

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

# **«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

**МАТЕРИАЛЫ  
XXIV ВСЕРОССИЙСКОЙ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, МОЛОДЫХ  
УЧЕНЫХ  
14–22 апреля 2022 г.**

**Том III**

**Исследования в областях психологии  
и дефектологии.**

**Современное дошкольное и начальное образование:  
вызовы и решения.**

**Педагогические исследования  
в сфере культуры и искусства**

Томск – 2022

ББК 74.48  
Н 34

**Н 34 Наука и образование : материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Томск, 14–22 апреля 2022 г.) : в 3 т. Том III: Исследования в областях психологии и дефектологии. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства / науч. ред. : Е. И. Черных [и др.] ; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2022. – 344 с.**

**ISBN 978-5-89428-965-6**

Сборник включает публикации участников XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование» (Томск, 14–22 апреля 2022 г.), представленные в рамках работы секций: «Естественные и точные науки и методика их преподавания», «Филологические исследования и методика преподавания языка и литературы», «Актуальные вопросы теории и практики преподавания истории и права», «Исследования в областях психологии и дефектологии», «Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения», «Педагогические исследования в сфере культуры и искусства», «Междисциплинарные исследования в технологическом образовании».

ББК 74.48

**Научные редакторы:**

Черных Е. И., канд. биол. наук, доцент.

Курьшева М. В., канд. филол. наук, доцент.

Яркина Т. Н., канд. пед. наук, доцент.

Романова Н. И., канд. культурологии, доцент.

**ISBN 978-5-89428-965-6**

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2022

© Оформление: Издательство ТГПУ, 2022

# Содержание

## РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**Азбукина Е. Ю.**

НЕЙРОГРАФИКА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ .....11

**Алиева Г. Г.**

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ .....16

**Бадерина П. А.**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ  
В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....21

**Бортникова В. В.**

ПОЛУЧЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ,  
СОДЕРЖАЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ .....24

**Вторушина А. А.**

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДРАЙВ» .....27

**Еремеева Н. О.**

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ .....31

**Ефимова М. А.**

НАРУШЕНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....36

**Зубчевская Е. Н.**

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-  
КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННУЮ  
ОСНОВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ .....40

<b>Иксанова Н. Г.</b>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	43
<b>Кузнецова И. А.</b>	
РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	47
<b>Мамедова Э. Г.</b>	
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	51
<b>Муза А. А.</b>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	55
<b>Рогова А. Е., Осипова Е. А.</b>	
ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕНСИВНОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	59
<b>Суханова А. А.</b>	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	64
<b>Язовских Ю. А., Буравлева Н. А.</b>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ .....	67

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: РИСКИ И ПРОФИЛАКТИКА**

<b>Абдижали кызы Асел</b>	
ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ ГОРОДА ТОМСКА.....	72
<b>Бадерина П. А.</b>	
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	77
<b>Борзенко Д. Д.</b>	
ОСОБЕННОСТИ СТИГМАТИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С НЕБЛАГОПРИЯТНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ .....	80

<b>Брежнева К. О.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА .....	85
<b>Гатина Е. Е.</b> ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ КИБЕРАДДИКЦИИ У ТОМСКИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	90
<b>Гусман М. М.</b> АПРОБАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	94
<b>Демачева М. М.</b> ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	98
<b>Загайнов А. А.</b> РИСКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	103
<b>Коржавина П. И.</b> ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ .....	106
<b>Николаев В. Р.</b> ЮНОШИ С КРАШЕННЫМИ ВОЛОСАМИ: НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ ИЛИ ВОЗРАСТНОЙ ЭПАТАЖ? .....	111
<b>Симагина А. Ю.</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ К РОДИТЕЛЬСТВУ В УСЛОВИЯХ РОДИЛЬНОГО ДОМА.....	115
<b>Чанго А. А., Буравлева Н. А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ОБРАЗА «Я В СПОРТЕ» .....	120
<b>Чесноков А. В.</b> ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ ДЛЯ ПИОНЕРСКИХ ЛАГЕРЕЙ В СССР .....	125
<b>Чудная Ю. С.</b> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ РИСКИ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ .....	129
<b>Шашок А. Е., Байгулова Н. В.</b> ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	134

## РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

### ЭФФЕКТИВНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ДОО

**Агабекян Т. А.**

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 137

**Акутина А. А.**

НЕЙРОИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОО..... 141

**Балчугова М. В., Халикова Л. Н.**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..... 146

**Будеева А. Э.**

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА ..... 150

**Гордиенко А. О.**

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ И РОБОТОТЕХНИКЕ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ) ..... 154

**Гречман Н. В.**

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ ..... 158

**Губачева Е. В.**

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ  
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ..... 163

**Зябкина И. Г., Шарыпова М. С.**

МАКЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ ..... 167

**Красноштан Д. В.**

ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ ..... 171

**Куц Т. В.**

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В Ф. БАЗАРНОГО В РЕШЕНИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .. 176

<b>Лесина Ю. В.</b>	
КВЕСТ-ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	181
<b>Меринова С. Е.</b>	
МУЛЬТФИЛЬМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВЕТСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ .....	185
<b>Серегина К. А.</b>	
РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ .....	189
<b>Сидорова Е. Н.</b>	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	194
<b>Тихонова А. А.</b>	
АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ .....	199
<b>Файзулина Н. В.</b>	
СОЗДАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ «СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ» .....	203

## **НАЧАЛЬНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТУПЕНЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЯ**

<b>Анкудинова А. А.</b>	
ОВЛАДЕНИЕ ОСНОВАМИ ЛОГИЧЕСКОГО И АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	209
<b>Андык Е. С.</b>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ .....	212
<b>Губич А. Ю.</b>	
УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	217
<b>Захарова О. В.</b>	
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	222

<b>Карымова О. С.</b>	
ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	227
<b>Матвеева Е. И.</b>	
РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	232
<b>Орехова С. И.</b>	
СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	236
<b>Павлюкова А. Ю.</b>	
ОПЫТ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	241
<b>Савельева А. А.</b>	
ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	245
<b>Капралова А. М.</b>	
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИИ.....	250
<b>Горбачева А. О.</b>	
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	254
<b>Помельникова Ю. В.</b>	
ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	259
<b>Фетисова Н. В.</b>	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	262

### **РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

#### **АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАРТИН ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ**

<b>Бимаева Е. В., Воронина А. С.</b>	
АНАЛИЗ КАРТИНЫ К. Я. КРЫЖИЦКОГО «СТОГА».....	267



<b>Бокор О. А., Романова Н. И.</b>	
АНАЛИЗ КАРТИНЫ ВАСИЛИЯ АНДРЕЕВИЧА ТРОПИНИНА «ПОРТРЕТ АЛЕКСЕЯ АЛЕКСЕЕВИЧА МАЗУРИНА» .....	270
<b>Долженкова У. Н., Долгих Н. А.</b>	
АНАЛИЗ ПОРТРЕТА «КРЕСТЬЯНСКАЯ ДЕВОЧКА» КИСТИ Х. П. ПЛАТОНОВА .....	273
<b>Махмудзянова Е. Р., Воронина А. С.</b>	
АНАЛИЗ КАРТИНЫ ДАВИДА ТЕНИРСА МЛАДШЕГО «БЛАГОДАРЕНИЕ АВРААМА» .....	276
<b>Пархоменко Е. В., Соснина Е. В.</b>	
АНАЛИЗ КАРТИНЫ НЕИЗВЕСТНОГО ХУДОЖНИКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА «ПОРТРЕТ МАРИИ АЛЕКСАНДРОВНЫ» .....	279
<b>Плотникова А. А., Вагин Н. Н.</b>	
АНАЛИЗ ПОРТРЕТА «КВЯТЕК И ЯСЕК» КАЗИМИРА ЗЕЛЕНЕВСКОГО.....	282
<b>Рохманова Ю. С., Романова Н. И.</b>	
АНАЛИЗ КАРТИНЫ А. В. ЛЕНТУЛОВА «ДВОЙНОЙ ПОРТРЕТ» .....	285
<b>Сметанин П. Д., Романова Н. И.</b>	
АНАЛИЗ ПОРТРЕТА А. В. КАСЬЯНОВА КИСТИ В. А. СЕРОВА.....	288
<b>Строкова Е. А., Воронина А. С.</b>	
АНАЛИЗ ПОРТРЕТА А. А. МАЗУРИНА КИСТИ В. А. ТРОПИНИНА.....	292

## **ПРОБЛЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

<b>Белаш П. В.</b>	
ФОРМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В МЛАДШИХ КЛАССАХ .....	295
<b>Гильман А. Е., Романова Н. И.</b>	
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ СОВЕТСКОГО ПЛАКАТНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	298
<b>Зверева Л. С.</b>	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОРТРЕТА В ПЕРВОМ КЛАССЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ .....	302
<b>Казанцева Е. А., Каюмова Е. А.</b>	
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПОСРЕДСТВОМ ЗНАКОМСТВА С ТВОРЧЕСТВОМ СОВЕТСКИХ ХУДОЖНИКОВ-МУЛЬТИПЛИКАТОРОВ.....	306

<b>Лебедева П. С.</b>	
ВОЗМОЖНОСТИ ЭКСПРЕССИОНИСТИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	310
<b>Ма Цююэ, Каюмова Е. А.</b>	
ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX–XXI ВВ. (ОБЗОР) .....	315
<b>Муллина П. С., Романова Н. И.</b>	
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ ТРАДИЦИЙ И НОВАЦИЙ В РУССКОЙ ИКОНОПИСИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ...	321
<b>Никулина И. В.</b>	
ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	326
<b>Подскарбий Д. Н., Романова Н. И., Вагин Н. Н.</b>	
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОГО КРЕСТЬЯНСКОГО ПОРТРЕТА (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА А. Г. ВЕНЕЦИАНОВА) .....	330
<b>Селезнева А. В., Романова Н. И.</b>	
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА П. Д. КОРИНА .....	335
<b>Скоморохова С. В.</b>	
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СЕЛА .....	340

# РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

УДК 159.91  
ГРНТИ 15.01.11

### НЕЙРОГРАФИКА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

NEUROGRAPHY AS A WAY TO CORRECT EMOTIONAL STATES

*Е. Ю. Азбукина*

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

Научный руководитель:  
канд. психол. н., доц. И. Л. Шелехов

*Ключевые слова:* образование, эмоциональные состояния, нейрографика, коррекция, рефлексия.

*Key words:* education, emotional states, neurography, correction, reflection.

*Аннотация.* В данной статье показано влияние нейрографики на трансформационные изменения личности, на эмоциональные состояния субъектов образовательного процесса. Автор раскрывает сущность нейрографики как научной категории, показывает её роль и возможности в коррекции эмоциональных состояний субъектов образовательного процесса, обозначает возможности использования современного метода для развития рефлексивной компетенции у всех участников образовательных отношений.

Преобразования и изменения в обществе непременно влекут за собой коррекцию некоторых компонентов системы образования и, как следствие, переосознание его ценностей. Ценностным ориентиром образования сегодня становится формирование в личности способности к самоизменению, саморазвитию, самоорганизации в учебной и

профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Современное состояние системы образования характеризуется динамичностью и неопределенностью, что, несомненно, сказывается на субъектах образовательного процесса, и зачастую негативно.

Государственные программы, федеральные проекты в области образования, с одной стороны, позволяют каждому раскрывать свой потенциал и самореализовываться, с другой стороны, повышают психологическую напряжённость и уровень стресса, уровень ответственности и неопределенность. По данным психологических исследований можно констатировать, что в последние десятилетия повысился уровень эмоциональных переживаний и состояний некоторых субъектов образовательного процесса, таких как обучающийся, педагог и родитель, что и определило новую научную проблему – поиск новых методик коррекции эмоционального состояния личности.

Эмоции сопровождают каждого человека в течение всей жизни. Изучению эмоций посвящены многие зарубежные и российские исследования, широко известны систематические обзоры экспериментального изучения эмоций авторов: Р. Вудвортс, Д. Линдсли, П. Фресс, Я. Рейковский, К. Изард, П. М. Якобсон, В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов, П. В. Симонов, Л. И. Куликов и др.

Так А. М. Эткинд (1983 г.) писал: «...в обыденной жизни человек не столько рассуждает, сколько чувствует, и не столько объясняет, сколько оценивает. Собственно когнитивные процессы, свободные от эмоциональных компонентов, занимают в обыденной жизни скромное место. По-видимому, в реальных процессах деятельности и во вплетенных в нее механизмах межличностного восприятия и самовосприятия «холодные» попытки объяснения и понимания имеют меньшее значение, чем «горячие» акты оценок и переживаний. Когда же процессы когнитивного анализа имеют место, то находятся под сильным и непрерывным влиянием эмоциональных факторов, вносящих свой вклад в их ход и результат» [2]. Однако, зачастую многим людям очень трудно говорить о тех эмоциях, которые они ощущают в тот или иной момент времени и жизни.

Эмоции рассматриваются как непосредственное, временное переживание какого-либо чувства и включают в себя три компонента: физиологический, психологический и поведенческий. В своих трудах С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «первые 2 компонента эмоций – это внутренние их проявления, которые «замыкаются» внутри организма. Выход вовне и разрядка чрезмерной эмоциональной энергии осуществляется благодаря третьему компоненту – поведению. Для физического и душевного здоровья человека необходим современный сброс излишней энергии. Он может происходить в виде любых приемлемых для самого человека и общества движений и действий: подвижные игры, ходьба, бег, шейпинг, танцы, бытовые» [3].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что в образовательном процессе огромную роль имеют не просто эмоции, а именно эмоциональные состояния, проживаемые и испытываемые всеми субъектами: обучающимися, педагогами, родителями, руководителями и т.д. Следует, на наш взгляд, остановиться на характеристике эмоциональных состояний и их особенностях.

Эмоциональные состояния, по мнению исследователей, являются комплексной характеристикой, включающей чувства, эмоции и аффекты. В чем же особенности эмоциональных состояний в образовательном процессе? Для рассмотрения данного вопроса можно обратиться, в том числе к теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, согласно которой, диссонанс понимается как отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в ситуации, когда человек располагает психологически противоречивой информацией о чем-либо. В образовательном процессе отрицательные

эмоции появляются у личности тогда, когда между ожиданиями и результатом деятельности происходит расхождение, или диссонанс. При этом любой человек испытывает дискомфорт и стремится избавиться от этого состояния. Анализируя современные ситуации в образовании, можно предположить, что диссонанс сопровождает субъектов образовательного процесса достаточно часто и побуждает искать средства коррекции таких эмоциональных состояний.

Важно отметить, что состояние диссонанса достаточно непродуктивно для интеллектуальной деятельности детей и подростков, которые зачастую используют девиантные формы поведения для выхода из неприятной ситуации. Например, неподготовленный урок по предмету, который ведет «нелюбимый педагог», побуждает обучающегося придумывать различные истории, изобретать «шутки» и предпринимать действия, позволяющие отсрочить время проверки уровня подготовленности. Либо в целом предпринимаются попытки сорвать урок и тем самым избежать неприятной для обучающегося ситуации неуспеха.

Таких примеров большое количество не только в стенах образовательной организации, но и дома. Родители сегодня иногда не имеют возможности, знаний, времени, желания вникать в различные обстоятельства, возникающие в процессе обучения у ребенка. При этом уровень коммуникативной культуры зачастую не является высоким у многих субъектов образовательного процесса. Неумение разговаривать, слушать, нежелание понять другого собеседника, сопоставить различные позиции в конфликтной ситуации, выслушать всех участников, понять эмоции, чувства и переживания не только оппонента, но и свои приводит к сложной коммуникативной ситуации в образовательном процессе и повышению уровня психологической напряженности.

Одним из самых эффективных и современных средств коррекции эмоциональных состояний является, на наш взгляд, нейрографика. Автор этого метода, доктор психологических наук П. М. Пискарев, разработал эту методику в 2014 году и определил основные теоретические положения, на которых она базируется. Название «нейрографика» состоит из двух частей: первая часть понимается как совокупность взаимосвязанных нейронов и нейросистема, а вторая часть – как способ рисования связей и контуров на тему разных сфер жизни. Как утверждает исследователь, нейрографика является универсальным методом и инструментом взаимодействия с самим собой, со своим психическим (в том числе эмоциональным) состоянием.

Важность нейрографического рисунка, а также его значимость в коррекции эмоционального состояния заключается в интеграции пластики руки, эстетики со смыслом и мыследеятельности, отражающей человеческое бытие. Особенно факт действия рукой выступает значимым в современном мире, когда большинство людей минимально стали использовать собственную руку для выражения своих чувств, эмоций, переживаний и даже для действий. Многие сегодня за человека делают машины, к которым с уверенностью можно отнести и компьютер, заменивший рукописные тексты на печатные. И данный процесс обедняет эмоциональный мир человека, и в некоторой степени снижает активность мышления и остроту восприятия происходящего в жизни.

Использование нейрографики позволяет активизировать не только руку, но и способствует развитию навыков рефлексии. Рисование в нейрографике характеризуется незаданностью, вариативностью и направлено на решение самых разнообразных жизненных задач различного характера: исполнительского, проектировочного, аналитического. Если при решении задач исполнительского типа рефлексивные элементы как бы «растворены» в практической деятельности, выполняя свою фундаментальную функ-

цию «обратной связи», то задачи проективного и аналитического типа более «рефлексогенны», и их продуктивное решение возможно лишь при выходе в рефлексивную позицию по отношению к своей деятельности [1].

Рефлексивная деятельность, понимаемая нами как теоретическая мыследеятельность по осознанию человеком своих достижений и затруднений и поиску способов их разрешения, становится обязательным компонентом рисования нейрографики. Выполнение любого алгоритма в нейрографике предполагает обращение внимания на внутренние переживания человека, научает его выделять и интегрировать то, что происходит внутри и как это разворачивается на листе в рисунке. С помощью нейрографики мы создаем рефлексивную среду, которая позволяет совершенствоваться либо развивать человеку рефлексию собственной деятельности. Нейрографика как метод предполагает приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным; направленность на формирование множества картин окружающего мира в отличие от однозначных «программных» представлений; мониторинг и диагностику личностного развития; ситуационное проектирование; самоактуализацию и самореализацию; самоконтроль и самооценку; игровое моделирование; смысловой диалог и т.п.

Нейрографика, как считает автор П. М. Пискарев, действует одновременно в нескольких направлениях коррекции и развития личности:

- во-первых, она обеспечивает нас энергией для решения задач; происходит глубокая, эстетически выверенная, точная настройка человека на решение задачи, которая ранее казалась ему трудновыполнимой или невозможной;

- во-вторых, нейрографика помогает войти в состояние потока, который характеризуется сосредоточенностью, полным вовлечением и нацеленностью на успех. Как только мы ставим маркер на лист и начинаем движение рукой, мы быстро входим в такое состояние, которое отличается обилием энергии, направленной на выполнение задач;

- в-третьих, нейрографика стимулирует жизненную активность, открывая доступ к ресурсам силы, энергии, творчества [4].

Опираясь на наш опыт работы, можно констатировать, что применение нейрографики в образовательном процессе позволяет изменять эмоциональные состояния субъектов в процессе взаимодействия. Когда человек рисует нейрографику по обозначенному алгоритму, то он обязательно побуждается рефлексировать в направлении 4 точек внимания: что он сейчас чувствует? Что он сейчас думает? Каковы ощущения в теле? И каковы смыслы того, что нарисовано на листе? Необходим некоторый период для того, чтобы стало возможным в процессе рисования наблюдать эти фокусы внимания и уметь их после завершения работы описать.

Однако, в образовательном процессе зачастую мы не используем полностью какой-то конкретный нейрографический алгоритм. Нам будет достаточно выполнения простых упражнений для возвращения эмоционального состояния в комфортное и позитивное. В ситуации, когда этого не возникает, важным может стать дополнительная беседа с субъектом о происходящих с ним в этот момент изменениях. Такое собеседование в процессе рисования или после его завершения также позволит раскрыть иные стороны личности, найти «точки роста» и «проблемные зоны». То есть нейрографика может рассматриваться как некий диагностический инструментарий, позволяющий человеку узнать много интересного о самом себе, понять свои установки (иногда мешающие выполнению социальных функций), убеждения (имеющие зачастую ограничивающий характер), осмыслить свои взаимоотношения с миром, людьми, самим собой.

Многие взрослые во время лекций и уроков рисуют узоры на полях тетрадей, блокнотов, или даже полностью занимают весь лист изображением, которое вызывается услышанным. Используя эту систему и интегрировав её с нейрографикой, мы можем научить человека выполнять зарисовки со смыслом в контексте услышанного или проживаемого в образовательном процессе. Это особенно важно, с нашей точки зрения, для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Однако, существенным элементом в таких контекстных зарисовках выступает то содержание, которое преобразовано в рисунок, особенно когда ребенок может пересказать это содержание.

Однако, даже простое выполнение на листе бумаги нейрографической линии позволяет скорректировать эмоциональные состояния субъектов образовательного процесса с отрицательных на положительные, отрефлексировать происходящие события и зачастую собственное отношение к происходящему. А это, в свою очередь, позволяет изменять атмосферу во взаимоотношениях различных людей по возрасту, уровню образования, социальному положению и т.д. В работе с нейрографикой имеет место очень важная последовательность преобразований. Вначале осуществляется актуализация проблемы, того, что надо решить; затем – вхождение в процесс изменений – трансформация; после того, как процесс изменений запущен, начинается гармонизация; и потом наступает ощущение целостности.

Таким образом, резюмируя содержание данной статьи, можно отметить, что поведенческий аспект эмоций, в котором предполагается выполнение некоторых действий, может также корректироваться при рисовании нейрографики. По мнению автора, это осознанное рисование, при котором ломаются стереотипы не только в действии руки, держащей маркер, но и в мыследеятельности. В контексте данной статьи можно сделать вывод о том, что в настоящее время нейрографику можно рассматривать как новый метод коррекции эмоциональных состояний, применение которого в образовательном процессе позволит улучшить эмоционально-психологический климат и повысить качество образования.

