или правил. Данная мотивация считается умеренно автономной, поскольку человек побуждает себя к действию сам, а не побуждается кем-то. Чем ниже успеваемость, тем слабее выражена эта мотивация.

Несмотря на отсутствие различий по другим шкалам, можно выделить различия в структуре мотивации. Сравнение средних значений (M) по выделенным группам показало, что для обучающихся с высокой успеваемостью наиболее ключевыми является мотивация самоуважения, стремлением чувствовать собственную значимость, уважением себя за приложенные усилия ($M=15,35$), саморазвития – ориентация на личностный рост и совершенствование навыков ($M=14,88$), а также познавательная мотивация – интерес к иностранному языку как культурному феномену ($M=13,96$). Для обучающихся с высокой успеваемостью характерна более автономная мотивационная регуляция.

Для группы со средней успеваемостью более выраженной является познавательная мотивация ($M=13,25$), однако ее значение ниже, чем в группе с высокой успеваемостью. Мотивация самоуважения также имеет высокие значения ($M=13,04$). Близкие значения имеет мотивация саморазвития ($M=13,00$), а также негативные экстернальные мотивы ($M=12,79$), которые по сравнению с другими в группе имеют наибольшие значения. Несмотря на преобладание автономной мотивационной регуляции, наличие стремления избежать неудач, критики

или наказания – избегания наказания – может приводить к снижению результатов изучения иностранного языка.

В группе с низкой успеваемостью ведущей является мотивация саморазвития ($M=13,18$) и близко к ней познавательная ($M=13,13$). Мотивация самоуважения в данной группе по сравнению с другими внешними типами мотивации выше ($M=12,29$), но при этом по сравнению с другими группами имеет более низкие значения. При сопоставлении внешней и внутренней мотивации можно выделить более высокие результаты внутренней мотивации.

Стоит отметить, что во всех группах мотивация достижения имеет низкие значения по сравнению с другими видами мотивации. Практически не представлена амотивация – отсутствие смыслов, связанных с учебной деятельностью, отказ от учебной деятельности.

Таким образом, полученные результаты подчеркивают важность поддержки внутренней, так и внешней, которая по особенностям регуляции близка к автономной (интроецированная мотивация). Полученные результаты подчеркивают важность поддержки внутренней мотивации в образовательном процессе. Важное значение в данном возрасте приобретает поддержка самоуважения при изучении иностранного языка, которая может стать основой для повышения успеваемости и снижения риска академической неуспешности в период адаптации к средней школе.

Библиографический список

1. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74.
3. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Цыганов И.Ю. Исследование специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и субъективного благополучия младших подростков // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 144–158.
4. Пантин И.В. Диагностика учебной мотивации обучающихся при переходе из младшей школы в основную // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2022. С. 62–63.
5. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory // Handbook of theories of social psychology. 2012. Vol. 1, No. 20. P. 416–436.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

THE PECULIARITIES OF THE ATTITUDE OF FUTURE EDUCATORS TO INCLUSIVE EDUCATION

Л.С. Селева

L.S. Seleva

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

Инклюзивное образование, психологическая готовность будущих воспитателей, отношение будущих воспитателей к реализации инклюзивного образования.

Выделены особенности психологической готовности будущих воспитателей к реализации идей инклюзивного образования в условиях дошкольной образовательной практики. Выявлены особенности отношения будущих воспитателей к инклюзивному образованию с использованием анкетного опроса и авторских диагностических методик.

Inclusive education, psychological readiness of future educators, the attitude of future educators to the implementation of inclusive education.

The features of the psychological readiness of future educators to implement the ideas of inclusive education in pre-school educational practice are highlighted. The peculiarities of the attitude of future educators to inclusive education using a questionnaire survey and author's diagnostic techniques are revealed.

В настоящее время термин «инклюзивное образование» все прочнее входит в систему образования. Он подразумевает обучение детей с особыми потребностями в условиях общеобразовательных организаций, требует исключения дискриминации и создания оптимальных условий для развития каждого ребенка. Эффективность инклюзии напрямую связана с профессиональной компетентностью педагогических кадров, включая их мотивацию, понимание психовозрастных особенностей детей с различными нарушениями развития [3].

В настоящее время во всем мире отмечается интерес как к образованию в целом, так и к профессиональной подготовке педагогических кадров. Анализ образовательной теории и практики показывает, что система непрерывной подготовки педагогических кадров отражает фрагментарность и бессистемность нововведений [4].

Психологическую готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования можно охарактеризовать как целостный психологический феномен, представляющий собой единство когнитивного (знание принципов инклюзии в образовании и способов их реализации в практической деятельности) и эмоционально-мотивационного компонентов (эмпатия, толерантное отношение и преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности) [1; 2].

В качестве основных критериальных характеристик психологической готовности будущих воспитателей определены толерантность и эмпатия. Толерантность способствует пониманию и принятию разнообразия и уважительного отношения к различиям, что является необходимым фактором для обеспечения благоприятной поддерживающей среды. А эмпатия как способность чувствовать переживания других, в свою очередь, позволяет будущим специалистам устанавливать доверительные отношения с обучающимися с ОВЗ, адаптировать образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей каждого обучающегося, способствуя повышению показателей социализации.

Для того, чтобы оценить уровень сформированности психологической готовности студентов, обучающихся по профилям следующих образовательных программ: «Дошкольное образование», «Дошкольная педагогика с основами психологии» и «Дошкольное образование» и «Организация воспитательной (досуговой) деятельности» (с двумя профилями подготовки), к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования осуществлен отбор оценочно-диагностического инструментария: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) и «Диагностика уровня эмпатии» (И.М. Юсупов).

Выборку исследования составили студенты 1–4-х курсов очной формы обучения института психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева в количестве 67 человек.

В ходе исследования получены результаты, представленные в таблице.

Таблица

**Результаты диагностирования уровня сформированности
некоторых показателей психологической готовности будущих воспитателей
к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, в %**

Уровень сформированности	Толерантность			Эмпатия		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Курсы						
I (23 чел.)	18	82	0	5	65	30
II (13 чел.)	2	92	0	0	84	16
III (13 чел.)	8	92	0	24	76	0
IV (18 чел.)	5	95	0	5	95	0

В таблице можно увидеть, что средний уровень сформированности толерантности среди обучающихся 1 курса имеют 82 % студентов, среди второкурсников и третьекурсников – 92 %, среди студентов 4 курса – 95 %, соответственно большинство респондентов имеют средний уровень сформированности. Низкий уровень сформированности толерантности не прослеживается. Стоит отметить, что имеются обучающиеся с высоким уровнем сформированности толерантности: 18 % первокурсников, 2 % студентов 2 курса, 8 % – третьего, 5 % – четвертого курсов. Это говорит о том, что эти обучающиеся имеют высокий порог сочувствия, сострадания и сопереживания, максимально выраженные

толерантные установки педагога приводят к самопожертвованию и различным затруднениям при выполнении профессиональных задач.

Обсуждая результаты диагностики уровня сформированности эмпатии, обратим внимание на то, что среди обучающихся 1–4-х курсов большинство студентов имеют средний уровень сформированности данного качества (1 курс – 65 %, 2 курс – 84 %, 3 курс – 76 %, 4 курс – 95 %). При этом выявлен низкий уровень сформированности эмпатии среди первокурсников – 30 % студентов, а среди 2 курса – 16 %. Высокий уровень сформированности эмпатии выражен у 5 % обучающихся 1 курса, у 24 % обучающихся 3 курса и у 5 % обучающихся 4 курса. Педагоги с низким уровнем сформированности эмпатии не обращают внимания на эмоциональное состояние и переживания детей, в то время как педагоги с высоким уровнем сформированности эмпатии характеризуются высокой чувствительностью к эмоциональному состоянию, мягкостью, доброжелательностью. Таким образом, стоит обратить особое внимание на будущих воспитателей, имеющих высокий уровень сформированности толерантности, высокий и низкий уровни сформированности эмпатии.

Психологическая готовность студентов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования играет ключевую роль в создании комфортной и поддерживающей (инклюзивной) образовательной среды. Раннее выявление уровня сформированности готовности будущих специалистов позволяет адаптировать основные профессиональные образовательные программы, обеспечивая инклюзивную «бесшовную» подготовку. Это способствует формированию компетентных и уверенных в себе педагогов, способных эффективно работать с разными категориями детей. Развитие таких компетенций в процессе профессиональной подготовки позволит снизить социальную напряженность как общества в целом, так и субъектов образовательных отношений, а также развитие у особых детей и их родителей «жизненных компетенций».

Библиографический список

1. Бабенко С.В. Формирование готовности студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Дидакт. 2021. № 2(8). С. 12–17. URL: <https://elibrary.ru/sbxckm> (дата обращения: 20.04.2025).
2. Доновская И.В., Шадчин И.В. Система работы по формированию готовности студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-raboty-po-formirovaniyu-gotovnosti-studentov-obuchayuschihsya-po-spetsialnosti-doshkolnoe-obrazovanie-k-rabote-s-detmi-s> (дата обращения: 20.04.2025).
3. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. 120 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36700775> (дата обращения: 20.04.2025).
4. Шкерина Т.А. Особенности представлений студентов об управлении методической работой в ДОО // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях: сборник научных статей. Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2023. С. 473–477. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68375915> (дата обращения: 20.04.2025).

АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

ANALYSIS OF THE RESILIENCE OF ADOLESCENTS FROM FAMILIES IN SOCIALLY DANGEROUS SITUATIONS

Е.В. Семенова

E.V. Semenova

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

Жизнестойкость, подростки, семья, социально опасное положение.

В статье представлен анализ проблемы жизнестойкости подростков из семей, находящихся в социально опасном положении.

Resilience, teenagers, family, socially dangerous situation.

The article presents an analysis of the problem of resilience of adolescents from families in a socially dangerous situation.

Изучение жизнестойкости приобретает большую значимость и важность, так как подросткам необходимо знать основные преобладающие линии развития, механизмы преодоления трудностей, планирования будущего, обеспечения самореализации.

В психологической литературе представлены результаты исследований жизнестойкости подростков из неблагополучных семей, где высокий уровень жизнестойкости всего лишь имели 9,23 % данных подростков, средний – 60 %, а низкий – 30,77 %. При этом у трети испытуемых были недостаточно сформированы все компоненты жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) [2].

Понятие жизнестойкости, введенное в научный оборот С. Мадди и С. Кобейса, представляет собой систему убеждений личности о себе, мире и отношениях с ним, которая позволяет человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Особую значимость развитие жизнестойкости приобретает для подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, так как они подвержены множеству рисков, связанных с неблагоприятной семейной обстановкой, социальной изоляцией, экономическими трудностями и психологическими проблемами.

Семьи, находящиеся в социально опасном положении, характеризуются комплексом проблем, включая низкий материальный уровень, неблагоприятный психологический климат, педагогическую несостоятельность родителей, алкоголизм, наркоманию и другие формы девиантного поведения членов семьи.

Подростки, растущие в таких условиях, часто сталкиваются с трудностями в формировании адекватной самооценки, развитии социальных навыков и построении позитивного образа будущего. Это делает задачу развития их жизнестойкости не только актуальной, но и крайне сложной, требующей комплексного подхода и учета множества факторов [1; 3; 5].

Актуальность проблемы исследования обусловлена растущей потребностью в изучении и развитии жизнестойкости подростков, особенно тех, кто воспитывается в семьях, находящихся в социально опасном положении. В современном обществе, которое характеризуется высоким уровнем стресса, неопределенности и быстрыми социальными изменениями, способность молодых людей противостоять трудностям и адаптироваться к новым условиям становится критически важной для их психологического благополучия и успешной социализации.

Степень научной разработанности проблемы характеризуется наличием значительного количества исследований, посвященных как феномену жизнестойкости в целом, так и особенностям его проявления и развития у подростков. Теоретические основы концепции жизнестойкости были заложены в работах С. Мадди, С. Кобейса, а также развиты в исследованиях Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, Т.В. Наливайко и других отечественных ученых [4]. Однако, несмотря на значительный объем исследований, вопросы развития жизнестойкости именно у подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, остаются недостаточно изученными.

По результатам комплексного эмпирического исследования уровня жизнестойкости подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, у большинства данных подростков выявлены сниженные показатели жизнестойкости по всем компонентам – вовлеченности, контролю, принятию риска. Так, у 65 % респондентов был диагностирован низкий уровень общей жизнестойкости, у 28 % – средний, и только у 7 % – высокий.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к развитию жизнестойкости подростков, который включает в себя три основных блока: когнитивный – работа с иррациональными убеждениями и развитие позитивного мышления; эмоциональный – развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции; поведенческий – формирование эффективных копинг-стратегий и социальных навыков. Развитие жизнестойкости подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, возможно при реализации комплексного подхода, учитывающего специфику их жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Белоногова Е.А. Феномен психологического благополучия как предмет психологических исследований // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2023. С. 23–26.

2. Евтушенко Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 60. С. 72–78.
3. Закерничная Н.В. Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 61–66.
4. Луканина К.В. Социальный портрет несовершеннолетнего и семей, находящихся в социально опасном положении // Социальная работа и социальная политика в условиях меняющейся архитектуры социального государства: материалы Всероссийской конференции, 6–7 апреля 2021 года, г. Екатеринбург. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. С. 148–158.
5. Редых А.А. Понятие «жизнестойкость» в контексте оценки личностных ресурсов подростков с девиантным поведением // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: сборник статей XI Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Чита, 29 апреля 2019 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 168–172.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF ACADEMIC PROCRASTINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

В.В. Слепова

V.V. Slepova

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

Старший подростковый возраст, обучающиеся десятых классов, профилактика, академическая прокрастинация, стили саморегуляции поведения.

В статье представлены результаты исследования академической прокрастинации обучающихся старших классов.

Senior adolescence, students of tenth grades, prevention, academic procrastination, styles of self-regulation of behaviour.

The article presents the results of the study of academic procrastination of high school students.

Академическая прокрастинация – это откладывание выполнения учебных задач, несмотря на осознание их важности и наличия времени. Данное явление является одной из актуальных проблем школьного обучения, так как напрямую влияет на успеваемость и эмоциональное благополучие обучающихся [2]. Особенно остро прокрастинация проявляется у старшеклассников, поскольку в 10-11 классах резко возрастает учебная нагрузка и одновременно повышаются требования к самостоятельности и ответственности обучающихся, в этот период старшие подростки проживают широкий спектр эмоциональных переживаний [1]. Недостаточная сформированность навыков саморегуляции в этом возрасте затрудняет эффективное планирование времени, что провоцирует откладывание выполнения заданий. В результате у старшеклассников снижается академическая успешность и растет уровень учебного стресса [3].

Актуальность исследования определяется потребностью системы образования в профилактике негативных учебных явлений. Психологическая профилактика в образовании представляет собой комплекс превентивных мер, направленных на предупреждение нежелательных форм поведения и поддержание психического здоровья учащихся. В контексте академической прокрастинации превентивная работа ориентирована на формирование у школьников навыков целеполагания, планирования и устойчивости к стрессу, что рассматривается как эффективный инструмент преодоления тенденции откладывать дела.

Таким образом, целью работы было изучить академическую прокрастинацию обучающихся старших классов, а также составить комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на психологическую профилактику академической прокрастинации старших классов. Объект исследования: уровень академической прокрастинации. Мы предполагаем, что уровень академической прокрастинации обучающихся старших классов будет зависеть от уровня развития показателей саморегуляции; составленный комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на психологическую профилактику академической прокрастинации обучающихся старших классов, будет результативен.

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ города Красноярск. В состав выборки вошли 32 обучающихся 10 класса (16–17 лет). Использовались две методики: Шкала академической прокрастинации (М.А. Киселева) и опросник «Стили саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова). Данные собирались групповой формой, затем обработаны статистически. Корреляционный анализ, коэффициент Спирмена, применялся для проверки связи между уровнем прокрастинации и компонентами саморегуляции.

Первичный опрос выявил высокий уровень прокрастинации у 35 % старшеклассников, средний – у 56 %, низкий – лишь у 9 %. Диагностика саморегуляции показала выраженные дефициты по шкалам «Планирование» (низкий уровень у 28 %) и «Гибкость» (низкий у 66 %).

Корреляционный анализ подтвердил сильную обратную связь между общим уровнем саморегуляции и прокрастинацией ($r = -0.93$, $p < 0.01$). Наиболее значимые корреляции обнаружены для планирования ($r = -0.76$) и самостоятельности ($r = -0.72$).

На основе диагностических данных был составлен и реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на развитие навыков планирования, гибкости, самостоятельности. В основу комплекса положены методы активного обучения (дискуссии-кейсы, ролевые и деловые игры), когнитивно-поведенческие техники (SMART-цели, «ABC-анализ» убеждений), проектная деятельность и майндфулнесс-практики, цель которой – снизить уровень академической прокрастинации у десятиклассников через развитие навыков планирования, гибкости, самостоятельности и других навыков саморегуляции. Продолжительность: 8 занятий, 1 раз в неделю по 40–45 минут.

Для подтверждения результативности составленного комплекса психолого-педагогических мероприятий была проведена повторная диагностика. После проведения мероприятий, которые проводились один раз в неделю – доля обучающихся с высоким уровнем прокрастинации снизилась более чем вдвое, а показатели планирования и гибкости достоверно выросли. Обучающиеся стали быстрее выполнять домашние задания и отмечали снижение учебного стресса.

Таким образом, исследование подтвердило, что академическая прокрастинация старшеклассников тесно связана с недостаточной сформированностью навыков саморегуляции. Комплекс психолого-педагогических мероприятий, нацеленный на развитие планирования, гибкости и самостоятельности, показал свою результативность: снизился общий уровень прокрастинации поведения и укрепилась учебная мотивация. Полученные данные имеют практическую ценность для школьных психологов и педагогов, так как демонстрируют необходимость регулярного формирования саморегуляционных умений для профилактики прокрастинации и повышения успешности обучения.

Библиографический список

1. Дубовик Е.Ю., Шенцов Г.А. Профилактика психологического неблагополучия обучающихся девятих классов в период подготовки к экзаменам // Психология и педагогика детства: обеспечение психологического здоровья детей и взрослых: сборник статей в 2-х частях. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2024. С. 424–428.
2. Киселева М.А. Особенности проявления прокрастинации личности. Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи: сборник научных статей. Саратов: Саратовский источник, 2015. С. 31–34.
3. Моросанова В.И., Конопкин О.А. Саморегуляция произвольной активности человека. М.: Наука, 2011. 250 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Д.А. Сумба

D.A. Sumba

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

Психолого-педагогическая компетентность родителей, компоненты психолого-педагогической компетентности, сенсорное развитие, младший дошкольный возраст.

В статье представлены результаты диагностики уровней сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.

Psychological and pedagogical competence of parents, components of psychological and pedagogical competence, sensory development, developmental level, junior preschool age.

The article presents the results of diagnostics of the levels of formation of the components of psychological and pedagogical competence of parents in matters of sensory development of preschool children.

Психолого-педагогическая грамотность родителей – ключевое условие сенсорного развития ребенка. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», родители имеют приоритетное право на воспитание детей и обязаны закладывать основы их физического, нравственного и интеллектуального развития [5]. Однако молодым родителям часто не хватает компетентности в области сенсорного развития из-за нехватки опыта, времени, передачи обязанностей социальным институтам и влияния современных технологий на воспитание в современной семье.

Несмотря на доступность теоретических и технологических инструментов воспитания, а также активное саморазвитие современных родителей, специалисты отмечают ослабление педагогического влияния семьи и недостаточное понимание родителями своих педагогических компетенций. Это противоречие определяет актуальность исследования на тему «Психолого-педагогическая компетентность родителей в вопросах сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста».

Сенсорное развитие – процесс приобщения детей к сенсорной культуре, формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов через содержа-

тельную деятельность. Дошкольный возраст характеризуется высокой сензитивностью и активным развитием психических процессов, где сенсорное развитие играет ключевую роль [1; 3].

Психолого-педагогическая компетентность родителей включает мотивационный (потребности в знаниях), личностный (ценности, установки, саморефлексия), когнитивный (аналитические и прогностические умения) и функциональный (коммуникативно-поведенческие техники) компоненты [4].

Было проведено исследование уровней компонентов родительской компетентности в вопросах сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста методом анкетирования по методике И.В. Офат [6]. На основе критериальной характеристики уровней психолого-педагогической компетентности родителей дошкольников были использованы вопросы, раскрывающие уровень информационной компетентности в вопросах сенсорного развития детей, личностной мотивации родителей, и уровень так называемой технологической компетентности, заключающей в себе умения практического применения имеющихся знаний.

В исследовании участвовали 26 родителей дошкольного учреждения г. Красноярска. Были получены следующие результаты: по когнитивному компоненту, отражающему информационную наполняемость компетентности, включающий в себя определенный объем знаний по основам психологии, педагогики и основы сенсорного развития детей дошкольного возраста, 7 % родителей продемонстрировали низкий уровень, 62 % родителей имеют средний уровень, 31 % родителей выявили высокий уровень развития компонента. В таком же процентном соотношении отразились результаты развития мотивационного компонента психолого-педагогической родительской компетентности: 7 % – низкий уровень, 62 % – средний уровень, 31 % – высокий уровень. Мотивационный компонент отражает осознанную готовность, желание и стремление родителей к осуществлению деятельности, направленной на сенсорное развитие ребенка. По личностному компоненту, демонстрирующему личностные качества родителя в аспекте готовности осуществлять сенсорное развитие своего ребенка, ни один из родителей не выявил низкого уровня развития, более половины опрошенных родителей – 54 % показали средний уровень, высокий уровень присвоен 46 % родителей, принявших участие в исследовании. Наиболее показательными оказались результаты развития функционального компонента – умения и навыки применения имеющихся знаний на практике, 100 % родителей показали средний уровень развития данного компонента своей психолого-педагогической родительской компетентности в области сенсорного развития детей. Подводя итог, можно говорить о том, что по результатам анкетирования у большинства родителей преобладает средний уровень развития каждого компонента, низкий уровень практически отсутствует. Высокий уровень развития каждого компонента продемонстрировали менее половины родителей.

Диагностика показала, что большинство современных родителей обладают определенными знаниями в области психологии, педагогики и сенсорного

воспитания детей младшего дошкольного возраста. Однако все опрошенные не умеют эффективно применять эти знания на практике.

Результаты показывают наличие у большинства родителей социальных и субъективных мотивов для повышения своей психолого-педагогической компетентности в сенсорном развитии детей, что совпадает с выводами исследования консультативных обращений родителей детей младшего дошкольного возраста, где почти половина запросов связана с развивающей группой: вопросы о развитии ребенка, подборе игрушек, играх и т.п. [2].

Анализируя ответы родителей о потребности в специальной психолого-педагогической программе, направленной на развитие практических навыков в сенсорном развитии детей, о желании и готовности родителей принять участие в программе, а также о предпочитаемой форме проведения программы, можно сделать вывод о том, что современные родители заинтересованы в сенсорном развитии детей и готовы участвовать в психолого-педагогической программе, предпочитая дистанционный формат (обучающие видеоролики, содержащие общие рекомендации по воспитанию и развитию детей, а также подборку игр и пособий, актуальных для данного возраста).

Библиографический список

1. Венгер Л.А., Пилюгина Э., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
2. Вербианова О.М., Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59) С. 47–54.
3. Канонко О.Л. Методические рекомендации по программе развития и воспитания дошкольников. Киев: Кобза, 2004. 63 с.
4. Минина А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2. С. 98–108.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025), ст. 44 // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.04.2025)
6. Офат И.В. Психолого-педагогические компетенции родителей: термин, структура, компоненты. Диагностика уровней сформированности психолого-педагогических компетенций у родителей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2020. № 3(29). С. 75–80.

РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

DEVELOPMENT OF EFFECTIVE COPING BEHAVIOR OF JUNIOR ADOLESCENTS

А.И. Толстых

A.I. Tolstykh

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

Копинг-стратегии, развитие эффективного копинг-поведения, младший подростковый возраст.

В статье представлены результаты экспериментального исследования по развитию эффективного копинг-поведения младших подростков.

Coping strategies, effective coping behavior, junior adolescence.

The article presents the results of experimental research into the development of effective coping behavior of junior adolescents.

В исследованиях, посвященных подростковому копингу, объектом изучения чаще становятся старшие подростки и юноши, процесс же совладания со стрессом младших подростков практически не исследован [3].