### **Литература**

1. Азбукина, Е. Ю. Рефлексивная контрольно-самооценочная деятельность будущего учителя как ресурс качества педагогической подготовки // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Томск, 2005. – 177 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
3. Константинова М. Н., Михалева А. Б. Психология эмоциональных состояний // Международный студенческий вестник. – 2016. – № 5-1. URL: <https://eduherald.ru/ru/articel/view?id=15325> (дата обращения: 28.04.2022).
4. Пискарёв, П. М. Нейрографика: алгоритм снятия ограничений / Павел Пискарёв. – Москва : Эксмо, 2020. – 224 с. : ил. – (Драйверы счастья)

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN WITH MENTAL DELAY  
IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

*Г. Г. Алиева*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. Г. П. Обносова

*Ключевые слова:* связная речь, дети с задержкой психического развития, показатели и уровни развития связной речи, приемы развития связной речи.

*Key words:* coherent speech, children with mental retardation, indicators and levels of coherent speech development, coherent speech development techniques.

*Аннотация.* Цель работы – анализ и обобщение результатов исследования особенностей связной речи обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). В статье представлены научно-теоретические и практические основы развития и совершенствования изучения связного высказывания младших школьников, организация процесса исследования, содержание и критерии оценивания связной речи младших школьников с ЗПР. В результате качественного и количественного анализа особенностей речевого развития обучающихся с ЗПР обогащен исследовательский материал для логопедической работы по развитию их связной речи.

Проблемы образования детей с ЗПР являются одними из самых актуальных на сегодняшний день. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растет.

Школа – главный этап социализации для детей с ограниченными возможностями. Здесь они получают навыки, необходимые для полноценной жизни в обществе. Школьники с ЗПР – это особая и чрезвычайно неоднородная группа детей. В нее входят дети с разными нарушениями развития: слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, интеллекта. В статье 79 пункте 4 Закона РФ Об образовании в Российской Федерации говорится, что «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Для того чтобы обучать детей с ЗПР, школа создает специальные условия обучения; утверждается необходимое штатное расписание; разрабатываются адаптированные образовательные программы.

У большинства обучающихся с ЗПР отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя.



Значительные трудности испытывают учащиеся с ЗПР при изучении русского языка и литературы. Обучение русскому языку имеет практическую направленность, поэтому принцип коррекции является ведущим.

Анализ показал, что обучающимся с ЗПР сложно воспроизводить тексты как письменного, так и устного характера. Поэтому предлагаю им заранее познакомиться с текстом изложения, при работе над сочинением предлагаю карточки с опорными словами, с планом, с возможным началом. При выполнении письменных работ обнаруживаются весьма характерные для детей этой категории просчеты в действиях, необходимых для правильного выполнения задания. Для этого я использую карточки, в которых нужно выполнить упражнения, применяя правило. Очень нравится таким ребятам работать с перфокартами, где нужно вставить пропущенные буквы на пройденное правило. Изучая морфологический разбор той или иной части речи, учащиеся класса выполняют разбор по памяти, а у детей с ЗПР – перед глазами схема морфологического разбора слова.

Приветствую при занятиях работу в группах. В каждой группе задания дифференцированы таким образом, что ребенок выбирает задание, с которым он справится. При этом более сильные учащиеся оказывают помощь слабым.

Непросто обстоит дело с запоминанием словарных слов. Существует особая методика изучения словарных слов с учащимися, имеющими трудности в развитии письменной речи. Словарное слово при запоминании обязательно прописывается не только в Именительном падеже, но и с предлогами, а также все родственные словарному слову слова: Работа, на работе, после работы, работать. Командир, командиры, к командиру, за командиром, команда, команды, командовать. Именно по такой схеме учим с детьми словарные слова в классе и выполняем задание дома.

На уроке дети с ЗПР постоянно нуждаются в помощи учителя. Выделяются три вида помощи: стимулирующая, направляющая, обучающая, поэтому учитель сам выбирает, что ему необходимо.

Важным считаю формирование умения работать с учебником, справочной литературой, приучаю обращаться к словарным статьям учебника, затем к словарям. На уроках применяю приемы, позволяющие развивать внимание, память, мышление школьников: задания с пропуском отдельных букв, слов, словосочетаний, нахождение лишнего слова, исправление ошибок.

Устойчивый интерес к учебной деятельности у детей с ЗПР формируется через проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приёмов. Например, помочь сказочному герою посчитать буквы, звуки, помочь герою добраться к цели путем подбора пропущенных слов.

Информационно-коммуникативные технологии помогают решать практические задачи: формировать прочные орфографические и пунктуационные умения и навыки, обогащать и расширять словарный запас, организовать работу по формированию, учету и коррекции знаний учащихся. Построение схем, таблиц с использованием ИКТ позволяет экономить время, более эстетично оформлять материал.

Работая с такими детьми, мы должны помнить, что все сообщаемые детям сведения нужно неоднократно повторять, так как снижение произвольной памяти у учащихся – одна из главных причин их трудностей в школьном обучении. Им свойственно и быстрое забывание выученного. Они редко замечают свои ошибки. Поэтому коррекционная работа должна вестись в следующих направлениях: подбор индивидуальных

заданий, предотвращение наступления утомления (физкультминутки), поощрение успехов детей, развитие веры в собственные силы и возможности, включение в содержание урока развивающих игр, занимательного материала, наглядности.

От правильной организации урока во многом зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне. Не менее важным является эмоциональный климат урока, который во многом зависит от доброжелательного тона учителя, от юмористической составляющей педагогического общения. Несомненно, хороший смех дарит здоровье и радость ребенку от общения.

На своих уроках я использую такие игровые упражнения-задания, как:

**«Магазин».** «Продаем» определенные предметы, представленные на картинках, «рекламируя» их по каждой букве:

Арбуз – А – ароматный, Р – розовый, Б – большой, У – укатить домой, З – звонкий.

Мышь – М – маленькая, Ы – ы-ы! (кричат люди, когда видят мышь), Ш – шуршит, Ъ – мягкая шубка.

**«Шапка вопросов».** Вид работы по учебному тексту, требующий общения и взаимосвязи учеников друг с другом. Дети бросают в шапку по 3 записки с вопросом по тексту. (Может быть вопрос, проверяющий знание текста, или вопрос, на который сами не знают ответ, но хотели бы узнать).

**«Да – нет».** Например, я загадываю что-нибудь. Ученики по вопросам пытаются найти ответ. На эти вопросы отвечаю только ответами «да или нет». Например, «Я задумала часть речи. По ее постоянным и непостоянным признакам отгадайте ее».

**«Фантастическая добавка».** Добавляю в реальную ситуацию фантастику. Можно перенести реального литературного героя во времени. Например, «Что бы вы сказали герою, встретив его в наше время?»

**«Придумай родственников».** К слову «домики» подберите родственные слова и выделите корень (Домик – дом, домовой, домашняя, домовничать, домишко, домовитый, надомный, бездомный; общий корень – дом).

**«Догадайся».** По определению отгадайте слово.

– Какое время года, находится между зимой и летом? – ... (весна).

### **Физкультминутка**

Весна! Весна! Пришла весна! (хлопки в ладоши)

Тепло на крыльях принесла. (взмахи руками)

И вот на самом солнцепёке (ходьба на месте)

Расцвел подснежник голубой. (руки в стороны)

**«Родственники».** Учитель называет пары слов. Если слова родственные – учащиеся хлопают в ладоши, а если нет, то приседают.

Весна – весенний, лужа – лужайка, подснежник – снеговая, река – ручей, поле – полюшко, почка – почтовая, скворец – скворечник, апрель – апрельский, куст – лист.

Закрепление материала «Я самый внимательный».

На уроках литературы такие ребята чаще всего любят делать сообщения по той или иной теме, пользуясь планом или схемой. Таким детям я разрешаю выходить к доске с тетрадями. Слабые ребята читают плохо, речь у них несвязная, вступают в беседу они неохотно, поэтому я заранее даю им вопросы, на которые должны ответить. Также часто на уроках они получают раздаточный материал с выбором ответа. Например, «Раздаточный материал к роману А. С. Пушкина «Дубровский».

На уроках литературы я стараюсь разнообразить формы изучения материала и расширить зону знакомства с ним. Ко многим произведениям дети выполняют рисунки

и подписывают их отрывком из текста; составляют кроссворды, что намного больше развивает речь, чем их разгадывание; придумывают рекламу к прочитанным произведениям; сочиняют сказки и стихи; работают с дополнительной литературой и составляют доклады. Результат работы – конкурс чтецов в классе, викторины.

В своей работе я также использую приемы и методы работы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, которые попробовала адаптировать для наших обучающихся. Цель данной образовательной технологии – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений).

**Чтение с остановками.** Чтение текста осуществляется по частям. Каждая часть разбирается, пробуем делать прогнозы о дальнейшем содержании. Материалом для использования приёма служит повествовательный текст, содержащий проблему, которая лежит не на поверхности, а спрятана внутри. При чтении важно найти оптимальный момент для остановки. Использование этого приёма открывает возможности для прогнозирования, целостного видения произведения, развивает умение выражать свои мысли, учит пониманию и осмыслению.

**Чтение с пометками.** Во время чтения текста делаем на полях пометки, разделяющие информацию на известную, новую, интересную, непонятную. Можно использовать разноцветные карандаши, что особенно нравится детям. Данный приём снимает проблему неосмысленного чтения и конспектирования.

Научить ребят думать над прочитанным, понимать произведение помогает прием «толстых» и «тонких» вопросов. Заданный ученикам вопрос по тексту художественного произведения является для меня способом диагностики знаний ученика, так как вопрос демонстрирует уровень погружения в текст, умение анализировать его в контексте литературного процесса. Я учу детей определять уровень сложности вопроса – относить его к «толстым» или «тонким». Прочитайте вопросы учебника. Какие из них требуют односложного ответа? Какие заставляют размышлять, анализировать?

Стараюсь уделять внимание на уроках орфоэпии, дикции. Добившись от учащихся правильного, безошибочного чтения, можно переходить к следующему этапу – **выразительному чтению**. Начинаю с самого простого требования: соблюдать знаки препинания, которые расчленяют фразу на части. Внимание к знакам препинания закладывает основу для правильного понимания и воссоздания смысла читаемого. **Проговариваем скороговорки** и забавные выражения для отработки «непослушных» звуков и формирования кинестетического анализа. Скороговорки рекомендуются произносить как с опорой на написанный текст, так и с опорой на повторение. Например, «тощий немощный Кощей тащит ящик овощей», «по дороге бродил добрый бодрый крокодил». Дети любят и легко запоминают скороговорки, в которых встречаются их имена.

Можно самим придумывать скороговорки. «У Сани нос в сметане», «Отважный Миша бежит от мыши», «Испугали Люсю бабусины гуси» и др. Можно предложить ребятам составить рассказ по картинкам. Я использую разрезную азбуку. Карточки переворачиваем рубашкой кверху. Заранее обговариваем тему и условия (рассказ должен быть фантастическим или реалистичным, смешным или серьезным), по очереди вытягиваем и по принципу «снежного кома» составляем рассказ.

Часто использую игру **«Рифмочки и нерифмушки»**. Игра помогает понять детям, что такое рифмы, учит сочинять простейшие стишки, облегчает заучивание сти-

хотворений, формирует чувство ритма, тренирует глобальное чтение, помогает закрепить правильность ударений в словах, дифференцировать глухие и звонкие согласные на письме и при произнесении.

Для развития фразовой речи у детей с ЗПР, для увеличения словаря и умения строить развернутые лексико-грамматические конструкции можно использовать игру «**Паровозик**». Она также активно тренирует вербальную память ребенка. Игра может проводиться в устной и письменной форме и не требует специального материала. Первый игрок называет любое существительное, второй игрок должен сказать глагол-сказуемое, далее каждый имеет право добавлять по одному слову, относящемуся к любой грамматической категории, повторяя уже имеющиеся, чтобы предложение становилось длиннее и при этом не оказывалось бессмысленным.

В заключение я хочу отметить, что научить детей с ЗПР связной правильной речи – большой и кропотливый труд. Только повседневная работа над усвоением норм литературного языка дает положительные результаты и обеспечивает содержательное и структурное единство устной и письменной речи школьников с ЗПР, выступает источником развития их словесно-логического мышления.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С.Выготский. – Москва : Академия, 2008. – 153 с.
2. Карпова, Э. И. Психология речевого развития ребенка / Э. И.Карпова, С. Н. Труве. – Ростов-на-Дону : Радуга, 2011. – 116 с.
3. Селезнева, Е. П. Развитие речи детей / Е. П.Селезнева. – Москва : Академия, 2010. – 187 с.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

CURRENT PROBLEMS OF THE SYSTEM OF VOCATIONAL GUIDANCE  
IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

*П. А. Бадерина*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. экон. наук, А. В. Маркова

*Ключевые слова:* профориентационное сопровождение, образовательный процесс, студенты в организациях среднего профессионального образования, система образования.

*Key words:* career guidance, educational process, students in organizations of secondary vocational education, education system.

*Аннотация.* На сегодняшний день вопрос оказания профориентационного сопровождения образовательного процесса студентов в организациях среднего профессионального образования является наиболее актуальным. Это связано с интенсивным ростом развития общества, а также радикальными изменениями, происходящими в рыночной экономике и системе образования, что обуславливает необходимость применения новых подходов для создания условий эффективной профориентационной работы.

Актуальность исследования обоснована тем, что существующая на данный момент организация профориентационной деятельности в среднем профессиональном образовании недостаточна для ее эффективности. На сегодняшний день, помимо высокой профессиональной компетентности работников, современный рынок труда испытывает нехватку кадров с высоким уровнем мотивации в профессиональной деятельности. Современный рынок нуждается в специалистах с высоким уровнем результативности, целеустремленности, а также обладающих креативным мышлением.

Целью данной статьи является исследование системы профориентационного сопровождения обучающихся в организациях среднего профессионального образования.

В современных условиях развития рынка труда возрастает значение личности, имеющей четкие профессиональные намерения, готовой к принятию нестандартных решений в профессиональной сфере. Текущее состояние рынка не только создает благоприятные условия свободного действия каждой личности, но и предъявляет к нему жесткие требования [4, с. 284].

С каждым годом обучение в профессиональных образовательных организациях обретает все большую популярность среди абитуриентов, т.к. в короткие сроки осуществляет подготовку специалистов для всех отраслей экономики. Получение рабочей профессии в короткий отрезок времени отвечает требованию современной мобильности личности. Эффективная профориентационная деятельность, оказанная в образовательной организации, играет важную роль в процессе становления индивидуального профессионального пути [1, с. 10–12].

По данным лаборатории социально профессионального самоопределения молодежи ИСМО РАО, 50% не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями, 46% полагались на мнение родителей и ближайшего окружения при выборе будущей профессии, 67% не имеют должного представления о сущности выбранной профессии [2, с. 2].

Исходя из понимания современных проблем рынка труда, можно определить следующие задачи, стоящие перед образовательной организацией:

1. Определение основных компонентов системы профориентационной работы с абитуриентами в организации среднего профессионального образования, отвечающих современным тенденциям;

2. Разработка механизмов, влияющих на формирование профессионального самоопределения абитуриентов в условиях реализации непрерывного образования;

3. Разработка вариативной и мобильной системы профессиональной ориентации в организации среднего профессионального образования с учетом быстро меняющегося рынка труда;

4. Организация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, личностного и профессионального развития обучающихся на всех этапах профессиональной подготовки;

5. Активизация ресурсного потенциала образовательной организации для обеспечения качества профориентационной деятельности профессионального самоопределения, профессионализации обучающихся [3, с. 56–58].

Профориентационная работа организации среднего профессионального образования как система представлена на рис. 1.



Рис. 1. Модель процесса профориентационной работы

Целью системы профориентационной работы является создание в организации среднего профессионального образования благоприятных условий, способствующих формированию осознанности и способности к выбору обучающимся профессиональной траектории, способствующих решению профессиональных целей и задач, стоящих на всем этапе освоения выбранной специальности:

– повышение уровня адаптации обучающегося в сфере профессиональной деятельности;

– повышение уровня психофизиологических и психологических компетенций обучающегося в выбранной им профессии;

– расширение границ построения личного профессионального плана, углубление и развитие профессиональной мотивации;

– ознакомление обучающегося со спецификой профессиональной деятельности и новыми формами организации труда в условиях современного рынка;

– содействие трудоустройству выпускников, мониторинг их дальнейшего трудоустройства.

Эффективная профориентационная деятельность способствует развитию профессионально важных качеств, формированию понимания профессиональной пригодности, а также выражается в удовлетворении выбранной специальности. [5, с. 138-140]

В период перехода из привычного образовательного процесса в организацию среднего профессионального образования происходят существенные изменения в самосознании личности. В этот непростой, с точки зрения психологии, период необходима эффективная организация профориентационной деятельности, направленной на повышение уровня профессиональной направленности, информированности, и индивидуальности личности.

### **Литература**

1. Болдина М. А., Деева Е. В. Подходы к организации профориентационной работы в образовательном учреждении // Вестник ТГУ. – 2017. – № 1 (165). – С. 7–16.
2. Маркова С. М., Наркозиев А. К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 2.
3. Чистякова, С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 1. – С. 54–60.
4. Умарова, Д. З. Профессиональное самоопределение и профессиональная направленность личности // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 7(19). – С. 283–285.
5. Филимонова, Е. А. Проблема адаптации студентов к будущей профессии в рамках реализации образовательных программ [Текст] / Е. А. Филимонова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 2 (22). – С. 136–141.

## **ПОЛУЧЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, СОДЕРЖАЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

OBTAINING GENERAL EDUCATION BY MINORS KEPT IN INSTITUTIONS  
OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM

***В. В. Бортникова***

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

Научный руководитель:  
доц., зав. кафедрой, канд. пед. наук А. С. Киндяшова

*Ключевые слова:* образование, несовершеннолетние осужденные, воспитательные колонии, исправительные учреждения.

*Key words:* education, minor convicts, educational colonies, correctional facilities.

*Аннотация.* Актуальность статьи обусловлена тем, что в наше время не все родители имеют желание для добросовестного воспитания и развития своих детей. Именно в этом заключается основная причина преступности несовершеннолетних лиц. Несовершеннолетние являются будущим нашей страны, и если не решать данную проблему, то в будущем среди законопослушного населения будут находиться уже взрослые преступники. Поэтому для государства важно устранить эту проблему путем помещения их в учреждения уголовно-исполнительной системы, где им будет оказана помощь и дана возможность исправить жизнь с помощью получения образования, которое формирует законопослушное поведение, способствует профилактике рецидива. В статье рассматриваются некоторые особенности обучения несовершеннолетних осужденных в учреждениях уголовно-исполнительной системы России.

В высшем нормативном правовом акте Российской Федерации – Конституции в статье 43 говорится о том, что каждый человек имеет право на образование. Следовательно, даже если человек совершил преступление и отбывает за него наказание, то он не лишается данного права и может им воспользоваться без каких-либо препятствий [1].

Образование осужденных к лишению свободы – это обучение и воспитание лиц, находящихся в местах лишения свободы, организованные особым образом и направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование разносторонне развитой личности, их исправление, последующую социальную реабилитацию, а также предупреждение преступлений [4, с. 111].

Отметим важность образования для дальнейшей жизни несовершеннолетних осужденных. Обучение в колонии воспитывает у осужденных такие качества, как целеустремленность, трудолюбие, видение социально позитивного смысла жизни, человеческое достоинство, умение не поддаваться чужому влиянию, способствует их всестороннему развитию (психическому, физическому, умственному, нравственному, культурному и так далее), формирует законопослушную личность, помогает избавиться от прошлых асоциальных привычек, коммуникативных затруднений. Все эти



качества, знания, навыки помогают детям задуматься о своих поступках, переосмыслить свою жизнь, исправиться, что вследствие ведет к предотвращению совершения повторных преступлений (рецидивов) и самое главное – безопасности общества.

Большинство подростков, которые обучаются в воспитательных колониях, уже успели пережить ситуации, отрицательно сказавшиеся на их психическом, умственном, физическом, духовном развитии и ставшие возможной причиной их нахождения в учреждении уголовно-исполнительной системы (к примеру, это могут быть проблемы в семье, нахождение в плохом окружении). На основании этого мы понимаем, что работа педагогов с осужденными несовершеннолетними лицами осложняется тем, что они имеют свои особенности, в отличие от школьников в общеобразовательных учреждениях. К таким особенностям относятся:

1) изоляция воспитанников от общества по решению суда, жесткие правовые предписания, предусматривающие особый режим работы с рядом ограничений как для воспитанников, так и для педагогических работников;

2) жесткая регламентация режима отбывания наказания;

3) психологическая неготовность воспитанников к обучению и адекватному восприятию воспитательного воздействия на них;

4) значительные отклонения в физическом и психическом развитии у большинства воспитанников;

5) частая сменяемость контингента воспитанников, связанная с незначительными сроками осуждения, условно-досрочным освобождением, периодически проводимыми амнистиями и другими обстоятельствами;

6) формирование классных коллективов у воспитанников с различным уровнем социальной дезадаптации;

7) система межличностных отношений воспитанников, основанная на уголовной субкультуре [3, с. 167].

Не возникает никаких сомнений, что, в связи с данными особенностями обучающихся, требования к педагогическому составу в воспитательной колонии намного серьезнее, чем в обычной школе. Это связано с тем, что работа с несовершеннолетними осужденными требует намного больше внимания к ним, терпения, сдержанности, умения найти индивидуальный подход для каждого воспитанника, отсутствия завышенных ожиданий, веры ребенка (педагогический оптимизм), полной отдачи духовных сил, постоянного поиска новых приемов, форм педагогического сотрудничества с подростком, находящимся в условиях изоляции от общества, уважения его как личности. Если педагог не обладает такими качествами, то его работа теряет свою эффективность и не способствует помощи ребенку в исправлении [5, с. 41].

Перейдем к рассмотрению образовательного процесса несовершеннолетних осужденных в учреждении уголовно-исполнительной системы. Зачисление осужденных в школу осуществляется по мере поступления их в воспитательную колонию на основании имеющихся в личных делах документов об образовании. Если документы в личном деле отсутствуют, то администрация учреждения должна оформлять запросы по месту жительства (учебы) осужденного с целью их восстановления. Если возникает ситуация, когда документы об образовании получить невозможно, то тогда рекомендуется из педагогов школ колонии создать комиссию для определения уровня знаний осужденного и направить его обучаться в соответствующий класс [3, с. 167].

Образовательный процесс в школах воспитательных колоний, как и в привычных нам общеобразовательных школах, включает в себя три ступени:

1) начальное общее образование;

- 2) основное общее образование;
- 3) среднее (полное) образование.

Выпускникам предоставляется право выбора: они могут сдать экзамен по обязательным предметам в форме билетов, чтобы получить аттестат зрелости, единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ). Если осужденный сдает ЕГЭ, то в дальнейшем выпускник может поступить в высшие учебные заведения (например, университет, институт, академия) [2, с. 852]. Выпускникам, прошедшим государственную итоговую аттестацию, сдавшим ЕГЭ, выдаются документы государственного образца о получении соответствующего уровня образования. Данные документы хранятся в личных делах осужденных, а при отбытии наказания освобожденным документы выдаются под расписку [3, с. 168].

Интересно также обратить внимание на то, что документ государственного образца о получении соответствующего уровня образования, то есть аттестат, выдаваемый выпускникам колонии, ничем не отличается от аттестата, который выдается выпускникам обычной общеобразовательной школы. В нем нет никаких пометок, указывающих на то, что он был выдан в уголовно-исправительном учреждении.

Таким образом, государство создало эффективное средство для снижения уровня преступности несовершеннолетних путем получения ими образования. Образование подростков, обучающихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы, отличается от образования, которое получают дети в обычной школе, более жесткими условиями, что обусловлено спецификой самих обучающихся. Также требования к педагогическому составу выше, чем в обычных школах, а образовательный процесс намного строже. При этом детям уделяется намного больше внимания и к каждому есть свой индивидуальный подход. Именно с помощью этого педагоги школ воспитательных колоний помогают подросткам измениться и уйти от асоциального образа жизни. Но, несмотря на данные отличия, выпускники воспитательной колонии имеют такие же возможности, как и обычные школьники. Они могут сдать единый государственный экзамен, продолжить обучение в высшем учебном заведении и изменить свою жизнь в лучшую сторону, но только если сами этого захотят. К сожалению, не все выпускники школ воспитательных колоний уходят от старого образа жизни, а механизм получения ими образования все равно имеет свои проблемы и требует внесения изменений на законодательном уровне для повышения эффективности работы таких учреждений. Усовершенствование данного механизма способствовало бы ещё большему снижению уровня преступности несовершеннолетних, что является очень важным аспектом для безопасности общества.

### **Литература**

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. – 04.08.2014 г. N 31 ст. 4398.
2. Арсентьева, А. С. Особенности конституционного права на образование несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях Российской Федерации / А. С. Арсентьева // Аллея науки. – 2017. – № 16. – С. 845–852.
3. Вшивкова, А. А. Реализация права на образование в воспитательных колониях уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / А. А. Вшивкова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 166–168.
4. Катцова, Т. М. Образование осужденных к лишению свободы: организационно-правовые меры по совершенствованию / Т. М. Катцова // Вестник академии МВД Республики Беларусь. – 2015. – № 2 (30). – С. 111–115.
5. Кибыш, А. И. Некоторые особенности практики обучения и воспитания в воспитательных колониях / А. И. Кибыш // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2006. – № 1. – С. 40–46.

**РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ПО ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДРАЙВ»**

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES OF CHILDREN  
WITH MENTAL RELATED UNDER THE PROGRAM OF ADDITIONAL EDUCATION  
«INTELLECTUAL DRIVE»

*А. А. Вторушина*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. психол. наук Л. В. Ахметова

*Ключевые слова:* обучающиеся, интеллект, способности, задержка психического развития, дополнительное образование, развитие.

*Key words:* students, intelligence, abilities, mental retardation, additional education, development.

*Аннотация.* Сегодня образовательные учреждения сталкиваются с проблемой нехватки времени для индивидуальной работы с учениками, имеющими особые образовательные потребности. В подобных условиях обучающиеся с ЗПР сталкиваются с невозможностью реализации своих потенциальных возможностей. Так, актуальной становится разработка программ дополнительного образования для детей с задержкой психического развития. В данной работе описывается эксперимент, подтверждающий гипотезу о возможности развития потенциальных интеллектуальных способностей обучающихся с ЗПР посредством обучения по специальной программе дополнительного образования.

На сегодняшний день в общеобразовательных школах предъявляются все более высокие требования к уровню начальной подготовки детей, поступающих в школу. Такая тенденция связана со стремительными изменениями в обществе, с усложнением заданий в государственных экзаменах, увеличением числа школьников и, соответственно, нехваткой у учителей времени для индивидуальной работы с каждым из них. Так, мы сталкиваемся с проблемой снижения качества обучения учащихся с задержкой психического развития, что приводит к невозможности реализации обучающимися своих потенциальных интеллектуальных способностей.

Таким образом, встает вопрос о дополнительных ресурсах обучения для детей, чьи образовательные потребности выходят за рамки общеобразовательных стандартов. Стоит отметить, что количество детей с задержкой психического развития увеличивается во всем мире. Из года в год статистика продолжает расти: по данным Федеральной службы государственной статистики, к 2018 году в России 246 890 детей имеют диагноз задержка психического развития [1].

В предоставленных нам условиях – усложнение школьных программ, отсутствие индивидуальной направленности при обучении, рост количества детей с диагнозом

ЗПР, преобладание дистанционного формата обучения – становится актуальным вопросом разработки дополнительных инструментов обучения для детей с особыми образовательными потребностями.

Так, нами была выдвинута гипотеза о том, что развитие интеллектуальных способностей обучающихся с ЗПР возможно в условиях дополнительного образования по программе, разработанной с учетом специфики развития этих обучающихся. Поэтому нами была разработана программа дополнительного образования «Интеллектуальный драйв», направленная на развитие общих интеллектуальных способностей детей с задержкой психического развития.

Целью данной программы является развитие интеллектуальных способностей и повышение мотивации к обучению у обучающихся с ЗПР посредством использования различных методов, основанных на психолого-дидактическом подходе. Психолого-дидактический подход к обучению основывается на идее личностно-ориентированного развивающего образования, то есть на идее индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Построение образования на основе психолого-дидактического подхода обеспечивает возможность развития интеллектуальных способностей путем сочетания заданий на формирование когнитивных, эмоциональных и ценностных структур личности.

За теоретическую основу о структуре интеллектуальных способностей мы взяли представление В. Д. Шадрикова. Так, к интеллектуальным способностям автор относит: аттенционные способности, перцептивные способности, мнемические способности, способности представления и воображения, мыслительные способности [2]. В. Д. Шадриков также отмечает, что способности, входящие в структуру интеллекта, являются конкретным проявлением специфики деятельности психических функций (память, мышление, восприятие и так далее). Основываясь на этой теории, мы будем рассматривать особенности психических функций обучающихся с ЗПР как основу для формирования их интеллектуальных способностей [3].

В научной литературе присутствует достаточно полное и подробное описание особенностей психических функций у детей с ЗПР. В исследованиях многих ученых (В. И. Лубовский, Т. Д. Пускаева, И. Ф. Марковская, Л. В. Кузнецова, С. Г. Шевченко) отмечается, что дети с задержкой психического развития чаще всего имеют сниженные показатели психических функций, что проявляется в особенностях их познавательной деятельности [4, 5]. Но следует отметить, что некоторые ученые (Н. В. Бабкина), занимающиеся исследованием психических процессов у школьников с ЗПР, отмечают возможность реализации потенциала их развития при соблюдении условий правильно организованного обучения. Изучение своеобразия мышления у обучающихся с ЗПР дает возможность увидеть важную особенность протекания данного психического процесса, а именно – значительные потенциальные возможности развития данной структуры, как отмечала Т. В. Егорова [6].

Так, мы можем сделать следующий вывод: интеллектуальные способности детей с ЗПР поддаются совершенствованию и развитию в специально организованных условиях обучения.

На этом этапе нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого: развитие способностей, входящих в структуру интеллекта у обучающихся 6 и 7 классов (22 ребенка) с задержкой психического развития.

Перед тем как приступить к коррекционной работе по развитию интеллекта у обучающихся с задержкой психического развития, нами было проведено групповое и ин-

дивидуальное психодиагностическое обследование обучающихся с задержкой психического развития и обучающихся с нормальным развитием для выявления различий между данными группами обучающихся. Методики, используемые нами, – Групповой интеллектуальный тест; Прогрессивные матрицы Равена; Проба Эббингауза.

Обучающиеся с нормальным развитием справились с заданиями методики Групповой интеллектуальный тест в среднем в 2 раза лучше, чем обучающиеся с ЗПР. С заданиями методики Прогрессивные матрицы Равена обучающиеся с ЗПР справились на уровне, близком к норме, что говорит о достаточно развитом уровне наглядно-образного мышления. По результатам диагностики по методике Проба Эббингауза мы снова наблюдаем большой разрыв между уровнями способностей к оперированию сложными грамматическими конструкциями у детей с ЗПР и в категории нормы.

Таким образом, результаты психологической диагностики подтверждают теоретические положения о наличии более низкого уровня интеллекта у обучающихся с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися обучающимися.

Основываясь на полученных данных, мы провели формирующий эксперимент, суть которого заключалась в развитии у детей с ЗПР интеллектуальных способностей в условиях дополнительного образования по специально разработанной программе «Интеллектуальный драйв». Нами было проведено 10 занятий в период с 13 сентября по 13 октября.

Чтобы опровергнуть или доказать выдвинутую гипотезу, мы провели повторную диагностику способностей обучающихся с задержкой психического развития сразу после окончания занятий по программе и через месяц после их прекращения. Результаты проведенных диагностик представлены в табл. 1–3.

*Таблица 1*

**Сравнение средних результатов, полученных при диагностике методикой Групповой интеллектуальный тест, обучающихся с ЗПР**

	Первый срез 08.09.21	Второй срез 14.10.21	Третий срез 15.11.21
Средние результаты по методике Групповой интеллектуальный тест	43,82	51,73	51,86

*Таблица 2*

**Сравнение средних результатов, полученных при диагностике методикой Цветные прогрессивные матрицы Равена, обучающихся с ЗПР**

	Первый срез 08.09.21	Второй срез 14.10.21	Третий срез 15.11.21
Средние результаты по методике Прогрессивные матрицы Равена	25,91	27	27,05

*Таблица 3*

**Сравнение средних результатов, полученных при диагностике методикой Проба Эббингауза, обучающихся с ЗПР**

	Первый срез 08.09.21	Второй срез 14.10.21	Третий срез 15.11.21
Средние результаты по методике Проба Эббингауза	5,64	6,91	6,95

Для установления общего направления сдвига в полученных результатах был использован g-критерий Знаков. Данный критерий позволяет определить, изменяются ли значения переменной при переходе от одного измерения к другому в сторону улучше-

ния или сторону ухудшения. При расчёте g-критерия знаков для результатов, полученных при первой и третьей диагностиках, мы убедились в наличии положительного сдвига по средним значениям в каждой методике.

Далее, для подтверждения надежности полученных результатов, мы рассчитали g-критерий знаков для результатов, полученных при второй и третьей диагностиках, и убедились, что достоверных сдвигов ни в сторону ухудшения, ни в сторону улучшения – нет. Эти данные, во-первых, подтверждают надежность полученных при формирующем эксперименте изменений, и во-вторых, указывают на то, что развитие интеллектуальных способностей обучающихся с ЗПР произошло именно за счет обучения по программе дополнительного образования «Интеллектуальный драйв», так как после завершения программы никаких значимых сдвигов по результатам диагностики интеллектуальных способностей не наблюдается.

Данный вывод указывает на то, что наша гипотеза о возможности развития интеллектуальных способностей детей с ЗПР в условиях дополнительного образования подтверждается статистически.

Обобщая полученные данные, стоит отметить, что гипотеза о том, что развитие интеллектуальных способностей обучающихся с ЗПР возможно в условиях дополнительного образования по программе, разработанной с учетом специфики развития этих обучающихся, подтверждается статистически. После проведенного эксперимента мы увидели небольшие, но устойчивые изменения в структуре интеллектуальных способностей обучающихся с ЗПР. Таким образом, мы можем предположить, что проведение занятий по данной программе дополнительного образования на постоянной основе в течение длительного времени может привести к значимым изменениям структуры интеллектуальных способностей у детей с задержкой психического развития.

## **Литература**

1. Маллаева, Т. И. Психолого-педагогические особенности обучения математике детей с задержкой психического развития в 5 классе [Электронный ресурс] // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018011614>><https://scienceforum.ru/2019/article/2018011614> (дата обращения: 10.02.2022).
2. Шадриков, В. Д. О системе интеллектуальных операций в способности и интеллекта // Акмеология. 2014. №1 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sisteme-intellektualnyh-operatsiy-v-strukture-sposobnostey-i-intellekta> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : ООО «Издательская группа "Логос"», 2002. – 160 с.
4. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие / О. В. Защиринская. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2019. – 166 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/125471> (дата обращения: 25.01.2022). – Режим доступа : для авториз. пользователей.
5. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие / В. В. Лебединский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
6. Специальная психология : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

## **ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ**

### **INCREASING THE LEVEL OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN COMPUTER SCIENCE AND ICT LESSONS**

*Н. О. Еремеева*

*МАОУ «Средняя образовательная школа № 40», г. Томск, Россия  
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* учащиеся, мотивация, информатика, практические задания.

*Keywords:* students, motivation, informatics, practical tasks.

*Аннотация.* В настоящее время одна из основных проблем современной общеобразовательной школы – проблема мотивации к обучению. Именно мотивация к изучению учебного предмета, и в частности информатики, – залог успеха его освоения учащимся.

Основными причинами низкой мотивации к изучению информатики являются: сформированное противоречивое мнение о том, что информатика – это предмет легкий, без учета теоретической сложности предмета. Также существует ошибочное восприятие информатики как предмета, основанного на непосредственной работе только на компьютере. При изучении теоретических основ предмета (теория информации, системы счисления, основы логики, аппаратное обеспечение компьютера, программирование) к мыслительным операциям учащихся предъявляются очень высокие требования.

Также современные учащиеся самостоятельно не могут осознать степень своей компетентности при работе с компьютером, не могут принять то, что их знания, основанные часто только на игровом опыте работы с компьютером, поверхностны.

Особое внимание на уроках мы уделяем проблеме создания и повышения мотивации к изучению информатики в школе, используя приемы, ориентированные на применимость полученных знаний на практике и ориентированность на жизненный опыт учащихся.

Впервые термин «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Мотивация – это широкий круг явлений, побуждающих человека к деятельности. Само слово «мотив» – от лат. *Moveo* – «двигаю». Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности [2]. В настоящее время существует множество трактовок мотивации, что нередко затрудняет ее однозначное определение.

Учебная деятельность для большинства школьников, по А. Н. Леонтьеву, становится основным средством для реализации жизненных планов. Учение на этом этапе приобретает непосредственный жизненный смысл, так как школьники, как правило, начинают отчетливо осознавать, что необходимым условием достойного участия в будущей трудовой жизни являются приобретенные знания и умения [3].

Уроки информатики поначалу вызывают интерес у учащихся. Интерес связан с тем, что ученики, основываясь на своём жизненном опыте, считают компьютер средством развлечения, общения. Когда ученики сталкиваются с необходимостью изучения

теоретических основ информатики, с необходимостью изучения, освоения и применения специальных программ и прикладной среды – интерес пропадает.

Отметим и то, что с подобными ситуациями учащийся сталкивается при изучении практически любой школьной дисциплины.

От учеников часто можно услышать фразу «Зачем мне информатика, я не собираюсь быть тем-то и тем-то?» Обычно такой протест у учеников по отношению к изучению информатики возникает при изучении теоретических, математических аспектов.

Авторы многих сегодняшних учебников хорошо знают, что привлекательность курса информатики обеспечивается именно компьютерной составляющей. Поэтому во введениях к своим учебникам основной мотивационный стимул авторы сводят именно к компьютерной составляющей либо ограничиваются общими мотивационными фразами. Примеры цитат:

«В современном обществе происходят интеграционные процессы между гуманитарной и научно-технической областями. Связаны они, в частности, с распространением методов компьютерного моделирования (в том числе и математического) в самых разных сферах человеческой деятельности. Причина этого явления заключается в развитии и распространении информационных технологий» [4].

«Информация является одним из основных ресурсов, который, во многом, определяет уровень развития страны, ее будущее. Мы находимся на пути к информационному обществу, основанному на разуме, интеллекте, эрудиции. Изменяются требования, предъявляемые к самому человеку. Необходимым качеством становится высокий уровень информационной культуры. Развитый интеллект, умение грамотно работать с любой информацией, профессионализм – вот основные характеристики человека, подготовленного к жизни в информационном обществе» [5].

В учебнике Л. Л. Босовой мотивационный стимул направлен больше на практическое применение теоретических знаний информатики: «Вы будете изучать математические основы информатики, освоите базовые алгоритмические конструкции, познакомитесь с языками программирования. Мы надеемся, что знания и умения, полученные на уроках информатики, вы сможете применить в решении разнообразных жизненных задач» [1].

Создание у учащихся мотивации к изучению того или иного учебного материала, его части или всего курса в целом – краеугольный камень методики преподавания любого учебного предмета, не только информатики.

Целью нашей исследовательской работы стало изучение мотивации старших школьников при изучении в курсе предмета «информатика» электронных таблиц Excel. В исследовании приняло участие 33 ученика 9 В, 9 Г, 8 В и 8 Б классов школы №40. Респондентам была предложена методика изучения мотивации обучения у старшеклассников (Лукьянова М. И.).

По результатам диагностического исследования мотивации учения 39% учащихся имеют средний уровень мотивации, 51% – сниженный уровень, 10% – низкий уровень мотивации к изучению информатики.

У обучающихся 8–9 классов преобладают следующие мотивы учения: 24% – оценочный мотив, у 24% – игровой мотив, 31% – познавательный мотив, 21% – социальный мотив. Для учащихся 9 классов важен мотив оценочный, так как именно итоговая оценка важна при подсчёте среднего балла аттестата. Познавательный мотив определяется возрастом респондентов. Потребность в изучении и познании нового обусловлена возрастными психологическими особенностями.



## Уровни мотивации

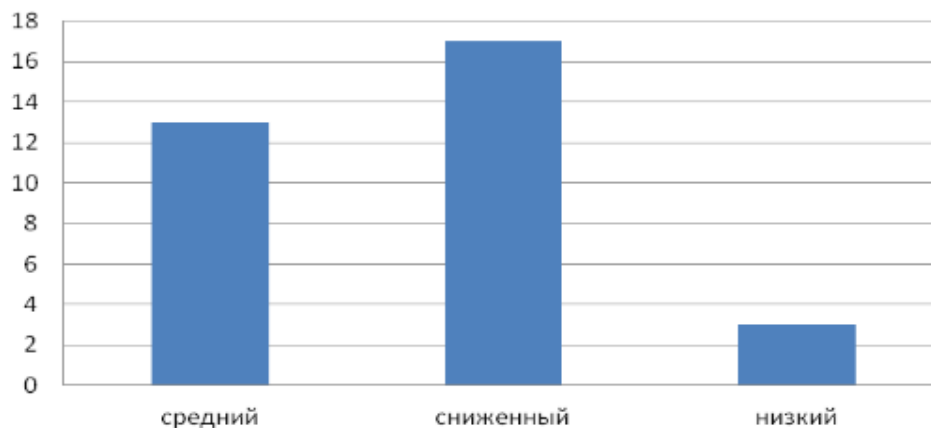


Рис. 1. Уровни мотивации по методике Лукьяновой М. И.

## Мотивы учения

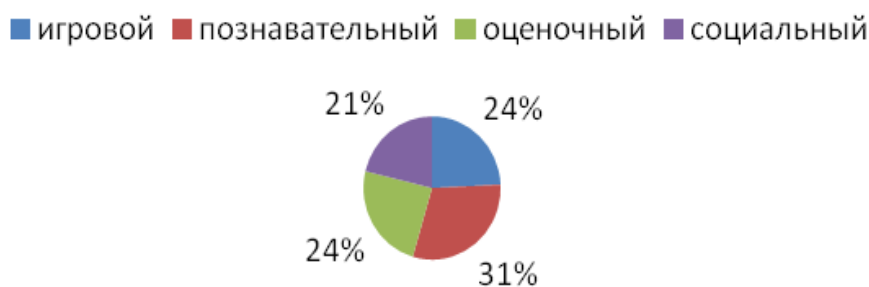


Рис. 2. Мотивы учения по методике Лукьяновой М. И.

Один из применяемых нами методов создания мотивации, который позволяет наиболее эффективно начинать изучать или продолжать изучение материала на любом из дидактических уровней – это обращение к реальному опыту учащихся.

Прием заключается в том, что учитель обсуждает с учащимися хорошо знакомые им ситуации, понимание сути которых возможно лишь при изучении предлагаемого материала. Необходимо только, чтобы ситуация была действительно жизненной, а не надуманной.