Стратегии копинг-поведения, которые младшие подростки выбирают самостоятельно, часто оказываются неэффективными из-за их эмоциональной и когнитивной незрелости, а также наличия малого жизненного опыта. Именно в этом возрасте активно формируется копинг-поведение, которое играет важную роль в психологическом благополучии, поэтому важно, чтобы младшие подростки развивали эффективные способы преодоления стресса [4].

У младших подростков с легкой степенью нарушения интеллекта возникают трудности в абстрагировании, присутствует снижение способности к синтезу и анализу, к пониманию и обобщению смысла; они не всегда способны контролировать свои эмоциональные реакции и оценивать возможные последствия, поэтому нередко совершают необдуманные, импульсивные поступки [2].

Для оценки эффективности используемых подростками копинг-стратегий было проведено эмпирическое исследование на базе 5–7-х классов МБОУ СОШ Кировского района г. Красноярска. В исследовании приняли участие 40 обучающихся с легкой степенью нарушения интеллекта. Для диагностики копинг-стратегий использован опросник Е. Хейма «Способы преодоления критических ситуаций» [1].

На основании полученных данных был сделан вывод о недостаточной эффективности используемых подростками копинг-стратегий и необходимости разработки и реализации программы развития эффективного копинг-поведения младших подростков «Я все преодолею!».

Результаты констатирующей диагностики показали, что большинство подростков прибегали к таким стратегиям, как: растерянность, активное избегание, подавление эмоций, отрицание, мысленный уход от проблемы и др.

В ходе занятий решались такие задачи, как: развитие у учащихся умения анализировать ситуацию, собственные ресурсы для ее решения, обучение осознанию и принятию своих чувств и эмоций, овладению приемлемыми способами их выражения, формирование представления целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, формирование проблемно ориентированных стратегий.

Занятия содержат:

- мини-лекции и беседы «Что такое стресс?», «Виды стресса» и др.;
- упражнения и тренинги «Дотянись до звезд», «Рюкзачок»;
- элементы арт-терапии: «Выражаем тревогу»;
- ролевые, психогимнастические и вербальные игры;
- элементы когнитивно-поведенческой терапии (изменение негативных мыслей и когнитивных образов, отработка новых, более эффективных моделей поведения);
- упражнения на рефлекссию.

Применялись такие формы работы, как работа в парах, работа в микрогруппах, фронтальная и индивидуальная работа; использовались такие методы, как метод словесного обучения; метод проблемного обучения; метод диалога; метод интроспективного анализа.

Благодаря занятиям участники все глубже погружались в изучение себя, своих возможностей и различных аспектов своей личности. По окончании программы для оценки изменений была проведена контрольная диагностика (рис. 1–2).

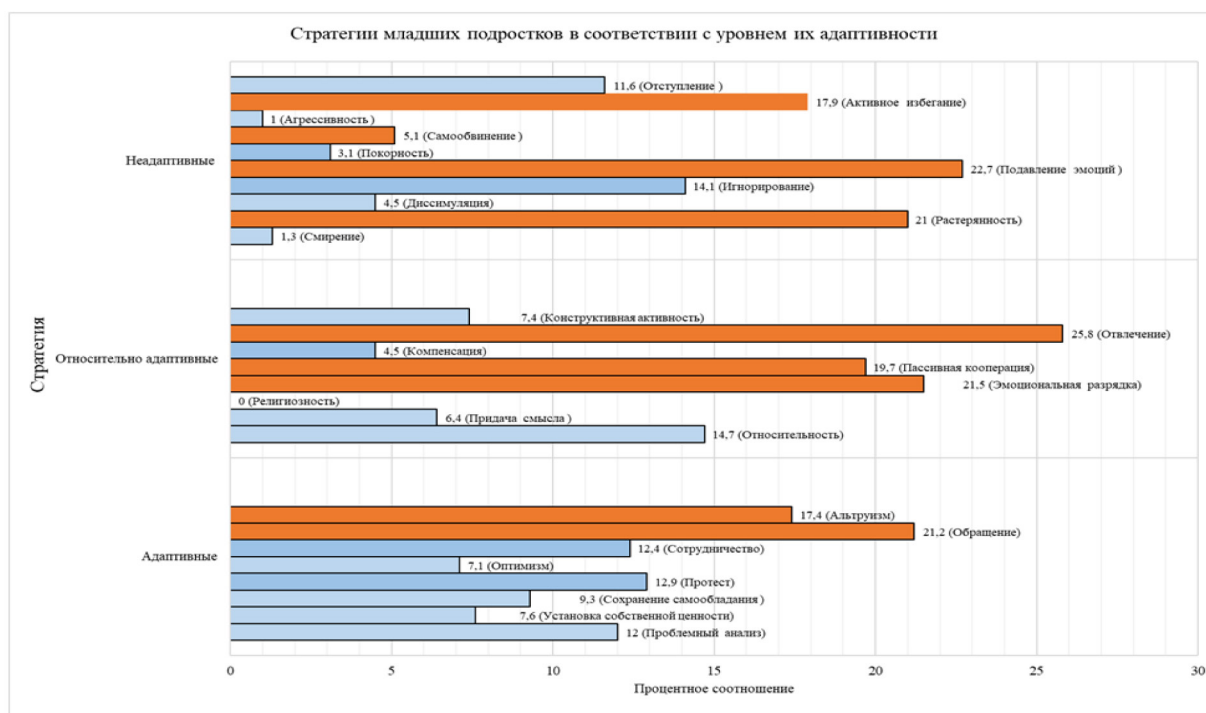


Рис. 1. Распределение копинг-стратегий по выборке в процентном соотношении до проведения программы

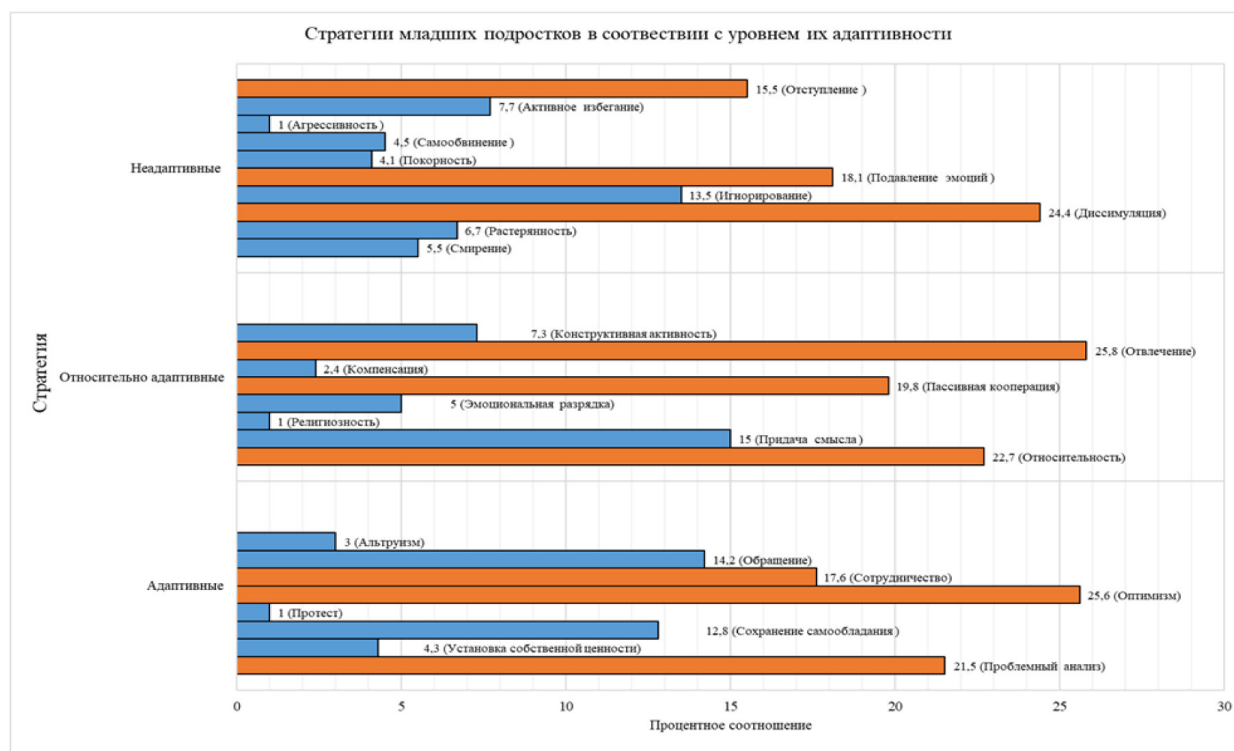


Рис. 2. Распределение копинг-стратегий по выборке в процентном соотношении после проведения программы

Анализируя показатели, можно сказать, что младшие подростки стали чаще выбирать такие стратегии, как оптимизм, проблемный анализ, сотрудничество, отвлечение, относительность, пассивная кооперация, диссимуляция и др.

Реализация программы привела к повышению использования подростками конструктивных копинг-стратегий (решение проблемы, принятие ответственности), пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовности анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Теоретические основы и психологическая диагностика здоровья личности: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. 366 с. URL: <http://elib.kspu.ru/document/10801> (дата обращения: 18.04.2025).
2. Горохова Л.Г. Исследование копинг-стратегий у подростков // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июля 2008 года. СПб., 2008. Т. 2. С. 18–23.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции: медицинские, промышленные и военные последствия стресса. Ленинград: Медицина, Ленинградское отделение, 1970. С. 178–208.
4. Суховой А.В., Коваленко С.В., Носова Е.Н. Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как единая система воздействия в поведении личности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 363–368.

ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ

STUDY OF CREATIVITY BY REPRESENTATIVES OF PSYCHOLOGICAL SCHOOLS

С.С. Углова

S.S. Uglova

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

Креативность, творчество, апперцепция, сублимация, творческое мышление, конвергентное мышление, дивергентное мышление.

В статье рассмотрено психологическое изучение креативности личности представителями различных психологических школ.

Creativity, creation, apperception, sublimation, creative thinking, convergent thinking, divergent thinking.

The article examines psychological studies of personality creativity by representatives of various psychological schools.

В современном мире, где технологии развиваются с невероятной скоростью, креативность и инновационное мышление становятся все более важными. Они позволяют компаниям и организациям оставаться конкурентоспособными, разрабатывать новые продукты и услуги, а также находить более эффективные способы решения проблем. Креативность – это способность создавать что-то новое и оригинальное, выходя за рамки стандартных решений и подходов. Она включает в себя не только художественное творчество, но и инновации в различных сферах жизни. В современном мире, где изменения происходят стремительно, умение мыслить креативно становится все более важным навыком.

Проблематика креативности является одной из наиболее сложных и неоднозначных областей психологического исследования. Обратимся к систематизации основных концепций и описанию компонентов креативности, на которых делают акцент исследователи различных направлений психологического знания. Возникшее в конце XIX века направление в мире психологической науки структурализм сформировало основу понимания психики, рассматривая ее как сложный механизм, который можно разобрать на составляющие.

Вильгельм Вундт (1832–1920) внес вклад в понимание креативности, сформулировав принцип творческого синтеза. Ученый хотел идентифицировать различные элементы сознания и увидеть, какие законы управляют их связями. Вундт ввел понятие апперцепции, которую определял как спонтанную активность души. По мнению Вундта, протекание творческих процессов не всегда

зависит от внешней ситуации. Оно побуждается внутренней мотивацией, направленностью на задачу, на достижение определенной цели.

К 20-м гг. XX века психология разделилась на отдельные школы, которые по-разному выстраивали свои концепции о содержании и структуре психики, рассматривая в качестве ведущей познавательную, мотивационную или поведенческую сферу психического. Бихевиоризм делал предметом своего исследования поведение, с чем было связано и новое название психологии (от англ. behavior – поведение). Психическое развитие, в том числе и творческое мышление, с позиции бихевиористов, отождествляется с научением, то есть с любым приобретением знаний, умений, навыков не только специально формируемых, но и возникающих стихийно.

Наряду с бихевиоризмом, к 20-м гг. XX века возникла гештальтпсихология. Главная идея школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, но целостные фигуры – гештальты (понятие было введено Г. фон Эренфельсом), свойства которых не являются суммой свойств их частей. Одним из ведущих представителей гештальтпсихологии был немецкий психолог Макс Вертгеймер (1880–1943). Ученый доказывал, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи или проблемной ситуации. От адекватности схемы зависит правильность решения [3].

Представители психоаналитического течения отводили важную роль в креативных процессах бессознательным механизмам. С точки зрения Зигмунда Фрейда (1856–1939), поведение человека направляется сексуальными и разрушительными импульсами, исходящими из глубинных структур подсознания. Но, во-первых, жизнь человека состоит вовсе не только из сексуальных или разрушительных действий. Во-вторых, бесконтрольное применение как тех, так и других обществом не одобряется. В связи с этим возникает необходимость перенаправить энергию либидо (полового влечения) или мортидо (стремление к смерти или разрушению) в некоторое социально приемлемое русло. Особую роль в этом занимает художественное творчество [6].

Существует группа теорий, базирующихся на убеждении, что креативность есть не что иное, как творческая природа человека. Творчество, по теории А. Маслоу, является универсальной характеристикой, врожденным свойством, которое присутствует в каждом человеке от рождения: «деревья дают листья, птицы летают, человек творит». Творчество заложено в каждом, оно не требует специальных талантов и способностей [4].

Значимый вклад в изучение вопросов творческого мышления человека внес Джордж Гилфорд (1967). Именно он выявил два типа мышления:

- Конвергентное мышление (схождение) – требуется для получения одного единственного правильного ответа. Конечно, определенных решений может быть несколько, но их конечное число все-таки ограничено.

- Дивергентное мышление – это тип мышления, которое идет в различных направлениях, т.е. именно из-за него появляются креативные и небанальные решения. Сам Гилфорд думал, что именно операция дивергенции является основой креативности как некой общей творческой способности [1].

Среди создателей теорий и тестов креативности для детей наиболее известным является американский психолог, посвятивший этой проблеме всю свою жизнь. Это Поль Торренс. Исследования креативности начаты им в 1958 году, но уже задолго до этого были подготовлены его практической работой как педагога и психолога с одаренными детьми и взрослыми.

Роберт Джеффри Стернберг, известный американский психолог, специалист в области когнитивной и педагогической психологии, предложил свою модель креативности, которую он назвал «Инвестиционная теория». Теория Стернберга позволяет понять, что креативность – это не врожденный дар, а навык, который можно развивать. Это означает, что каждый из нас может стать более творческим, если будет уделять внимание развитию своих креативных способностей [2].

Проблему развития креативности личности рассматривали в трудах отечественные педагоги и психологи (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев и др.). В.Н. Дружинин характеризует креативность как «глубинное свойство, отражающееся в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом». Он рассматривает ее как составную часть интеллекта. А также в исследовании В.Н. Дружинина было показано, что тревожный человек склонен к повышенной поисковой деятельности и порождению множества гипотез, что является признаком креативности [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие креативности активно изучается российскими и зарубежными учеными с середины прошлого века. Еще нельзя выделить универсального определения креативности, так как ведутся споры о ее сущности. Главная специфика креативности – это создание совершенно нового продукта, которого еще не было на рынке. На способность мыслить креативно влияют как внутренние факторы – знание предмета, любознательность, уверенность в своих силах, нацеленность на достижение цели, на результат, мотивирующая сила задачи, – так и внешние условия. Для развития креативного мышления существуют различные инструменты. Например, можно обратить внимание на инструменты из методологий ТРИЗ, Craft, латеральное мышление и дизайн-мышление. Данные методологии развивают креативные способности людей и позволяют разрабатывать новые полезные и уникальные решения.

Библиографический список

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 2000. 14 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
3. Коломиец Е.Ф. Основные направления изучения феномена креативности // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 3. С. 381–386.
4. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Просвещение, 1978. 128 с.
5. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Эмоциональный аспект личности педагогов в ситуациях затруднения как фактор развития педагогической деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 4 (50). С. 163–172.
6. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. М.: АСТ, 2006. 400 с.

РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА

DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASS

Е.В. Федоркина

E.V. Fedorkina

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

Дивергентное мышление, психолого-педагогический класс, показатели дивергентного мышления, психолого-педагогическая программа.

В статье представлены результаты исследования, посвященного развитию дивергентного мышления обучающихся психолого-педагогического класса посредством реализации специально организованной психолого-педагогической программы, направленной на совершенствование уровней и показателей дивергентного мышления.

Divergent thinking, psychological and pedagogical class, indicators of divergent thinking, psychological and pedagogical program.

The article presents the results of a study devoted to the development of divergent thinking among students of a psychological and pedagogical class through the implementation of a specially organized psychological and pedagogical program aimed at improving the levels and indicators of divergent thinking.

Современное образование ставит перед собой амбициозную задачу: воспитание творческой личности, способной к инновациям и адаптации к постоянно меняющимся условиям. Федеральный государственный образовательный стандарт подчеркивает необходимость создания индивидуальных образовательных траекторий и расширения возможностей обучающихся посредством проектной и учебно-исследовательской деятельности. Однако, несмотря на заявленные цели, школьная система часто ориентирована на развитие логического, конвергентного мышления, оставляя в тени не менее важную составляющую – дивергентное мышление. Именно этот пробел и определяет актуальность поиска новых подходов к его развитию [1; 3; 6].

Дивергентное мышление – это способность генерировать множество идей, альтернативных решений и нестандартных подходов к одной и той же проблеме. В отличие от конвергентного мышления, стремящегося к одному правильному ответу, дивергентное мышление ценит многообразие вариантов и оригинальность подхода. Его развитие является ключом к креативности, способности к инновациям и успешной адаптации к изменениям. В подростковом возрасте, периоде интенсивной физической и психической перестройки, стимулирование дивергентного мышления приобретает особую важность. Именно в этот период происходит глубокая перестройка познавательных процессов, включая мышление [2; 4].

Вследствие этого целью нашего исследования стало – изучить возможности развития дивергентного мышления обучающихся психолого-педагогического

класса. В качестве гипотезы исследования было предположение, что составленная психолого-педагогическая программа, направленная на развитие показателей дивергентного мышления, будет способствовать повышению уровня дивергентного мышления обучающихся психолого-педагогического класса. Для исследования мы использовали «Тест дивергентного (творческого) мышления» (Вильямс в модификации Е. Туник).

Для достижения поставленной цели исследования было необходимо провести эмпирическое исследование. Базой исследования стало одно из образовательных учреждений г. Красноярск. Выборка исследования – составила 60 обучающихся 10 классов, из них 30 обучающихся психолого-педагогического класса составляют экспериментальную группу и 30 обучающихся непрофильного класса.

В ходе первичной диагностики были получены следующие результаты исследования показателей и уровня дивергентного мышления. Исходя из результатов диагностики беглости дивергентного мышления, преобладающими уровнями экспериментальной и контрольной группы является высокий, что можно утверждать, что большинство обучающихся работает быстро, с большой продуктивностью.

Диагностика гибкости как показателя дивергентного мышления показала, что экспериментальной и контрольной группы свойственен – средний уровень, из этого можно сделать вывод, что не все обучающиеся способны выдвигать различные творческие идеи, менять свою позицию и по-новому смотреть на вещи.

Диагностика оригинальности как показателя дивергентного мышления показала, что экспериментальной группе свойственен – низкий уровень. У контрольной группы одинаковый показатель низкого и среднего уровня, из этого можно сделать вывод, что большая часть обучающихся обеих группы придерживаются замкнутых контуров, их рисунок не перемещается снаружи и внутри контура. Это показывает, что обучающиеся подходят к заданию без креативности, не включают фантазию и воображение, не пытаются добавить что-то свое.

Диагностика разработанности как показателя дивергентного мышления представила, что экспериментальной и контрольной группы свойственен – низкий уровень, из этого можно сделать вывод, что большинство обучающихся добавляют небольшое количество деталей к замкнутому контуру, предпочтение простоты в изображении, ограниченное использование фантазии и воображения, стремление к рисованию по образцу без добавления излишних линий.

Исходя из результатов диагностики названия дивергентного мышления, преобладающими уровнями экспериментальной и контрольной группы является низкий, что можно утверждать, что большинство обучающихся используют краткие и простые названия, избегая богатых языковых средств и подтекстов. Экспериментальная группа демонстрирует еще более выраженную тенденцию к упрощению названий, с полным отсутствием работ, оцененных на высоком уровне.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что существуют отличия в показателях дивергентного мышления контрольной и экспериментальной группы, но отсутствуют отличия в уровнях дивергентного мышления. Так, преобладающими уровнями у обеих групп выявлен как низкий.

На основе полученных результатов первичной диагностики была составлена и реализована психолого-педагогическая программа по развитию дивергентного

мышления обучающихся психолого-педагогического класса. Цель программы – развитие показателей дивергентного мышления подростков. Задачи программы: ознакомить обучающихся с понятием дивергентного мышления и его основными характеристиками; развивать навыки гибкости, оригинальности и разработанности мышления; стимулировать интерес к творческой деятельности. Данная программа включала в себя три блока: первый – организационный этап заключается в выявлении уровня дивергентного мышления и особенностей проявления его показателей; второй – основной этап ориентирован на развитие дивергентного мышления через основные его показатели: беглости, оригинальности, гибкости, разработанности, названия; третий – заключительный этап основывается на отслеживании изменений результатов повторной диагностики по сравнению с первой [5].

Для подтверждения результативности составленной психолого-педагогической программы была проведена повторная диагностика. У обучающихся повысились показатели дивергентного мышления, следствием чего является повышение уровня дивергентного мышления.

Обучающиеся стали работать продуктивнее, увеличилось число изменений категории рисунка. Появление новых идей, перестали ограничивать себя и дали воле воображению. При изображении деталей рисунок стал более разработанный, со множеством деталей. Подростки увеличили богатство словарного запаса (количество слов, использованных в названии) и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках (прямое описание или скрытый смысл, подтекст).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о результативности разработанной и реализованной психолого-педагогической программы развития дивергентного мышления. Разработанная психолого-педагогическая программа, включающая развитие показателей дивергентного мышления (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название), способствовала повышению уровня дивергентного мышления подростков.

Библиографический список

1. Андронов В.П. Психологические особенности творческого мышления младших и старших подростков // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2021. Т. 21, № 3. С. 312–322.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии. М.: Эксмо, 2024. 848 с.
3. Йовженко Д.В. Развитие дивергентного мышления подростков // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2023. С. 23–26.
4. Купцова С.А. Психолого-педагогические классы как средство формирования единого образовательного пространства // KANT. 2021. № 3 (40). С. 239–244.
5. Фатуллаева Ш.В., Нагиев Х.Д., Ахмедова Н.Ф. Пути развития творческого мышления учащихся // Символ науки. 2024. № 11–2. С. 187–191.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 03.04.2025).

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА

DEVELOPMENT OF VOLITIONAL QUALITIES OF CHILDREN OF JUNIOR ADOLESCENCE THROUGH CLASSES WITH ELEMENTS OF TRAINING

Н.А. Ширшикова

N.A. Shirshikova

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

Волевые качества, дети младшего подросткового возраста, занятия с элементами тренинга.

В статье обсуждаются результаты исследования и возможности развития волевых качеств детей младшего подросткового возраста посредством занятий с элементами тренинга.

Strong-willed qualities, children of junior adolescence, classes with elements of training.

The article discusses the results of the study and the possibilities of developing volitional qualities of children of younger adolescence through classes with training elements.

Жизнь каждого человека представляет собой череду удачных или неудачных выборов и решений, которые привели к тем или иным последствиям. В процессе развития человек учится продумывать последствия своих выборов наперед, более широко смотрит на свою жизнь. Большое влияние на поведение человека и эффективность его деятельности в определенных условиях социальной среды оказывают волевые качества [1; 4].

Воля характеризуется проявлением определенной степени социальной активности человека в различных сферах жизни: труде, учебной деятельности, общении. Именно волевые качества личности помогают контролировать и управлять собственными стимулами с учетом не только личных потребностей, но и потребностей социума [2].

Волевые качества – это свойства личности, сложившиеся в процессе получения жизненного опыта, эти свойства связаны с реализацией воли и преодолением препятствий на жизненном пути, а также они являются основой решительности, самостоятельности, смелости, выдержки и самообладания человека [3].

Исследованиям воли и волевых качеств в подростковом возрасте посвящено немногочисленное число работ: значимость изучения волевой сферы подростка подчеркивают Л.И. Божович, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.А. Серова, И.С. Сивова, Д.И. Фельдштейн и другие. В плане изучения волевых качеств в подростковом возрасте научный интерес представляют исследования И.В. Баязитовой, С.И. Хохлова, Т.И. Шульги [3].

Основным дефицитом исследования данной темы остается недостаточная изученность эффективных способов развития волевых качеств личности в данный возрастной период в образовательной организации.