Нами разработан цикл практических работ, применяемых на уроках информатики в 8–9 классах при изучении электронных таблиц Excel. Данные практические работы обуславливают создание, применение расчётов по математическим формулам, именно важность и необходимость использования полученных ранее знаний по алгебре, геометрии для компьютерной прикладной программы. Данный цикл работ позволяет увидеть реальное практическое применение знаний на практике.

Задания данного цикла сгруппированы по темам:

1. Задачи на построение графиков биоритмов ученика.
2. Задачи на расчет необходимого количества строительных материалов для ремонта комнаты (квартиры, помещения).
3. Задачи на моделирование процессов работы магазина. Расчет имеющихся и продаваемых товаров, расчет применяемых скидок, планирование закупок и т.д.
4. Расчет оптимального времени работы банка, выдача и расчет вкладов.

Данные практико-ориентированные задачи показывают, что электронные таблицы применимы не только для специальных расчётов, но и для расчётов, необходимых и в жизни. Для повышения мотивации к обучению необходимо предлагать ученикам задания, применимые в реальной жизни для решения практических задач.

Обращение к жизненному опыту детей сопровождается анализом учителем собственных действий, рефлексией. Для успешного развития ситуации, формирования положительной мотивации эмоции должны быть только положительными. Рассуждения учащихся учителю необходимо координировать и направлять самостоятельно, так как дети могут слишком увлечься излишним обсуждением.

Обращение к опыту детей – это не только прием для создания мотивации. Необходимо учитывать то, чтобы учащиеся видели применимость получаемых ими знаний в практической деятельности в повседневной жизни. Изучая многие школьные дисциплины, ученики не имеют ни малейшего представления, как получаемые знания они смогут применять в повседневности.

В текущем учебном году данный цикл практических работ реализован на уроках-практикумах в 8-9 классах. Цикл учащимися освоен удовлетворительно. По окончании данного учебного курса учащимся была опять предложена для исследования методика изучения мотивации обучения у старшеклассников» (Лукьянова М. И.).

По результатам диагностического исследования мотивации учения до 10% учащихся имеют средний уровень мотивации, до 5% – сниженный уровень, до 20% – высокий уровень, до 5% – очень высокий уровень мотивации к изучению информатики.

### Уровни мотивации



Рис. 3. Уровни мотивации по методике Лукьяновой М. И.

По результатам диагностического исследования мотивации учения у обучающихся 8-9 классов преобладают следующие мотивы учения – 27% оценочный мотив, у 12% – учебный мотив, 52% – познавательный мотив (17 человек).

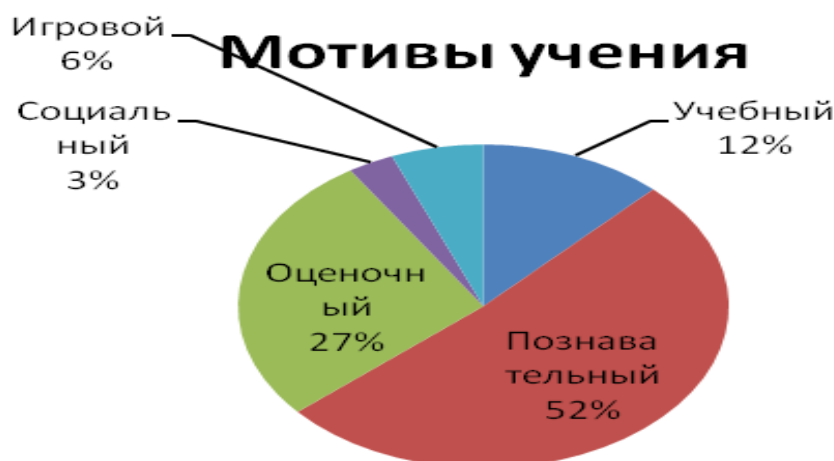


Рис. 4. Распределение мотивов к обучению по методике Лукьяновой М. И.

Анализируя полученные в результате исследования данные, можно определить, что уровень мотивации к изучению информатики и ИКТ повысился. Это обусловлено тем, что учащиеся, выполняя практико-ориентированные задания из предложенного им цикла работ, увидели практическую применимость электронных таблиц Excel для реальных жизненных ситуаций.

### **Литература**

1. Босова, Л. Л. Информатика : учебник 8 класс / Босова Л. Л., Босова А. Ю. Москва : Просвещение, 2020. – 178 с.
2. Казакова, Е. В. Понятия содержания термина «Мотивация» / Е. В. Казакова // Тенденции развития экономики и менеджмента : сб. науч. тр. – Казань, 2016. – С. 224–226.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с.
4. Макарова, Н. В. Информатика и ИКТ : учебник для 10 класса / Н.В.Макарова – Санкт-Петербург : Лидер, 2009, – 768 с.
5. Семакин, И. Г. С30 Информатика. Базовый уровень : учебник для 11 класса / И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер, Т. Ю. Шейна. – 3-е изд. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 224 с.
6. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д. Ушаков. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – 752 с.

## **НАРУШЕНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

VIOLATION OF INTONATIONAL EXPRESSIVENESS OF SPEECH IN OLDER  
PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*М. А. Ефимова*

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

*Ключевые слова:* интонация, функции интонации, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, функции интонации.

*Key words:* intonation, intonation functions, older preschoolers, general underdevelopment of speech, intonation functions.

*Аннотация.* В статье рассматриваются функции интонации, упражнения на развитие интонационной выразительности. Просодия детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется значительным недоразвитием. Наиболее сложные нарушения просодии отмечаются при общем недоразвитии речи. Дети с разной речевой патологией имеют схожие нарушения просодии: темпа, ритма, тембра речи, паузации. Однако есть индивидуальные особенности.

Основной составляющей просодии является интонация. В логопедии интонация – средство передачи коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков речи. Л. В. Ковригина подчеркивает, что данный компонент просодии является средством окраски любого звучащего слова или сочетания слов в предложении [2].

«Интонацию в совокупности с ударением называют просодической стороной языка» – слова С. Н. Цейтлин [8].

Основными функциями интонации являются:

1. Фонетическая – интонация оформляет синтагму, фразу, придавая им смысловую и фонетическую цельность и одновременно разделяя речевой поток на ритмико-смысловые единства – синтагмы и фразы.
2. Эмоционально-экспрессивная – интонация выражает эмоционально-экспрессивные оттенки высказывания, волеизъявления коммуникантов.
3. Синтаксическая – интонация выражает синтаксические значения (комбинации признаков зависимости, независимости, законченности, незаконченности).
4. Смыслоразличительная (семантическая) – интонация различает смысл фраз с одним и тем же лексико-грамматическим составом при помощи движения тона.
5. Стилистическая – интонация участвует в образовании стиля текста (официально-делового, научного, публицистического, разговорного, литературно-художественного).

Разные виды нарушений речевого развития могут быть связаны с изменением структурно-функциональной организации мозга в виде поражения или дисфункции тех или иных структур мозга, связей между ними, изменением взаимодействия мозговых полушарий. С нейрофизиологической точки зрения, при ОНР имеет место нарушение

функционального взаимодействия полушарий, в основе которого лежит функциональная недостаточность доминантного левого полушария и дисфункция систем правого полушария [7].

Е. А. Ларина изучала особенности нарушений интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Выявленные автором недостатки интонационной стороны речи имели следующие признаки: нечеткое восприятие и передача мелодичных фразовых рисунков, логического ударения, слога-ритмических и ритмических конструкций, неправильное употребление словесного ударения, ограниченные голосовые возможности, изменение темпо-ритмической организации речи в сторону замедления или ускорения. Наблюдаются сложности временного и мелодического оформления высказываний в экспрессивной речи, но также нарушения восприятия интонации [4].

Недостаточная интонационная выразительность у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может влиять на качество передаваемой информации, тем самым создавая трудности во взаимопонимании и ограничивая коммуникативные возможности детей [3].

Неблагоприятное влияние на интонационное оформление речи оказывает нарушение мимики, использование которой облегчает передачу разнообразных интонационных оттенков. У детей III уровня речевого развития предполагается наличие развернутой фразы, однако просодическая сторона речи сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делают речь детей бедной и стереотипной, недостаточно выражена эмоционально-экспрессивная окраска речи [1].

В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождаются рассказом, такие дети застенчивы, не уверены в своих ответах. Все это тормозит процесс развития просодической стороны речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Развернутые смысловые высказывания детей с речевыми нарушениями отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Характерно, что отсутствие у детей чувства темпа и ритма мешает заучиванию стихов [5].

Задача воспитания интонационной выразительности речи заключается в том, чтобы учить детей изменять голос по высоте и силе в зависимости от содержания высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, менять темп и тембр речи, точно, осознанно выражать как свои, так и авторские мысли, чувства и настроения. Ребенок должен уметь правильно использовать интонационные средства выразительности, чтобы передать в собственной речи различные чувства и переживания [1].

Упражнения на развития интонационной выразительности:

1. На изменения силы голоса («Тихо-громко», «Далеко-близко»).

Поезд –	о	О	О	О	О	(нарастание силы голоса)
Машина –	а	А	А	А	А	(нарастание силы голоса)
Самолет. –	у	У	У	У	У	(нарастание силы голоса)
	шепот	тихо	обычная громкость	громко	очень громко	



## 2. Изменение тембровой окраски («Три медведя», «Теремок»).



На этом же этапе детей учат интонациям вопроса, удивления, радости, гнева. Так, ребенок может удивиться: «Ах!»; испугаться: «Ох!»; рассердиться: «Ух!»; огорчиться: «Эх!».

*Методические указания.* Если дети будут отвечать правильно, то они сами поочередно могут быть ведущими (подавать сигнал голосом разной силы).

### 3. Для четкости и выразительного произношения используются скороговорки, долгоговорки, пословицы.

Ой, ду-ду, ду-ду, ду-ду,  
Потерял пастух дуду.  
А я дудочку нашла,  
Пастушку я отдала.

Катились колеса,  
Катились колеса,  
Катились колеса,  
Не прямо, а косо.

Полезно сначала проговаривать скороговорки беззвучно и медленно. А потом произносить вслух, постепенно увеличивая темп. Помимо проговаривания, обязательно пропевайте скороговорки, так как произношение слов в пении и в речи несколько различно. Пойте скороговорки на одном звуке, по звукам трезвучия, по звукам гаммы [6].

### **Литература**

1. Артемов, В. А. Психология речевой интонации : лекции к спецкурсу / В. А. Артемов. – Москва : Просвещение, 1986. – 79 с.

2. Ковригина, Л. В. Введение в логопедическую специальность с основами логопедии : курс лекций : учебное пособие / Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : НГПУ, 2006. – 200 с.
3. Ковшиков, В. А., Глухов, В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с.
4. Ларина, Е. А. Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Ларина. – Министерство образования и науки РФ, Государственное образовательное учреждение высшее профессиональное образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет». – Хабаровск : Издательство ДВГГУ, 2009. – 154 с.
5. Линчук, Л. А. Театрально-игровая деятельность в системе логопедической работы / Л. А. Линчук // Логопед. – 2007. – №6. – 84-88 с.
6. Лопатина Л. В., Позднякова Л. А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учебное пособие. / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – Санкт-Петербург : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.
7. Труш В. Д., Фишман М. Н. Функциональная асимметрия мозга при нарушениях речевого и слухового развития / В. Д. Труш, В. И. Голод, Р. И. Мачинская, М. Н. Фишман. – Москва : Наука, – 1992. – 140 с.
8. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. – Москва : Гуманитарное издательство центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННУЮ  
ОСНОВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ**

**SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE SOCIO-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT  
OF ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN A GENERAL EDUCATION  
ORGANIZATION IMPLEMENTING AN ADAPTED BASIC EDUCATIONAL PROGRAM**

*Е. Н. Зубчевская*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. пед. наук Т. А. Тужикова

*Ключевые слова:* социально-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, общеобразовательная школа, дети с нарушениями слуха, адаптация.

*Key words:* social and pedagogical support, limited health opportunities, secondary school, children with hearing impairments, adaptation.

*Аннотация.* В статье рассмотрено социально-педагогическое сопровождение слабослышащих детей, выделены проблемные зоны в сфере коммуникации, проанализированы статистические данные по Томской области.

Требования, постоянно возрастающие к качеству оказания услуг детям с особыми образовательными потребностями, накладывают особую ответственность на педагогических работников и родителей. Тем более что количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью каждый год остается стабильно высоким. Так, в региональной сфере дошкольного и общего образования по данным ведомственной статистики Департамента общего образования Томской области численность детей с ОВЗ и инвалидностью в 2021–2022 учебном году составила 21 214 человек. Из 21 214 ребенка с ОВЗ и инвалидностью количество детей, имеющих различные нарушения слуха, в системе общего образования Томской области в 2021–2022 году составило 407 человек (346 – в общеобразовательных организациях, 61 – в дошкольных образовательных организациях).

В Томской области осуществляется целенаправленная работа по созданию условий для обучения детей с нарушениями слуха в образовательных организациях, реализующих, в том числе адаптированную основную образовательную программу (далее – АООП), в соответствии с требованиями действующего законодательства.

Дети, имеющие различные нарушения слуха, в основном, обучаются инклюзивно в общеобразовательных организациях Томской области, а также в единственной на территории Томской области специализированной общеобразовательной организации – областном государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха».



Следует отметить, что при организации сопровождения адаптации детей с нарушениями слуха в условиях общеобразовательной организации, реализующей АООП, важно как наличие квалифицированных узких специалистов, так и современные материально-технические условия, обновленные образовательные программы и материально-техническая база.

В статье рассмотрена работа с детьми, имеющими разные степени нарушения слуха: от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости, а именно слабослышащими детьми. Слабослышащие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью, но стоит отметить, что устная речь у данной категории детей характеризуется выпадением отдельных слогов, нарушением звукопроизношения, особенностями построения фраз. Вследствие своего дефекта у большинства из них повышен уровень тревожности, занижена самооценка, они замкнуты, не уверены в себе [3].

Дефекты слухового анализатора влияют на отставания в умственном и речевом развитии, что определяет возникновение определенных проблем адаптации слабослышащих детей, проявляющихся в нарушениях вербального общения, низком уровне развития коммуникативных умений и навыков, сужении межличностных контактов с социумом [1]. Ребенка с нарушением слуха нужно не только обучать с помощью адаптированных образовательных программ, но и найти наиболее эффективные механизмы интеграции в социум.

В качестве основных проблемных зон в сфере общения слабослышащего ребенка выделяют:

- сниженную способность планировать и прогнозировать собственное поведение в ситуации общения;
- замедленное «схватывание» коммуникативной ситуации, ориентация в ней;
- недостаточность способов и стратегий эффективного коммуникативного взаимодействия, вступления в коммуникативный контакт, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций или ситуаций, квалифицируемых как проявление агрессивного поведения [2].

Понятие «сопровождение», с одной стороны, теснейшим образом сочетается с охраной здоровья. С другой – с вытекающими отсюда, во-первых, динамической оценкой адаптированности ребенка в образовательной среде и, во-вторых, с поддержанием оптимальной его адаптации к этой среде.

Рассматривая любого ребенка как субъекта образовательной среды с ограниченными возможностями адаптации, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения: непрерывное поддержание силами всех специалистов – участников образовательного процесса – равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по обогащению образовательных воздействий и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий.

При нарушении слуха не только существенно затрудняется формирование речи и словесного мышления, но и страдает развитие познавательной деятельности в целом. Данная категория обучающихся и их родители нуждаются в сопровождении в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля.

Сопровождение таких детей должно включать в себя:

1. Социально-педагогическую работу, направленную на развитие коммуникативных навыков, в том числе на взаимодействие в коллективе, социуме.

2. Психолого-педагогическую работу, включающую в себя упражнения на формирование объективной самооценки и преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы.

3. Коррекционно-развивающую работу, направленную на коррекцию речевых дефектов и недостатков речевого развития путём обогащения словаря и расширения речевой практики.

Основным способом восприятия устной речи для детей с нарушенным слухом является слухо-зрительный, когда ребенок видит лицо, щеки, губы говорящего и одновременно «слышит» его с помощью слуховых аппаратов/кохлеарных имплантов. При работе необходимо учитывать эту особенность детей. Нужно создавать условия для коллективной деятельности, в ходе которой происходит многократная повторяемость материала. Наиболее действенными приёмами развития речевых умений и навыков является моделирование и обыгрывание реальных ситуаций общения через упражнения, ролевые тренинги и сюжетно – ролевые игры. Важно отработать навыки эмпатии, коммуникации (умение начать и поддержать разговор, выразить свои чувства, просьбу, умение корректно выразить недовольство, поддерживать продуктивное взаимодействие в процессе коммуникации и пр.), сотрудничества, а также отследить положительную динамику в игровых ситуациях, связанных с межличностными отношениями.

Используются и другие пути: беседы о просмотренных фильмах, по прочитанному рассказу, беседы об интересных событиях, о проведённом выходном дне, празднике и т.п.

Не стоит забывать о музыкально-ритмических занятиях, способствующих эмоциональному развитию, умению двигаться под музыку и ориентироваться в пространстве.

Главное – это нацеленная работа над эмоциональным состоянием каждого слабослышащего обучающегося, помощь в адаптации в социуме, коррекция речевых дефектов и недостатков речевого развития путём обогащения словаря и расширения речевой практики, а также формирование позитивного отношения ребенка к себе и окружающим.

### **Литература**

1. Кошелева, Е. А. Психологические особенности глухих и слабослышащих людей и их проявления в общении / Е. А. Кошелева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – №2 (3). Т. 14. – С. 672–675.
2. Кузнецова, Е. В. Развитие коммуникативной сферы слабослышащих подростков средствами тренинговой работы / Е. В. Кузнецова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 2. – С. 92–98.
3. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности инвалидов с нарушениями слуха / автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования» / под общ. ред. Л. М. Беткер. – Ханты-Мансийск, ИРО, 2017. – 48 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СИСТЕМЕ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT STUDYING WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS IN GENERAL EDUCATION SYSTEM

*Н. Г. Иксанова*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. психол. наук М. С. Садиева

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-медико-педагогический консилиум.

Key words: psychological and pedagogical support, children with disabilities, psychological and pedagogical consultation.

*Аннотация.* Одной из главных задач, стоящих перед системой общего образования, является обеспечение всех учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимым психолого-педагогическим сопровождением для получения ими качественного доступного образования вне зависимости от того, где и в какой форме оно организовано. Главная цель психолого-педагогического сопровождения – создание системы социально-психологических и педагогических условий, которые способствуют коррекции, реабилитации, интеграции и социализации детей с ОВЗ и инвалидностью.

Поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья всегда является одним из главных и важных компонентов в построении образовательного процесса, так как, прежде всего, именно система обучения детей с отклонениями в развитии и есть институт государства, отражающий его ценностные ориентации.

В настоящее время создана достаточная нормативная правовая база для обеспечения конституционного права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью вне зависимости от места их проживания и степени выраженности нарушенного развития и здоровья. Право на доступное образование имеют все дети, в том числе и дети-инвалиды независимо от имеющихся нарушений. Законодательство Российской Федерации и Конституция закрепляют право ребенка-инвалида на получение образования и реабилитацию в среде сверстников, школьной среде и социума.

В Томской области организуется целенаправленная работа по созданию условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях в соответствии с требованиями действующего законодательства. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в систему образования начинается с раннего возраста. Образование данной категории обучающихся организовано как в инклюзивной форме, так и в отдельных классах, группах и в отдельных организациях – специальных коррекционных школах.

В 2021-2022 учебном году в системе общего образования Томской области на уровне дошкольного образования доля детей с ограниченными возможностями здоровья составила 8%, на уровне основного общего образования – 13,6%. В инклюзивной форме обучается 11 986 человек с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (70%), в специальных коррекционных классах – 2 074 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (14%); в отдельных образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам – 1 730 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (10%).

С целью своевременного выявления особенностей в физическом и психическом развитии и отклонений в поведении детей, подготовки по результатам обследования детей рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций в Томской области функционируют 20 территориальных психолого-медико-педагогических комиссий и 1 Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ЦПМПК).

С учетом целевых ориентиров государственной политики в сфере общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Томской области организована целенаправленная работа по созданию условий для обучения данной категории детей в образовательных организациях в соответствии с требованиями действующего законодательства. Для этого на региональном уровне разработаны и утверждены нормативы расходов на обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования в муниципальных образовательных организациях региона. Норматив предусматривает расходы на оплату труда работникам, участвующим в реализации основной или адаптированной образовательной программы ребенка-инвалида, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек, необходимых для реализации образовательной программы.

Разнообразие нозологических групп обучающихся, введение государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья формируют запрос на организацию эффективного психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения в образовании. Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную систему педагогических мер по созданию всеми субъектами образовательного процесса социально-психологических и педагогических условий для оказания помощи и поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации [3, с. 2].

Основной моделью психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Томской области является деятельность команды специалистов образовательных учреждений, реализуемая в виде психолого-педагогических консилиумов.

На базе образовательных учреждений любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения создается психолого-педагогический консилиум (далее – консилиум) с целью организации оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения. Опираясь на рекомендации ЦПМПК, консилиум образовательной организации разрабатывает индивидуальную стратегию сопровождения, развития и коррекции каждого ребенка с

ограниченными возможностями здоровья. Основным продуктом этой деятельности является индивидуальный образовательный маршрут.

В настоящее время в образовательных организациях Томской области, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями, функционирует порядка 450 консилиумов. В целях эффективного психолого-педагогического сопровождения консилиум обеспечивает преемственность на всех уровнях работы с ребенком в образовательном учреждении, а также координацию взаимодействия всех участников сопровождения ребенка в образовательной организации.

В образовательных организациях разработана система локальных нормативных актов, регламентирующих инклюзивный образовательный процесс, в том числе порядок разработки адаптированных образовательных программ, положение о деятельности психолого-педагогических консилиумов, в котором прописаны функциональные обязанности участников консилиума, формы участия каждого специалиста и т.п.

В рамках деятельности консилиумов проводится обследование детей, коллективное обсуждение и принятие решения о создании специальных условий, включая психолого-педагогическое сопровождение. Участники консилиума оговаривают, в том числе, какого рода помощь требуется ребенку или группе детей; какую развивающую работу желательно осуществлять с ним; какие особенности должны быть учтены в процессе обучения и общения; что можно сделать с помощью семьи, специалистов различного профиля вне образовательного учреждения. Специалисты психолого-педагогического сопровождения определяют специальный подход к обучению и развитию, особые педагогические условия при организации учебно-воспитательной деятельности.

По данным ведомственного мониторинга, в системе общего образования наблюдается как увеличение, так и изменение контингента детей с ограниченными возможностями здоровья во всех видах общеобразовательных учреждений: в 2019 г. – 10 646 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной форме, в 2020 г. – 10 954 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной форме, в 2021 г. – 11 986 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в инклюзивной форме.

В контексте актуальной проблематики инклюзивного образования профессиональная деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций должна быть согласована, сопряжена с профессиональной деятельностью всех педагогических работников [5, с. 20]. Такое взаимодействие формирует особые компетентности специалистов: понимание значимости междисциплинарности, знание границ своей профессиональной компетенции, способность выстраивать междисциплинарное взаимодействие.

Следует отметить, что для объективного прогноза возможных трудностей обучения, определения причин и механизмов разрешения уже возникших проблем, специалисты психолого-педагогического сопровождения должны не только владеть методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и обладать способностями к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на организацию в этих целях всех участников образовательного процесса (ребенок, родители, педагоги, психологи, медицинский персонал, администрация и др.).

Отдельным направлением работы специалистов психолого-педагогического сопровождения можно выделить консультирование родителей (законных представителей), ориентированное на формирование и поддержание у них адекватного отношения

к возникающим трудностям в освоении ребенком основной общеобразовательной программы, его развитие и социальную адаптацию, выстраивание дальнейшей траектории обучения. Информирование родителей о специфике организации инклюзивного образования, консультации по вопросам родительского участия и помощи в процессуальном обучении детей разных категорий, рекомендации по выстраиванию правильных взаимоотношений в семье – важная часть взаимодействия с семьей как специалистов психолого-педагогического сопровождения, так и образовательной организации в целом.

Все это обуславливает необходимость непрерывного повышения профессионального мастерства и уровня профессиональной культуры как специалистов сопровождения, так и педагогов, работающих с детьми. В Томской области научно-методическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса осуществляется кафедрой дошкольного, начального и инклюзивного образования областного государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», ресурсными и информационно-методическими центрами в муниципальных образованиях.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, реализующих адаптированные общеобразовательные программы, рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на оптимальное, в соответствии с возможностями, включение ребенка в образовательную среду вместе с другими, не имеющими подобных ограничений детьми, поддержание его социально-психологической и образовательной адаптации на всем протяжении его обучения и воспитания [1, с. 2]. Построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам. Психолого-педагогическое сопровождение необходимо развивать и дальше, ведь только в этом случае возможно всестороннее и гармоничное развитие личности.

## **Литература**

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 162 с.
2. Барсукова, О. В. Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения детей в образовательных организациях / О. В. Барсукова, Е. А. Цух. – Текст : непосредственный // Психология: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2018 г.). – Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2018. – С. 18-20. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/255/13818/> (дата обращения: 11.04.2022).
3. Горшкова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016026208> (дата обращения: 08.04.2022 )
4. Калягин, В. А. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях / Матасов Ю. Т., Овчинникова Т. С. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 25 с.
5. Смолярчук, В. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей в инклюзивном образовании / В. М. Толстошеина // Поволжский педагогический вестник : сборник научных статей. – ПГУ, 2019. – С. 19–24.
6. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л. Г. Субботина. – Санкт-Петербург : Астерион, 2019. – 155 с.

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO EMPATHY IN YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

*И. А. Кузнецова*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. психол. наук В. С. Иванова

*Ключевые слова:* младший школьный возраст, задержка психического развития, эмпатия, коррекционно-развивающая программа.

*Key words:* primary school age, mental retardation, empathy, correctional and developmental program.

*Аннотация.* Статья посвящена изучению уровня развития способности к эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития. В ней автор проводит эмпирическое исследование 40 учащихся вторых классов, которых делит на две группы – контрольную и экспериментальную. В статье отмечается, что реализованная коррекционно-развивающая программа способствует более значимому росту способности к эмпатии у испытуемых из экспериментальной группы.

В теоретических материалах по проблеме учеными отмечается, что развитие и наличие эмпатии у личности формирует нравственную составляющую, помогает человеку полноценно социализироваться и адаптироваться в условиях общества, а также выстраивать гармоничные межличностные взаимоотношения с окружающими их людьми. Особую актуальность изучение проблемы эмпатии приобретает в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, где одной из самых многочисленных категорий являются дети с задержкой психического развития (ЗПР). Характерное для них отставание в психическом развитии, сочетание эмоциональной «незрелости» и интеллектуального «недоразвития» замедляет процесс развития и социального формирования отношения к другому человеку.

Проявления эмпатии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития подчиняются тем же закономерностям, которые свойственны нормально развивающимся младшим школьникам: они обнаруживают зависимость от сложности условий осуществления эмпатии и её объекта (взрослый, сверстник, животное и др.) [2].

Для межличностных контактов детей с ЗПР характерны следующие особенности: неустойчивость, эмоциональная поверхностность контактов, дезадаптивные формы взаимодействия, импульсивность поведения, слабое проявление эмпатии [1].

Дети с задержкой психического развития отдадут предпочтение общению с детьми младшего возраста, которые более податливы и непритязательны. При этом автор О. А. Романова считает, что дети с ЗПР испытывают страх перед большими группами

сверстников, что, в свою очередь, приводит к появлению зависимости от более активных ребят в группе или к формированию агрессивно-защитного типа поведения, следствием которого становится неадекватный способ выхода из конфликтных ситуаций [3].

Способность к эмпатии детей младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется недостаточным умением идентифицировать собственные эмоциональные состояния; дети не умеют использовать эмоциональную информацию, полученную в общении; проявления у них эмпатийных реакций имеют эгоцентрическую направленность, такие дети не способны к партнерскому диалогу, поэтому очень важно помогать им в развитии данных умений.

Для реализации данной цели нами было проведено эмпирическое исследование способностей к эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития на базе МАОУ СОШ № 30 г. Томска и МБОУ «Белоярской СОШ № 1». В эксперименте приняло участие 40 учащихся 2-х классов с задержкой психического развития, из которых 22 мальчика и 18 девочек. Учащиеся были условно поделены на 2 равных группы по 20 человек: контрольная группа – 11 мальчиков и 9 девочек, и экспериментальная – 11 мальчиков и 9 девочек.

Для оценки актуального уровня развития способности к эмпатии нами были подобраны следующие методики, которые соответствовали возрасту и особенностям развития младших школьников с ЗПР: методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, методика «Отражение чувств» О. В. Дыбиной, методика «Что – почему – как» М. А. Нгуен, опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А. М. Щетининой.

По результатам проведенного исследования были получены следующие результаты, которые представлены в сводной таблице (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты констатирующего этапа**

Уровни....	Контрольная группа	Экспериментальная группа
<b>Методика «Эмоциональные лица» по автору Н. Я. Семаго</b>		
Высокий	0%	0%
Средний	65%	50%
Низкий	35%	50%
<b>Методика «Отражение чувств» по автору О. В. Дыбиной</b>		
Высокий	0%	0%
Средний	55%	60%
Низкий	45%	40%
<b>Методика «Что – почему – как» по автору М. А. Нгуен</b>		
Высокий	0%	5%
Средний	60%	40%
Низкий	40%	45%
<b>Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» по автору А. М. Щетининой</b>		
Гуманистический тип	0%	0%
Смешанный тип	10%	10%
Эгоцентрическая эмпатия	15%	25%
Эгоцентрический тип	20%	20%
Низкий уровень эмпатии	55%	45%



Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что у испытуемых детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточно развит уровень эмпатии, в сравнении со сверстниками с нормальным развитием. Дети с ЗПР не всегда умеют определять эмоциональные состояния других людей, и это редко вызывает эмоциональный отклик у них самих. Так, например, по данным методики Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» средний уровень выявлен у 65% детей в контрольной группе и 50% в экспериментальной группе. Дети с данным уровнем не всегда могли распознать эмоциональное состояние детей на картинках, часто им требовалась помощь педагога посредством наводящих вопросов, однако они не смогли составить рассказ по одному из изображений. Низкий уровень выявлен у 35% детей в контрольной группе и 50% в экспериментальной группе, дети с данным уровнем не смогли справиться с сериями заданий даже при помощи педагога. Полученные данные актуализируют необходимость разработки программы мероприятий по развитию способности к эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития.

На основании анализа научно-теоретической литературы по проблеме исследования и полученных результатов в ходе экспериментального исследования по развитию эмпатии детей младшего школьного возраста с ЗПР была выявлена необходимость целенаправленной, систематической работы по коррекции эмоциональной сферы младших школьников. Для этого была разработана коррекционно-развивающая программа «Отражение», нацеленная на развитие эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития, развития эмпатии, умения распознавать эмоции и эмоциональные состояния, снижение уровня тревожности, а также на формирование умения с помощью мимики выражать эмоциональные состояния. Программа состояла из 10 занятий продолжительностью 1,5 месяца – 1 занятие в неделю.

После реализации коррекционно-развивающей программы с младшими школьниками с задержкой психического развития в экспериментальной группе учащихся (в то время как учебно-воспитательный процесс детей в контрольной группе осуществлялся согласно имеющемуся на базе учреждения контрольно-тематическому плану) нами была проведена контрольная психодиагностика испытуемых по тем же методикам.

Представим результаты проведенного исследования наглядно в табл. 2.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод об эффективности коррекционно-развивающей программы по развитию способности к эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития, так как показатели развития эмпатии у детей в экспериментальной группе значительно возросли. Дети стали лучше определять эмоциональные состояния людей на изображениях: научились их описывать и объяснять при необходимости; учитывать моральные и нравственные ценности при описании своей позиции по тому или иному вопросу. В контрольной группе также наблюдается положительная динамика. Так, например, результаты детей в контрольной группе детей по методике Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» возросли. Высокий уровень продемонстрировали 10% детей, хотя на констатирующем этапе таких детей не было. Больше детей продемонстрировало средний уровень – 75%. Соответственно, детей с низким уровнем развития способности к эмпатии, у которых наблюдаются проблемы с распознаванием эмоций на картинках и фотографиях стало меньше – 15%.

Результаты детей в экспериментальной группе значительно отличаются от результатов детей в контрольной группе, причем отмечается положительная динамика: количество детей со средним уровнем в группах одинаковое – по 75%, при этом оставшиеся

25% детей продемонстрировали высокий уровень развития способности к эмпатии. Соответственно, после реализации коррекционно-развивающей программы детей с низким уровнем способности к эмпатии в группе выявлено не было.

Таблица 2

**Результаты контрольного этапа**

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
<b>Методика «Эмоциональные лица» по автору Н. Я. Семаго</b>				
Высокий	0%	10%	0%	25%
Средний	65%	75%	50%	75%
Низкий	35%	15%	50%	0%
<b>Методика «Отражение чувств» по автору О. В. Дыбиной</b>				
Высокий	0%	10%	0%	30%
Средний	55%	70%	60%	70%
Низкий	45%	20%	40%	0%
<b>Методика «Что – почему – как» по автору М. А. Нгуен</b>				
Высокий	0%	10%	5%	35%
Средний	60%	70%	50%	65%
Низкий	40%	20%	45%	0%
<b>Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» по автору А. М. Щетининой</b>				
Гуманистический тип	0%	15%	0%	30%
Смешанный тип	10%	0%	10%	15%
Эгоцентрическая эмпатия	15%	30%	25%	15%
Эгоцентрический тип	20%	25%	20%	40%
Низкий уровень эмпатии	55%	30%	45%	0%

Таким образом, благодаря составленной коррекционно-развивающей программе у младших школьников с задержкой психического развития появились значительные улучшения в области эмоциональной сферы, повысился уровень развития эмпатийных способностей, а также улучшился навык распознавания эмоций и эмоциональных состояний.

**Литература**

1. Гасанова, И. З. Особенности развития эмпатии у младших школьников / И. З. Гасанова. – Текст : непосредственный // Развитие правового сознания в образовательном пространстве. – Махачкала : Дагестанский государственный педагогический университет, 2019. – С. 280–287.
2. Захарова, И. Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – Москва : Теревинф, 2018. – 80 с.
3. Романова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / О. А. Романова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 50 (340). – С. 509–511.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EXTRA-COURSE ACTIVITIES**

*Э. Г. Мамедова*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. пед. наук И. Г. Санникова

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, младшие школьники, внеурочная деятельность, речевой и коммуникативный компоненты, формирование коммуникативных умений, условия образовательной среды, эффективное освоение образовательных программ, технология развития критического мышления, проектный метод.

*Key words:* communicative skills, junior schoolchildren, extracurricular activities, speech and communicative components, formation of communicative skills, conditions of the educational environment, effective development of educational programs, technology for the development of critical thinking, project method.

*Аннотация.* Формирование коммуникативных навыков и компетенций в младшем школьном возрасте является основой развития, воспитания и обучения ребенка в его учебной и внеучебной деятельности. Дети младшего школьного возраста активно участвуют в развитии разговорных и коммуникативных навыков общения, потому что у них есть совершенно новый набор познавательной деятельности. В статье рассматриваются психологические особенности, формирующие коммуникативные умения младших школьников, а также важность выполнения этой работы, которая отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования. Рассмотрена работа по развитию коммуникативных навыков во внеурочной деятельности младших школьников. Подтверждена важность условий школьной учебной среды для успешного формирования коммуникативных навыков.

На современном этапе развития системы образования возрастает значение взаимосвязи школьников с образовательной средой для продуктивной специализации навыков речекоммуникативного развития, ускоряющих процесс интеллектуального развития и способствующих более успешной подготовке к среде школы и развитию коммуникативных навыков, обязательных для продуктивного постижения образовательных программ.

Действующий в настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на эскалацию роли формирования у современных школьников коммуникативных умений. В контексте данного образовательного стандарта рассматривается важность и необходимость овладения обучающимися адекватными языковыми средствами для эффективного и продуктивного решения коммуникативных задач, решаемых как в рамках учебной деятельности младших школьников, так и в процессе внеучебной работы различной направленности: от художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной и экологической до взаимодействия посредством иноязычной языковой коммуникации.

Смена парадигмы образования во время развития школы требует создания и изучения состояния ума и педагогического планирования образовательных практик и технологий обучения, которые позволяют учителю удовлетворять потребности учащихся в знаниях, развивать очень четкую мысль, сопровождаемую повествованием, руководством изучением человеческой личности.

К наиболее часто встречающимся трудностям, которые проявляются в процессе субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия в рамках учебной и внеучебной деятельности детей младшего школьного возраста можно отнести следующие:

- разноуровневая готовность к обучению;
- разный уровень речевого и коммуникативного развития;
- психологические и психофизиологические трудности вступления в общение;
- разный уровень потребностей в достижении и сформированности мотивации достижения успеха в коммуникативной деятельности.

Исходя из вышеуказанных наблюдений, сформулированы следующие задачи, направленные на успешное формирование коммуникативных умений:

- добиваться грамотного использования русской и иноязычной речи, лексических единиц и обобщающих понятий в речи, сравнительных форм выражений, отличительных признаков и свойств в коммуникативном взаимодействии;

– формировать умение воспринимать на слух неточности грамматического строя речи, видеть эти неточности в общении с другими детьми и вовремя исправлять их, предлагать свои варианты речевого использования, проявляющиеся в разных типах предложений, словосочетаний;

- формировать умение самостоятельно осуществлять звуковой анализ слов русскоязычной и иноязычной речи в различных видах внеучебной деятельности, а также совершенствовать способность использования лексических единиц в речи при составлении полных простых и сложных предложений.

Конкретная задача развития коммуникативных навыков во внеурочной деятельности в младших классах заключается в тщательной разработке конкретных планов психолого-педагогических последствий совершенствования интегрированной учебной среды в контексте инноваций программы дополнительного обучения, основанной на применении проектных методов. Целью данной программы является развитие коммуникативных навыков. Инновационной идеей программы служит применение во внеучебной деятельности младших школьников технологий развития критического мышления и продуктивного воображения в различных предметных областях (развитие речи и изобразительное искусство, развитие речи и физическое воспитание, развитие речи и иностранный язык, развитие речи и творческое конструирование), опосредующих формирование коммуникативных умений.

Определены следующие ожидаемые результаты:

- обучиться работать с предоставленной информацией;
- применить такие способы интегрирования информации, как кластерный подход, глоссирование, моделирование;
- обучиться конструктивно выявлять и вербально выражать имеющиеся по заданной теме знания;
- обучиться четко выражать свои мысли по заданной теме или заданию;
- обучиться формулировать собственную точку зрения;
- применять самоподготовку;
- обучиться формулировать основные положения и выводы.

Новизна использования технологии развития критического мышления во внеучебной деятельности была раскрыта в процессе следующих стадий.

Стадия целеполагания. На данной стадии педагог помогает младшим школьникам определить актуальную и посильную для них на данном возрастном этапе и этапе социализации коммуникативную задачу. В младшем школьном возрасте ребенку трудно сформулировать задачу самостоятельно, однако можно помочь ему, натолкнув на необходимые размышления.

Первая стадия – вызов (на данной стадии для выявления имеющихся знаний по заданной теме был использован прием «Корзина идей»; формирование «Корзины идей» осуществлялось методом глоссирования, также использовался прием «Составление кластера»).

«Корзина идей». Например, мини-проект «Детская площадка» на основе анализа отрывка из стихотворения С. В. Михалкова «А что у вас?» по следующим вопросам «Почему ребятам было скучно?», «Для чего нужны детские площадки?», «А у вас есть во дворе детская площадка?».

Глоссы: детские площадки, дворовые территории, прогулки, двор, игры, дети.

«Составление кластера» (было применено разделение, интегрирование информации в блоки):

Блок 1. «ЧТО Я ЗНАЮ?». На этапе непосредственной разработки проекта педагогу нужно спроектировать свою деятельность таким образом, чтобы дети активно помогли ему выстроить процесс того, «что», за «чем» и для «чего» идет. Помогая детям на данном этапе, педагог учит мыслить, обращаться к памяти, содействует приобретению навыков элементарного планирования коммуникативного взаимодействия.

Блок 2. «ЧТО Я ХОЧУ УЗНАТЬ?». На данном этапе ребенку целесообразно задавать вопросы, требующие активизации его мыслительной деятельности: «Как мы будем делать и почему?», «Что будем делать сначала?», «Как сделать так, чтобы было правильно?». Обращаясь к опыту детей, педагог апеллирует к имеющимся знаниям, умениям и уровню развития воображения детей, обогащает их опыт новыми видами и приемами коммуникативной деятельности.

Вторая стадия – осмысление. Блок 3. «ЧТО Я УЗНАЛ?». На этапе выполнения проекта (сама практическая часть) педагог вместе с детьми реализует замысел мероприятия. В процессе применения технологии развития критического мышления в рамках проектного метода на ступени начального образования можно также подключать родителей, поскольку проект – деятельность коллективная и приобщение родителей к жизнедеятельности детей во внеучебной деятельности желательны.

Третья стадия – рефлексия. Проектный метод предусматривает также рефлексивную часть или подведение итогов, которое во взаимодействии с младшими школьниками может выражаться в таких клише, как «Давайте вспомним...», «Для чего было сделано...», «Каково назначение того ли иного...», «Чему мы научились...».

Необходимо также отметить, что с точки зрения педагогической психологии модель оценки сформированности коммуникативных умений во внеучебной деятельности включает оценку таких компонентов, как мотивы деятельности, особенности целеполагания, особенности учебных действий, особенности контроля, оценки и самооценки, рефлексии и саморефлексии.

В процессе проведения психолого-педагогического эксперимента мы проанализировали потребность в достижении успеха у младших школьников 1-го класса, разделенных на 3 группы по принципу апробации проектной технологии на основе развития

критического мышления в следующих предметных областях: «Развитие речи и изобразительное искусство», «Развитие речи и иностранный язык», «Развитие речи и конструктивно-технологическое проектирование». Исследование этих показателей проводили в два этапа.

На начальном этапе провели первичное исследование показателей, чтобы оценить, каков исходный уровень развития потребностей в достижении и было установлено, что среднее значение проявления данного вида потребностей составило:

- у школьников группы I – 13,09 баллов,
- группы II – 12,17 балла,
- у детей группы III данный показатель приблизился к 14 баллам.

Анализируя результаты интересующих нас показателей после проведения исследовательской деятельности, мы отметили положительную динамику в развитии потребности в достижении успеха у младших школьников. Результаты диагностического тестирования проводили независимо от пола детей в связи с непредвиденным уменьшением количества девочек и мальчиков в выборках.

Так, мы отметили, что уровень развития потребностей в достижении возрос и стал варьироваться у детей группы I и II в пределах от 12,95 до 13,25 баллов, а у школьников группы III составил 15 баллов, что положительно повлияло на успешность формирования коммуникативных навыков в процессе взаимодействия.