Нами было организовано эмпирическое исследование возможностей развития волевых качеств детей младшего подросткового возраста посредством занятий с элементами тренинга. Использовались следующие психодиагностические методики: «Тест на целеустремленность» Р. Персо; тест «Способность к самоутверждению». Е.А. Киреева и Т.Д. Дубовицкая (для определения уровня инициативности); тест «Способны ли вы решать свои проблемы?» Я. Монич (для определения выраженности способности к самостоятельности); тест «Решительность» Н.Н. Обозова; опросник для самооценки терпеливости Е.П. Ильина и Е.К. Фешенко; краткая шкала самоконтроля BSCS (для исследования самоконтроля).

Исследование было проведено на базе общеобразовательной школы г. Красноярска. Выборку составили 50 обучающихся 5-х классов в возрасте 11–12 лет: экспериментальная группа – 5 «Х» класс и экспериментальная группа – 5 «У» класс. Результаты исследования показали:

1. Самоконтроль сформирован у большинства обучающихся обеих групп на среднем уровне, это означает, что обучающиеся способны контролировать свои действия, но не всегда могут сохранить и поддерживать необходимое внутреннее состояние в процессе деятельности.

2. Решительность в обеих группах сформирована преимущественно на низком уровне, то есть обучающиеся не умеют принимать и реализовывать быстрые, обоснованные и твердые решения, испытывают колебания перед серьезными шагами. В экспериментальной группе 1 результаты несколько ниже.

3. Целеустремленность у большей доли опрошенных двух групп сформирована на среднем уровне, у части детей – на низком уровне, такие обучающиеся могут нуждаться в контроле со стороны учителя, чтобы довести начатую работу до конца.

4. Терпеливость сформирована на среднем уровне в двух группах, обучающимся характерна способность к длительному сосредоточению усилий на выполнении заданий, но при контроле со стороны учителя. В экспериментальной группе 1 результаты ниже.

5. Самостоятельность у представителей обеих групп сформирована на среднем уровне, обучающиеся проявляют способность эффективно действовать без поддержки, но непродолжительное время.

6. Инициативность сформирована на среднем уровне, обучающиеся обеих групп демонстрируют, при поддержке учителя, способность быть активным, порождать намерения; стремиться находить и предлагать другим способы решения задач. В экспериментальной группе 1 результаты несколько ниже.

Таким образом, установлено, что у младших подростков недостаточно сформированы волевые качества: решительность, целеустремленность.

На основании полученных результатов был разработан комплекс занятий с элементами тренинга, направленный на развитие волевых качеств детей младшего подросткового возраста. Задачами работы определены следующие: сформировать

представления детей о природе и функциях воли, волевых качествах личности, методах их формирования и развития; развить волевые качества личности подростков; способствовать осознанности развития волевых качеств.

Продолжительность работы составила 3 месяца. Участниками тренинга стали представители экспериментальной группы 2 (группа, в которой у детей выявлены дефициты развития волевых качеств).

По итогам реализации коррекционно-развивающей программы была проведена повторная диагностика сформированности волевых качеств младших подростков. Обследовались дети, входящие в экспериментальную и контрольную группы. Установлено:

1. Большая часть детей экспериментальной и контрольной групп имеет высокий уровень сформированности самоконтроля; в контрольной группе – динамика менее выражена.

2. Преимущественная часть детей обеих групп имеет средний уровень сформированности решительности, доля детей с низким уровнем уменьшилась.

3. Большая часть детей экспериментальной имеют высокий уровень сформированности целеустремленности, в контрольной группе – большая доля детей показала средний уровень.

4. Большая доля детей обеих групп имеет высокий уровень сформированности терпеливости, в контрольной группе – изменения менее выражены.

5. Большинство детей экспериментальной и контрольной групп имеет высокий уровень сформированности самостоятельности, в контрольной группе – изменения также менее заметны.

6. Преимущественная часть экспериментальной группы имеет высокий уровень сформированности инициативности в контрольной группе – большая доля детей показала средний уровень.

Таким образом, выявлены положительные изменения выраженности волевых качеств детей, при этом в экспериментальной группе они проявляются более ярко, чем в контрольной группе. Следовательно, проведенная работа эффективна.

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. Владимиров А.С. Исследование учебной мотивации младших подростков с учетом особенностей семейного воспитания // 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: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2024. С. 75–77.
3. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. Челябинск: изд-во ГПИ, 1979. 69 с.
4. Прилепских О.С. Особенности воли и волевых качеств личности в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Психологические науки. 2019. № 63 (3). С. 314–317.

Раздел 2.
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER STUDENTS

Ю.Д. Аксенова, А.Ю. Мишаченко

Yu.D. Aksenova, A.Yu. Mishachenko

Научный руководитель Н.Н. Чадова

Scientific adviser N.N. Chadova

Внеурочная деятельность, коммуникативные умения, формы организации, методы, средства, коллектив, социализация.

В статье представлены практические аспекты формирования коммуникативных умений у младших школьников во внеурочной деятельности.

Extracurricular activities, communication skills, forms of organization, methods, tools, team, socialization.

The article presents practical aspects of the formation of communication skills among younger schoolchildren in extracurricular activities.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений в развитии ребенка школьного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) акцентирует внимание на развитии личности учащегося [4].

Коммуникативные умения способствуют полноценному психическому развитию школьника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская) и оказывают заметное влияние на общую успешность его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин) [1]. Наибольшее значение приобретают эти умения на этапе поступления ребенка в школу.

Недостаток коммуникативных навыков затрудняет общение, повышает тревожность и ухудшает обучение. Следовательно, их развитие – необходимое условие успешной адаптации и важнейший фактор социально-личностного развития [1].

Развитие детей – чрезвычайно актуальная проблема. Коммуникативные умения влияют как на успешность обучения, так и на личностное развитие детей, формируясь и совершенствуясь в процессе общения как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Исследование ряда ученых подтверждает важное значение коммуникативных умений для развития ребенка. Коммуникативные умения помогают ребенку

адаптироваться, формировать личные границы и улучшать взаимодействие с окружающим миром [2]; облегчают взаимоотношения, снижая стресс и тревожность [2]; положительно влияют на понимание учебного материала и успехи в учебе [3].

Однако недостаток коммуникативных навыков ведет к ряду негативных последствий: трудности в налаживании отношений со сверстниками, ухудшение успеваемости и мотивации к учебе, рост тревожности и неуверенности в себе. Следовательно, развитие коммуникативных умений необходимо начинать именно в начальной школе, обеспечивая устойчивую базу для последующего обучения и жизнедеятельности.

Исследования указывают на несколько важных факторов, влияющих на развитие коммуникативных навыков [4]:

Возрастные особенности: они непосредственно влияют на скорость и глубину приобретения коммуникативных умений.

Условия среды: благоприятная социальная среда создает необходимые условия для полноценного развития коммуникативных навыков.

Опыт предшествующего общения: предыдущий опыт ребенка в общении существенно влияет на его последующие успехи в приобретении коммуникативных навыков.

Таким образом, эффективное формирование коммуникативных умений возможно лишь при условии учета вышеперечисленных факторов и применения дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Коммуникативные умения важно формировать не только через беседу, но и нужно использовать различные методы и приемы. На основе личного опыта и изучения опыта других можно рассказать о наиболее эффективных методах организации внеурочных занятий по формированию коммуникативных умений. Одной из основополагающих методик формирования коммуникативных умений является *игровая деятельность*.

Игры выполняют двойную функцию: с одной стороны, развлекательную, с другой – обучающую. Применяя игровую форму, мы можем решать ряд задач: повышение мотивации, развитие креативности, формирование социальных навыков.

Помимо игрового метода, можно выделить ряд иных техник, способствующих формированию коммуникативных умений:

Работа в малых группах: они стимулируют активное взаимодействие.

Постановка вопросов: искусство задавать вопросы способствует развитию навыков выслушивания и глубокого понимания чужой точки зрения.

Активное слушание: привычка слушать и давать обратную связь.

Каждый из перечисленных методов обладает уникальными преимуществами и подходит для определенной стадии развития коммуникативных навыков.

На наш взгляд, отдельно стоит выделить то, что внешняя поддержка от учителя и окружения – эффективное средство формирования коммуникативных навыков. Важно предоставлять детям положительную обратную связь и поддержку.

Семья играет большую роль: благоприятная атмосфера дома, разговоры, совместное чтение и творчество способствуют развитию коммуникативных компетенций. Неблагоприятная обстановка дома ведет к замкнутости, агрессии и нежеланию общаться.

Сегодня мы стремимся внедрять инновационные методы и технологии, направленные на развитие коммуникативных навыков: онлайн-обучение и дистанционное образование, применение цифровых платформ и мобильных приложений, проектная деятельность и междисциплинарные курсы.

Формирование коммуникативных умений у младших школьников улучшает социальную адаптацию и повышает успешность обучения. Правильная работа педагогов и поддержка родителей заметно улучшают коммуникативные навыки детей.

Практическая реализация рекомендаций по формированию коммуникативных умений предусматривает активную работу с учащимися на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Личный опыт – проведение внеурочных занятий по актуальным вопросам, связанным с праздниками страны и экологическими проблемами региона.

Например, было проведено занятие по теме «День студента» в рамках цикла «Разговоры о важном». Цель занятия: ознакомление с культурой студентов, формирование ценностей образования и профессии. Основная деятельность заключалась в обсуждении традиций празднования Дня студента, игры и викторины на тему профессий, мини-проекты и выставки рисунков. И результат занятия: развитие навыков публичного выступления, умения ясно и точно выражать свои мысли, умения внимательно слушать и уважительно относиться к чужому мнению.

Другой пример – занятие по теме «Заповедники Красноярского края»: Цель занятия: расширить знания учащихся о природных богатствах региона, воспитать чувство ответственности за сохранение природы. Основная деятельность занятия: презентация материалов о заповедниках, создание проекта-презентации, дискуссия о проблемах экологии. Результат занятия: развитие навыков публичной речи, анализа и синтеза информации, совместного принятия решений.

Подобные занятия позволяют решать сразу несколько задач одновременно: повышать мотивацию учащихся, развивать навыки общения и улучшать эмоциональную сферу детей.

Оценка уровня развития коммуникативных умений проводится с использованием различных диагностических процедур, таких как наблюдение, опрос, тестирование и портфолио. Однако главной целью диагностики является не столько получение оценок, сколько выяснение сильных и слабых сторон каждого ребенка и выбор оптимальной стратегии дальнейшего развития.

Формирование коммуникативных умений у младших школьников является стратегически важным направлением современной педагогики. Оно позволяет решить целый ряд задач, стоящих перед школой и семьей, – от профилактики

социальной изоляции до укрепления здоровья и обеспечения успешных достижений в учебе. Привлеченные научные исследования и личный опыт свидетельствуют о высокой эффективности правильно организованной работы по данному направлению.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2020. 192 с.
3. Брагуца А. В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа. 2011. № 6. С. 53–55.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 336 / Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.04.25).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

Т.И. Арыштаева

T.I. Aryshtaeva

Научный руководитель Е.В. Улыбина
Scientific adviser E.V. Ulybina

Познавательное развитие, познавательный интерес, средний дошкольный возраст, педагогические условия.

В статье подчеркивается актуальность развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста. Автором представлено содержание основных педагогических условий, направленных на развитие познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста, приведены примеры реализации данных условий.

Cognitive development, cognitive interest, middle preschool age, pedagogical conditions.

The article highlights the relevance of developing the cognitive interest of children of middle preschool age. The author presents the content of the main pedagogical conditions aimed at developing the cognitive interest of children of middle preschool age, and provides examples of the implementation of these conditions.

В настоящее время проблема развития познавательного интереса детей дошкольного возраста является актуальной. В этом возрасте формируются умственное, нравственное и физическое развитие ребенка, именно поэтому дошкольный возраст является важным периодом в становлении личности.

Л.С. Выготский утверждал, что настоящий прогресс в развитии ребенка заключается не в том, чтобы он опережал своих сверстников, а в том, чтобы он активно и глубоко участвовал в разнообразных видах деятельности, приобретая знания и опыт, которые соответствуют его возрастным потенциалам [2].

Исследования в этой области проводили многие ученые – педагоги и психологи, среди которых Л.Н. Божович, Л.А. Выготский [2], А.Г. Макаренко, Н.В. Рубинштейн [5], Г.И. Щукина [7]. Познавательный интерес детей в большей степени проявляется в среднем дошкольном возрасте, так как этот период является чувствительным. Их любопытство и стремление к знаниям способствуют развитию таких положительных черт, как любознательность, стремление к познанию и внимательность. Однако многие ученые отмечают снижение уровня развития познавательного интереса современных дошкольников, так как сегодня родители практически не вовлекаются в деятельность детской образовательной организации. При этом они зачастую обращаются к педагогам-психологам

с просьбой о помощи в активации познавательной деятельности детей. Трудность развития познавательного интереса детей дошкольного возраста заключается в том, что требования родителей зачастую не совпадают с их действиями. Педагоги могут реализовывать процесс формирования познавательной активности в детском саду, но при этом вне образовательной организации родители упускают возможность развить интерес детей к познанию [6].

Изучение научной литературы о развитии познавательного интереса детей позволило выделить педагогические условия, с помощью которых можно организовать развитие познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста.

1. Просвещение родителей по вопросам развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста. Работа с родителями как способ развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста была выбрана, поскольку тесное взаимодействие родителей и педагогов создает благоприятные условия для развития познавательного интереса детей. Сотрудничество педагогов и родителей – это не просто формальность, а мощный инструмент, способный оказывать существенное влияние на формирование познавательного интереса ребенка [6].

Просвещение родителей по вопросам развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста поможет вовлечь родителей в образовательный процесс, что способствует созданию единого образовательного процесса, в котором ребенок будет чувствовать себя уверенно и комфортно, что, в свою очередь, положительно скажется на его познавательном интересе.

2. Методическое сопровождение педагогов по организации целенаправленного развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста.

В качестве педагогического условия было выбрано методическое сопровождение педагогов по организации развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста, поскольку компетентность педагогов важна при развитии познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста, так как именно педагог является ключевой фигурой, организующей и направляющей процесс познания. От его знаний, умений и личностных качеств напрямую зависит, насколько эффективно будет стимулироваться детская познавательная активность.

Основной целью методического сопровождения являлось формирование у педагогов понимания значимости познавательного интереса как фактора успешного развития ребенка, а также предоставление теоретического материала с информацией о различных способах реализации развития познавательного интереса у детей [6].

3. Работа с детьми среднего дошкольного возраста в рамках реализации игр и упражнений, направленных на развитие познавательного интереса.

Работа с детьми, направленная на развитие познавательного интереса, через игры и упражнения, являлась немаловажным компонентом эксперимента. Так как игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, ее нельзя было не включить в комплекс мер по развитию познавательного интереса, а в результате упражнений у детей формируются и закрепляются практические

навыки и умения. Поэтому для развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста был составлен и проведен комплекс игр и упражнений по развитию познавательного интереса [1].

Таблица

**Краткое описание комплекса игр и упражнений,
направленного на развитие познавательного интереса
детей среднего дошкольного возраста**

№ п/п	Наименование	Цель	Необходимое оборудование
1	Упражнение «Сравни картинки»	Развитие восприятия формы, величины, внимания, умения сравнивать	Две картинки с десятью различиями
2	Игра-путешествие «Поиск клада»	Развивать детское творчество, фантазию; учить детей ориентироваться на местности; развитие поисковой активности	Коробка, бутылка, консервная банка, обрывки бумаги, листья, трава, краски
3	Упражнение «Волшебная мозаика»	Учить ребенка создавать в воображении предметы, основываясь на схематическом изображении деталей этих предметов	Наборы вырезанных из плотного картона геометрических фигур: несколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин
4	Игра «Ощущения»	Развитие интереса у детей к новым предметам; учить детей описывать свои ощущения от взаимодействия с предметами	Фольга, бумага для запекания, картон, ножницы
5	Упражнение «Дорисуй!»	Развитие воображения, мелкой моторики	Листы с изображением животных с недорисованными элементами
6	Игра «Отгадай по описанию»	Развитие речи (умение согласовывать прилагательные существительные); закрепление знаний о понятиях, объединяющих собой те или иные предметы, существа; формирование умений задавать вопросы познавательного характера	Заранее подготовить предложения-загадки, на которые ребенок должен дать ответ
7	Упражнение «Что лежало на столе?»	Развитие зрительной памяти	Картинка с изображением 10 предметов, лежащих на столе
8	Игра-упражнение «Чувствуем ногами»	Способствовать дифференциации усвоенных и формированию новых сенсорных эталонов; развитие интереса у детей к новым предметам	Бумага, поролон, камешки, деревянные палочки, ткани, зерна, солома, веточки, металлические пластины
9	Упражнение «Нарисуй» картинку палочками»	Развитие мелкой моторики, внимания	Схематическое изображение птицы, счетные палочки
10	Упражнение «Что такое?»	Развитие воображения	Лист бумаги с нарисованными кругами (6 штук), цветные карандаши

4. Организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС), направленной на развитие познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста.

Работа с развивающей предметно-пространственной средой ДОО для развития познавательного интереса у детей 4–5 лет была выбрана, поскольку РППС – это не просто набор игрушек и пособий, а тщательно спроектированное пространство, которое предоставляет детям широкие возможности для самостоятельной исследовательской деятельности, экспериментирования и творчества. Она должна быть разнообразной, вариативной и трансформируемой, чтобы соответствовать интересам и потребностям каждого ребенка. Важно, чтобы среда была наполнена материалами, стимулирующими познавательную активность: это могут быть различные конструкторы, наборы для опытов, коллекции природных материалов, дидактические игры и пособия.

Одним из ключевых аспектов организации развивающей предметно-пространственной среды является ее доступность [4]. Дети должны иметь возможность самостоятельно выбирать интересующие их материалы и заниматься с ними без помощи взрослого. Это способствует развитию самостоятельности, инициативности и ответственности. Важно также, чтобы среда была безопасной и комфортной для детей. Все материалы должны быть выполнены из экологически чистых и безопасных материалов, а пространство должно быть организовано таким образом, чтобы минимизировать риск травм и несчастных случаев. Ключевым аспектом в процессе познавательного развития является создание подходящей под интересы каждого ребенка развивающей среды, это поможет детям найти подходящее для них занятие.

Таким образом, комплекс мер, представляющий собой педагогические условия, направленный на повышение уровня развития познавательного интереса детей среднего дошкольного возраста, был выбран для разностороннего влияния на процесс развития познавательного интереса, что с большей вероятностью приведет к повышению уровня развития познавательного интереса.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1998. 127 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 512 с.
3. Нестерук М.А. Роль семьи в воспитании познавательных интересов и любознательности ребенка // Начальная школа. 2019. № 10. С. 12–15.
4. 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 инноваций в педагогике, 1995. 64 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn_%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf (дата обращения 17.04.2025).
6. Селиверстенко А.В., Варакина О.В., Ломоносова З.В. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах познавательного развития детей дошкольного возраста // Образование, наука, технологии: современные парадигмы и практические разработки: материалы конференции 16 октября. URL: <https://apni.ru/article/4643-vzaimodejstvie-pedagogov-i-semi-v-voprosakh> (дата обращения 01.02.2025).
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Просвещение, 1971. 27 с.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

OUTDOOR GAMES

AS A MEANS OF DEVELOPING VOLITIONAL QUALITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

А.А. Бойко

A.A. Boyko

Научный руководитель О.М. Вербианова

Scientific adviser O.M. Verbianova

Волевые качества, дети старшего дошкольного возраста, инициативность, целеустремленность, самостоятельность, любознательность, самоконтроль, подвижные игры.

В статье представлены результаты изучения особенностей развития волевых качеств детей дошкольного возраста посредством реализации специально разработанного комплекса подвижных игр.

Volitional qualities, older preschool children, initiative, determination, independence, curiosity, self-control, outdoor games.

The article presents the results of studying the peculiarities of the development of volitional qualities of preschool children through the implementation of a specially developed complex of outdoor games.

Формирование воли у детей возраста 5–7 лет является важным аспектом, который требует внимательного изучения. Исследование данного феномена представляет собой сложную задачу как для научной, так и для практической области.

Развитие волевых качеств у детей в старшем дошкольном возрасте – это ключевой фактор, который определяет устойчивость личности и ее независимость от факторов окружающей среды. Если не создавать условия для развития волевых качеств у детей на начальном этапе, это может привести к потере способности к самоконтролю и взаимодействию с окружающим миром [3]. Прерогатива в развитии волевых качеств принадлежит воспитанию. Для детей, регулярно посещающих дошкольную образовательную организацию (ДОО), создаются условия развития волевых аспектов личности посредством четкого планирования режима дня, содержания образовательно-воспитательной работы, системы отношений с педагогами и со сверстниками и организации предметно-пространственной среды [1].

Поиск средств и технологий, способствующих развитию волевой сферы детей, не теряет своей актуальности. Так, для детей дошкольного возраста наиболее уместно использование игровой деятельности, и, в частности, подвижных игр.

Включение подвижных игр в процесс воспитания детей старшего дошкольного возраста, а также формирования и развития у них волевых качеств в процессе общего воспитания в ДОО является фундаментом для дальнейшего всестороннего развития личности ребенка. В подвижной игре ребенок проявляет свою самостоятельность, свободу выбора, инициативность, решительность. В педагогике все вышеперечисленные показатели являются основой для развития такой сферы личности, как воля. Подвижные игры подготавливают ребенка к волевым поступкам: самостоятельно действовать на основе своих взглядов и убеждений, не поддаваться чужому влиянию, закреплять волевые качества, полученные ранее. Играя, ребенок для достижения поставленной цели старается действовать в соответствии с правилами игры, а также соответствует своим силам и возможностям [5]. При этом важно, чтобы развитие волевых качеств детей имело системный и систематический характер.

Вышесказанное определило цель исследования – выявить эффективность влияния специально разработанного комплекса подвижных игр на развитие волевых качеств детей старшего дошкольного возраста.

В рамках исследования была проведена диагностика с использованием следующих методик:

1. Нормативные карты развития, разработанные Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым [4].

2. Тест на развитость самоконтроля (А.М. Щетинина) [6].

Исследование проводилось на базе ДОО г. Красноярска. В исследовании приняли участие 40 воспитанников старших возрастных групп.

В исследовании участвовали 2 группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

Результаты диагностики показали, что в обеих группах наблюдается недостаточный уровень развития волевых качеств: низкий уровень целеустремленности (ЭГ – 60 %, КГ – 60 %), любознательности (ЭГ – 75 %, КГ – 55 %) и инициативности (ЭГ – 55 %, КГ – 60 %).

Уровень самоконтроля в ЭГ преобладает средний уровень (55 %), в КГ – высокий уровень (38 %).

Данные результаты указывают на необходимость целенаправленной работы по развитию волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста.

На следующем этапе исследования был разработан и реализован комплекс подвижных игр, направленный на развитие волевых качеств. В комплекс вошли следующие виды подвижных игр: игры-эстафеты и командные игры, направленные на формирование таких волевых качеств, как инициативность и целеустремленность, самоконтроль; а также малоподвижные игры, направленные на развитие любознательности.

Реализация разработанного комплекса игр включает в себя три этапа. В связи с тем, что целеустремленность и самоконтроль являются базовыми составляющими для развития самостоятельности, то на первом этапе комплекса

были реализованы игры, направленные на развитие самоконтроля и целеустремленности. Научные работы Л.С. Выготского [3] подчеркивают важность формирования самоконтроля как основы для развития произвольности поведения.

Следующим этапом является развитие ряда волевых качеств, которые связаны друг с другом. Это такие качества, как: самостоятельность и инициативность.

Реализация специально подобранных малоподвижных игр была направлена на развитие любознательности. По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес (любопытность) – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями.

Завершающим этапом исследования стала оценка эффективности реализации разработанного комплекса игр посредством повторной диагностики.

Так, после реализации комплекса в ЭГ наблюдается значительный прогресс в развитии волевых качеств. Целеустремленность значительно выросла: низкий уровень у детей отсутствует, а высокий уровень достигнут у 35 % детей. 50 % детей демонстрируют средний уровень развития любознательности и 50 % детей – высокий уровень. Высокий уровень общей инициативности демонстрируют 80 % детей. 70 % детей показали высокий уровень развития самоконтроля.