Также считаем необходимым отметить, что с точки зрения психологической специфики процесса формирования коммуникативных умений учитывается также и возрастная показатель, который в младшем школьном возрасте важен с точки зрения постепенности перехода от совместной деятельности педагога и обучающегося к совместно-разделенной, а далее к самостоятельной деятельности в образовании и воспитании. В этой связи внеучебная работа с младшими школьниками способствует благоприятному переходу их к самостоятельной учебной деятельности с элементами самообразования и самовоспитания, а формируемые на этой основе коммуникативные умения позволяют обеспечить широкие возможности обучающимся для овладения знаниями, умениями, навыками и компетенциями, а также способность и готовность к познанию, обучению, сотрудничеству, самообразовательной деятельности и саморазвитию с учетом уровня сформированности познавательной активности.

Формирование коммуникативных умений обеспечивает готовность младшего школьника к различным видам учебной и внеучебной деятельности, которая может быть раскрыта с позиций физической и психологической готовности. Физическая готовность определяется состоянием здоровья (физическое, психическое и социальное здоровье), уровнем физической и умственной работоспособности. Психологическая готовность включает в себя коммуникативную, интеллектуальную, эмоционально-личностную готовность ребенка к условиям образовательной среды.

### **Литература**

1. Абрамова, Г. С. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие / Г. С. Абрамова. – Москва : Прометей, 2018. – 730 с.
2. Богачева, Г. Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся : учебное пособие / Г. Г. Богачева. – Чита : Молодой ученый, 2014. – 248 с.
3. Брагуца, А. В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А. В. Брагуца // Начальная школа : сборник научных статей. – Москва, 2014. – С. 53–55.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT  
OF SPATIAL THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN

*А. А. Муза*

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

*Ключевые слова:* пространственное мышление, познавательное развитие, дошкольное образование, развитие мышления, дети дошкольного возраста, дошкольное детство, игровая технология «Сказочные лабиринты игры» В. В. Воскобовича.

*Key words:* spatial thinking, cognitive development, preschool education, development of thinking, preschool children, preschool childhood, game technology «Fairytale Forest» V. V. Voskobovich.

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические аспекты понятия пространственное мышление, а также основные психолого-педагогические условия по развитию пространственного мышления, совместная деятельность педагога с детьми и самостоятельная деятельность детей, направленная на развитие пространственного мышления, средствами игровой технологии «Сказочные лабиринты игры» В. В. Воскобовича.

Дошкольное детство – это период активного развития познавательных процессов, психических качеств и черт личности. Одним из важнейших показателей целостного и гармоничного развития ребенка является овладение пространственными представлениями. Образно-пространственные представления необходимы для различных видов деятельности и форм деятельности детей, таких как моторика, игра, счет, письмо, конструирование, исследование, чтение и др.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту программы познавательного развития детей направлены на создание условий для стимулирования умственной и интеллектуальной деятельности в различных проблемных ситуациях, направлены на социализацию и индивидуализацию детей. Стандарт учитывает потребности и возможности ребенка на разных этапах реализации программы.

В целях повышения качества дошкольного образования, создания условий для непрерывного развития у детей дошкольного интереса к конструированию, моделированию, формированию цифровых и естественно-научных компетенций, повышения интереса к направлениям технического творчества и инженерным профессиям в региональной системе общего образования на территории Томской области реализуется проект «Развитие пространственного мышления дошкольников как основы формирования естественно-научных, цифровых и инженерных компетенций человека будущего», региональным оператором которого является ТОИПКРО [6].

По мнению В. С. Мухиной, важным процессом познавательного развития, а также восприятия и памяти в дошкольном возрасте является мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное, эмпирическое, теоретическое и др. Особое место занимает

пространственное мышление – особый вид «умственной деятельности», которая обеспечивает создание пространственных образов и вовлекает их в процесс решения различных практических и теоретических задач.

Пространственное мышление проходит онтогенетические стадии развития: сначала оно вплетается в другие виды мышления и проявляется в наиболее развитых и самостоятельных формах в виде пространственных образов. Образ, в свою очередь, как активный и ответственный процесс решения конкретных задач фиксирует аспекты и свойства предметов, столь необходимые для деятельности человека. Пространственное мышление возникает благодаря работе образов, состоящих из представлений.

По мнению И. С. Якиманской образ является «основой оперативного единства пространственного мышления, так как в нем преимущественно представлены пространственные свойства предмета: форма, величина, взаимное положение его составных частей, положение их плоскости в пространстве относительно определенной отметки».

В работах И. С. Якиманской, Т. В. Андрюшиной и других исследователей представляется значительный анализ пространственного мышления как особого вида мыслительной деятельности, позволяющей создавать пространственные образы и то, как они работают при решении различных теоретических и практических задач. Также эти ученые выявили структурные компоненты и особенности развития пространственного мышления.

И. С. Якиманская утверждает, что «структура пространственного мышления представляет собой совокупность множества операций, выполняемых при представлении пространственных фигур на изображениях, гомоморфных группе афинских преобразований, с заданными отношениями к множествам» [8]. Динамичность, подвижность, оперативность – вот те свойства, которые присущи пространственным образам, которыми оперирует мышление. Эти качества обусловлены тем, что решение задач требует постоянного перехода от объемных изображений к плоскостным.

Т. В. Андрюшина придерживается мнения, что содержание термина «пространственные представления» имеет неподдельный характер, так как в него входят представления о форме предмета, о его положении в пространстве, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях и связях» [1].

А. М. Леушина пишет: «Пространственная ориентация основана на прямом восприятии пространства и вербальном обозначении категорий пространств (место, расстояние, пространственные отношения между объектами). Концепция пространственной ориентации включает в себя оценку расстояния, величину, формы, относительного положения объектов и других позиций по отношению к телу ориентированного человека.

В дошкольном возрасте мышление ребенка развивается и опирается на его представления. Ребенок умеет оперировать образами и представлениями, делать свое мышление независимым от ситуации и расширять границы познания.

Существует множество способов развития пространственного мышления у дошкольника. Наиболее эффективны те, которые связаны с предметами и деталями. Одним из наиболее эффективных способов развития пространственного мышления дошкольников является игровая технология «Сказочные лабиринты игры» В. В. Воскобовича.

Разработка игр В. В. Воскобовича – особенная, оригинальная, творческая и очень практичная методика. Игры основаны на трех основных принципах: интерес, познание, творчество. Это не просто игры – это сказки, рассказы, приключения, забавные персонажи, которые стимулируют ребенка к мышлению и творчеству. С помощью игр



можно решить огромное количество учебных задач. Ребенок незаметно усваивает цифры и буквы; распознает и запоминает цвет и форму; учится считать, ориентироваться в пространстве; тренирует мелкую моторику рук; улучшает речь, мышление, внимание, память и воображение. Для каждой игры разработаны разнообразные задания и упражнения для решения учебной задачи. Эта вариативность определяется дизайном игры и комбинацией материалов, из которых она состоит. Развивающие игры – это возможность представить и реализовать то, что ориентировано не только на детей, но и на взрослых. Сочетание вариативности и творчества надолго поддерживает интерес ребенка к игре и делает игру «долгосрочным» удовольствием.

Слушая сказку, ребенок становится главным действующим лицом событий, «переживает» загадочные и забавные сказочные приключения, вместе с героем преодолевает сказочные препятствия и добивается успеха. При этом он знакомится с игрой, отвечает на исследовательские вопросы, решает интеллектуальные задачи и выполняет творческие задания. Содержанием технологии «Сказочные лабиринты игры» является эффективное развитие психических процессов внимания, памяти, воображения, мышления, речи и раннее творческое развитие детей дошкольного возраста.

Развитие мышления у дошкольников лучше всего развивается по принципу возрастающей трудности. Если у ребенка нет препятствий для преодоления, его развитие будет слабым и медленным. Постоянная и прогрессивная сложность игр (по «спирали») позволяет поддерживать активность детей в оптимальном диапазоне сложности. Все занятия по методике «Сказочные лабиринты игры» проходят в чрезвычайно привлекательной для дошкольников форме естественной деятельности – игре: в ходе игры ставятся цели, планирование, анализ результатов, воображение и символическая деятельность, а также формируется тип мотивации. Дети играют, потому что им нравится играть. Учебное задание в игровой форме более понятно и доступно для дошкольника. В ситуации развивающейся игры возникает внутренняя потребность в новых идеях и подходах. Ребенок, заинтригованный идеей игры, не осознает, что он учится, даже когда сталкивается с трудностями, требующими перестройки его представлений и познавательной деятельности. Использование данных обучающих игр в педагогическом процессе позволяет перестроить учебную деятельность: перейти от обычной деятельности с детьми к познавательной игровой деятельности, организуемой взрослыми или самостоятельно. Общение со взрослым в игре, окрашенное положительными эмоциями, выполнение интересных заданий, красочное оформление игр сделают пребывание ребенка в детском саду ярким. Игра стимулирует проявление творческих способностей ребенка и создает условия для его личностного развития. Эту естественную потребность взрослый может использовать только для того, чтобы постепенно вовлекать детей в более сложные и творческие формы игры. Игра заканчивается сказкой. Она знакомит ребенка с «необычным» миром возможностей и идей, позволяет ему идентифицировать себя с персонажами и событиями. Для эффективного решения педагогических задач с помощью этой технологии в первую очередь очень важно создать подходящую развивающую среду. Один из вариантов оформления такого «центра» – объемный или плоский Фиолетовый лес, «населенный» сказочными персонажами – средства развивающих игр В. В. Воскобовича. Фиолетовый лес – это своего рода несуществующий виртуальный мир, и его внешний вид зависит от воображения и творчества воспитателя. Рядом находится руководство по игре «Коврограф», хотя и не являющийся частью фиолетового леса, но хорошо дополняющий. Этот центр нужно организовать в хорошо освещенном месте, доступном для детей.

Таким образом, прогрессивно-развивающее значение игры заключается в реализации возможностей всестороннего развития ребенка, в подготовке его к новой деятельности – учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности ребенка к обучению. Существует множество способов развития пространственного мышления у дошкольника, но наиболее эффективными будут те, которые связаны с предметами и деталями.

### **Литература**

1. Андрушина, Т. В. Психологические условия и средства развития пространственного мышления личности. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Новосибирск : 2000. – С. 16. URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2000/Andryushina\\_T\\_V\\_2000.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/Andryushina_T_V_2000.pdf) (дата обращения: 16.04.2022).
2. Воскобович, В. В. Развивающая предметно-пространственная среда «Фиолетовый лес» : методическое пособие / В. В. Воскобович, Л. С. Вакуленко, О. М. Вотина. – Санкт-Петербург : ООО «Развивающие игры Воскобовича» ; КАРО, 2017.
3. Воскобович, В. В. Развивающие игры Воскобовича : сборник методических материалов / В. В. Воскобович, Л. С. Вакуленко. – Москва : ТЦ Сфера, 2015.
4. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : педагогика. Москва : Просвещение, 1991. – С. 131.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
6. Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования : официальный сайт. URL: <https://toipkro.ru/departments/kafedra-doshkolnogo-nachalnogo-27/razvitie-prostranstvennogo-myshleniya-1544/> (дата обращения: 13.04.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
8. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников. Москва : Педагогика, 1980. – 342 с.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕНСИВНОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**TECHNOLOGY OF INTENSIVE INTERVENTION IN SPEECH THERAPY SUPPORT  
OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN**

*А. Е. Рогова, Е. А. Осипова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МБОУ «Средняя школа № 30», г. Красноярск, Россия*

Научный руководитель:  
доц., канд. пед. наук Н. А. Мёдова

*Ключевые слова:* технология интенсивного вмешательства, логопедическое сопровождение, младший школьный возраст, звукопроизношение, коррекция.

*Key words:* technology of intensive intervention, speech therapy support, primary school age, sound pronunciation, correction.

*Аннотация.* В статье рассмотрена тема использования технологии интенсивного вмешательства при сопровождении младших школьников. Особый акцент в своем исследовании мы делаем на коррекцию звукопроизношения. Цель статьи: поделиться с коллегами опытом по использованию данной технологией при работе с детьми младшего школьного возраста.

Речь играет огромную роль в развитии ребенка. Об этом говорят труды Л. С. Волковой, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Р. Е. Левиной. Л. С. Волкова отмечает, что «речевая функция является одной из важнейших психических функций человека» [1, с. 15]. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия доказали, что высшие психические функции (внимание, память, мышление, восприятие, воображение) развиваются у детей с непосредственным участием речи [3, с. 143]. Р. Е. Левина также подтверждает слова Л. С. Волковой, говоря, что «речь является важнейшей психической функцией человека». Кроме того, благодаря речи человек выстраивает социальные контакты между людьми, что в свою очередь способствует развитию высших форм познавательной деятельности [8, с. 1].

По данным Федеральной службы государственной статистики, таких детей около 25% от всех обучающихся начальной школы. Это подтверждает и проведенный анализ младших школьников МБОУ «Средняя школа № 30» города Красноярска. На 150 обучающихся приходится 40 человек, имеющих недостатки речевого развития. Из них у 50% встречается нарушение звукопроизношения.

По мнению Е. В. Мазановой основная задача учителя-логопеда общеобразовательной школы – коррекция дефектов устной и письменной речи [9, с. 4]. А. В. Касьянова утверждает, что недостатки произношения звуков влияют на успешное освоение навыков чтения и письма, так как одним из важнейших условий эффективного овладения этими навыками является уровень развития фонематических процессов, куда входят фонематические представления – «звуковые образы фонем, воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств» [5]. Именно поэтому в работе логопеда особое место отводится звукопроизношению.

Таким образом, для того чтобы работа логопеда в общеобразовательной школе была наиболее результативна, необходимо внедрение в логопедическое сопровождение младших школьников такой технологии, которая бы способствовала максимально эффективной и быстрой коррекции звукопроизношения.

Существует множество логопедических технологий, направленных на коррекцию дефекта произношения звуков. Например, логоритмика, логопедический массаж, компьютерные технологии, телесно-ориентированные техники, технология интенсивного вмешательства. Остановимся более детально на технологии интенсивного вмешательства.

Авторами данной технологии являются Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. Также в своих трудах данную технологию использовали С. В. Волкова, А. А. Золотенкова, Л. Н. Семечева, Е. Г. Тимощенко.

По мнению авторов, технология интенсивного вмешательства – это совокупность методов и инструментов, дающих наибольшую производительность в коррекции нарушений звукопроизношения в результате деятельностного участия логопеда.

Рассмотрим на практике использование технологии интенсивного вмешательства в логопедическом сопровождении младших школьников. Для этого нами было проведено исследование младших школьников в МБОУ «Средняя школа № 30» города Красноярска. Исследование длилось один месяц. Для апробации данной технологии была привлечена группа обучающихся с нарушением звукопроизношения в возрасте 8–10 лет в количестве 12 человек. Наше исследование включает в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап – констатирующий. Его суть заключается в проведении логопедического обследования уровня звукопроизношения у младших школьников и анализ результатов исследования. Данный этап показал, что чаще всего встречается замена или полное отсутствие сонорных звуков [р]-[р'], [л]-[л'], также часто можно встретить искаженное произношение свистящих звуков [с]-[с']. Кроме того, отмечалось искажение шипящих [ж], [ш], [ч], [щ]. У некоторых детей было обнаружено сочетание дефектов произношения. Они искажали произнесение несколько звуков сразу.

Второй этап – формирующий. Во время этого этапа была проведена логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у обучающихся младшего школьного возраста. Главной целью данного этапа является улучшение качества звукопроизношения у обучающихся.

Группу детей, включенных в исследование, мы разделили на контрольную и экспериментальную группу, в каждой из которых по шесть человек. При их комплектации мы учитывали схожесть клинической картины речевого нарушения, т.е. дети имеют сходные недостатки и одинаковый уровень звукопроизношения. Экспериментальная группа – это группа обучающихся, с которыми будет использована технология интенсивного вмешательства. Контрольная группа – это группа обучающихся, которые будут работать по традиционной программе логопедических занятий. Формирующий эксперимент мы проводим с младшими школьниками из экспериментальной группы.

Для реализации технологии интенсивного вмешательства используются следующие приемы и методы:

- артикуляционная гимнастика;
- дыхательная гимнастика;
- игровой метод;
- арт-терапевтические приемы;
- мнемотехника.

Для правильного произношения всех звуков важно иметь натренированные органы артикуляционного аппарата. В этом помогает артикуляционная гимнастика, которая содержит в себе упражнения, направленные на подвижность и переключаемость органов и отработки их отдельных положений. Также огромную роль в нормальном произношении звуков играет речевое дыхание, так как правильно направленная воздушная струя необходима для произнесения большинства звуков. Ее выработка происходит одновременно с артикуляционной гимнастикой [13, с. 29–31].

Для поддержания интереса детей к выполнению дыхательной гимнастики использовались следующие игры: «Чья птичка дальше улетит?», «Бабочка», «Качели», «Играем в футбол».

Для поддержания интереса младших школьников к выполнению артикуляционной гимнастики использовалось «Дерево достижений». Каждый ребенок имел свое дерево, на которое клеились фишки за выполнение артикуляционных упражнений. Если ребенок выполнил артикуляционную гимнастику, он получал фишку зеленого цвета, если у него получалось выполнить упражнение, которое до этого вызывало трудности, то он получал золотую фишку. Таким образом, обучающиеся могли отслеживать свои достижения.

Эффективности проводимых логопедических занятий способствовало внедрение игрового метода [11, с. 326–329]. Он комплексно позволяет решать разного рода задачи: перенос знаний, умений и навыков правильного произношения звуков в новую ситуацию, что в свою очередь способствует более успешной автоматизации; повышает результативность логопедических занятий при развитии фонематического восприятия и слуховой памяти. Кроме того, он вызывает положительный настрой детей, снимает напряжение и формирует положительное отношение к занятиям [7].

В контексте арт-терапевтических приемов была использована песочная терапия [10, с. 82–86]. Целью применения данного приема являлась дифференцировка и автоматизация нарушенных звуков. С помощью песка дети строили города, которые заполняли «жителями» (слова с дефектным звуком). Далее они придумывали историю для этих жителей. Таким образом, использование песочной терапии не только способствовало результативной работе по коррекции звукопроизношения, но и развивало творческие качества детей.

Следующий использованный на логопедических занятиях прием – мнемотехника. Данный прием позволяет облегчить процесс запоминания, а также увеличивает объем памяти ребенка через создание искусственных ассоциаций [4, с. 62–63]. Мнемодорожки используются для запоминания чистоговорок, стихотворений, скороговорок, которые направлены на автоматизацию дефектных звуков. Кроме того, с помощью мнемотехники корректируется лексико-грамматический строй речи.

Описанные выше методы и приемы позволили сделать процесс коррекции насыщенным и продуктивным. На протяжении всего исследования младшие школьники сохраняли мотивацию к работе на логопедических занятиях.

Однако, при проведении эксперимента возник ряд сложностей. Например, при построении занятия не было учтено то, что ребенок, не привыкший к активному использованию данных методов, может быстро утомиться. Поэтому на логопедическом занятии нужно учитывать особенности конкретного ребенка и не перенасыщать само занятие. Кроме того, возникла трудность при использовании песочной терапии. Конкретно в данном учебном заведении пространство класса не позволяло проводить этот прием на фронтальных занятиях. Поэтому он был использован исключительно на ин-

дивидуальных занятиях. Таким образом, применяя описанные методы и приемы, использующееся в технологии интенсивного вмешательства, нужно учитывать возможности пространства, в котором проводятся логопедические занятия.

Третьим этапом эксперимента является контрольный. На данном этапе вновь проводится обследование уровня звукопроизношения у младших школьников и анализируются результаты исследования.

Оценка результатов логопедической работы по коррекции звукопроизношения с обучающимися из экспериментальной группы показала значительное увеличение уровня звукопроизношения после формирующего эксперимента.

Обучающиеся, у которых полностью отсутствовали сонорные [л], [л'], научились правильно их произносить и использовать в речи, а также они уже имели прогресс при постановке звуков [р]-[р']. При искажении звуков [р] и [р'] или при полном их отсутствии установлено изолированное произнесение звуков. Также у детей с заменой шипящих сформировалось правильное произношение звуков данной группы. Но каждому обучающемуся необходима дальнейшая работа по закреплению и введению в речь данных звуков.

Качественный анализ результатов контрольной группы показал следующее. Одному ребенку удалось преодолеть нарушение шипящих, но не удалось преодолеть нарушение звуков [р], [р']. Другой ребенок научился произносить правильно звуки [л], [л'], но звуки [р], [р'] продолжал искажать. Двое обучающихся с отсутствием звуков [р], [р'] не преодолели нарушение данных звуков. Оставшиеся обучающиеся показали прогресс на пути к правильному произношению, но сложности с верным звукопроизношением у них сохранялись.

Таким образом, коррекция звукопроизношения оказалась более результативной в экспериментальной группе, чем в контрольной, что свидетельствует об эффективности применения технологии интенсивного вмешательства в логопедическом сопровождении младших школьников. Ее использование позволило достигнуть максимально возможных успехов за данный период времени.

## **Литература**

1. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Волкова, С. В. С логопедом каждый день // Упражнения интенсивного курса развития речи у детей. – Москва : В. Секачев, 2018.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – Москва : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
4. Гаврилова, Д. С. Использование приемов мнемотехники на логопедических занятиях // Инновационные методики преподавания : практическое применение. – 2015. – С. 221–225.
5. Касьянова, А. В. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста / А. В. Касьянова, Н. Н. Васильева, Е. Б. Головина. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – Т. 0. – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 65–67.
6. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни) // Москва : Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР. – 1986. – Т. 68.
7. Куликова, Л. С. Игровые технологии в работе учителя-логопеда // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2014.
8. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии – Москва : Просвещение, 1967.