В КГ изменения незначительны. У детей преобладает средний уровень целеустремленности и познавательной инициативы. Высокий уровень показали: 55 % детей по изучению инициативности; 55 % детей по изучению самостоятельности; 60 % детей по изучению самоконтроля.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показывают, что разработанный и реализованный комплекс подвижных игр оказывает положительное влияние на формирование волевых качеств детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Вербианова О.М., Улыбина Е.В., Груздева О.В. Сравнительный анализ развития волевых качеств здоровых, длительно и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Психологические исследования. 2022. Т. 59, № 1. С. 321–335.
2. Выготский Л.С. Проблемы воли и ее развитие в детском возрасте. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 454–465.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Просвещение, 2005. 1136 с.
4. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Изд. 4-е. М.: Линка-Пресс, 2017. 49 с.
5. Лукьянова О.Л., Пасечник О.С. Роль игры в формировании волевых качеств личности ребенка старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 43–47. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2247> (дата обращения: 28.03.2025).
6. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. С. 29–30.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY IN PRESCHOOL CHILDREN

Е.С. Ганисевская

E.S. Ganisevskaya

Научный руководитель Т.В. Поздеева
Scientific adviser T.V. Pozdeeva

Национальное самосознание, компоненты национального самосознания, дети младшего дошкольного возраста.

В статье рассматривается сущность понятия «национальное самосознание детей дошкольного возраста», дается определение данного понятия применительно к детям от 3 до 4 лет.

National identity, components of national identity, preschool children.

The article examines the essence of the concept of “national identity of preschool children”, defines this concept in relation to children from 3 to 4 years old.

В условиях глобальных вызовов современности проблема формирования основ национального самосознания у подрастающего поколения становится наиболее острой и вызывает к себе повышенный интерес. Любовь к Родине, чувство сопричастности к истории своего народа, его традициям и культуре являются тем стержнем, вокруг которого формируются социально значимые позиции граждан, их готовность и способность к активным действиям для блага своей страны. Работу в данном направлении необходимо проводить с ранних лет, так как пробуждение национального самосознания не передается по наследству, а воспитывается из поколения в поколение, чем раньше начинается его формирование, тем большую устойчивость оно приобретает.

Вопросам формирования национального самосознания в теории и практике посвящены труды многих ученых, однако мало внимания в работах уделяется младшему дошкольному возрасту. Между тем этот процесс достаточно длительный и сложный, начинается он с самого рождения.

В рамках нашего исследования, которое посвящено актуальной, но малоизученной проблеме формирования основ национального самосознания у детей младшего дошкольного возраста, была рассмотрена сущность понятия «национальное самосознание детей дошкольного возраста», сформулировано определение данного понятия применительно к детям от 3 до 4 лет.

При формулировке мы опирались на работы разных авторов, которые исследовали данный феномен (Л.Н. Воронцовская, Л.Р. Белобородова, О.Н. Юденко и др.).

Большинство авторов национальное самосознание связывает с отнесением себя к определенной этнической общности и регуляцией своего поведения на этой основе. Однако, когда речь идет о детях от 3 до 4 лет, содержательная характеристика понятия «национальное самосознание» будет отличаться вследствие психолого-возрастных особенностей и возможностей детей данного возраста.

Опираясь на исследования Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, И.И. Чесноковой, можно выделить стадии формирования основ национального самосознания детей дошкольного возраста: первая стадия (от рождения до 3 лет) – «осознание семейного окружения»; вторая стадия (от 3 до 5 лет) – «индивидуальное самосознание»; третья стадия охватывает дошкольный возраст от 5 до 7 лет – «сознание национальной принадлежности».

В структуре национального самосознания выделяют три компонента: когнитивный компонент отражает познавательную сферу; эмоциональный компонент проявляется через чувства; поведенческий компонент, в основе которого лежат ориентация, особенности поведения, коммуникативные и трудовые умения, стремление и способность принять участие в общественно направленной деятельности [2].

Учебная программа дошкольного образования для детей младшего дошкольного возраста предусматривает: приобретение воспитанниками первоначальных знаний о своей семье; осознание образа Я, себя как члена детского общества, половой принадлежности, своей и сверстников; воспитание доброжелательного отношения к окружающим, чувства сопричастности к современным событиям, национальным культурным традициям, формирование представлений о своей малой родине и др. [3, с. 68].

Таким образом, национальное самосознание детей от 3 до 4 лет является индивидуальным самосознанием, которое характеризуется базовыми социальными установками, деятельностью и поведением через эмоции и интересы, слитностью чувств и знаний, способностью к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущем.

При формировании национального самосознания у детей младшего дошкольного возраста необходимо руководствоваться следующими принципами:

- принцип безусловного учета концептуальных факторов (соответствие формирования национального самосознания детей дошкольного возраста основным направлениям государственной политики в области образования, технологизация процесса формирования национального самосознания и др.);

- принцип включенности воспитанников в развивающую образовательную деятельность (труд педагога должен быть продуктивным и направленным на развитие детской инициативы);

- принцип взаимосвязи внутренних и внешних предпосылок формирования национального самосознания детей дошкольного возраста (обеспечивает устойчивость жизнедеятельности нации и передачу национальных особенностей новому поколению);

– принцип взаимодействия общественного и семейного воспитания личности ребенка (направлен на воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия ребенка с целью приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, уважительного отношения к ним);

– принцип культурно-аксиологической доминанты общечеловеческих ценностей (обеспечивает гармоничное сочетание общечеловеческого и национального, предполагает формирование национального самосознания детей на основе исторических, культурных традиций народа) [1, с. 43–44].

Таким образом, национальное самосознание является сложным структурным образованием. При организации работы по формированию основ национального самосознания с детьми младшего дошкольного возраста следует помнить о повышенной эмоциональности воспитанников, их внушаемости, активности, огромном авторитете педагога. Несмотря на существование возрастных особенностей, в силу которых маленькие дети не всегда могут улавливать сущность общественных явлений, наличие глубоких причинно-следственных связей, понимать сложные абстракции, дошкольное детство наиболее подходит для воспитания интереса к жизни своей страны, формированию национального самосознания.

Библиографический список

1. Воронцовская Л.Н. Основные принципы формирования национального самосознания детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XIII Аспирант. чтений, Минск, 21 апр. 2017 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: И.А. Царик и др.; Н.В. Самусева (отв. ред.). Минск, 2017. С. 43–46.
2. Ганисевская Е.С., Поздеева Т.В. Формирование основ национального самосознания у детей дошкольного возраста посредством приобщения к народной культуре // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: О.Н. Анцыпирович и др.; под общ. ред. О.Н. Анцыпирович. Минск, 2024. С. 102–106.
3. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 229 // Национальный образовательный портал. URL: <https://adu.by/images/2023/dosh/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf> (дата обращения: 31.01.2025).

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

EMOTIONAL DEVELOPMENT IN MIDDLE PRESCHOOL CHILDREN: A DIAGNOSTIC ASPECT

В.С. Горченева

V.S. Gorcheneva

Научный руководитель И.Г. Каблуква
Scientific adviser I.G. Kablukova

Дети среднего дошкольного возраста, эмоции, особенности развития эмоций детей.

В статье представлены результаты эмпирического исследования развития эмоций детей среднего дошкольного возраста. Проведен анализ результатов исследования и выявлены основные особенности развития эмоций детей этого возраста.

Children of middle preschool age, emotions, features of the development of children's emotions.

The article presents the results of an empirical study of the emotional development of middle-aged preschool children. The analysis of the research results has been carried out and the main features of the development of emotions of children of this age have been identified.

Развитие эмоций и эмоциональной сферы человека имеет большое значение для адаптации человека в обществе, выстраивании конструктивного взаимодействия и позитивных взаимоотношений с окружающими людьми. Развитие эмоций берет свое начало с первых дней жизни человека, а наиболее значимым периодом является дошкольный возраст, т.к. именно в этот период закладываются основы эмоционального интеллекта и способов регуляции эмоций на всю жизнь, о чем свидетельствуют результаты исследований современных отечественных ученых (Белая Е.Н., Гордеева О.В., Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Изотова Е.И., Кряжева Н. Л., Люсин Д.В., Слободяник Н.П., Трунов Д.С., Щетинина А.М. и др.) [1; 3].

В документах, регламентирующих деятельность современной системы дошкольного образования, уделено значительное внимание эмоциональному развитию детей. Подчеркивается важность «развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания», «развития эмоциональной отзывчивости, способности откликаться на ярко выраженные эмоции сверстников и взрослых, различия и понимания отдельных эмоциональных проявлений, умения правильно их называть» [4].

Педагогическим работникам детского сада для организации целенаправленной работы в соответствии с требованиями ФГОС ДО и рекомендациями ФОП ДО необходимо понимать актуальный уровень развития эмоций детей,

имеющиеся дефициты и трудности. Для решения этой задачи учеными разработан богатый диагностический инструментарий, анализ которого показал широкое распространение двух эмпирических методов исследования: беседы и наблюдения. Комплексное использование этих методов исследования мы обнаружили в авторской методике Н.Д. Денисовой «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» [2].

Методика проводится индивидуально с каждым ребенком и ориентирована на изучение следующих основных эмоций: радость, грусть, удивление, страх, гнев. В методике используются иллюстрации и фотографии людей, ярко выражающих эти эмоции, а также сюжетные и графические изображения этих эмоций.

Методика является трехступенчатой и состоит из трех взаимосвязанных этапов. На первом этапе детям предлагается рассмотреть фотографии детей и взрослых, выражающих различные эмоции, и ответить на ряд вопросов. Данный этап позволяет определить: понимание детьми эмоций других людей; признаки, на которые дети опираются при интерпретации эмоций других людей; чьи эмоции лучше понимают дети – взрослого или сверстника. На втором этапе детям предлагается рассмотреть карточки с графическим изображением эмоций: радость, грусть, страх, гнев и удивление – и определить, какая эмоция изображена на каждой карточке. На этом этапе выявляются: сложности восприятия детьми графических изображений эмоций. На третьем этапе проводится беседа с детьми, которая позволяет изучить осознание детьми своих собственных эмоций: радость, грусть, страх, гнев и удивление. О чем предлагается судить по описанию ребенком ситуации, объектов и действий, которые вызывает у него каждая из пяти эмоций; описанию ребенком действия, с которым он связывает каждую эмоцию; развернутости ответов ребенка на вопросы.

Эмпирическое исследование особенностей развития эмоций детей среднего дошкольного возраста проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида города Красноярск. В исследовании приняли участие 30 детей среднего дошкольного возраста.

Результаты исследования первого этапа методики можно обобщить следующим образом: правильно определили все пять эмоций взрослых и сверстников лишь 10 % детей, 23,3 % детей, принявших участие в исследовании, не смогли правильно определить эмоции ни у сверстников, ни у взрослых; большинство детей (63,4 %) правильно определили лишь одну из пяти эмоций сверстников и взрослых. Большинство детей лучше понимают эмоции взрослых. Наиболее распознаваемой эмоцией у сверстников является страх, наименее распознаваемыми эмоциями сверстников являются удивление и радость. Наиболее распознаваемыми эмоциями взрослых являются удивление и гнев, наименее распознаваемой эмоцией взрослых является грусть. Проанализировав признаки, по которым дети определяют эмоции, мы выявили, что эмоцию радости у других людей дети определяют по улыбке, а также дети обращают внимание на глаза и общее выражение лица. Эмоцию удивления дети определяют по открытому рту, широко

открытым глазам и жестам рук. Самыми популярными признаками страха, названными детьми, стали: открытый рот, испуганный вид/взгляд, а также глаза, которые были широко открыты или закрыты/зажмурены. Самым частым ответом детей на вопрос о признаках эмоции гнева стал «кричит», а также дети называли нахмуренный лоб/взгляд, сведенные брови и зажмуренные или закрытые глаза. Эмоцию грусти дети определили по печальному/тоскливому взгляду, кроме этого, дети обращают внимание на опущенные губы, без улыбки, сведенные брови.

Результаты исследования второго этапа методики можно обобщить следующим образом: большинство детей (70,1 %) смогли правильно определить графическое изображение четырех эмоций; ранжирование по сложности восприятия детьми среднего дошкольного возраста графических изображений эмоций выглядит следующим образом: наиболее сложным для восприятия детьми данной возрастной группы оказалось графическое изображение эмоции удивления; второе место в рейтинге принадлежит эмоции грусти; третье и четвертое место разделили эмоции радости и страха; пятое место принадлежит эмоции гнева.

Результаты исследования третьего этапа методики можно обобщить следующим образом: наиболее осознаваемой детьми собственной эмоцией является радость, наименее осознаваемой эмоцией является гнев; наиболее адекватно дети выражают эмоцию гнева, сложнее всего детям удается соотнести действия с эмоцией грусти, большинство детей не умеют установить взаимосвязь между действием и эмоцией удивления; большинство детей радость связывают с удовлетворением потребностей, удивление с ситуациями, описанными в книгах и фильмах; гнев и страх связывают с ситуациями нарушения правил или моральных норм; грусть чаще всего связывают с природными явлениями. Большинство ответов детей короткие и односложные, что указывает на низкую степень осознанности эмоций. Большинство детей могут дать более подробные ответы при дополнительных вопросах, что демонстрирует потенциал для более глубокого осознания эмоций при соответствующей стимуляции. Подробные и содержательные ответы встречаются реже, что соответствует их возрасту, но указывает на начальные формы осознания своих эмоций. Для детей данной возрастной группы характерны краткие ответы на вопросы об эмоциях.

Подводя итоги эмпирического исследования особенностей развития эмоций детей среднего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы:

1) для большинства детей характерно распознавание лишь одной из пяти эмоций сверстников и взрослых; дети лучше понимают эмоции взрослых; наиболее распознаваемой детьми среднего дошкольного возраста эмоцией является эмоция страха, наибольшие трудности дети среднего дошкольного возраста испытывают при определении эмоции радости у сверстников и эмоции грусти у взрослого;

2) наиболее легким для восприятия детьми графическим изображением эмоций является изображение эмоции гнева, а наиболее сложным для восприятия детьми графическим изображением является изображение эмоции удивления;

3) наиболее осознаваемой детьми собственной эмоцией является радость, наименее осознаваемой эмоцией является гнев; наиболее адекватно дети выражают эмоцию гнева, способы адекватного проявления эмоции удивления у большинства детей вызывают затруднения; большинство детей радость связывают с удовлетворением потребностей, удивление с ситуациями, описанными в книгах и фильмах; гнев и страх связывают с ситуациями нарушения правил или нормальных норм; грусть чаще всего связывают с природными явлениями.

Библиографический список

1. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологии эмоций // Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. С. 8–40.
2. Диагностика эмоционального личностного развития дошкольников (наблюдения, эксперименты, проективные рисуночные тесты) / сост. Н.Д. Денисова. М.: Учитель, 2024. 106 с.
3. Сошникова О.С. Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников // 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 / отв.ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. С. 43–45.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 07.03.2025).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC CREATIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Е.А. Егорова

E.A. Egorova

Научный руководитель И.Г. Каблукова
Scientific adviser I.G. Kablukova

Дети старшего дошкольного возраста, художественное творчество, показатели развития художественного творчества, особенности развития художественного творчества детей. В статье представлены результаты эмпирического исследования развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста. Проведен анализ результатов исследования и выявлены основные особенности развития художественного творчества детей этого возраста.

Older preschool children, artistic creativity, indicators of the development of artistic creativity, features of the development of artistic creativity in children.

The article presents the results of an empirical study of the development of artistic creativity in older preschool children. The analysis of the research results has been carried out and the main features of the development of artistic creativity of children of this age have been identified.

В настоящее время важной задачей общества является развитие творчески мыслящих личностей, способных находить новые подходы к решению проблем. В связи с этим законодательство Российской Федерации в области образования придает большое значение развитию детского творчества [5]. Согласно современным педагогическим концепциям, развитие творческой личности начинается с самого раннего детства и является одной из важнейших задач образования [1].

Творчество – это деятельность, в результате которой создаются качественно новые объекты и духовные ценности. В современном мире существуют самые разные виды творчества. Одним из которых является художественное творчество. Анализ словарных и авторских определений художественного творчества показал, что это особый вид творческой деятельности и проявления творческой активности человека, направленный на создание произведений искусства, которые отражают эстетические, эмоциональные и интеллектуальные аспекты человеческого бытия [4].

Становление художественного творчества детей в дошкольном возрасте имеет свои особенности, которые определяются возрастными возможностями и динамикой психического развития ребенка. В этом возрасте дети активно исследуют мир вокруг себя, выражают свои чувства и эмоции через продукты собственной деятельности (рисунки, поделки, музыку и др.).

В современной психологии описаны следующие возрастные возможности художественного творчества детей старшего дошкольного возраста: способ-

ность к реализации своих замыслов в процессе художественного творчества, способность детализировать свои идеи и постепенно совершенствовать их в процессе создания творческого продукта; достаточный уровень развития моторики рук позволяет детям более точно воплощать свои замыслы, создавать более сложные композиции, в том числе передавать движение объектов; совершенствование цветового восприятия и умения смешивать цвета, они могут выбирать цвет, соответствующий реальному объекту, но также могут экспериментировать и создавать фантастические образы, искажая цвета; способность различать и ценить прекрасное в окружающем мире, а также в произведениях искусства; способность определять различные виды и жанры искусства, а также оценивать свои творческие результаты с эстетической точки зрения [2; 3].

В современных эмпирических исследованиях художественного творчества детей дошкольного возраста наибольшее распространение получили метод наблюдения и метод анализа продуктов детской деятельности. Именно эти методы позволяют обеспечить возможность понимания особенностей протекания творческого процесса без непосредственного вмешательства в него.

В связи с этим с целью изучения особенностей развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста была использована адаптированная методика Н.В. Шайдуровой «Диагностика художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста» [6]. Автором методики предлагается изучать художественное творчество детей по шести показателям: умение правильно передавать пространственное положение предмета и его частей; разработанность содержания изображения; эмоциональность созданного образа, предмета, явления; самостоятельность и оригинальность замысла; умение отразить в рисунке сюжет в соответствии с планом; уровень развития воображения.

Для каждого показателя разработаны качественные характеристики его проявления на трех уровнях: высоком, среднем и низком. Качественные характеристики соотносятся с количественными показателями, где 3 балла означает яркое проявление выделенного показателя в художественном творчестве ребенка; 2 балла означает присутствие выделенного показателя в художественном творчестве ребенка, но непостоянное и преимущественно в совместной деятельности со взрослым; 1 балл означает отсутствие выделенного показателя в художественном творчестве ребенка или его фрагментарное присутствие только в совместной деятельности со взрослым.

Для изучения выделенных показателей художественного творчества детей были подобраны три задания: нарисуй какой хочешь узор; веселые картинки; сказочная птица. Каждое из трех заданий позволяло изучить два показателя художественного творчества детей.

Эмпирическое изучение особенностей развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска. В исследовании приняли участие 30 детей, воспитанников старшей группы, в возрасте от 5 до 6,5 лет.

Анализ результатов детей позволил зафиксировать в данной возрастной группе наличие трех уровней развития художественного творчества: высокого, среднего

и низкого. Так, высокий уровень развития художественного творчества был выявлен у 7 детей, что составляет 23,3 % детей, принявших участие в исследовании; средний уровень развития был зафиксирован у 21 ребенка, что составляет 70 % детей; низкий уровень развития продемонстрировали 2 ребенка, что составляет 6,7 %.

Таким образом, результаты методики позволили сделать вывод, что в данной группе преобладает средний уровень развития художественного творчества детей, при этом 20 % детей набрали 10 баллов, т.е. преодолели порог перехода с низкого на средний уровень развития художественного творчества, а также 10 % детей набрали пороговые баллы (14–15 баллов), т.е. находятся на границе между средним и высоким уровнями развития художественного творчества. Важно отметить, что есть 10 % детей, набравших максимально возможное количество баллов, что свидетельствует о высоком уровне развития художественного творчества.

Ранжирование показателей художественного творчества детей по степени развития (от самого развитого к самому менее развитому) выглядит следующим образом: «умение правильно передавать пространственное положение предмета и его частей», «эмоциональность созданного образа, предмета, явления», «самостоятельность и оригинальность замысла», «уровень развития воображения», «умение отразить в рисунке сюжет в соответствии с планом», «разработанность содержания изображения».

Таким образом, можно сделать вывод, что особенностями развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста являются: преобладание среднего уровня развития художественного творчества детей, наиболее развитым показателем развития художественного творчества является «умение правильно передавать пространственное положение предмета и его частей», а наименее развитым показателем развития художественного творчества оказался «разработанность содержания изображения». Полученные результаты эмпирического исследования позволяют говорить о необходимости организации целенаправленного развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста в детском саду.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 79 с.
2. Вьюнова Н.И. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие. Самара: Порто-Принт, 2016. 56 с.
3. Зенина О.Г., Конивченко Ю.А. Развитие художественно-творческих способностей детей среднего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования // Молодежь и наука XXI века: XXII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. с. 35–36. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1743761926&tld=ru&lang=ru&name=dekadnik-nauki-ippo-nauchnyij-portal-2021-sbornik-statej-doshkolniki.pdf&text=6> (дата обращения: 22.03.2025).
4. Лисовская А.П. Художественное творчество как фактор гуманизации воспитания. Казань: КФУ, 2019. 65 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.03.2025).
6. Шайдунова Н.В. Методика обучения детей рисованию с 5 до 7 лет. СПб.: Детство-Пресс, 2017. С. 112.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

А.В. Игнатьева

A.V. Ignatyeva

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

Дети старшего дошкольного возраста, эмпатия, игровые упражнения, развитие социальных навыков.

Выявлены особенности развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, разработан комплекс игровых упражнений для развития когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов эмпатии. Проведен анализ результативности предложенного комплекса упражнений.

Senior preschool children, empathy, play-based exercises, social skills development.

The features of the development of empathy in senior preschool children have been identified, and a set of play-based exercises has been developed to foster cognitive, affective, and behavioral components of empathy. An analysis of the effectiveness of the proposed exercise complex has been conducted.

Формирование эмпатии у детей старшего дошкольного возраста является важным направлением их социально-эмоционального развития. Эмпатия позволяет детям понимать чувства окружающих, проявлять сочувствие и оказывать поддержку. Особую значимость этот процесс приобретает в контексте подготовки детей к успешной адаптации в школе и обществе.

Проблема исследования особенностей развития эмпатии у детей 6–7 лет обусловлена необходимостью создания условий для гармоничного развития личности ребенка. Анализ теории и практики показывает противоречие между высокими требованиями к социальной готовности ребенка к школе и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Целью статьи является обоснование результативности применения комплекса игровых упражнений для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Основываясь на результатах первичной диагностики по выявлению уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста (выборка исследования: дети 6–7 лет в количестве 32), проведенной с использованием методик

Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, А.М. Щетининой и Т.П. Гавриловой [2; 3], можно сделать вывод о том, что у 10 детей наблюдается низкий уровень развития эмпатии, характеризующийся эгоистической направленностью; у 10 детей проявляются эмпатические реакции и поведение на высоком уровне; у 6 детей эти реакции и поведение проявляются на среднем уровне и всего у 6 детей наблюдаются признаки, характерные для гуманистической эмпатии.

На основе полученных данных разработан комплекс игровых упражнений, направленный на развитие когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов эмпатии. Комплекс включает упражнения, адаптированные для детей с разным уровнем развития эмпатии:

- упражнения подготовительного этапа направлены на формирование базовых навыков распознавания и описания эмоций: «Мое настроение», «Эмоциональный портрет», «Эмоциональные ассоциации» и др.;

- упражнения основного этапа направлены на развитие способности понимать и выражать чувства других людей: «Цвета эмоций», «Эмоциональный театр», «Рисование эмоций», «Зоопарк эмоций» и др.;

- упражнения заключительного этапа нацелены на развитие способности осуществлять сотрудничество, выражать поддержку и создавать совместные проекты: «Групповой рисунок», «Эмоциональный круг», «Эмоциональные истории» и др.

Считаем целесообразным обогатить комплекс коммуникативно-речевыми играми и упражнениями, позволяющие повысить показатели социально-эмоционального развития детей:

- для детей с низким уровнем развития эмпатии целесообразно применять следующие методы и формы работы: игровое упражнение «Определение действий», основанное на простых эмоциональных состояниях, задание «Выбор начального фрагмента», использующее наглядные карточки с изображением эмоциональных состояний, и театрализованная деятельность «Волшебный театр», направленная на инсценировку базовых эмоциональных состояний;

- для детей со средним уровнем развития эмпатии в программу вводятся следующие элементы: игра «Подбор слов», целью которой является описание эмоциональных состояний персонажей; упражнение «Добавление слов», позволяющее более детально охарактеризовать эмоциональные состояния и ролевые игры «Мимикрия», включающие элементы импровизации;

- для детей с высоким уровнем развития эмпатии предлагается следующий комплекс упражнений: анализ игровых ситуаций из игры «Побег» с последующим определением причинно-следственных связей; комплексное задание «Создание зелья», предполагающее прогнозирование эмоциональных реакций и проектная деятельность, основанная на результатах игры «Что видел Волшебник?» [1].

Представленные упражнения направлены на развитие всех компонентов эмпатии: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

В ходе реализации комплекса упражнений наблюдались положительные изменения: дети без ошибок распознавали и описывали эмоции; проявляли сочувствие, заботу к сверстникам; инициативность в коммуникативных действиях.

Таким образом, предложенный комплекс игровых упражнений является эффективным средством развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, позволяющий учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Библиографический список

1. Кухар М.А., Шкерица Т.А., Груздева О.В. Развитие речи детей дошкольного возраста в условиях современной образовательной практики. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. 224 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50014259> (дата обращения: 30.03.2025).
2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение; Владос, 1995. 291 с. URL: [https://a2b2.ru/storage/files/person/142395/section/41660/51338_Uruntaeva %20G.A. %20Praktikum %20po %20detskoy %20psihologii.pdf](https://a2b2.ru/storage/files/person/142395/section/41660/51338_Uruntaeva_%20G.A.%20Praktikum_%20po_%20detskoy_%20psihologii.pdf) (дата обращения: 25.03.2025).
3. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с. URL: <https://center-okhta.spb.ru/images/Document/diagnostika-socialnogo-razvitiya-rebenka.pdf> (дата обращения: 25.03.2025).

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPMENT OF VOLITIONAL ABILITIES PRESCHOOL CHILDREN

А.Е. Карабухина

A.E. Karabukhina

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

Старший дошкольный возраст, развитие компонентов саморегуляции, физическая культура, двигательная активность.

В статье представлены сведения об особенностях развития саморегуляции детей в условиях образовательной организации на занятиях по физической культуре.

Senior preschool age, development of self-regulation components, physical culture, motor activity.
The article presents information about the peculiarities of development of self-regulation of children in the conditions of an educational organization in physical education classes.

 едеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и основанная на нем Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяют самостоятельность, целенаправленность и способность к саморегуляции как значимые ориентиры достижений ребенка к концу дошкольного возраста [6; 7].

По определению К.А. Абульхановой-Славской, психическая саморегуляция – способность человека контролировать и координировать свою деятельность, учитывая действия окружающих и установленные нормы [1].

Развитие саморегуляции, как и других личностных качеств, неразрывно связано с семейной средой, поскольку именно в семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия и учится управлять своим поведением и эмоциями. При этом характер детско-родительских отношений и состав семьи оказывают существенное влияние на то, как саморегуляция будет развиваться [2]. Вопросы развития волевых способностей детей часто становятся проблемным полем для родителей и являются поводом для обращений за помощью в центры консультативной помощи [3].

Актуальность развития саморегуляции в дошкольном возрасте обусловлена также требованиями, предъявляемыми к будущим школьникам: умением организованно работать, следовать инструкциям, подчинять свои действия правилам, контролировать мыслительные процессы [8]. Однако исследования показывают, что существующие образовательные программы не всегда в полной мере способствуют формированию саморегуляции у старших дошкольников [4]. Этот факт подтверждают результаты исследования, проведенного в дошкольной образовательной организации с участием 20 детей в возрасте 6–7 лет [5].

По результатам исследования было выявлено, что у половины детей (50 %) уровень развития саморегуляции недостаточный. Кроме того, старшие дошкольники испытывают трудности с контролем своих действий при выполнении заданий. Эти данные свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения специальных мероприятий, направленных на развитие саморегуляции у детей данного возраста.

Одним из перспективных направлений развития саморегуляции у старших дошкольников являются специально организованные занятия по физической культуре. Выполнение двигательных упражнений, соответствующих возрасту и определенным правилам, требует от ребенка волевых усилий для контроля двигательных и эмоциональных реакций, а также для оценки результатов своей деятельности.

В связи с выявленными трудностями в развитии саморегуляции у детей 6–7 лет в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования был разработан и реализован специальный комплекс занятий по физической культуре. Занятия строились по традиционной структуре (вводная, основная и заключительная части) и включали общеразвивающие упражнения, игры-эстафеты и дыхательные техники, направленные на развитие различных аспектов саморегуляции.

Общеразвивающие упражнения способствовали осознанному управлению телом и движениями. Дети учились выполнять упражнения с заданными параметрами, используя специально отобранный спортивный инвентарь. Постепенно задания усложнялись, вплоть до самостоятельного составления упражнений детьми.

Игры-эстафеты развивали навыки планирования, контроля и анализа результатов в команде. Разнообразные типы эстафет (круговые, линейные, встречные, с препятствиями) и постепенное усложнение заданий способствовали развитию ответственности за общий результат и умению подчинять личные интересы командным, что положительно влияло на саморегуляцию каждого ребенка.

Дыхательные упражнения учили детей управлять своим эмоциональным состоянием, концентрировать внимание и успокаиваться. Начиная с выполнения упражнений по инструкциям педагога, дети постепенно осваивали самостоятельное применение дыхательных техник.

Комплекс занятий был рассчитан на 3 месяца (36 занятий) и строится на недельной цикличности. В зависимости от недели фокус смещается на развитие следующих компонентов саморегуляции:

- Целеполагание (1 неделя): педагог ставил цель, демонстрировал ее достижение, контролировал и корректировал действия детей.
- Планирование (2 неделя): дети в парах учились планировать действия для достижения цели, педагог поддерживал их самостоятельность.
- Контроль (3 неделя): снизился внешний контроль со стороны педагога, дети учились самостоятельно управлять двигательной деятельностью, контролировали себя и партнеров, анализировали результаты.

– Оценка (4 неделя): дети самостоятельно организовывали деятельность, выбирали инвентарь, обсуждали успешность проделанной работы, педагог выступал лишь наблюдателем.

Результаты повторной диагностики подтвердили эффективность разработанной системы занятий по физической культуре для развития саморегуляции у детей.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Вербианова О.М. Развитие способности к саморегуляции детей дошкольного возраста в социальном пространстве семьи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 184–188.
3. Вербианова О.М., Улыбина Е.В. Оптимизация психолого-педагогической работы с родителями по преодолению трудностей в семейном воспитании детей дошкольного возраста // Живая психология. 2023. Т. 10. № 2 (42). С. 79–87.
4. Вершинина Л.В., Дурова Т.С. Развитие саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Ped.Rev. 2018. № 3 (21). С. 9–15.
5. Карабухина А.Е. Особенности развития саморегуляции детей 6–7 лет // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Минск, 2023. С. 172–175.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://pravo.gov.ru> (дата обращения: 08.04.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 08.04.2025).
8. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. 384 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ARTISTIC LITERATURE

А.А. Катеринич

A.A. Katerinich

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

Диагностика, восприятие, слуховое восприятие, компоненты слухового восприятия, старший дошкольный возраст.

В статье представлены результаты исследования слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Diagnostics, perception, auditory perception, components of auditory perception, senior preschool age.
The article presents the results of a study of auditory perception in older preschool children.

Проблема слухового восприятия детей является важным предметом для развития общих познавательных процессов детей. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования рекомендуется развитие восприятия детей в разных видах деятельности. Исходя из этого, слуховое восприятие как часть общего восприятия детей является приоритетной целью для дошкольного образования в России.

Вопросами изучения слухового восприятия как важной составляющей познавательной сферы детей занимались такие ученые, как С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов. Они рассматривали слуховое восприятие как совокупность звуковой информации, которая достигает ушей через волны звуковых частот [4], [6]. С помощью звука мы можем узнавать, насколько далеко находится объект, о его количестве, размере и другую информацию, безусловно, важную для контакта с окружающим миром. Исходя из этого, Б.М. Теплов выделяет следующие компоненты слухового восприятия детей:

1. Тембровый компонент – это дифференциация на слух звуков музыкальных инструментов, бытовых шумов, звуков природы, голосов животных и птиц.
2. Динамический компонент – это дифференциация громких и тихих звуков.
3. Ритмический компонент – это определение и воспроизведение ритмических последовательностей.
4. Фонематический компонент – это сформированность навыка фонематического анализа слов.
5. Временной компонент – это определение длительности звучания и изменения звучания в течение определенного времени.

6. Пространственный компонент – это локализация (распространение) источника звука в пространстве. Здесь необходима оценка возможных перемещений источника звука в пространстве, включая направление, скорость и траекторию звука [5].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод, что слуховое восприятие, безусловно, является важнейшей частью получения информации. Помимо этого, имеются важные составляющие слухового восприятия, позволяющие многосторонне изучить его посредством разнообразных методик.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение слухового восприятия детей на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярска.

Для проведения диагностического исследования были использованы методики Т.А. Ткаченко, Т.В. Чередниковой, Н.В. Нищевой и Н.А. Ухиной [1; 2; 3; 7; 9]. Перечисленные методики эффективны для диагностики компонентов слухового восприятия детей с нормотипичным развитием.

Предмет диагностики: слуховое восприятие детей старшего дошкольного возраста.

Задачи диагностики

1. Исследование уровня развития тембрового компонента слухового восприятия старших дошкольников.

2. Исследование уровня развития динамического компонента слухового восприятия старших дошкольников.

3. Исследование уровня развития ритмического компонента слухового восприятия старших дошкольников.

4. Исследование уровня развития фонематического компонента слухового восприятия старших дошкольников.

5. Исследование уровня развития временного компонента слухового восприятия старших дошкольников.

6. Исследование уровня развития пространственного компонента слухового восприятия старших дошкольников.

По итогам диагностики отмечается средний уровень развития слухового восприятия дошкольников. Были отмечены индивидуальные различия в развитии отдельных компонентов слухового восприятия. У исследуемых наиболее развитым компонентом слухового восприятия является фонематический. Наименее же развитым оказались тембровый и динамический компонент. Это связано с началом «опредмечивания» звуков. Дети на данном этапе развития еще не способны к наиболее точному дифференцированию звуков по различным показателям, ввиду того, что они не используют качественное описание слышимых звуков. Показателями недостаточного развития «опредмечивания» звуков будет являться избегание таких сравнений, как «маленький», «большой», «тонкий», «грубый», «толстый» и других качеств, свойственных предметам или живым существам. Дети используют для описания слова «такой» или «не такой», избегая ассоциаций, связанных с собственным опытом. Помимо этого, дети обладают недостаточным опытом определения звука по его предметному источнику – звук

молотка, барабана, стука по различным поверхностям и др., качественно дифференцируя лишь звуки, исходящие от животных – кошки, собаки, коровы и др.

Исходя из данных особенностей, нами был разработан комплекс развивающих занятий с использованием художественной литературы, направленный на развитие компонентов слухового восприятия старших дошкольников. Приоритет в данном комплексе был дан развитию динамического и тембрового компонента слухового восприятия.

Комплекс мероприятий включает в себя следующие направления работы:

1. С детьми. Первый вид работы – это оформление читательского стенда и «Буктрейлеры», позволяющие детям выбирать произведения, которые им бы было интересно прочитать. Второй вид – непосредственная образовательная деятельность, где осуществляется эмоциональное чтение сказок, стихотворений и басен с использованием изменений в громкости, тональности, ритме голоса, а также «фоновых звуков». В ходе работы используются такие приемы, как обсуждение, интерпретация, редактирование, а также эмоциональное реагирование детей [7]. Третий вид работы – самостоятельная деятельность детей, в которую входят создание считалок, пословиц, коротких рассказов, а также самостоятельная проектная деятельность по услышанным произведениям или ассоциациям слышимых звуков в произведении. Четвертый вид работы – литературные мероприятия. Сюда входят литературные звуковые квесты, звуковые и теневые театры. Закljučают данный вид работы звуковые литературные викторины, позволяющие детям продемонстрировать свои знания в области художественной литературы, а также в узнавании, дифференцировании, пародировании естественных и искусственных звуков.

2. С родителями. Данное направление включает в себя проведение интерактивного семинара «Чтение с удовольствием: Как увлечь ребенка книгой?». Помимо этого, сюда включается и совместная проектная деятельность с детьми по мотивам прочитанного произведения [7].

3. С педагогами. Данное направление включает себя проведение интерактивного семинара «Чтение с удовольствием: «Какие существуют формы и методы для вовлечения детей в мир художественной литературы?»».

Библиографический список

1. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия. М.: Сфера, 2010. 64 с.
2. Ильюшина М.А. Исследование слухового восприятия старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Чебоксары: Среда, 2021, 521 с.
3. Нищева Н.В. Формирование фонетико-фонематической системы языка у детей дошкольного возраста: с 3 до 7 лет. СПб.: Детство-Пресс. 2023, 48 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие. Изд. 3-е, стереотип. СПб.: Планета музыки, 2021. 488 с.
6. Теплов Б.М. Психология. М.: Московский психолого-социальный институт, 1954. 256 с.
7. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия: альбом дошкольника: учеб. пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М.: Гном, 2005. 32 с.
8. Фишер В.Я., Кухар М.А. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 11 (152). 5 с.
9. Чередникова Т.В. Проверьте развитие ребенка: 105 психологических тестов. СПб.: Речь, 2007. 305 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING PERCEPTUAL ACTIONS IN MIDDLE-AGED PRESCHOOL CHILDREN

Е.Е. Копылова

Е.Е. Kopylova

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

Восприятие, дети среднего дошкольного возраста, перцептивные действия, дидактические игры.

В статье представлены результаты исследования, посвященного развитию перцептивных действий у детей среднего дошкольного возраста посредством реализации специально организованного комплекса дидактических игр, направленного на совершенствование операций перцептивного моделирования.

Perception, children of middle preschool age, perceptual actions, didactic games.

The article presents the results of a study on the development of perceptual actions in middle-aged preschool children through the implementation of a specially organized set of didactic games aimed at improving perceptual modeling operations.

А.В. Запорожец рассматривал восприятие не как простой, пассивный процесс регистрации информации, а как активное, целенаправленное действие ребенка, ориентированное на освоение окружающего мира. Ребенок, согласно этой концепции, не просто наблюдает за окружающими объектами, но активно взаимодействует с ними, манипулирует ими, исследует их свойства, такие как форма, цвет, размер, текстура и другие характеристики. Это активное взаимодействие и составляет суть перцептивного действия [4].

Развитие перцептивных действий – одна из важнейших задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Дидактические игры выступают незаменимым инструментом в этом процессе. Они позволяют организовать и структурировать взаимодействие ребенка с окружающими объектами, делая это взаимодействие осмысленным и целенаправленным. Значительный вклад в развитие теории развития восприятия внес Л.А. Венгер, продолживший и дополнивший идеи А.В. Запорожца. Венгер подчеркивал особую роль сравнения объектов с эталонами – образцами, которые обладают заданными характеристиками. Сравнение с эталоном позволяет ребенку не только выделять отдельные признаки объектов, но и формировать обобщенные представления, своего рода «эталонные

модели». Эти модели служат основой для последующего анализа и сравнения новых объектов, способствуя формированию более глубокого и точного восприятия окружающего мира [2].

Дидактические игры, грамотно подобранные и проведенные, позволяют активно использовать метод сравнения с эталонами цвета, формы, размера. Например, игра может включать в себя сортировку геометрических фигур по форме и цвету, подбор парных картинок, составление узоров из элементов определенного цвета и размера [5]. Такие игры не только развивают перцептивные способности, но и способствуют переходу от последовательного, поэтапного анализа признаков объектов к более целостному, интуитивному восприятию. Ребенок учится быстро и точно оценивать объекты, не разбирая их на отдельные элементы, что является признаком зрелого перцептивного действия. Постепенно формируется четкое и адекватное представление об окружающем мире, основанное на точном и быстром анализе воспринимаемой информации.

Актуальность исследования подчеркивает факт того, что родители недостаточно озабочены развитием когнитивных функций ребенка и не фиксируют проблемы действий восприятия как повод обращения за психолого-педагогической помощью [3].

В рамках изучения влияния дидактических игр на развитие перцептивных действий у детей среднего дошкольного возраста была проведена диагностика уровня развития восприятия у детей среднего дошкольного возраста с помощью диагностической методики «Перцептивное моделирование» [1], целью которой является выявление уровня развития перцептивных действий моделирующего типа. Исследование было проведено на базе детского сада г. Красноярск. В исследовании приняли участие 42 воспитанника средних возрастных групп в возрасте 5 лет.

Результаты диагностики показали, что у 38,1 % детей экспериментальной и 38,2 % контрольной групп есть существенные проблемы с перцептивными действиями моделирующего типа: трудности в установлении пространственного взаиморасположения, вычленении частей объекта, определении их свойств и восприятии целого. Эти дети не способны к умственным действиям построения целого из частей, их ответы случайны, отсутствует стратегическое планирование. 38,1 % детей экспериментальной и 23,8 % контрольной групп частично способны к перцептивному моделированию, но только в простых задачах с двумя элементами. При увеличении количества элементов их эффективность снижается. Таким образом, была выявлена необходимость в развивающей работе, направленной на обеспечение развития перцептивных действий восприятия детей среднего дошкольного возраста.

Следующим этапом исследования стало формирование перцептивных действий у детей среднего дошкольного возраста. С этой целью был разработан комплекс дидактических игр, направленный на развитие перцептивных действий восприятия дошкольников. Основным направлением работы данного комплекса стало развитие определенных способностей у детей: способности определять общую форму объекта; способности определять общий размер объекта; способности

вычленять основные части объекта и определять их свойства; способности создавать целостный объект из отдельных частей; способности по свойствам объектов сравнивать их друг с другом; способности устанавливать пространственное взаиморасположение выделенных частей объекта.

Реализация развивающего комплекса дидактических игр осуществлялась с использованием игрового комплекта «Пертра», разработанного известным педагогом Марианной Фростинг. Развивающая работа с дошкольниками проводилась в течение трех месяцев 2–3 раза в неделю.

Завершающим этапом исследования стала оценка эффективности психолого-педагогической работы, направленной на развитие перцептивных действий восприятия детей среднего дошкольного возраста. На данном этапе была проведена контрольная диагностика уровня развития перцептивных действий восприятия у детей среднего дошкольного возраста с использованием той же методики «Перцептивное моделирование».

Результаты контрольного эксперимента показали изменения в обеих группах, но в экспериментальной группе изменения в развитии перцептивных действий более выражены и обусловлены педагогическим воздействием. В экспериментальной группе, где применялись дидактические игры, произошло значительное уменьшение числа детей с неспособностью к моделирующим перцептивным действиям на 28 %. Количество детей, владеющих перцептивным моделированием, выросло на 9 %. Количество детей, для которых характерно владение операциями моделирующего действия в достаточной и высокой степени, увеличилось на 19 %.

В контрольной группе изменения оказались значительно менее выраженными и статистически незначимыми.

Следовательно, можно говорить о том, что комплекс дидактических игр, способствующих развитию перцептивных действий у детей среднего дошкольного возраста, оказался эффективным инструментом для достижения этих целей.

Таким образом, исследование доказывает ключевую роль целенаправленного обучения и грамотного использования дидактических игр в формировании полноценных перцептивных действий у детей среднего дошкольного возраста, закладывая фундамент для успешного развития познавательной сферы в будущем.

Библиографический список

1. Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5-ти до 6-ти лет). Психологическая диагностика. М.: МОПК, 1996. 113 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1988. 143 с.
3. Вербианова О.М., Улыбина Е.В. Современное родительство: трудности в воспитании детей раннего и дошкольного возраста // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 6 (46). С. 149–158.
4. Восприятие и действие / под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1967. 323 с.
5. Недорезова Ю.В. Дидактические материалы для формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста // В сб. Молодежь и наука XXI века. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. С. 210–212.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPMENT OF STRONG-WILLED QUALITIES PRESCHOOL CHILDREN

А.Е. Косова

A.E. Kosova

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

Старший дошкольный возраст, развитие волевых качеств, конструирование из бумаги.
В статье представлены сведения об особенностях развития волевых качеств детей в условиях специально организованных занятий конструирования из бумаги.

Senior preschool age, development of volitional qualities, paper construction.
The article presents information about the peculiarities of the development of volitional qualities of children in conditions of specially organized classes of paper construction.

Актуальность и значимость развития волевой сферы детей отражается в нормативно-правовой базе, регламентирующей образовательный процесс. В частности, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) декларирует необходимость формирования у детей старшего дошкольного возраста волевых новообразований, обеспечивающих регуляцию поведения в соответствии с социальными нормами и правилами в различных видах деятельности и взаимодействиях. Подчеркивается роль волевой готовности к успешной адаптации к школьному обучению и новой социальной среде [4].

Е.П. Ильин полагает, что волевые качества представляют собой характеристики волевой активности индивида, способствующие преодолению трудностей и проявляющиеся как стабильные черты личности в определенных условиях [2].

Согласно С.Л. Рубинштейну, развитие волевых качеств у детей начинается со способности контролировать свои движения под наставничеством взрослых. Развитие волевых характеристик начинается на раннем этапе жизни и продолжается, проявляясь через действия, направленные на достижение целей, способность сдерживать эмоции и соблюдать правила [3].

Формирование волевых качеств у детей во многом определяется процессом воспитания. В дошкольных образовательных учреждениях создаются условия, которые содействуют развитию волевых аспектов личности, включая продуманный распорядок дня, образовательные и воспитательные мероприятия, а также организацию функциональной предметно-пространственной среды [1]. Кроме того, это создает предпосылки для разработки системной программы

специальных занятий по конструированию, которые проводились регулярно, позволяя детям развивать волевые качества через практическую активность и совместную деятельность.

В рамках эмпирического исследования, направленного на оценку степени сформированности волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста, был использован комплекс психодиагностических методик, включающий тесты «Закрась фигуры» (Е.А. Ключникова, Р.М. Геворкян) и «Особенности проявления воли дошкольников» (Р.М. Геворкян). В исследовании участвовали 2 группы детей (экспериментальная и контрольная) по 14 детей в каждой. Первичный анализ результатов диагностических процедур выявил общую тенденцию к недостаточному уровню развития таких волевых характеристик, как самостоятельность, целеустремленность и упорство.

В частности, при сопоставлении данных, полученных с помощью методики Е.А. Ключниковой «Закрась фигуры», установлено, что показатели сформированности волевых качеств у испытуемых контрольной группы статистически значимо превышают аналогичные показатели в экспериментальной группе, демонстрируя преимущественно средний и низкий уровни развития.

Результаты применения диагностического инструментария «Особенности проявления воли дошкольников» (Р.М. Геворкян) указали на преобладание среднего уровня развития самостоятельности у детей обеих групп. При этом выявлена тенденция к необходимости внешней поддержки со стороны взрослых при решении задач и ориентации на указания взрослых при целеполагании. Инициативность в решении задач проявлялась ситуативно и не носила устойчивого характера.

С учетом результатов первичной диагностики и индивидуально-возрастных особенностей участников исследования была разработана и реализована система занятий по конструированию из бумаги в технике оригами. Комплекс занятий рассчитан на 3 месяца (13 занятий). Занятия проводились раз в неделю и в процессе образовательной деятельности. Оригами ориентировано на создание конкретного продукта, стимулирует проявление таких волевых качеств, как упорство и настойчивость, поскольку получение результата выступает в качестве мотивационной силы. Конструирование также требует строгого соблюдения последовательности действий, что способствует развитию целеустремленности и умению концентрироваться на достижении цели, избегая отвлечения на посторонние факторы. В процессе создания оригами дети сталкиваются с ошибками и сложностями, что дает им возможность развивать настойчивость, упорство и умение искать новые способы решения проблем, не сдаваясь перед трудностями.

Занятия реализовывались в различных организационных формах, предполагающих последовательное усложнение заданий по типам конструирования: от демонстрации действий до самостоятельного изготовления продукта по схеме, а также взаимное обучение сверстников изготовлению модели из бумаги. Данные организационные меры были определены как значимые условия для развития волевых качеств детей.

Контрольный этап исследования выявил значительное улучшение показателей целеустремленности и упорства в экспериментальной группе, с достижением у детей преимущественно среднего и высокого уровней сформированности данных качеств. У детей отмечалось стремление к достижению поставленных целей, самостоятельность в организации деятельности и проявление инициативы в различных видах деятельности. Результаты диагностики развития самостоятельности также зафиксировали преобладание у детей среднего уровня и высокого уровня развития исследуемых качеств. В контрольной группе существенных изменений в уровне развития волевых качеств не наблюдалось.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста продемонстрировал, что реализация специально организованного комплекса занятий конструирования из бумаги, при соблюдении заданных условий оказывает положительное влияние на развитие волевых качеств.