9. Мазанова, Е. В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы : методическое пособие для учителей-логопедов. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2009.
10. Мерзлякова, В. П. Возможности использования методов арттерапии в логопедической работе // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики. – 2013. – С. 81–86.
11. Ткачева, В. В. Современные игровые технологии на службе у учителя-логопеда / В. В. Ткачева // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки : Сборник научных трудов / Отв. редактор Л. М. Кобрина. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 326–329.
12. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – Москва : Просвещение. – 2008. – Т. 6.
13. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : Практикум по логопедии : Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». – Москва : Просвещение, 1989. – 239 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

FEATURES OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL  
SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS  
OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

*А. А. Суханова*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. пед. наук Е. В. Дозморова

*Ключевые слова:* социальный педагог, профессиональное самоопределение, старшекласник, общеобразовательная школа.

*Key words:* social pedagogue, professional self-determination, high school student, secondary school.

*Аннотация.* Выбранная человеком профессиональная деятельность является ключевым ориентиром в его дальнейшем жизненном становлении, и очень важно прийти к этому выбору осознанно. Одним из главных субъектов формирования профессионального намерения является социальный педагог. Социально-педагогическая работа достаточно насыщена и многокомпонентна. В исследовании обобщены основные аспекты и особенности социально-педагогической работы по организации профессионального самоопределения старшекласников в условиях общеобразовательной организации.

Выбор профессии – один из значимых этапов в жизни каждого человека. От выбранной профессиональной сферы зависит формирование культурного пространства, уровень и качество жизни, также зависит состояние морального и физического здоровья личности в дальнейшей жизнедеятельности. Особенно актуально данный вопрос встает в подростковом возрасте, а именно для старшекласников, которые находятся на ступени окончания школы, ведь им предстоит выбрать то, с чем они готовы работать и реализовываться как профессионалы. Для того чтобы обеспечить самостоятельный и осознанный выбор профессии, необходимо учитывать все возможные факторы, которые будут влиять на решение подростка, а также создать условия для правильного выбора. Большая, а самое главное важная роль в этом принадлежит социальному педагогу [5].

Социальный педагог должен являться центром в системе воспитания. Его задача помочь подрастающему человеку найти свое призвание, свое место в жизни, стать самостоятельной и всесторонне развитой личностью. Он является проводником к самосовершенствованию и самореализации. Его работу можно рассматривать как целенаправленную деятельность совместно со школой, а именно в оказании помощи ученикам и их родителям в осознанном и обоснованном выборе профессии. [1]

Модель работы социального педагога по профессиональному самоопределению старшекласников многокомпонентна и включает в себя:

1. Профессиональная диагностика.



Каждый ученик по-своему уникален, с помощью различных диагностических методик и тестов можно определить сильные стороны ребенка, где и как их можно применить в дальнейшем профессиональном развитии. Очень важно старшеклассникам тщательно изучить собственные внутренние черты, личные качества, чтобы сопоставить с желаемой профессией или выбрать, какая же сфера профессиональной деятельности наиболее привлекательна для него.

## 2. Профессиональное просвещение.

Важное значение имеет ознакомление школьников с различными видами труда в обществе, разнообразием и особенностями профессий, тенденциями их развития, потребностями в кадрах хозяйства страны и конкретного региона, путями получения профессии, особенностями трудоустройства и последующего профессионального роста и т.д.

## 3. Групповые коррекционно-развивающие занятия.

Здесь по большей части тренинговые занятия. Данные занятия имеют форму активного обучения, в ходе которого происходит: передача знаний, развитие важных умений и навыков, коррекция и создание способностей и установок, которые необходимы для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

## 4. Профессиональная консультация.

Профессиональное консультирование представляет собой оказание помощи ученику в дальнейшем выборе профессиональной деятельности с учетом его психологических особенностей и возможностей. В ходе консультирования очень важно соблюдать ряд правил профессионального консультанта:

- Знать актуальные профессии данного региона;
- Владеть информацией о возможных показаниях и противопоказаниях к профессиям;
- Тактично давать рекомендации, создавать доверительную обстановку;
- Делать выводы, исходя из комплексного изучения личности;
- Очень важно понимать состояние собеседника и цель беседы с ним, уметь воздействовать на эмоциональную сферу учащегося. [4]

Рассмотрим немного поподробнее взаимодействие социального педагога с другими участниками работы в формировании профессиональных намерений школьников.

В первую очередь, это взаимодействие с представителями государственных, общественных организаций и учебных заведений. Сюда относятся: профессиональные пробы, экскурсии, лекции, в целом все те формы работы, которые дают возможность из первоисточников получить новую и важную для них информацию, попробовать себя в чем-либо.

Также в работе социального педагога важно взаимодействовать и выстраивать работу с коллегами из образовательного учреждения, например с педагогом-психологом. Между двумя разными специалистами есть много схожих должностных обязанностей, функций, порой данная неточность вызывает неразбериху на рабочем месте, но тем не менее в работе педагога-психолога больше именно психологического направления. Педагог психолог в рамках профориентирования может проводить диагностическую работу, психологическую помощь, и др.

Классный руководитель активно организует работу совместно с социальным педагогом: подготавливаются уголки профориентации, организуются профориентационные уроки и классные часы; содействуют в трудоустройстве учеников и в организации вторичной занятости.

Немаловажным является взаимодействие социального педагога с семьей подростка. В ходе данного взаимодействия очень важно не только обозначить для родителей необходимость профориентационной работы, которая проводится в школе и

классе, но и очень важно помочь выстроить более доверительные отношения между родителями и детьми. Зачастую родители критикуют выбор детей, всячески препятствуют дальнейшему профессиональному развитию, необходимо способствовать развитию взаимопонимания и взаимоуважению в семье. Формы работы также разнообразны: беседы, консультации, родительские собрания и т.д. [4]

В работе социального педагога по профессиональному самоопределению старшеклассников есть ряд проблем. Анализ практики многих общеобразовательных учреждений показал, что среди некоторых прослеживается тенденция, что подростки часто затрудняются при выборе будущей профессии, не умеют правильно сформировать или спроектировать свой профессиональный и жизненный путь в современных условиях. А все это из-за того, что специалисты не считают нужным повышать свою квалификацию, используют в работе старый, неактуальный методический инструментарий, не анализируют тенденции современного рынка труда, не расширяя представления о новых, передовых профессиях. Данная тенденция влечет за собой достаточно неутешительные последствия. Начиная отсутствием четкого представления и понимания того, чем хочет заниматься ученик и где себя реализовать, заканчивая некомпетентностью и низким уровнем квалификации социального педагога на рабочем месте.

Таким образом, в работе социального педагога имеет место ряд правил, которых необходимо придерживаться:

- Ориентироваться в мире профессий, отслеживать динамику востребованных профессий на рынке труда в регионе и в стране в целом;
- Сопровождение профессионального самоопределения проводить на протяжении всего периода обучения в школе;
- Сочетать различные формы работы с учениками и их родителями;
- Использовать в работе индивидуальный и дифференцированный подход к ученикам в зависимости от их особенностей;
- Социальный педагог – связующее звено в организации взаимодействия ребенок – школа – центры / организации / учреждения и др. [2].

Резюмируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что благодаря правильной и качественной работе социального педагога, достигается главная цель в профессиональном самоопределении подростков: формирование представления о мире профессий, положительного отношения к труду, сформированность жизненного и профессионального плана, возможность оценивать собственные способности и возможности в рамках постоянно изменяющегося рынка труда.

### **Литература**

1. Андреева, А. А. Основные направления работы социального педагога в профессиональном самоопределении старшеклассников / А. А. Андреева. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 224–225.
2. Касаткина, Н. Э. Организация профессиональной работы в условиях образовательной практики : учебно-методическое пособие / Н. Э. Касаткина, Т. А. Жукова, Т. Б. Игонина и др. – Кемеровский государственный университет – Кемерово, 2012. – 146 с.
3. Килина И. А., Осипова Н. В., Понамарева Е. В., Траут Д. В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся : монография. – Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО», – 2017. – 168 с.
4. Организация деятельности по профессиональному самоопределению школьников / Е. А. Вахтомина И. П. Сапего. – Москва, 2018. – С. 81.
5. Пряжников, Н. С. ПрофорIENTATION и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 356 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS OF WORK WITH TEENAGERS  
IN THE CONDITIONS OF THE TEMPORARY DETENTION CENTER FOR JUVENILE  
DELINQUENTS OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES

*Ю. А. Язовских, Н. А. Буравлева*

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

*Ключевые слова:* несовершеннолетние правонарушители, девиантное поведение, подростки, коррекционная работа, профилактика.

*Key words:* juvenile delinquents, deviant behavior, adolescents, correctional work, prevention.

*Аннотация.* Криминогенная ситуация обуславливает необходимость интенсивного развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, ее совершенствования с учетом потребностей семьи, общества и государства. Проблема развития инфраструктуры для обеспечения профилактики правонарушений несовершеннолетними, их реабилитации и коррекции девиантного поведения сохраняет свою значимость. Актуальность исследования заключается в поиске наиболее эффективных психолого-педагогических форм и методов работы с несовершеннолетними правонарушителями в условиях ЦВСНП УМВД России по Томской области. Исследование имеет практическую значимость, так как связано с необходимостью поиска наиболее действенных и продуктивных способов взаимодействия с подростками, имеющими девиантное поведение, а также появлением в психолого-педагогической практике новых технологий, повышающих результативность деятельности специалистов ЦВСНП.

Подростки – наиболее «уязвимая» часть общества. В силу возраста их характеризуют: неустойчивая психика, отсутствие зрелости, неполная сформированность системы ценностных ориентаций. Все это делает их более восприимчивыми к внешним факторам, в том числе негативным.

Криминогенная ситуация в стране обуславливает необходимость развития и совершенствования системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних с учетом потребностей семьи, общества и государства. В период с января по декабрь 2021 года выявлено 29 126 несовершеннолетних, совершивших преступления. При этом несовершеннолетними или при их участии совершено 31 865 преступлений [1]. Таким образом, проблема развития инфраструктуры для обеспечения профилактики правонарушений несовершеннолетними, их реабилитации и коррекции девиантного поведения сохраняет свою актуальность.

Одной из таких организаций является Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей (ЦВСНП) МВД России. Это воспитательное учреждение закрытого типа, функционирующее с целью профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, выявления и устранения данных явлений, а также

педагогической и психологической помощи несовершеннолетним в период их содержания.

По статистике год от года количество несовершеннолетних правонарушителей растет. Так, если в 2019, 2020 годах в ЦВСНП УМВД России по Томской области было помещено 42, 110 человек соответственно, то в 2021 году уже более 140 детей и подростков.

Актуальность исследования заключается в поиске наиболее эффективных психолого-педагогических форм и методов работы с несовершеннолетними правонарушителями в условиях ЦВСНП УМВД России по Томской области. Исследование имеет практическую значимость, так как связано с необходимостью поиска наиболее действенных и продуктивных способов взаимодействия с подростками, имеющими девиантное поведение, а также появлением в психолого-педагогической практике новых технологий, повышающих результативность деятельности специалистов Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей.

Работа ЦВСНП направлена, в первую очередь, на социально-психологическую реабилитацию несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении. Это подразумевает, что специалисты Центра (психологи, социальные работники, специалисты дополнительного образования) за ограниченное время должны направить свои усилия на развитие положительных склонностей и интересов, устранение недостатков в поведении, приобщение к учебе и труду попавших в учреждение подростков. Содержание, формы и педагогические методы воздействия на воспитанников определяются в зависимости от особенностей возраста и уровня их развития.

Данная работа осуществляется по пяти направлениям: психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психологическая профилактика.

Коррекционная и профилактическая работа – приоритетные направления в работе с несовершеннолетними на базе ЦВСНП. Профилактика нацелена, прежде всего, на выявление подростков, имеющих склонности к девиантному поведению и предупреждение проявлений различных форм отклоняющегося поведения. В рамках комплекса проводимых мероприятий субъекты профилактики стремятся нейтрализовать различные негативные факторы, влияющие на личность несовершеннолетнего, а также сформировать устойчивость к ним.

Данная деятельность включает в себя всестороннее психолого-педагогическое изучение личности подростка (диагностику личности), выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды (диагностику среды), коррекцию среды и психокоррекцию дисгармоничных черт личности подростка. Проводимые психологические мероприятия направлены на исправление эмоциональных нарушений, девиантного поведения несовершеннолетних. Коррекция рассматривается как способ преодоления и ослабления девиантных форм поведения через формирование соответствующих жизненно необходимых качеств [2, с. 81].

Истоки преступности несовершеннолетних не сводимы к какой-либо «монопричине». Причинный комплекс преступности несовершеннолетних коренится в реально существующих общественных отношениях, включая противоречия в условиях жизни, образования, воспитания и т.д. [3, с. 26]. Именно поэтому работа с ними должна иметь комплексный характер, прежде всего направленный на психологическую коррекцию девиантных отклонений в развитии личности.

Для диагностики несовершеннолетних, содержащихся в Центре, разработана программа, позволяющая выявить причины девиантного и делинквентного поведения.

Психолог исследует особенности эмоционально-волевой сферы, нервно-психической устойчивости, познавательных процессов, уровень агрессивности и другие качества подростков, выявляет интересы, потребности, проблемы и отклонения в поведении. Кроме этого, изучаются их склонности к побегу и суициду. Итогом этой работы является составление психологического портрета несовершеннолетнего. Психодиагностика проводится с учётом возрастных, психофизиологических особенностей, совершенных общественно-опасных деяний, а также других обстоятельств, имеющих значение для применения в период дальнейшего их нахождения в Центре различных методов и форм психологического, педагогического и воспитательного воздействия. Собранная на данном этапе информация анализируется и на ее основе разрабатывается план индивидуальной работы с учетом особенностей личности несовершеннолетнего.

Общение между сотрудниками Центра и подростками направлено на установление доверительных отношений, эмоциональную поддержку воспитанника, создание условий, при которых он может раскрыть положительные качества. В ходе взаимодействия психолога с воспитанником совместно намечаются основные векторы работы, составляется поэтапный алгоритм изменения поведения.

В рамках психологической работы с подростками проводятся индивидуальные занятия, ориентированные на развитие личности, навыков, на самореализацию. В случае необходимости также проводится цикл занятий по разбору возникающих проблемных ситуаций (трудности в социальной адаптации, внутрисемейные конфликты, страхи и тревоги, невозможность преодолеть деструктивные чувства боли, досады и т.д.).

В ходе коррекционно-профилактической работы в Центре проводятся групповые занятия и тренинги, направленные на формирование коммуникативных навыков и развитие социальных отношений подростка. Наиболее результативны тренинги с элементами психологических игр и упражнений. Они ориентированы на сплочение коллектива, формирование благоприятного социально-психологического климата, развитие у подростков способности находить компромисс, договариваться, анализировать и адекватно оценивать свое состояние, управлять своим эмоциональным состоянием, выстраивать личные границы.

Путем апробации различных форм работы с воспитанниками в Центре разработаны тренинги, включающие наиболее действенные и продуктивные психолого-педагогические методы. Так, к примеру, активно применяется в работе с подростками тренинг, целью которого является формирование представлений о способах достижения успеха. Тренинг направлен на объяснение взаимосвязи сфер жизни и важности их баланса, выделение ключевых направлений развития каждой сферы и проводится как в форме индивидуальных, так и в форме групповых занятий. Первым этапом является показ обучающего фильма, после которого подростки записывают «ключи» (физическое развитие, образование, создание социальных отношений, духовное развитие), приводящие к успеху, и способы их использования, психолог же определяет значение данных ключей.

Следующий этап тренинга – представление изученного с помощью психотерапевтической песочницы. Подростки на песке строят картину мира, используя всю изученную информацию, после чего презентуют выстроенную картину. Таким образом, с помощью осязания закрепляются важные ценностные категории, аккумулируется новый материал и опыт межличностного взаимодействия при достижении общей цели.

В последнее время свою эффективность для воздействия на проблемные ситуации, провоцирующие антиобщественное поведение, демонстрируют арт-терапия, метафорические ассоциативные карты, песочная и сказкотерапия. Данные методы применяются сотрудниками Центра как индивидуально, так и в группе.

В целях гармонизации психологического состояния через развитие способности самовыражения психологи Центра нередко применяют изотерапию, то есть работу с различными видами изобразительного творчества. Данная деятельность позволяет определиться с трудностями в социальной адаптации, внутрисемейными конфликтами, снять стресс, развивает фантазию и творческое начало воспитанников. С помощью изотерапии психологи получают информацию о подростке, его чувствах и мыслях для дальнейшей коррекционно-профилактической работы.

Сказкотерапия, в свою очередь, помогает с проблемами подростков в общении, а также страхами и тревогами. Данный метод позволяет им сформировать положительные ценности, привить уверенность в себе и повысить самооценку, а также создавать положительные установки на примере персонажей из сказок, осмысливать понятия добра и зла, приобретать уверенность в благополучном разрешении проблем.

Для работы с подсознанием посредством визуальных образов и символов используются метафорические ассоциативные карты (МАК). Они помогают обойти внутреннее сопротивление и рациональное мышление путем снижения сознательной цензуры. Данный инструмент способствует созданию атмосферы безопасности и доверия, позволяет психологу быстро получить необходимый объем информации для работы с несовершеннолетним, увидеть картину любых межличностных взаимоотношений. В ходе работы с метафорическими ассоциативными картами психолог помогает воспитаннику прояснить и осознать актуальные переживания и потребности, а также проговорить и отреагировать свои чувства и переживания.

Песочная терапия как инструмент работы с бессознательным используется специалистами Центра для проработки с подростком конфликтов со сверстниками, учителями, формирования психической устойчивости, профилактики стресса. Благодаря этой методике, можно определить, что происходит в семье воспитанника, в классном коллективе. Результатами работы с использованием данного метода являются снятие внутреннего напряжения, осознание своей уникальности, веры в собственные силы, стремление к дальнейшему самосовершенствованию.

Как известно, общую направленность личности у подростков формирует ближайшее окружение. Опыт работы показывает, что многие несовершеннолетние правонарушители из неблагополучных семей. Попустительство со стороны законных представителей, безнадзорность, ослабление социального контроля являются условиями, допускающими возможность поведения, отклоняющегося от нормы, которое приводит к неспособности личности подростка к самоограничению, самоорганизации.

Психологи и педагоги Центра изучают микроклимат в семье, устанавливают контакт, общаются с законными представителями несовершеннолетнего, изучают жилищно-бытовые условия. В рамках консультативно-разъяснительной деятельности родители получают информацию об особенностях развития ребенка, его интересах и эмоциональном состоянии, получают рекомендации о психолого-педагогических мерах воздействия на несовершеннолетнего.

На наш взгляд, очень важно, чтобы в работе с несовершеннолетними правонарушителями осуществлялся комплексный подход. При ее завершении с воспитанниками проводится контрольная диагностика, составляются характеристики, заключения и рекомендации.

Опыт работы специалистов Центра показывает, что, несмотря на многообразие форм девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей, все они нуждаются в понимании, принятии, помощи со стороны взрослых. Подростки могут прояв-

лять различные отклонения в поведении в связи с особенностями личности (темпераментом, перенесенными заболеваниями, особенностями эмоционально-волевой сферы), а также в связи с негативными процессами, происходящими в семье, школе. Комплексная работа различных субъектов профилактики и коррекции, специальная психологическая и педагогическая помощь оказывают значимый вклад в предупреждение преступлений и правонарушений несовершеннолетними.

Вместе с тем на сегодняшний день существует необходимость совершенствования деятельности Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей. В настоящее время не теряет своей актуальности разработка комплексного и долгосрочного психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних, поиска новых инструментов и форм работы, способствующих формированию и закреплению необходимых личностных характеристик у подростков с девиантным поведением.

### **Литература**

1. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь-декабрь 2021 года // Министерство внутренних дел Российской Федерации : официальный сайт. – 2022. – URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/28021552/> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Леус, Э. В. Психология трудных подростков : учебно-методическое пособие / Э. В. Леус. – Архангельск : САФУ, 2014. – 118 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/96598> (дата обращения: 06.04.2022). – Режим доступа : для авториз. пользователей.
3. Профилактика девиантного поведения в образовательной организации (правовые аспекты) : учебное пособие / А. И. Глушков, А. Я. Минин, О. В. Поликашина, С. А. Тульская ; под редакцией А. Я. Минина. – Москва : МПГУ, 2018. – 224 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/122334> (дата обращения: 12.04.2022). – Режим доступа : для авториз. пользователей.

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: РИСКИ И ПРОФИЛАКТИКА

УДК 343.9  
ГРНТИ 10.81.01

## ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ ГОРОДА ТОМСКА

PREVENTION OF BULLYING ON THE EXAMPLE OF SCHOOLS  
IN THE CITY OF TOMSK

*Абдижали кызы Асел*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. юрид. наук В. А. Коллантай

*Ключевые слова:* буллинг, деструктивные взаимоотношения, агрессивное поведение, травля, жертва, агрессор, наблюдатели, профилактика буллинга.

*Key words:* bullying, destructive relationships, aggressive behavior, baiting, victim, aggressor, observers, prevention of bullying.

*Аннотация.* Школьный возраст является чрезвычайно ответственным этапом в жизни, так как именно в это время ребенок приобретает знания и умения взаимодействия с окружающими. От этого зависит полноценное развитие и реализация индивидуальных способностей человека. Однако в настоящее время распространение получило крайне опасное явление – буллинг. Поэтому возрастает роль школы в формировании коммуникативной культуры. В статье буллинг рассматривается как деструктивная форма взаимоотношений, подчеркивается значение профилактической деятельности школы, а также представлены результаты изучения методов и способов профилактики буллинга в школьной среде. Отдельно подчеркивается значение криминологической профилактики буллинга в деятельности образовательной организации.

Понятие «буллинг» появилось еще в XX веке. Британский исследователь Д. А. Лэйн [1, с. 240–274] дал определение буллинга, ставшее классическим: Буллинг – это систематические и продолжительные издевательства группы или одного человека над ребенком или взрослым.