Библиографический список

1. Вербианова О.М., Улыбина Е.В., Груздева О.В. Сравнительный анализ развития волевых качеств здоровых, длительно и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1(59). С. 106–115.
2. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2020. 720 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 12.04.25).

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

THE URGENCY OF THE PROBLEM OF PERSONALITY DEVELOPMENT AND SELF-AWARENESS OF A CHILD OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL INSTITUTION AND FAMILY

Н.К. Медведкин

N.K. Medvedkin

Научный руководитель **О.В. Груздева**
Scientific adviser **O.V. Gruzdeva**

Личность, самосознание, дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, развитие, семья, дошкольное учреждение.

В статье раскрывается актуальность проблемы развития самосознания детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения и семьи. Описываются теории самосознания, структура и особенности развития самосознания в дошкольном возрасте. Выделяются условия, в которых развивается самосознание ребенка.

Personality, self-awareness, preschool age, senior preschool age, development, family, preschool institution.

The article reveals the urgency of the problem of development of self-awareness of senior preschool children in the conditions of preschool institution and family. The theories of self-awareness and its structure are described. The conditions in which the child's self-consciousness develops are emphasized.

Проблема развития личности и самосознания ребенка старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения и семьи является актуальной областью исследования многие годы.

С.Л. Рубинштейн отмечает: «Процесс становления человеческой личности включает в себя как неотъемлемый компонент формирование его сознания и самосознания: это есть процесс развития сознательной личности» [2]. Исходя из этого можно определить, что развитие личности человека невозможно без развития его самосознания. Невозможно представить целостную личность, не имеющую представлений о собственном теле и характере, не осознающую субъектность своих действий, а также не способную дать оценку себе.

В настоящее время развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста является одним из требований к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обозначает целевым

ориентиром обладание ребенком базовых представлений о себе, а также положительную установку по отношению к себе. Опираясь на содержание ФГОС, мы находим необходимость развития самосознания детей на уровне дошкольного образования [4].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования шире раскрывает проблему развития самосознания ребенка старшего дошкольного возраста. Планируемыми результатами в отношении развития самосознания к концу дошкольного периода обозначаются:

- 1) ребенок проявляет самоконтроль и может осуществлять анализ своей двигательной деятельности;
- 2) ребенок способен понимать свои переживания и причины их возникновения, регулировать свое поведение, обосновывать свои ценностные ориентации;
- 3) ребенок стремится сохранять позитивную самооценку;
- 4) ребенок обладает начальными знаниями о себе, собственной принадлежности к определенному полу [3].

Как мы видим, содержание планируемых результатов ФОП ДО в вопросе самосознания учитывает все три компонента самосознания, выделенных И.И. Чесноковой, а именно: познавательный компонент (самопознание), эмоционально-ценностный (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция) [5].

В другой теории самосознания, а именно в теории В.С. Мухиной, самосознание включает в себя: ориентацию на признание своей психической сущности и внешних физических данных; ориентацию на признание своего имени; ориентацию на социальное признание; физические, психические и социальные признаки определенного пола; ориентацию на свои права в обществе; ориентацию на значимые ценности в прошлом, настоящем и будущем; ориентацию на долг перед людьми. Также автор отмечает, что звенья структуры самосознания зависят в своем содержании от этнических особенностей общества и социальной ситуации, в которой личность находится и развивается [1]. И поэтому, опираясь на теорию В.С. Мухиной, мы определяем, что в условиях изменяющегося социального контекста актуальность вопроса об изучении развития личности и самосознания является особенно высокой. В каждом новом поколении необходимо выявлять актуальное положение и тенденции развития общества – важные для развития самосознания детей, а также создавать новые методики развития самосознания и личности с учетом особенностей нового поколения.

Помимо особенностей социального контекста, не менее важны возрастные особенности. Дошкольный возраст – период начального формирования личности ребенка и в том числе самосознания. Некоторые звенья структуры самосознания впервые возникают только в дошкольном возрасте, а некоторые уже интенсивно развиваются. И учет данных звеньев структуры самосознания в обстоятельствах изменяющегося социального контекста с учетом возрастных особенностей является актуальной областью исследований.

Упоминая важность социального контекста и социальной среды в развитии личности и самосознания ребенка, также стоит подчеркнуть роль семьи.

Изучение фактора влияния семьи на развитие ребенка является актуальным направлением, так как в условиях постоянного изменения социального и культурного контекста развития общества изменяется и институт семьи. Вместе с этим многие родители не обладают достаточными знаниями о самосознании и важности развития самосознания у ребенка.

В заключение отметим, что выраженная актуальность и значимость решения проблемы развития самосознания детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения и семьи определила высокую потребность в экспериментальном изучении характеристик самосознания у современных детей.

Библиографический список

1. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития и бытия личности. М.: Наука, 2022. 671 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2021. 960 с.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2023. 208 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) с изм. и доп. от 21.11.2019 г. и 08.11.2022 г. URL:https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1745322901&tld=ru&lang=ru&name=FGOS_doshkol_nogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения 21.04.2025)
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN EARLY CHILDREN

А.В. Микша

A.V. Miksha

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

Ранний возраст, коммуникативные умения, фольклор.

В статье представлены сведения о роли специально разработанных и реализованных психолого-педагогических условий для развития коммуникативных умений детей раннего возраста.

Early age, communication skills, folklore.

The article provides information on the role of specially designed and implemented psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills of young children.

Актуальность темы развития коммуникативных способностей у дошкольников определена Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [4]. Это также нашло отражение в новом федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором особое внимание уделяется необходимости развивать общение и взаимодействие ребенка как со сверстниками, так и со взрослыми. Одной из сфер, в рамках которой это должно осуществляться, является «социально-коммуникативное развитие», ориентированное на: «освоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и этические принципы; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, отзывчивости и способности сопереживать, формирование готовности к совместной деятельности с ровесниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, а также к сообществу детей и взрослых» [3].

Раннее детство – это важный этап в жизни человека. Педагоги и психологи утверждают, что навыки общения не являются предрасположенными от рождения и развиваются на протяжении всей жизни, в процессе взаимодействия с людьми и накопления жизненного опыта [1]. Здоровье, образование и поведение человека в значительной мере зависят от процессов, происходящих в раннем дошкольном возрасте. По мнению Д.Б. Эльконина, особенно значимым является становление у детей коммуникативных умений в период с одного до трех лет [6].

По определению В.Д. Ширшова, коммуникативные умения – это «совокупность действий, определяемая стремлением человека к общению и желанием применять свои знания для взаимодействия с окружающим миром» [5].

В последнее время педагогическая общественность отмечает снижение активности прямой коммуникации людей, что обусловлено внедрением в жизнь семьи интернет-способов взаимодействия, развлечения и досуга. Современные дети активно осваивают девайсы в своей деятельности [2], что препятствует развитию коммуникативных умений детей.

В рамках эмпирического исследования с целью выявления уровня развития общения детей раннего возраста со сверстниками была выбрана методика «Диагностика развития общения со сверстниками» И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой. В исследовании участвовало две группы: экспериментальная (15 детей) и контрольная (15 детей).

Результаты исследования экспериментальной и контрольной групп показали, что в обеих группах наблюдается интерес к сверстникам. Однако показатели чувствительности, инициативности, средств общения и просоциальных действий остаются на низком уровне. Эти данные свидетельствуют о том, что хоть дети и стремятся взаимодействовать друг с другом, их навыки для эффективного общения недостаточно развиты, и они редко иницируют совместные действия. Чаще всего они взаимодействуют только в тех случаях, когда совместную деятельность организует взрослый.

В ходе изучения литературы о факторах, способствующих развитию коммуникативных умений у детей раннего возраста, были выявлены психолого-педагогические условия обеспечения развития данных умений. В качестве значимых условий были определены следующие: 1) разработать и реализовать комплекс занятий с использованием детских форм фольклора, что способствует развитию речи и навыков взаимодействия среди детей; 2) организовать продуктивное сотрудничество с родителями, чтобы они могли интегрировать элементы детского фольклора в семейное воспитание.

Для создания комплекса были выбраны такие формы фольклора, как хороводные игры и игры-потешки. Эти варианты были определены на основе их способности обеспечивать совместное участие и физическое взаимодействие детей, что, в свою очередь, содействует формированию у них предпосылок для дальнейшего сотрудничества и умения слушать друг друга. В хороводных играх дети взаимодействуют как в парах, так и в группе. Во время таких игр они учатся распознавать и интерпретировать невербальные сигналы от партнеров, включая жесты, мимику и движения, что значительно способствует развитию их коммуникативных навыков.

Реализация комплекса осуществлялась на протяжении 2-х месяцев и включала в себя следующие направления работы: а) развитие у детей способности понимать собственные эмоции и чувства, а также эмоции и чувства партнера; б) развитие просоциальных действий; в) развитие эмпатийной чувствительности.

Сотрудничество с родителями имеет ключевое значение для развития коммуникативных умений у детей. Это взаимодействие позволяет объединить усилия в создании благоприятной воспитательной среды в дошкольных образовательных учреждениях, когда родители могут присоединяться к хороводным играм с детьми во время вечеров или досуговых мероприятий. Важно, чтобы родители осознавали необходимость участия в таком взаимодействии, что повысит их интерес к развитию социальной активности своих детей.

Для этого разработан комплекс мероприятий по взаимодействию с родителями, включающий в себя семинары, семинар-практикум и совместный праздник для детей и родителей, разработка материалов просветительского характера.

Результаты повторной диагностики подтвердили эффективность разработанного комплекса занятий, направленного на развитие коммуникативных умений у детей раннего возраста.

Библиографический список

1. Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 3–4 лет. М.: Сфера, 2014. 96 с.
2. Вербианова О.М. Внедрение девайсов в жизнь детей дошкольного возраста. Типичные проблемы семейного воспитания // Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи: материалы Всероссийских с международным участием психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 2024. С. 36–38.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 17.04.2024).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://donschool110.gosuslugi.ru/netcat_files/30/41/Federal_nyy_zakon_Ob_obrazovanii_v_Rossiyskoy_Federatsii_273_FZ.pdf (дата обращения: 12.04.2025).
5. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. Екатеринбург, 1994. 128 с.
6. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве. М.: Педагогика, 1989. 115 с.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА «ДОМ ВОПРОСОВ И ОТВЕТОВ»

DEVELOPMENT OF RESEARCH ABILITIES IN CHILDREN AGED 6–7 THROUGH THE «HOUSE OF QUESTIONS AND ANSWERS» PROJECT

М.А. Никитина

М.А. Nikitina

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

Дети старшего дошкольного возраста, исследовательские умения, проект «Дом вопросов и ответов», интерактивное вопрошание, познавательная активность.

Актуализируется развитие исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста посредством игрового познавательного проекта «Дом вопросов и ответов». Проведен анализ результативности проекта и выявлены основные затруднения детей.

Children of senior preschool age, research abilities, project «House of Questions and Answers», interactive questioning, cognitive activity.

The development of research abilities in older preschool children is being enhanced through the educational game-based project House of Questions and Answers. An analysis of the project's effectiveness was conducted, revealing the main challenges faced by the children.

Одним из приоритетных направлений в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования является исследовательская деятельность как важная часть познавательного развития. В возрасте 6–7 лет дети проявляют повышенный интерес к окружающему миру, задают множество вопросов и стремятся самостоятельно находить ответы на них [4]. Однако, как показывает практика, у многих детей этого возраста исследовательские умения развиты недостаточно, что может затруднять их адаптацию к школьному обучению.

Цель статьи заключается в обосновании результативности проекта «Дом вопросов и ответов» как средства развития исследовательских умений у детей 6–7 лет, а также в выявлении затруднений детей, возникающих в процессе его реализации.

Для того чтобы развить исследовательские умения у детей старшего дошкольного возраста, важно обеспечить образовательную среду материалами и инструментами для конструирования, проектирования и изучения мира, поощрять инициативу и любознательность, применять интерактивные методы обучения для развития познавательного интереса.

Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между необходимостью развития исследовательских умений у детей 6–7 лет как важного компонента их познавательной активности и подготовки к школьному обучению и недостаточной разработанностью методических подходов и технологий, направленных на эффективное формирование этих умений в условиях дошкольного образования [3].

Выборку исследования составили дети 6–7 лет в количестве 14 человек. Обобщив результаты обследования уровня развития исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста (первичный срез), можно сделать вывод о преобладании среднего уровня развития исследовательских умений у 7 детей, низкий уровень развития выявлен у 4 детей и высокий уровень развития у 3 детей.

Недостаточное развитие исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о сниженной заинтересованности детей дошкольного возраста в исследованиях и необходимости целенаправленной работы по развитию их познавательной активности посредством интерактивных проектов.

С опорой на анализ результатов первичного среза по выявлению первоначального уровня развития исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста с использованием диагностических заданий методики А.И. Савенкова «Педагогическая технология проведения исследования» [2] и с опорой на образовательную практику Ю.Н. Ратниковой [1] разработан проект, направленный на развитие исследовательских умений.

Проект «Дом вопросов и ответов» представляет собой инновационный подход к развитию исследовательских умений у детей. Он направлен на развитие всех исследовательских умений и работы с информацией. В рамках проекта дети обводят свою руку, где каждый из нарисованных пальцев отражает определенный этап работы:

1. Предпроектный этап: определение темы исследования, постановка вопросов (мизинец – «Что я хочу знать?»).

2. Проектный этап: сбор информации, проведение экспериментов, выбор помощника в поиске информации, анализ данных (безымянный палец – «Кто мне поможет?», средний – «Где я найду ответ?»).

3. Заключительный этап: презентация результатов исследования, рефлексия (указательный палец – «Презентация ответа», большой палец – «Познавательный финиш») [1].

При реализации проекта у детей выявлены трудности, обусловленные недостаточным уровнем развития исследовательских умений. Эти трудности проявлялись в следующих аспектах:

- дети испытывали затруднения в самостоятельном выборе темы исследования, что связано с ограниченным объемом знаний и недостаточным опытом в постановке исследовательских задач;

– наблюдалась тенденция к быстрому переключению внимания на более привлекательные или эмоционально насыщенные виды деятельности;

– у детей отсутствовали четкие представления о способах поиска достоверной информации, что затрудняло процесс самостоятельного исследования и анализа данных;

– дети проявляли интерес преимущественно к собственной работе, что сопровождалось чрезмерным стремлением к соперничеству и недостаточным вниманием к результатам исследований сверстников.

С каждым днем наблюдалась положительная динамика, дети понимали, к кому обращаться с вопросами, составляли свои первые гипотезы. Для выбранных тем они наблюдали за природой или стремились изучить кинематограф, классифицировали полученную информацию в своих альбомах и делали выводы.

Ближе к финалу своих поисков они включались с более явным интересом, с учетом стимулов и подбадриваний. Проект «Дом вопросов и ответов» является эффективным средством развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста. Он способствует развитию исследовательских умений и критического мышления.

Рекомендуется использовать проект педагогам и педагогам-психологам в дальнейшем для поддержки познавательного развития и подготовки детей к школе.

Библиографический список

1. Ратникова Ю.Н. Игровой проект «Дом вопросов и ответов» в развитии детской «самости» и познавательной активности у старших дошкольников. М.: Ресурс, 2020. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=skjyjk> (дата обращения: 22.03.2025).
2. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. М.: Учебная литература, 2007. 32 с.
3. Трифонова Е.В. Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций. Методические рекомендации М.: Воспитатели России, 2021. 177 с. URL: http://talantoshka.ru/wp-content/uploads/2022/07/Трифопова_Исследовательская-деятельность.pdf (дата обращения: 22.03.2025).
4. Шкерина Т.А., Бондарева О.Е., Кадочникова Е.Д. Дидактический потенциал игрового экологического цикла в развитии познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика современного детства: сборник статей. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021. С. 116–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46500222> (дата обращения: 26.03.2025).

КВЕСТ-ИГРА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

QUEST-GAME AS A FORM OF REALIZATION OF EDUCATIONAL TASKS WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN

А.А. Пашкевич, Д.С. Нетесова

A.A. Pashkevich, D.S. Netesova

Научный руководитель О.А. Милякова

Scientific adviser O.A. Milyakova

Квест-игра, образовательная деятельность, форма образовательной деятельности, мотивация к деятельности.

В статье описан опыт организации квест-игры с детьми подготовительной к школе группы в ходе производственной практики на темы «День космонавтики», «День Победы». Представлены способы организации квест-игры как формы образовательной деятельности, где дети ищут ответ на проблемный вопрос, касающийся ценности праздника.

Quest game, educational activity, form of educational activity, motivation for activity.

The article describes the experience of organizing a quest game with children of a preparatory school group during an internship on the topics of “Cosmonautics Day” and “Victory Day”. The article describes ways to organize a quest game as a form of educational activity, where children are looking for an answer to a problematic question about the value of a holiday.

Реализация положений федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является одной из ключевых задач дошкольной организации. В положениях документа отмечается необходимость «построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образовательного процесса» [4].

Современных дошкольников становится все сложнее заинтересовать образовательным процессом, ведь все большее место в жизни детей занимают компьютерные игры, игровые приставки, электронные игрушки и т.п. Педагог, учитывая возрастающую конкуренцию со стороны технических средств, должен идти в ногу со временем и применять в своей работе современные методы, средства обучения, увлекательные формы проведения образовательной деятельности. Среди разнообразия методов, форм, технологий обучения в сфере дошкольного образования заслуживают внимания квест-игра. Проблемой квестов в нашей стране занимаются М.В. Андреева, Я.С. Быховский, Т.А. Кузнецова, Н.В. Николаева, И.Н. Сокол, А. Яковенко и другие. Квест рассматривается и как технология, и как форма организации образовательного процесса, и как разновидность игры.

В «работах отечественных ученых нет единого взгляда на сущность образовательного квеста. Являясь сравнительно новым ресурсом в педагогике, квест еще не прошел стадию теоретического обоснования» [2].

Рассмотрим подробнее методику организации квест-игры как формы образовательной деятельности. И.Н. Сокол рассматривает следующие элементы квеста: наличие дидактической, развивающей и воспитательной задач, проблемной поисковой ситуации, игрового замысла, сопровождение участников наставником, четкие правила [1].

В материалах М.Ю. Данченковой игровые события квеста разворачиваются в определенной последовательности.

1. Формирование внутренней мотивации к деятельности – вступительное слово ведущего, в котором воспитатель вовлекает детей на игру, в проблемную ситуацию, направить внимание на предстоящую деятельность. Общая игровая цель известна участникам с самого начала и определяет игровую «легенду», особенности и правила заданий.

2. Планирование детьми деятельности: распределение детей на команды; знакомство с правилами; раздачу карт и буклетов-путеводителей, в которых в иллюстрированной форме может быть представлен порядок прохождения игровых точек (локаций).

3. Реализация детского замысла – прохождение основных этапов-заданий игрового маршрута, решение задач, выполнение ролевых заданий по преодолению препятствий. В процессе игры игроки последовательно движутся по этапам, решая различные задания (активные, логические, поисковые, творческие и пр.). Команда получает недостающую информацию, подсказку, снаряжение и т.п. Участники могут быть объединены в игровые команды, либо все находиться в одной команде. При прохождении этапов команда не разделяется, а действует сообща.

4. Детская рефлексия по итогам деятельности – подведение итогов, обмен мнениями, награждение призами игроков команды, одержавшей победу. На этом этапе для проведения аналитической беседы и итоговой рефлексии участникам могут задаваться следующие вопросы: что вызвало наибольший интерес? Что показалось трудным? Довольны ли вы своими результатами? [3]

В ходе проведения квеста детей сопровождает взрослый (педагог), родители воспитанников, задача которого – обеспечение безопасности, консультации по игровой логистике и особенностям задач, поддержка участников, помощь в решении организационных вопросов и при необходимости помощь в организации командного взаимодействия.

При прохождении производственной практики в подготовительной к школе группе была организована квест-игра на тему «Тайна шифровки». Тема и содержание квест-игры были определены во время утреннего круга. Дети (78 %) ориентировались в вопросах, касающихся истории праздника День Победы, традиций, символов и людей, которых в этот день поздравляем с праздником. Затруднение вызвал вопрос «В чем ценность праздника?». На этапе формирования мотивации

к предстоящей деятельности участники вместе с родителями «превратились» в солдат, которым нужно пройти по маршруту и собрать части шифровки. На этапе «Планирования», открыв военный пакет, обнаружили карту местности, на которой обозначены локации по темам «История праздника», «Традиции праздника», «Символы праздника», «Люди, которых в этот день поздравляем». Все вместе договорились, по какому наикротчайшему пути будем перемещаться, чтобы не попасть в болото, в овраг, не заплутать по лесной тропе. Распределили роли: «командир» (ведет команду по карте), «помощник командира» (отвечает за хранение добытых шифровок). Следующий этап предполагал реализацию детского замысла. Команда участников перемещалась по станциям, выполняя задания: ребусы, лабиринты, загадки, задание со слогами. За каждое выполненное задание команда получала часть шифровки. Вернувшись «с задания» в военный штаб, ребята передали командиру части шифровки и вместе с родителями сложили отдельные слова в фразу «Помнить, чтить и сохранять подвиг солдата!». Это было ответом на вопрос «В чем ценность праздника?». После «возвращения из игры» вместе стали рассуждать над фразой: что значит помнить подвиг солдата? Что значит чтить, чествовать, уважать? Как мы можем сохранять подвиг героя? Что для этого нужно?

Хочется отметить, что для ребят было сложным искать ответы на вопросы педагога. Здесь включились родители. Все вместе решили сделать книгу памяти о подвигах солдат.

Подводя итог проделанной работе, остановимся на возможности квест-игры как формы образовательной деятельности с дошкольниками. Данная игра стала завершением тематической недели на тему «День Победы» в подготовительной группе. Перемещаясь между локациями, выполняя задания, ребята закрепляли то содержание, которое было уже освоено по теме. Хочется здесь обратить внимание на возможности взаимообучения во время выполнения заданий. Ребята, кто владел содержанием, помогали остальным решать ребусы, отгадывать загадки, объединенные темой. Получая за выполненное задание «части шифровки» как поощрение и как ответ на главный вопрос, ребята были мотивированы, с интересом преодолевали препятствия.

Задача педагога при подготовке к квест-игре продумать проблемный вопрос, который вызовет у детей затруднение, а также подобрать фразу, доступную детям и позволяющую понять и осмыслить ценность праздника. Немаловажной является работа с родителями. Необходимо заранее провести инструктаж с родителями-участниками квест-игры, настроить на сопровождение детей, посильную помощь, а не выполнение заданий за детей.

Таким образом, во время производственной практики были разработаны и реализованы два сценария квест-игры на тему «День космонавтики», «День Победы». Поставленная дидактическая задача по обсуждению проблемного вопроса о ценности праздника «День космонавтики», «День Победы» была реализована в полном объеме.

Библиографический список

1. Андреева М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 20–25.
2. Василенко А.В. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии // Международный педагогический журнал «Предметник». URL: https://www.predmetnik.ru/conference_notes/69.
3. Квест – шаг в будущее: методическая разработка / сост.: Т.А. Козуб, М.Ю. Данченкова. Новороссийск: МБДОУ ЦРР детский сад № 4 м.о. г. Новороссийск, 2020. 39 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / под. ред. Т.В. Цветковой. М.: Сфера, 2016. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF IDENTITY AND SELF-AWARENESS OF MODERN CHILDREN OF YOUNGER AND MIDDLE PRESCHOOL AGE

Д.Д. Пчелинцева

D.D. Pchelintseva

Научный руководитель О.В. Груздева

Scientific adviser O.V. Gruzdeva

Идентичность, самосознание, младший и средний дошкольный возраст, самооценка, структура самосознания.

В статье исследуются особенности идентичности и самосознания современных детей младшего и среднего дошкольного возраста. Рассматриваются ключевые вопросы о том, какими особенностями идентичности и самосознания обладают современные дети.

Identity; self-awareness; junior and middle preschool age; self-esteem; self-awareness structure.

The article examines the peculiarities of identity and self-consciousness of modern children of primary and middle preschool age. Key questions are considered about what features of identity and self-consciousness modern children possess.

Дошкольный возраст – это этап в развитии социального пространства человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игру и реальные отношения со сверстниками [4]. При вступлении в дошкольный возраст дети начинают осознавать лишь сам факт, что они существуют. По-настоящему ребенок в этот период еще ничего не знает о себе и о собственных качествах. Стремясь быть как взрослый, ребенок не учитывает своих реальных возможностей. Он осознает не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объективных характеристик, не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом [3].

С точки зрения В.С. Мухиной, самосознание представляет собой универсальную, исторически сложившуюся и социально обусловленную психологическую структуру личности [5]. Структуру самосознания личности формируют идентификация с телом, именем собственным, самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; представление себя как представителя определенного пола; представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры) [1; 5].

Нами было проведено исследование структурных компонентов самосознания и идентичности детей. Использована методика Диагностическое интервью-знакомство «Это я» (О.В. Груздева).

В исследовании приняли участие 14 респондентов в возрасте 3–5 лет. Среди них 50 % женского пола, 50 % мужского пола, из них 21 % в возрасте 3 лет и 79 % в возрасте 4 лет.

Методика проводилась индивидуально. Каждому ребенку предлагалось ответить на вопросы диагностического интервью-знакомства «Это Я» [2].

Были получены следующие результаты. Выявлено присутствие: идентификации с именем – 73 % детей; половая идентификация – 68 % детей; притязание на признание – 96 % детей; осознание себя во времени – 61 % детей; осознание себя частью социума – 64 % детей.

Мы отметили, что у детей сформированы и присутствуют по возрасту все структурные звенья самосознания. Но выраженность и уровень сформированности каждого звена самосознания разные.

Более выражено у детей притязание на признание (дети нуждаются в оценке, признании, поддержке). Не менее хорошо у детей развита идентификация с именем и половая идентификация. Дети хорошо осознают и называют свое имя, на кого они больше похожи из ближайшего социального окружения и почему они так считают, называя внешние, поведенческие, личностные характеристики близких. Дети успешно обозначают свой пол и уточняют, почему они так считают, называя поведенческие характеристики. Осознание себя во времени и частью социума проявляют не все дети. Дети на эти вопросы затруднялись в ответах, молчали, не знали, что именно и как нужно ответить. Невыраженность данных структурных звеньев самосознания является для детей младшего и среднего дошкольного возраста возрастной нормой.

Также были получены сведения об уровне сформированности идентичности у детей. Установлен уровень сформированности идентичности (уровень № 1), соответствующий возрасту 3–5 лет, т.е. возрастной норме у 100 % выборки. Таким образом, у детей младшего и среднего дошкольного возраста представления о себе являются конкретными. Это является возрастной нормой и говорит о прохождении ребенком стадии «начал становления самосознания».

Также была выявлена выраженность личностного компонента в структуре идентичности детей (71 % детей). Дети, характеризуя себя, называют свои отдельные личностные качества и/или свои интересы, увлечения (что они любят делать, во что играть, с кем дружат, как их оценивают взрослые). Это является нормой для детей среднего возраста.

В результате эмпирического исследования особенностей самосознания и идентичности детей младшего и среднего дошкольного возраста можно сказать, что у детей данной возрастной группы присутствует способность устанавливать тождественность (идентичность), преобладает личностный компонент идентичности и выражены такие структурные звенья самосознания, как идентификация

с именем, половая идентификация, притязание на признание. На стадии становления и начального формирования находятся звенья: осознание себя во времени и осознание себя частью социума. Полученные результаты в отношении особенностей развития и самосознания детей младшего и среднего дошкольного возраста можно использовать при организации педагогической работы с детьми.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Возможности измерения параметров идентичности и самосознания детей в период становления в дошкольном возрасте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. № 2. 2024. С. 89–102.
2. Груздева О.В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. № 1(47). 2019. С. 81–82.
3. Ищенко Т.В. Самосознание и самооценка детей в дошкольном возрасте // Молодой ученый. № 19 (123). 2016. С. 350.
4. Палагина Н.С., Морозова А.А., Щеголева Т.В. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста // Образование и право. № 4. 2023. С. 324.
5. Просекова Е.Н. Феномен самосознания в трудах отечественных и зарубежных ученых // Общество: социология, психология, педагогика. № 4. 2016. С. 1.

МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

WORKSHOP AS A MEANS OF FORMING DIALOGIC SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

А.В. Согрина

A.V. Sogrina

Научный руководитель Т.А. Шкерина

Scientific adviser T.A. Shkerina

Дети старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, мастерская, комплекс речевых тренажеров, диалогическая речь.

Выявлены особенности сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями; рассмотрена педагогическая мастерская как средство формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, разработан комплекс речевых тренажеров, направленный на формирование диалогических умений, осуществлен анализ результативности разработанного комплекса речевых тренажеров для детей старшего возраста 5–6 лет с особыми образовательными потребностями.

Older preschool children with special educational needs, workshop, complex of speech simulators, dialogic speech.

The features of the formation of dialogic speech in older preschool children with special educational needs are revealed; a pedagogical workshop is considered as a means of forming dialogic speech in older preschool children with special educational needs, a set of speech simulators aimed at the formation of dialogic skills is developed, the effectiveness of the developed set of speech simulators for older 5–6 years old children with special educational needs is analyzed.

Значимость формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП) обусловлена проблемой своевременного и сообразного возрасту развития у дошкольников навыков речи, которые являются обязательными для развития личности ребенка в целом [2].

Для того чтобы помочь таким детям успешно осваивать диалогические умения в соответствии с возрастом, необходимо осуществлять специальную работу по формированию этих умений, учитывать психофизиологические особенности каждого ребенка, а также создавать благоприятные условия для освоения умений.

Анализ теоретической информации и практики позволил выделить трудности в области развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста детей с ООП.

Таким образом, диалогическая речь старших дошкольников с ООП требует особого внимания и индивидуального подхода. Определение способов развития диалогической речи у детей с ООП играют значительную роль в достижении качественного развития способности выстраивать диалог. Целью статьи является обоснование потенциала разработанного Комплекса речевых тренажеров, нацеленного на формирование диалогической речи детей 5–6 лет с ООП, реализованного в формате мастерской.

Получив и проанализировав результаты первичной диагностики уровня сформированности диалогических умений у детей 5–6 лет с ООП с помощью диагностической методики А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников», в которой были продиагностированы такие диалогические умения: умение использовать речевой этикет, умение запрашивать информацию, умения составлять реплики, умение вести диалог [3]. Делаем вывод, что 50 % детей (5 чел.) имеют низкий уровень развития речи в области диалогических умений, 30 % детей (3 чел.) имеют средний уровень сформированности диалогических умений, высокий уровень сформированности умений лишь 20 % детей (2 чел.). Это свидетельствует о том, что детям с особыми образовательными потребностями, в частности детям с нарушениями речи, нарушениями зрения, с поведенческими отклонениями, эмоциональными нарушениями тяжелее осваивать компоненты диалогической речи, сложнее выстраивать диалог со сверстниками и взрослыми в различных социальных ситуациях. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в помощи в процессе освоения диалогических умений. Таким образом, имеется необходимость в разработке комплекса речевых тренажеров, применяемого в формате мастерской, направленного на формирование диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

С опорой на научную литературу в области психологии и педагогики, а также результаты, полученные в ходе констатирующего этапа, был разработан Комплекс речевых тренажеров с вариативными заданиями, направленными на формирование диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями [1; 2].

С опорой на задачи развития диалогической речи были разработаны четыре блока речевых тренажеров, направленных на достижение таких целей: формирование речевого этикета, формирование умения запрашивать информацию, умения составлять реплики, формирование умения вести диалог [1].

При реализации комплекса тренажеров по формированию диалогических умений детей 5–6 лет с ООП у детей возникали трудности в связи с дефицитами, связанными с психофизиологическими особенностями развития:

- низкий уровень восприятия, что является причиной более длительного времени на обработку информации, следовательно, темп занятия снижается, что влияет на удержание внимания;

– внимание детей неустойчивое и рассеянное, из-за низкого темпа занятия дети часто теряют интерес, переключают внимание на посторонние предметы или высказывают реплики, не связанные между собой, часто возникает двигательное беспокойство;

– наблюдается нарушение в эмоционально-волевой сфере, дети нередко не проявляют эмоций при выполнении заданий, произносят фразы с несоответствующей интонацией и мимикой. Прослеживается несформированность учебной мотивации, низкая работоспособность, связанная с повышенной утомляемостью, и отсутствие интереса к упражнениям в связи с непониманием их структуры;

– нарушение речевых функций, дети испытывают трудности при выполнении упражнений, так как зачастую в них необходима формулировка развернутых предложений. При работе в микрогруппах отмечаются трудности восприятия и понимания речи собеседника, дети часто не понимают друг друга, не слушают собеседника.

В связи с систематическим применением комплекса речевых тренажеров была выявлена положительная динамика формирования диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста с ООП. К середине цикла комплекса у детей прослеживалась большая заинтересованность в выполнении упражнений благодаря успехам и поддержке педагога, что мотивировало детей. Также наблюдалось более долгое удержание внимания, увеличенная скорость и темп выполнения упражнений, активное проявление эмоций и использование мимики. Дети стали четко и развернуто формулировать предложения, что способствовало большему пониманию со стороны собеседника.

Освоение диалогических умений является важным фактором коммуникации ребенка с окружающими в повседневной жизни. Очень важно оказывать поддержку детям с особыми образовательными потребностями в овладении диалогической речью, а также создавать благоприятные образовательные условия.

Библиографический список

1. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Скрипторий 2003, 2008. 136 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Q97dCKaXC0HORPCQwZSt_wp5jHc6zklY/view (дата обращения: 1.03.2025).
2. Кухар М.А., Шкерина Т.А., Груздева О.В. Развитие речи детей дошкольного возраста в условиях современной образовательной практики. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. 224 с. URL: <https://elib.kspu.ru/document/69233> (дата обращения: 26.02.2025).
3. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников: учебное пособие. М.: Феникс, 2008. 221 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ATTENTION PROPERTIES CHILDREN 6–7 YEARS OLD

П.Г. Сыщенко

P.G. Syshchenko

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

Дети дошкольного возраста, свойства внимания: устойчивость, распределение, концентрация, переключаемость, отвлекаемость, объем, предметность.

В статье представлены результаты изучения особенностей развития отдельных свойств внимания современных детей 6–7 лет.

Preschool children, properties of attention: stability, distribution, concentration, switchability, distractibility, volume, subjectivity.

The article presents the results of a study of the developmental characteristics of individual attention properties of modern children aged 6–7 years.

В настоящее время в психологической литературе существуют разнообразные представления о сущности внимания. С.Л. Рубинштейн писал, что внимание – это восприятие объекта и его осознание, которое в дальнейшем крепится в деятельности [4]. По мнению В.П. Ступницкого, «внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающее повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида» [5].

Формирование внимания в дошкольном возрасте является фундаментальным аспектом психического и когнитивного созревания ребенка. Развитое внимание является критерием готовности к учебной деятельности, поскольку дети с хорошей концентрацией демонстрируют более высокую эффективность в усвоении знаний и выполнении заданий. Внимание тесно связано с другими когнитивными функциями, такими как восприятие, память и мышление, и является обязательным условием для успешного осуществления познавательных процессов. Несформированность внимания приводит к трудностям в осуществлении познавательной и учебной деятельности, что сказывается на интеллектуальном развитии ребенка.

Изучение развития свойств внимания в дошкольном возрасте является актуальным в наше время. В последнее время у детей, поступающих в школу, наблюдается дефицит внимания, что вызывает трудности обучения [2]. В связи с большим количеством информации, неконтрольным времяпровождением

в цифровой среде дети быстро утомляются, у них снижается объем внимания и нарушается его концентрация [1]. Кроме того, у детей отмечаются проблемы с самоконтролем и волевой регуляцией [2].

Вышеперечисленное указывает, что дети могут иметь серьезные трудности в учебной деятельности. Отсюда становится понятной важность мониторинга развития внимания у современных детей.

Цель исследования: изучить особенности развития внимания современных детей 6–7 лет для определения оптимальных педагогических подходов к развитию данной функции психики.

Результаты исследования. Исследование проводилось на базе детского сада общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей г. Красноярска.

Для диагностики сформированности отдельных свойств внимания (продуктивность, устойчивость, концентрация и переключаемость), а также целостной оценки уровня развития внимания использовалась методика «Корректурная проба Бурдона», модифицированная для детей дошкольного возраста П.А. Рудником [6].

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что лучшие результаты продемонстрировали дети при изучении устойчивости внимания. Доля детей с высоким и средним уровнем устойчивости внимания составляет 55 % и 35 % соответственно. О хорошей устойчивости внимания у детей может свидетельствовать способность в течение длительного времени удерживать внимание на предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимания. Известно, что данное свойство внимания активно развивается к концу дошкольного возраста. Кроме того, столь высокие результаты по развитию данного свойства внимания можно объяснить с точки зрения новизны задания, т.к. дети до этого не работали с материалом, который имеет видимость текста. Возможно, выполнение задания дети ассоциировали с заданием школьного типа и проявили интерес и устойчивость внимания.

Результаты показали, что недостаточно развиты такие свойства внимания, как: объем (продуктивность) и концентрация внимания. Здесь доля детей с низким уровнем развития составляет 65 % и 40 % соответственно.

Вывод. Низкие результаты детей при изучении концентрации внимания свидетельствует о том, что у детей есть трудности с удержанием и выполнением условий задания. Дети изначально понимают суть задания, но в процессе выполнения часто не обращают внимания на детали и допускают ошибки. О низком уровне развития объема внимания свидетельствует факт, что дети не могут сконцентрироваться на нескольких объектах, удерживать их.

В целом значительное количество детей показали низкий уровень развития таких свойств внимания, как объем (65 %), концентрация (40 %) и переключение (40 %). Поэтому можно сказать о том, что необходимо разработать комплекс мероприятий с целью обеспечения развития свойств внимания, которые крайне важны в контексте подготовки ребенка к школьному обучению и осуществлению учебной деятельности.

Традиционно в качестве средств развития свойств внимания используются: игровая деятельность детей (дидактические игры, сюжетно-ролевые, игры с правилами, тренинг – упражнения [3].

Библиографический список

1. Вербианова О.М. Интенсивность взаимодействия с мобильными устройствами и развитие свойств внимания детей 6–7 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 3 (69). С. 81–87.
2. Кондаурова О.П., Пьянкова Д.Р. Проявление произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92–3. С. 34–36.
3. Кухтикова В.В., Середкина Н.Д. К вопросу о развитии произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игр // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 2-1 (8). С. 110–112.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 712.
5. Ступницкий В.П., Щербакова О.И., Степанов В.Е. Психология: учебник 3-е изд. М.: Дашков и К°, 2021. 518 с. URL: <https://clck.ru/3FTB54> (дата обращения: 20.12.2024).
6. Тест Бурдона в модификации П.А. Рудника. URL: https://studopedia.ru/12_177432_metodika--test-burdona-v-modifikatsii-p-a-rudnika.html (дата обращения: 19.12.2024).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH MUSICAL AND DIDACTIC GAMES

А.А. Узельдингер

A.A. Uzeldinger

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

Творческое воображение, ребенок, дошкольный возраст, старший дошкольный возраст, музыкально-дидактические игры.

В статье раскрывается характеристика проблемы развития творческого воображения у детей дошкольного возраста. Описываются возрастные особенности ребенка старшего дошкольного возраста, касающиеся развития творческого воображения. Рассматриваются музыкально-дидактические игры как эффективный инструмент для стимулирования творческого воображения.

Creative imagination, child, preschool age, senior preschool age, musical and didactic games.

The article describes the characteristics of the problem of developing creative imagination in preschool children. The age characteristics of an older preschool child related to the development of creative imagination are described. Musical and didactic games are considered as an effective tool for stimulating creative imagination.

В настоящий момент проблема развития творческого воображения детей дошкольного возраста является достаточно актуальной. В этот период формируются основы креативного мышления, способности к нестандартному решению задач и умение видеть мир в новых, интересных перспективах.

Согласно целям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) ребенок дошкольного возраста на этапе завершения дошкольного образования должен: «обладать развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности» [4].

Почти вся человеческая культура является результатом творческого воображения людей. В зависимости от возраста воображение работает и развивается по-разному. Творческое воображение дошкольников существенно отличается от воображения взрослого человека, в связи с тем, что интересы ребенка и взрослого различны и поэтому понятно, что воображение у ребенка работает иначе, чем у взрослого. Воображение у ребенка беднее, но в то же самое время существует мнение, что у ребенка воображение гораздо богаче. Но мы знаем, что интересы ребенка проще, элементарнее и отношения его со средой также

не имеют той сложности, которая отмечается у взрослого. В процессе развития ребенка развивается и воображение.

Возникновение и развитие воображения – социально обусловленный процесс, который начинает развиваться у ребенка довольно рано. Оно слабее, чем у взрослого, но занимает больше места в его жизни и проходит ряд этапов, которые детально раскрыты в работах О.М. Дьяченко: до 3-х лет у детей воображение существует внутри других психических процессов, в них закладывается его фундамент. В 3 года воображение становится самостоятельным процессом. В 4–5 лет ребенок начинает планировать – составлять в уме план предстоящих действий. В 6–7 лет воображение носит активный характер, воссоздаваемые образы выступают в различных ситуациях, характеризуясь содержательностью и специфичностью, появляются элементы творчества [3].

В старшем дошкольном возрасте ребенок переходит от воссоздающего воображения к творческому, возрастает произвольность воображения, которая проявляется в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение. В возрасте 5 лет у детей появляются мечты о будущем, но они еще ситуативны, неустойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у детей эмоциональный отклик. Постепенно воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов. Также интенсивно осваиваются средства и приемы создания новых образов, но дети не создают совершенно новые образы, а только преобразуют известные. Благодаря расширению опыта, развитию восприятия и памяти, образы воссоздающего воображения становятся полнее и точнее [2].

Важную роль в развитии творческого воображения играет окружающая среда. Насыщенная, стимулирующая среда, предоставляющая ребенку возможность для экспериментов, исследований и творческого самовыражения, способствует развитию его воображения [3].

В связи с этим поиск эффективных методов и средств развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста является одной из важнейших задач современной педагогики. Музыкальная деятельность, обладающая богатым эмоциональным и образным потенциалом, является одним из средств для решения этой задачи.

Музыкально-дидактические игры и музыка оказывают значительное влияние на развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. Во-первых, музыкальные произведения пробуждают у детей эмоции и ассоциации, которые способствуют созданию уникальных образов и историй. Слушая музыку, дети могут представлять себе различные ситуации и персонажей, что развивает их фантазию и креативное мышление. Чувствуя ритм и мелодию, они учатся передавать свои эмоции через творчество, что формирует основы их эмоционального интеллекта [1].

Во-вторых, участие в музыкально-дидактических играх способствует социализации и улучшению коммуникативных навыков у детей. Игры, требующие командной работы, помогают развитию навыков сотрудничества и поддерживают

атмосферу взаимопонимания. Дети учатся уважать мнения и чувства сверстников, что укрепляет их дружеские отношения. Это взаимодействие в процессе игр создает условия для свободного и комфортного самовыражения, что положительно сказывается на их творческом развитии [1].

Наконец, музыкально-дидактические игры развивают мелкую и крупную моторику, что также имеет значение для формирования креативных способностей. Элементы танца и движений под музыку помогают детям улучшать координацию и уверенность в своих физических навыках. Это активное взаимодействие с музыкальным материалом позволяет детям не только развлечься, но и активно участвовать в творческом процессе, обогащая их опыт и формируя уверенность в своих умениях. В итоге гармоничное сочетание музыки и игры создает мощный стимул для развития творческого воображения и общего потенциала ребенка [1].

Таким образом, развитие творческого воображения у детей является важнейшей задачей. Музыкально-дидактические игры служат мощным инструментом для стимулирования этого процесса. Правильные методики и разнообразные подходы создают уникальные условия для создания и раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, что способствует их успешной социализации и креативному развитию.

Библиографический список

1. Заварина С.Ю. Развитие творческого воображения дошкольников посредством музыкальной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 98–101.
2. Зубкова Е.А. Особенности развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Минск, 20 апреля 2023 года. Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2023. С. 158–160.
3. Иванова Д.Ю. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста // АВАНГАРД МОЛОДЕЖНОЙ науки-2023: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 02 марта 2023 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. С. 78–85.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 07.03.2025).

КОМПЛЕКС КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

A SET OF SHORT-TERM EDUCATIONAL PRACTICES
FOR THE FORMATION OF SPATIAL
AND TEMPORAL REPRESENTATIONS
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

С.С. Хлыбова

S.S. Khlibova

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

Пространственные представления, временные представления, старший дошкольный возраст, дети с ОВЗ.

Обоснована актуальность формирования пространственно-временных представлений у детей 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрыт дидактический потенциал краткосрочных образовательных практик в формировании исследуемого феномена, позволяющий учитывать вариант развития каждого ребенка.

Spatial representations; temporal representations; senior preschool age, children with disabilities.

The relevance of the formation of spatio-temporal representations in children aged 5–7 years with disabilities is substantiated. The didactic potential of short-term educational practices in the formation of the phenomenon under study is revealed, allowing for the developmental variant of each child to be taken into account.

В последнее десятилетие в практике дошкольного образования появляются новые формы организации деятельности, позволяющие комплексно решать задачу развития базовых представлений и навыков у детей, в т.ч. и у детей с ОВЗ. Одной из инновационных форм организации образовательной работы в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [5] являются краткосрочные образовательные практики (КОП), которые представляют собой проекты интенсивной и ограниченной во времени направленности (обычно от нескольких дней до нескольких недель). КОП предполагают организованную совместную деятельность педагога с детьми, при необходимости – с участием родителей, и ориентированы на достижение конкретного образовательного результата в четко заданный срок.

В старшем дошкольном возрасте формирование пространственно-временных представлений является одной из ключевых задач, поскольку влияют на успешность ребенка в дальнейшем обучении и социализации. Дети с ОВЗ

нередко сталкиваются с проблемами в понимании таких категорий, как «лево-право», «вверх-вниз», «вчера-сегодня-завтра», не могут уверенно ориентироваться относительно собственного тела или устанавливать причинно-следственные связи событий во времени, что затрудняет их взаимодействие со сверстниками и окружающим миром [2; 4].

С целью выявления особенностей сформированности пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОВЗ проведен первичный срез с использованием трех диагностических методик: «Исследования временных представлений» (Р.Ф. Галлямова), «Ориентировка на себе и относительно себя» (Л.Б. Осипова) и «Определение пространственных отношений между предметами» (М.Г. Аббасов). В исследовании участвовали 10 детей 5–7 лет с ОВЗ, среди которых 3 ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), 2 ребенка с нарушениями слуха, 2 ребенка с нарушениями зрения и 3 ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), у которых наблюдались выраженные трудности в употреблении понятий «слева-справа», «впереди-позади» и в понимании временных связей.

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать преимущественно низкий уровень сформированности пространственно-временных представлений практически у всех детей. Наибольшие затруднения у детей с ОВЗ возникали при установлении временных категорий «вчера-сегодня-завтра» (90% детей показали низкий уровень) и при ориентировке относительно собственного тела (70% детей затруднялись в верном определении «лево-право»). Полученные результаты обусловили целесообразность в разработке и апробации КОП, нацеленные на формирование исследуемого феномена у старших дошкольников с ОВЗ.

КОП, разработанные и апробированные в ходе исследования в формате 40 микро-проектов, объединены общей логикой и целевыми ориентирами. Каждая практика длилась от 3-х до 10 дней, интегрируя в содержание познавательные, речевые и двигательные задания. Стоит целенаправленно реализовывать КОП с опорой на принципы оптимального сочетания организационных форм, многократного повторения понятий «слева-справа», «вчера-сегодня-завтра», «раньше-позже» и т.п., а также на активное вовлечение родителей (изготовление пособий дома, мини-беседы с ребенком о прошедших и предстоящих событиях). В играх и упражнениях постепенно накапливались сенсорные эталоны и речевые навыки, включающие пространственные и временные ориентиры. Свою результативность показали упражнения с «лабораторными» маршрутами, дидактические игры «Поверни налево», «Кто был раньше?», «Угадай, что произойдет потом?» и другие приемы, когда дети в игровой форме учились плавно переходить от простого различения базовых категорий к более сложным связям [3]. С опорой на базовые принципы специальной педагогики к проектированию и организации образовательной деятельности с детьми с ОВЗ обеспечено многоканальное восприятие материала (зрительная, слуховая, тактильная), что особенно важно для детей с нарушениями зрения или слуха [1; 2].

По завершении примерно двух с половиной месяцев систематической, но краткосрочной работы (2–3 занятия в неделю по 20–25 минут) проведен итоговый

срез по выявлению качественных изменений в сформированности пространственно-временных представлений у старших дошкольников с ОВЗ: анализ результатов исследования, полученных по методике Р.Ф. Галлямовой, показал позитивные изменения снижения данных по низкому уровню сформированности временных представлений (с 90 до 30 % респондентов), большинство детей вышли на средний уровень сформированности временных представлений, овладев способностью воспроизводить последовательность событий и ориентироваться в частях суток; анализ результатов исследования, полученных по методике Л.Б. Осиповой, позволил прийти к следующим выводам: 5 детей из 7, у которых ранее наблюдались существенные затруднения в ориентировке «лево-право» относительно собственного тела, начали уверенно различать стороны и выполнять действия по словесной инструкции («Подними левую руку», «Посмотри направо»); анализ результатов исследования, полученных по методике, позволил зафиксировать позитивные изменения в проявлении детьми способности обозначать пространственные отношения между предметами («между», «рядом», «перед», «за») и гораздо реже путать «слева» и «справа».

Таким образом, сравнительный анализ первичных и итоговых результатов продемонстрировал, что КОП положительно влияют на развитие у дошкольников с ОВЗ понимания категорий пространства и времени, обеспечивают более уверенное их использование в речи и в действиях.

В перспективе планируется дальнейшая апробация и обогащение комплекса КОП, направленных не только на формирование пространственных и временных представлений, но и на другие аспекты познавательного и социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Библиографический список

1. Аблец С.В., Шкерина Т.А. Дидактический потенциал комплекса упражнений в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников с ООП // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых (Минск, 20 апреля 2023 г.). Минск, 2023. С. 14–16. URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/61460>
2. Безусова Т.А., Гмызина К.Д. Развивающая предметно-пространственная среда как средство формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 4. С. 7–11. DOI: 10.17513/srps.2303
3. Канищева Н.В., Синегубова Ю.В., Попова О.А., Павлова О.И. Дидактические игры и упражнения как средство формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные исследования. 2021. № 48-2 (75). С. 51–53. URL: <https://apni.ru/article/3307-didakticheskie-igri-i-uprazhneniya-kak-sredst> (дата обращения: 25.03.2025).
4. Кондратьева С.Ю., Мышкина Е.А., Федотова Л.В. Формирование представлений о времени у дошкольников: времена года, дни недели, части суток. СПб.: Детство-Пресс, 2022. 32 с. URL: <https://detstvo-press.ru/upload/iblock/f60/xs12trck0ms89qwl1g5m6nn03wy94s79z.pdf> (дата обращения: 25.03.2025)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (в ред. от 25.05.2022). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 25.03.2025).

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

STUDYING THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Т.В. Черникова

T.V. Chernikova

Научный руководитель И.Г. Каблукова

Scientific adviser I.G. Kablukova

Пространственные представления, дети старшего дошкольного возраста.

В статье представлены результаты эмпирического исследования развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста, выделены и описаны основные тенденции и особенности их развития.

Spatial representations, older preschool children.

The article presents the results of an empirical study of the development of spatial representations of older preschool children, highlights and describes the main trends and features of their development.

Одним из базовых умений человека выступает умение ориентироваться в пространстве. Пространственные представления развиваются на протяжении всей жизни человека начиная с раннего возраста.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) пространственные представления входят в раздел познавательное развитие и является одной из обязательных составляющих первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере и пространстве). Развитие пространственных представлений выступает одной из главных задач развития ребенка на этапе завершения дошкольного детства, а уровень развитости пространственных представлений часто рассматривается в качестве показателя развития интеллекта ребенка [5].

В связи с этим изучение актуального состояния развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста, выделение особенностей и понимание основных тенденций являются важными задачами образовательной практики [2].

Впервые термин «пространственные представления» встречается в работах А.Р. Лурия, который трактует пространственные представления как «деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов» [4].

Анализ научных работ по вопросам развития пространственных представлений детей дошкольного возраста показал приоритетное использование следующих методов исследования: наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности.

Эти методы нашли свое отражение в ряде авторских методик, целью которых являются исследования пространственных представлений дошкольников или отдельных их сторон. Среди наиболее часто используемых можно назвать методику «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго; методику «Практическая ориентировка» Л.И. Плаксиной; методику «Словесная ориентировка» Л.И. Плаксиной; методику «Пробы Хэда» Г. Хэда; «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корневой; методику «Копирование» М.М. Безруких, Л.В. Морозовой; методику «Игра со счетными палочками» З.А. Михайловой.

Проанализировав представленные выше методики, мы свой выбор остановили на адаптированном варианте методики И.Н. Садовниковой и Л.С. Цветаевой «Диагностика пространственных представлений детей». Адаптация касалась содержательных направлений развития пространственных представлений (замена серии заданий с одной на другую на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и учета возрастных особенностей детей (сокращение количества вопросов в каждой серии заданий).

Анализ результатов каждой серии заданий осуществлялся по следующим критериям: понимание различных пространственных характеристик без самостоятельного называния (выполнение действий, показ картинок); самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики; латентный период ответа; точность, автоматизированность выполнения действий; использование помощи взрослого [3].

Таким образом, данная методика позволяет выделить и охарактеризовать три уровня развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста было реализовано на базе муниципального детского сада г. Красноярск. В исследовании приняли участие 40 детей, воспитанников подготовительной группы детского сада.

Анализ результатов исследования позволил зафиксировать наличие всех трех уровней развития пространственных представлений: низкого у 27,5% детей, среднего у 42,5% детей и высокого у 30% детей.

Полученные результаты позволили выстроить рейтинг развития основных направлений развития пространственных представлений. Наиболее освоенным детьми старшего дошкольного возраста направлением развития пространственных представлений оказалось «ориентировка в схеме собственного тела», далее «ориентировка в схеме тела человека, стоящего напротив», затем «ориентировка на листе бумаги», далее «понимание предлогов», затем «употребление предлогов», последнее место в рейтинге заняло направление «ориентировка в пространстве помещения».

Анализ результатов позволил выстроить рейтинг развития основных характеристик пространственных представлений. Наиболее освоенной характеристикой оказалась «впереди-позади». На втором месте рейтинга оказалась характеристика «сверху-снизу», наименее освоенной оказалась характеристика «справа-слева».

Таким образом, результаты эмпирического исследования, проведенного на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярска с детьми старшего дошкольного возраста, показали, что в данной возрастной группе преобладает средний уровень развития пространственных представлений детей; наиболее освоенным направлением развития пространственных представлений является «ориентировка в схеме собственного тела», а наименее освоенным – «ориентировка в пространстве помещения»; наиболее освоенной пространственной характеристикой является «впереди-позади», наименее освоенной – «слева-справа».

Полученные результаты демонстрируют необходимость в целенаправленной работе по развитию пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Азанович А.А., Кузнецова В.С., Томаровская Е.Ю. Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста // Гуманитарные и естественно-научные исследования как фактор научно-технического прогресса: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (14 июня 2022 г.). Белгород: Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022. С. 48–50.
2. Белошапкина Ю.А. Техническое творчество детей дошкольного возраста: сущность, признаки проявления // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых. Красноярск, 20 апреля 2022 г. / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. С. 84–86. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2022/08/14/9554e549b6f189cc4036c2360c69df3e/sbornik-materialov-dekadnik-2022.pdf>
3. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: учебно-методическое пособие. М.: В. Секачев, 2006. С. 9–12.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. СПб.: Питер, 2024. 384 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 07.03.2025).

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

FEATURES OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN: AN INTRODUCTION TO THE PROBLEM

К.А. Чильдинова

K.A. Childinova

Научный руководитель Е.В. Улыбина
Scientific adviser E.V. Ulybina

Тревожность, тревога, старший дошкольный возраст, коррекционная работа.

В данной статье рассматриваются разные подходы к определению тревожности, основные причины проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Также приведены примеры способов коррекции тревожности дошкольников.

Anxiety, anxiety, senior preschool age, correctional work.

This article discusses different approaches to the definition of anxiety. The main causes of anxiety in older preschool children. There are also examples of ways to correct preschoolers' anxiety levels.

Дошкольный возраст является определяющим в становлении личности ребенка. Это связано с тем, что основные свойства и качества личности закладываются именно в этот период жизни и во многом определяют его дальнейшее развитие. Особо значимым является взаимодействие ребенка с родителями или теми взрослыми, которые его воспитывают.

Родители, сверстники и педагоги оказывают влияние на ребенка и способствуют формированию его системы отношений. Если ребенок чувствует себя уверенно и защищенно, он будет менее склонен к тревожности. Напротив, если он испытывает постоянный стресс и неуверенность, его уровень тревожности будет возрастать [8].

Изменение социальных отношений может стать для ребенка сложной ситуацией. В период адаптации к новым условиям пребывания в детском саду может вызвать появление у ребенка тревожного состояния, эмоционального напряжения. Ребенок становится беспокойным, замкнутым, плаксивым. Поэтому очень важно в этот период осуществлять контроль за сохранностью психоэмоционального благополучия ребенка. От того, как выстроены отношения в системе «ребенок – родители» и родителей между собой, в дошкольном возрасте зависит эмоциональное благополучие ребенка, уровень его тревожности. У детей старшего дошкольного возраста уровень тревожности может варьироваться в зависимости от различных факторов: социальной среды, семейного воспитания, личных особенностей и опыта взаимодействия с окружающим миром.

Тревожность как понятие возникает в рамках психоаналитического подхода и связано с эмоциями и чувствами, которые представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и др.) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека. Результатом тревожных состояний могут стать вялость, апатия, отсутствие инициативы.

По мнению С.Л. Рубинштейна, тревожность представляет собой склонность человека переживать тревогу или эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенности или опасности [6]. Необходимо отметить, что определение «тревожность» не аналогично понятию «тревога», которое рассматривается в научной литературе как переживание, способствующее формированию тревожности. Нередким является такое разграничение: тревога – эмоциональное состояние, а тревожность – это свойство, черта личности. В отличие от тревоги понятие «тревожность» применяется «для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние» [5]. Данные современных исследователей говорят о том, что тревога зарождается у ребенка уже в 7-месячном возрасте и под влиянием неблагоприятных факторов в старшем дошкольном возрасте может перерасти в тревожность, а именно в устойчивое свойство личности.

В дошкольном детстве тревожность, как правило, не является устойчивой чертой характера, но именно с этого момента отмечается рост количества детей с высоким уровнем тревожности, что создает угрозу как психическому здоровью личности ребенка, так и сказывается на качестве социального функционирования личности. Э.Г. Абакарова провела исследование тревожности детей 5–7 лет в условиях дошкольного образования. По полученным результатам 42 % детей имеют высокий уровень, средний уровень тревожности – 43 % и низкий 15 %. Четко прослеживаются корреляции пола с уровнем тревожности. Мальчики более тревожные в дошкольный период по исследованию [4].

Одной из причин проявления тревожности могут способствовать такой фактор, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. А также, если у ребенка есть несоответствие между положением, которое он реально занимает в коллективе, и положением, которое он стремится занять. Нарушения в социальном статусе ребенка также можно отнести к причинам тревожности [1].

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из приоритетных задач выступает охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [7]. Создание благоприятной образовательной среды подчеркивает важность формирования комфортной и безопасной обстановки, способствующей эмоциональному благополучию детей, то есть создание условий, исключающих возникновение тревожности и стресса. В рамках деятельности педагога-психолога возможно осуществление работы, направленной на коррекцию детской тревожности путем сказкотерапии, игротерапии, арт-терапии.

Остановимся на одном из существующих способов, позволяющих вести коррекционную работу с детской тревожностью, – это игротерапия. По мнению Ю.А. Кочетовой, «игровая терапия является наиболее распространенным методом коррекции страхов и тревожности. Данный метод считается наиболее эффективным, поскольку является привычной и любимой деятельностью ребенка» [3]. Ход игр позволяет вести наблюдение за эмоциональным состоянием ребенка, отмечая имеющиеся отклонения, ведь игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Она вовлекает ребенка, заставляет его сопереживать, проявлять различные эмоции. Игра является той универсальной формой деятельности, внутри которой происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребенка-дошкольника; игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности. Игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт, и с игрой связаны те редкие моменты жизни детей, когда они чувствуют себя в безопасности и могут контролировать собственную жизнь» [2]. При этом, благодаря своей простоте и эффективности, игровую терапию все чаще применяют в целях коррекции эмоциональной составляющей психического состояния ребенка, обнаруженных у него поведенческих отклонений.

Библиографический список

1. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2019. 198 с.
2. Костина Л.М. Игровая коррекция тревожности у дошкольников // Вестник МГТУ. 2019. № 2. С. 347–353.
3. Кочетова Ю.А. Психологическая коррекция детских страхов // Психологическая наука и образование. 2017. № 1. С. 1–14.
4. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука. 2019. № 2. С. 87–99.
5. Никитина А.А. Факторы возникновения и развития тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Психология развития, акмеология (возрастная психология). 2022. № 1. С. 34–44.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 713 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 07.03.2025).
8. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М.: Генезис, 2020. 248 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

PERSONALITY AND SELF-AWARENESS DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD IN A PRESCHOOL INSTITUTION AND FAMILY

Н.А. Шмидт

N.A. Schmidt

Научный руководитель О.В. Груздева
Scientific adviser O.V. Gruzdeva

Личность, самосознание, ребенок, дошкольный возраст, младший дошкольный возраст, кризис трех лет, семья, дошкольное учреждение.

В статье раскрывается характеристика проблемы развития личности и самосознания детей дошкольного возраста. Описываются возрастные особенности ребенка младшего дошкольного возраста, касающиеся формирования личности и самосознания. Также представлена роль семьи и педагога в создании благоприятных условий для гармоничного личностного и социального развития ребенка.

Personality, self-awareness, child, preschool age, younger preschool age, crisis of three years, family, preschool institution.

The article describes the characteristics of the problem of personality development and self-awareness of preschool children. The age characteristics of a child of younger preschool age, concerning the formation of personality and self-awareness, are described. The role of the family and the teacher in creating favorable conditions for the harmonious personal and social development of the child is also presented.

В настоящий момент проблема развития личности и самосознания детей дошкольного возраста является достаточно актуальной. Дошкольное детство – это тот начальный период, который играет главную роль в развитии личности и формировании самосознания. Именно в это время ребенок начинает осознавать самого себя, появляются мотивы и потребности в мире человеческих взаимоотношений. Поэтому следует своевременно закладывать необходимые аспекты для формирования самосознания и личности в целом.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) ребенок дошкольного возраста на этапе завершения дошкольного образования должен: «...проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности; обладать установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладать чувством собственного достоинства; адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя; обладать начальными знаниями о себе...» [5].

Когда ребенок входит в период дошкольного детства, он начинает оценивать самого себя, это происходит с оценки своих умений и заканчивается результатами своей деятельности и полученными знаниями.

Как известно, первые предпосылки формирования самосознания у детей начинают проявляться уже в младшем дошкольном возрасте. В период трех-четырех лет ребенок узнает себя в зеркале, осознает свое имя и использует местоимение «Я», также к дошкольнику приходит осознание, что то или иное действие выполняет именно он [1].

В начале периода младшего дошкольного возраста, помимо всего вышеперечисленного, ребенок стремится к самостоятельности и противостоянию своих желаний желаниям взрослых. Именно в этот период возникает кризис трехлетнего возраста. Появляются такие признаки, как негативизм, строптивость, упрямство, своеволие, протест, обесценивание и значительные затруднения во взаимодействии со взрослыми. Лев Семенович Выготский называл это явление «семизвездие симптомов» [3].

Также в данный период у ребенка не сформировано обоснованное мнение о себе, поэтому часто дети младшего дошкольного возраста приписывают себе положительные качества, не понимая их значения, но которые одобряются взрослыми [3].

Главную роль в развитии личности и самосознания ребенка дошкольного возраста играет его социальное окружение, а именно значимые взрослые. В такое окружение входят семья ребенка и педагоги, в первую очередь воспитатель дошкольного учреждения, которое ребенок посещает.

Семейное окружение – это первая и наиболее значимая среда, в которой происходит формирование элементов личности, основ эмоциональной сферы и социальных навыков [4].

Проследить развитие личности и самосознания дошкольника в пределах семьи можно через различные аспекты. Такие как:

1. Характер взаимоотношений и стиль воспитания в семье. Такой аспект оказывает значительное влияние на формирование самооценки, эмоциональной регуляции и социальных компетенций ребенка. Например, чувственные и теплые отношения с родителями создают благоприятную атмосферу для формирования позитивной самооценки и уверенности в себе. Холодные отношения, напротив, приводят к низкой самооценке и трудностям в эмоциональной и социальной сферах [4].

2. Передача культурных ценностей, традиций и социальных норм. В этом случае через взаимодействие с родителями и другими членами семьи ребенок усваивает нормы общественного поведения, гендерные роли, этнические и религиозные традиции, что оказывает существенное влияние на формирование социальной идентичности, систему ценностей и мировоззрения ребенка [4].

3. Вовлеченность родителей в жизнь и деятельность дошкольника. Совместные игры и общение с ребенком создают подходящие условия для развития эмоциональной близости, взаимопонимания и доверия [4].

Немаловажную роль в становлении самосознания и личности ребенка дошкольного возраста также занимает дошкольное образовательное учреждение (ДОУ). Здесь значимыми взрослыми для ребенка выступает педагогический состав учреждения, а именно воспитатель.

Педагог-воспитатель создает благоприятную атмосферу в группе, определяет правила и нормы поведения, организует различные виды деятельности, которые направлены на развитие детей. Что касается развития личности и самосознания, педагог на этом этапе через демонстрацию доброжелательного отношения к каждому ребенку способствует формированию позитивной самооценки, уверенности в себе и чувства собственного достоинства. Помимо этого, воспитатель подчеркивает разницу между мальчиками и девочками, отмечая прическу, одежду, тем самым происходит закрепление половозрастной идентификации у дошкольников. Также педагог дает возможность самовыразиться и реализовать свои возможности ребенку, создавая ситуацию успеха, следовательно, ребенок формирует положительное представление о себе и получает признание от взрослых [2].

Таким образом, активное сотрудничество между родителями и педагогами является значимым фактором гармоничного развития самосознания детей дошкольного возраста и личности в целом. Период дошкольного возраста занимает ведущую роль в жизни каждого человека. Именно в этот промежуток времени закладываются важные компоненты и звенья для всестороннего развития личности. Основными составляющими для формирования личности и самосознания ребенка дошкольного возраста являются его взаимоотношения с родителями и другими членами семьи, а также взаимодействие с педагогом дошкольного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Моделирование процесса развития самосознания детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 251–263.
2. Кондратюк М.И. Роль педагога дошкольного образовательного учреждения в развитии самосознания детей // Современный взгляд на науку и образование: сборник научных статей / научный редактор В.И. Спирина. М.: Перо, 2021. С. 87–90.
3. Куроптева В.И. Самосознание у детей дошкольного возраста // E-Scio. 2021. № 2 (53). С. 277–285.
4. Сивак Я.А. Особенности личностного и социального развития в дошкольном возрасте // Научные дискуссии. 2024. Т. 4, № 2. С. 25–29.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) с изм. и доп. от 21.11.2019 г. и 08.11.2022 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРОСИМОВА Ангелина Владимировна – аспирант института образования, КемГУ; e-mail: angelina99dons@gmail.com

АКСЕНОВА Юлия Дмитриевна – студент отделения «Преподавание в начальных классах», КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»

АРЫШТАЕВА Таисия Ивановна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ataiska@bk.ru

БЕЛОКОЛОДОВА Анна Вячеславовна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anabel20@bk.ru

БОЙКО Алина Алексеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ipruo21boikooa@kspu.ru

БЫВШЕВА Ирина Игоревна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: byvshevaii@bk.ru

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

ГАНИСЕВСКАЯ Елена Семеновна – магистрант факультета дошкольного образования, БГПУ им. М. Танка, Минск; amalena30@gmail.com

ГЛАВИНСКАЯ Варвара Андреевна – аспирант социально-психологического института, КемГУ; e-mail: varya.glavinskaya@list.ru

ГОРЧЕНЕВА Вероника Сергеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gorscheneva555@gmail.com

ДИВЕЕВА Карина Дмитриевна – ассистент кафедры педагогики и психологии Института образования, КемГУ; e-mail: diveeva.k.d@gmail.com

ЕГОРОВА Валерия Алексеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: valeria2017.egorova@mail.ru

ЕРМОЛОВИЧ Лилия Андреевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ermolvitch.lilia@yandex.ru

ИГНАТЬЕВА Анжелика Викторовна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anzelikaig04@mail.ru

КАРАБУХИНА Алена Евгеньевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Alyonaleka2003@yandex.ru

КАТЕРИНИЧ Артем Алексеевич – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bzhezh@gmail.com

КОЗЛОВА Ксения Дмитриевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: frodo-ks@mail.ru

КОПЫЛОВ Максим Николаевич – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kopylowmax@yandex.ru

КОПЫЛОВА Евгения Евгеньевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: evgeniakopylova807@gmail.com

КОСОВА Анна Евгеньевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anakosova678@gmail.com

ЛЫСЬ Яна Николаевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Lyana1811@mail.ru

МАКСИМОВИЧ Александра Александровна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aleksandraaleksandrovna03@mail.ru

МАЛЬЦЕВА Алина Николаевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alina.mal.3408@gmail.com

МЕДВЕДКИН Никита Константинович – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: medvedkin.04@gmail.com

МИКША Арина Витальевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: arinamiksha@yandex.ru

МИШАЧЕНКО Александра Юрьевна – студент отделения «Преподавание в начальных классах», КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»

НЕТЕСОВА Дарья Сергеевна – студент отделения «Дошкольное образование», КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»

НИКИТИНА Милена Алексеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: milena02062003@gmail.com

НОВОСЕЛОВА Анастасия Андреевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: novoselova.2004@inbox.ru

НОСКОВА Татьяна Анатольевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lozinairina04@gmail.com

ПАШКЕВИЧ Александра Александровна – студент отделения «Дошкольное образование», КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»

ПЧЕЛИНЦЕВА Дарья Дмитриевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: d_pchelintseva00@mail.ru

РОМАНОВА Алина Александровна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: romvaal@gmail.com

СЕЛЕВА Лидия Сергеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: seleva.lida@gmail.com

СЕМЕНОВА Екатерина Владимировна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: semenova.ekaterina92@mail.ru

СЛЕПОВА Василина Владимировна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasilina.slepova@mail.com

СОГРИНА Алена Витальевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sogrina.alena.a@mail.ru

СУМБА Дарья Андреевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pilulay@mail.ru

СЫЩЕНКО Полина Геннадьевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: syshenkopolina@yandex.ru

ТОЛСТЫХ Анна Игоревна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shatohina_anna@mail.ru

УЗЕЛЬДИНГЕР Анастасия Александровна – студент, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasiauzeldinger@gmail.com

УГЛОВА Светлана Сергеевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: svetlanauglova96@gmail.com

ФЕДОРКИНА Елизавета Владимировна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fedorkinaliza@yandex.ru

ХЛЫБОВА Софья Сергеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: s.khl2711@mail.ru

ШИРШИКОВА Надежда Андреевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shirshikova_03@mail.ru

ШМИДТ Наталья Андреевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: natalasmidt189@gmail.com

ЧЕРНИКОВА Таисия Владимировна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chernikova.tasya@yandex.ru

ЧИЛЬДИНОВА Ксения Алексеевна – студент института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ksyusha.childinova@mail.ru.

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

АРАМАЧЕВА Людмила Викторовна, канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии, 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@kspu.ru

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

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна, канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.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

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@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: millol@yandex.ru

МИЛЯКОВА Олеся Анатольевна, заведующая отделением «Дошкольное образование», КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»; e-mail: madam.Miliakova@yandex.ru

МОРОЗОВА Ирина Станиславовна, д-р психол. наук, профессор, директор института образования КемГУ; e-mail: ishmorozova@yandex.ru

ПЕТРОВА Татьяна Ивановна, канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: petrova@kspu.ru

ПОЗДЕЕВА Татьяна Васильевна, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой общей и дошкольной педагогики, БГПУ им. М. Танка, Минск; e-mail: pozdeeva_t@inbox.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: tichonovich@kspu.ru

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

УЛЫБИНА Екатерина Владимировна, старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ekaterina25@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

ЧАДОВА Наталья Николаевна, преподаватель ПЦК методики начального обучения, КГА ПОУ «Канский педагогический колледж»; e-mail: mon@krao.ru

Молодежь и наука XXI века

XXVI Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

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

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

Красноярск, 21–30 апреля 2025 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козупица*
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 27.05.2025.
Формат 60х84 1/8.
Усл. печ. л. 20,1