В Российской Федерации нет общей единой программы для разрешения вопросов буллинга, такое понятие, как «буллинг» в законе отсутствует. Законодательство РФ не предусматривает наказания за буллинг. Но тем не менее в административном и уголовном законодательстве есть нормы, которые можно применить к зачинщикам травли. Например, доведение до самоубийства, склонение к совершению самоубийства или причинение вреда здоровью различной категории тяжести, побои, угроза убийством или причинением тяжкого вреда здоровью. Но все вышеперечисленные статьи относятся к уголовному законодательству РФ, а следовательно, к ответственности по ним



может быть привлечено лицо, достигшее ко времени совершения преступления шестнадцатилетнего возраста. Поэтому привлечь к ответственности агрессоров не всегда возможно.

Полноценное развитие и реализация индивидуальных способностей человека в школе возможны только при определенных условиях. Межличностное общение и психологическая безопасность в образовательной среде имеет огромное значение для полноценного развития обучающегося. Однако современная действительность не исключает явления насилия в процессе обучения и воспитания. Поэтому школа должна иметь свои способы и методы профилактики буллинга, а также принимать активное участие в предотвращении любых проявлений школьного буллинга. Для устранения зарождающихся конфликтов и уменьшения шансов возникновения насилия школа должна совместно организовывать досуговую, профилактическую, коррекционную, консультативную деятельность специализированного педагога с подростками.

Буллинг в школе является проблемой криминологической науки. Этой позиции придерживаются такие ученые, как: Т. Г. Гришина, Е. А. Антонян, И. В. Волкова, Т. С. Волчецкая и др. Мы солидарны с авторами, высказывающими аналогичные точки зрения, так как вопросы, связанные с понятием буллинга несовершеннолетних, входят в предмет криминологической науки.

В нашей статье на основе исследования опыта Томских школ мы рассматриваем противодействие буллингу как средство криминологической профилактики. Положительные меры, выработанные практикой, подтверждаются статистикой и мнениями специалистов (психологов, педагогов и ученых), занимающихся этой проблематикой.

Данные отечественных исследований, таких как В. В. Гагай [2, с. 24–31], Е. В. Косач [3, с. 235–238] и др., указывают на то, что подростковый возраст является периодом, когда высока вероятность появления школьного буллинга. Это обусловлено тем, что подростковый возраст считается особым периодом развития человека, своеобразие которого заключается в его промежуточном положении между детством и зрелостью. Он охватывает достаточно длительный период жизни человека. В это время у ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Вследствие этого образовательная организация и родители должны предпринять все меры для устранения зарождающихся конфликтов и уменьшения шансов возникновения насилия среди подростков, чтобы данный период возраста был максимально благоприятным для формирования положительных социальных установок ребенка.

Следовательно, необходимо исследовать явление буллинга в образовательной среде, его формы и причины, ведь оно способно разрушить безопасность образовательной среды и негативным образом влиять на построение межличностных отношений между обучающимися в ходе образовательного процесса и развития личности обучающегося.

Среди проявлений буллинга выделяют несколько групп. Следует сказать, что классификация является весьма условной, так как, к сожалению, невозможно перечислить все способы причинения вреда. Школьный буллинг можно разделить на:

1. Физический школьный буллинг – умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др.;

2. Психологический школьный буллинг – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность.

3. Новая разновидность школьного буллинга – кибербуллинг – жертва получает оскорбления на свой электронный адрес, унижения с помощью мобильных телефонов или через другие электронные устройства. Различия кибербуллинга от традиционного буллинга обусловлены особенностями интернет-среды: анонимностью, возможностью фальсификации, наличием огромной аудитории, возможностью достать жертву в любом месте и в любое время.

Д. Н. Соловьев [4, с. 3] выделяет следующие основные факторы возникновения буллинга:

1. Индивидуальные – агрессия (девиантное поведение), виктимность, конформность;

2. Групповые – несформированное ценностно-ориентационное единство группы, низкая сплоченность и отсутствие самоопределения личности в группе, неблагоприятный социально-психологический климат.

Для искоренения и эффективной работы с негативными последствиями буллинга данная проблема должна, в первую очередь, заинтересовать образовательную организацию, а также самих педагогов, которые собственными силами могут систематически реализовывать профилактические мероприятия. Дети не осознают, что являются полноправными лицами и имеют право на защиту и помощь, если их кто-то обижает и причиняет им вред. Они не знают, куда следует обратиться за защитой в школе, какие школьные службы могут оказать им помощь. Поэтому учителя должны быть подготовлены для беседы со школьниками на тему защиты их прав, чтобы последние были осведомлены о своих правах и о службах, которые существуют в школе.

Очевидно, что педагогический коллектив не может гарантировать, что фактов насилия не будет, но по возможности нужно сделать все для налаживания комфортного психологического климата в классах. Не стоит в вопросе решения проблем буллинга полностью рассчитывать на педагогов, немаловажная роль отводится и школьным службам, которые должны обеспечить максимальную поддержку своим детям.

С целью изучения методов и способов профилактики буллинга в образовательной организации проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 4 школы города Томска. В ходе исследования применялись методы наблюдения и опроса.

В результате исследования респонденты сообщили, что можно определить присутствие буллинга в классе по внешним признакам, таким как: направленность взгляда вниз; теребление чего-то в руках или поглаживание своих пальцев; отсутствие общения с одноклассниками во время перемены; одиночество; потрепанный вид; нежелание учеников сидеть с определенным одноклассником; наличие на теле синяков, порезов и шрамов. Учитель, наблюдая подобные признаки, понимает, что обучающего что-то беспокоит.

По результатам опроса были выявлены причины, способствующие буллингу в классе:

1. Неадекватно заниженная самооценка;
2. Недостаточный уровень развития коммуникативных навыков;
3. Отсутствие примеров и опыта ненасильственных взаимоотношений с другими;
4. Равнодушие или гиперопека со стороны родителей;
5. Низкий или высокий социально-экономический статус семьи;
6. Столкновение разных субкультур, ценностей, взглядов и неумение толерантно относиться к ним.

Отдельно также выделяют наиболее распространенную причину буллинга в школе – насилие в семье и стиль взаимоотношений родителей. Подростки, которые

подвергаются насилию со стороны родителей дома, скорее всего, будут подвергаться издевательствам в школе, станут жертвами буллинга. Однако, такие дети также имеют больше шансов стать агрессорами в будущем. Взаимосвязь между насилием дома и буллингом может быть объяснена теорией социального обучения, которая предполагает, что дети учатся поведению через наблюдение и ролевое моделирование. У детей появляется психологическая установка, что издевательства и агрессия являются естественными явлениями. Таким образом, дети воспринимают насилие как законный способ взаимодействия со сверстниками.

По результатам опроса были выявлены способы реагирования педагогов на возникновение буллинга в классе, такие как:

1. Необходимость убедить учащихся в недопустимости травли. Позиция педагога по этому вопросу значит для учеников многое. Ценность ее многократно возрастает в начальной школе.

2. В ситуации буллинга педагогу надо объяснить жертве, что причина не в ней самой, а в агрессоре, который совершает насилие в отношении ребенка в школе.

3. Не нападать на агрессоров и не стыдить их за травлю. К сожалению, многие дети и сами не всегда понимают, что с ними происходит, когда они травят кого-то – это бывает малоосознанное поведение. Необходимо вместе с классом придумать, как бороться с травлей. Вызвать чувство покаяния у буллеров. Однако, если агрессор не раскаивается и не осознает своей вины, то стоит привлечь психолога.

4. Работа с родителями детей. Важно понимать, что все участники образовательного процесса должны быть включены в решение проблем буллинга и его последствий, в том числе и родители. Если родители не включены в этот процесс или не согласны с общешкольным решением, то любое наказание в отношении ребенка, инициатора буллинга, может быть расценено как неправомерное.

5. Поддержка позитивных изменений. Детям важно, когда взрослые реагируют. Позитивная обратная связь – это то, что может поддержать ребят на пути к желаемому результату. Иногда педагоги предпочитают «не обращать внимания» на небольшие достижения, потому что это еще далеко от цели. Однако более эффективно замечать и даже праздновать небольшие успехи.

Также в ходе опроса выявлены применяемые педагогами способы профилактики буллинга, реализуемые в Томских школах:

1. Создание службы медиации. Иными словами, это объединение участников образовательно-воспитательного процесса различных уровней, направленное на оказание содействия в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе учебно-воспитательной деятельности. Она совмещает в себе профилактическую работу, охватывающую всех участников образовательного процесса, и восстановительную практику, одновременно содействующую повышению эффективности мероприятий, направленных на профилактику буллинга.

2. Обучение учителей мерам профилактики и способам реакции на буллинг. Важно учитывать тот факт, что учителя должны всесторонне участвовать в реализации школьной антибуллинговой политики и занимать принципиальную отрицающую позицию на это явление.

3. Проведение групповых занятий учителей с детьми по сплочению коллектива и формированию нравственных ценностей. Такие занятия помогают детям в развитии их коммуникативных навыков, в развитии понимания чувств других, сопереживания и поддержки, а также в формировании здоровой модели общения без насильственных действий.

4. Оказание помощи жертвам буллинга с привлечением психолога, родителей, коллектива класса.

5. Проведение классных часов с обучением учащихся навыкам решения проблем без насилия с помощью компромисса. Вследствие этого у них формируется осознание того, что буллинг не является выходом из сложной жизненной ситуации.

6. Проведение классных часов с родителями и участием психолога. Родители должны осознавать, что буллинг является опасным явлением, которое касается всех детей в коллективе, а не конкретных детей и родителей.

7. Создание кружков, клубов и студий, где могли бы реализовать себя дети с самыми разными склонностями, что позволит им чувствовать себя значимыми и нужными.

Таким образом, результаты исследования подтверждают тот факт, что буллинг является социально-опасным явлением, которое нуждается в мерах борьбы с ним. Чтобы предотвратить буллинг в школе, важно не только владеть методами педагогического наблюдения, вовремя замечая опасные поведенческие проявления учащихся, потенциально склонных к агрессии по отношению к сверстникам, но и принимать действенное участие в предотвращении любых проявлений школьного буллинга. Устранение зарождающихся конфликтов и уменьшение шансов возникновения насилия является одной из первостепенных целей образовательной организации. Значение также имеют меры профилактики буллинга в школе, а именно создание специальной службы медиации, содействие в предотвращении и искоренении ситуаций буллинга. Образовательные организации достаточно эффективно справляются с профилактикой буллинга на начальном и промежуточном этапе развития буллинга в школе.

В настоящем времени образовательные организации всеми силами совершенствуют методы и способы профилактики буллинга как на начальной стадии, так и промежуточной и финальной стадии. Школы имеют в целом верное представление о формах, причинах и методах профилактики буллинга как части общекриминологической профилактики преступности среди несовершеннолетних.

### **Литература**

1. Лейн, Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – Санкт-Петербург: Питер, 2001 – С. 240–274.
2. Гагай, В. В. Социальные факторы риска школьного буллинга в подростковых группах / В. В. Гагай // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера : сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 28–29 ноября 2019 года. – Ханты-Мансийск : Югорский государственный университет, 2019. – С. 24–31.
3. Косач, Е. В. Буллинг как деструктивная форма взаимоотношений в школьном коллективе / Е. В. Косач // Современные тенденции и инновации в науке и производстве : сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Уфа, 30 ноября 2019 года. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр "Вестник науки"», 2019. – С. 235–238.
4. Соловьев, Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Научковедение. – 2014. – № 3.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS  
IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

*П. А. Бадерина*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. экон. наук А. В. Маркова

*Ключевые слова:* проблемы адаптации студентов, образовательный процесс, организации среднего профессионального образования, профессиональная деятельность.

*Key words:* problems of adaptation of students, educational process, organization of secondary vocational education, professional activity.

*Аннотация.* Актуальность проблемы профессиональной адаптации первокурсников к условиям обучения в учреждениях среднего профессионального образования определяется тем, что установлена взаимосвязь между влиянием уровня психологического комфорта на повышение мотивации профессионального становления и личностного развития. В современных условиях рынок труда ориентирован на специалиста с высоким уровнем работоспособности, конкурентной устойчивостью, индивидуальностью и мотивацией к профессиональной деятельности. Задачей организации среднего профессионального образования является обеспечение необходимых условий для комфортного прохождения профессиональной адаптации обучающихся к выбранной ими специальности [3, с. 59-60]. Целью статьи является выявление особенностей профессиональной адаптации студентов первого курса к условиям обучения в организациях среднего профессионального образования.

Поступление в профессиональную образовательную организацию – это новый этап в жизни подростка, разрывающий цепь привычного жизненного цикла, где из года в год ближайшее окружение и образовательная среда оставались неизменными. Каждый студент сталкивается с новым серьезным, а порой не до конца осознанным, но уже свершенным выбором будущей специальности. Успешная профессиональная адаптация является одним из основных факторов, влияющих на положительное течение образовательной деятельности студента и комфортное вхождение в профессиональную среду. Это доказывает важность организации мероприятий по обеспечению достижения успешной профессиональной адаптации учащихся в организации среднего профессионального образования [2, с. 129–131].

Процесс профессиональной адаптации студента среднего профессионального образования определяется так (рис. 1).

Профессиональная адаптация достигается путем поэтапного ознакомления студента с содержанием и режимом труда, спецификой и требованиями выбранной специальности. Она определяется посредством овладения студентом профессиональных навыков, формированием необходимых профессиональных качеств, позитивного отношения к выбранной профессии [4, с. 138–140].



**Рис. 1.** Модель профессионального адаптационного процесса

Анализ профессиональной адаптации студентов проводился на базе ОГБПОУ «Колледж индустрии питания, торговли и сферы услуг».

Успешная адаптация учащихся – задача всего профессорско-преподавательского состава образовательной организации. Ежемесячно подводятся итоги посещаемости и успеваемости учащихся, осуществляется постоянная связь с родителями, проводится индивидуальная работа с учащимися. В целях сохранения контингента усилия профессорско-преподавательского состава направлены на создание благоприятных условий для прохождения студентами колледжа:

- адаптации к профессиональной деятельности;
- адаптации к требованиям производственной и трудовой дисциплины, к организационным нормам и правилам;
- адаптации к профессионально-ролевым социальным функциям и социально-профессиональному статусу;
- адаптации к профессиональным неофициальным нормам, правилам, ценностям, отношениям в коллективе;
- адаптации к социальным обстоятельствам, в которых происходит профессиональная деятельность студента;

Педагогические условия, направленные на формирование профессиональной адаптации студентов:

- активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе;
- формирование профессионально важных качеств студентов в системе учебно-профессиональной деятельности колледжа;
- диагностика личностных изменений, способствующих профессиональной адаптации студентов к выбранной специальности.

В целях улучшения качества уровня профессиональной адаптации студентов в колледже проводится:

- совершенствование системы профориентационной и профадаптационной деятельности;
- организация участия студентов в мероприятиях профориентационной направленности различных уровней;

– организация участия студентов в региональных и межрегиональных конкурсах профессионального мастерства, всероссийских олимпиадах профессионального мастерства, чемпионате профессий WorldSkills Russia;

– организация профильного обучения в рамках дополнительного образования.

Процесс профессиональной адаптации студентов к образовательной среде профессионального образования направлен на их комфортную интеграцию в новый этап профессионального становления личности. Положительное вхождение студента в профессионально-образовательный процесс способствует утверждению запланированного профессионального пути и проектированию индивидуально-образовательной траектории по достижению профессиональных целей в соответствии с личностными интересами [1, с. 8–10].

### **Литература**

1. Авдони́на, Н. С. Проектирование системы организационно-педагогических условий образовательной деятельности на основании модели развития профессиональной идентичности // *Инновации в образовании*. – 2018. – № 3. – С. 5–21.
2. Корнилова, А. Г. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников в университете / А. Г. Корнилова, С. Ф. Петрова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 62-2. – С. 128–131.
3. Панова, В. Н. Адаптация и сохранение контингента обучающихся в профессиональном образовательном заведении / В. Н. Панова. – Текст: непосредственный // *Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2020 г.)*. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2020. – С. 58–60.
4. Филимонова, Е. А. Проблема адаптации студентов к будущей профессии в рамках реализации образовательных программ [Текст] / Е. А. Филимонова // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. – 2017. – № 2 (22). – С. 136–141.

## ОСОБЕННОСТИ СТИГМАТИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С НЕБЛАГОПРИЯТНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

### FEATURES OF STIGMATIZATION OF ADOLESCENTS WITH UNFAVORABLE SOCIOMETRIC STATUS

*Д. Д. Борзенко*

*БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Сургут, Россия*

Научный руководитель:  
проф., доктор психол. наук В. В. Гагай

*Ключевые слова:* стигма, стигматизация, подростковый период, неблагоприятный социометрический статус, последствия стигматизации.

*Key words:* stigma, stigmatization, adolescence, unfavorable sociometric status, consequences of stigmatization.

*Аннотация.* В статье изложены результаты качественного анализа особенностей стигматизации подростков с неблагоприятным социометрическим статусом. Описаны признаки, на основе которых происходит присвоение стигмы в подростковой среде, а также описаны неблагоприятные последствия стигматизации и особенности отношения подростков с неблагоприятным социометрическим статусом к имеющейся у них стигме.

В современном мире мы наблюдаем большое количество детей подросткового возраста, подверженных стигматизации. Описанная нами проблема находит отражение во многих психологических работах зарубежных и отечественных исследователей (И. Гофман, Т. П. Липай, А. А. Прокофьева, С. Л. Богомаз, У. Б. Гриненко, Е. А. Пашковский, Л. В. Соколова, А. Ю. Барковская и др.).

Понятие «стигма» введено И. Гофманом. По мнению автора, социальная стигма является атрибутом, компрометирующим человека перед остальными людьми, в сравнении с социально одобряемым образом [1]. В словаре по социальной работе М. А. Гулиной стигма обозначает приписывание людям социальной идентичности на основе стереотипов [2]. А. Кнуф и Л. Ю. Эпов в своей статье пишут, что стигма – это конкретное неприемлемое качество, которое не соответствует актуальным принципам и ценностям общества [2].

И. Гофман описал виды стигм по их происхождению: 1) стигма, связанная с физическим дефектом; 2) стигма, связанная с индивидуальными чертами личности; 3) родовая стигма (связанная с нацией, расой, религией) [1]. Ряд авторов (Т. П. Липай, А. К. Мамедов, Дж. Фелан и др.) выделяют три вида стигм: позитивная стигма, когда она указывает на достоинство человека, нейтральная и негативная, которая, наоборот, лишает человека его достоинства [3].

Таким образом, мы понимаем «стигму» как некий атрибут, который присваивается из-за конкретных качеств (признаков), отличающих человека от других людей и не соответствующих актуальным идеалам, нормам и мировоззрению общества.



Процесс присваивания стигмы имеет название – стигматизация. В педагогике стигматизация считается препятствием в развитии личности. Так, Д. Х. Гаунова, подчеркивает, что стигматизация в образовательной среде инвалидизирует и искажает возможности развивающейся личности; влияет на закрепление и развитие социального неравенства [2]. Невозможно относить к стигмам единичные оскорбления, так как стигматизация – это процесс, требующий регулярности в подтверждении имеющихся стигм [2]. Что касается социологии и психологии, то Т. П. Липай интерпретирует стигматизацию как социальный процесс формирования негативных установок по отношению к людям со стигмой [3]. Процесс социальной стигматизации возможен при наличии следующих условий: наличие в социальной общности фиксированных стигматизационных установок; «непохожесть» индивида на других членов социальной общности; принятие индивидом навязанных стигматизирующих установок [3]. Человек как объект стигматизации может принять стигму, а может активно сопротивляться ее навязыванию [4]. Также Л. П. Тушинцева считает, что стигматизация – это предвзятое, негативное отношение к отдельному человеку или группе, где стигма – это особенность человека, дискредитирующая его в глазах окружающих [4]. Именно присвоение «ярлыка» (стигмы), является сутью процесса стигматизации [3, 4, 5].

П. Берн считает, что стигматизация рождает «самостигматизацию», которая выражается в отдалении от общества, чувстве вины и стыда, непринятии себя. Т. П. Липай пишет, что состояние стигматизированного человека, навязываемое и закреплённое социальное качество или признак, интериоризируется и в результате принимается человеком. Мы понимаем стигматизацию как процесс, имеющий определенные условия, этапы и результаты, чаще всего проявляющийся в игнорировании потребностей человека или группы людей и в причинении психологического, физического вреда [3].

Стигма, в свою очередь, способна исказить представления человека о самом себе и нарушать способность к адаптации [8]. У. Б. Гриненко считает, что в результате стигматизации индивид лишается возможности общения с людьми без стигмы, имеет большие сложности во взаимоотношениях. Одной из причин является поведение людей, содержащее в себе акты психологического и физического насилия. Стигматизация приводит к снижению социального статуса и самооценки, изменяет ценности и формирует неспособность противостоять жестким требованиям среды (Л. В. Соколова, Е. А. Пашковский) [7]. А. Ю. Барковская, Д. В. Протащик, исследуя феномен стигматизации и самостигматизации, выделяют фрустрирующие и защитные элементы. Фрустрирующие элементы самостигматизации, по мнению авторов, разрушают Я-концепцию, а защитные – повышают устойчивость и жизнестойкость [10].

Итак, анализируя представленные работы, мы полагаем, что стигматизация и самостигматизация существенно влияют не только на социальное функционирование и качество жизни, а также на личность человека и на его идентичность, но тем не менее человек может быть подвержен стигматизации и принять ее, а может сопротивляться и не принимать.

Существует не так много исследований, посвященных проблеме стигматизации именно в подростковом возрасте. В подростковом возрасте стигматизация действует особенно разрушающе [6]. По мнению исследователей (И. С. Кон, Л. В. Соколова и др.), подростничество является определяющим периодом в развитии знаний о себе, поскольку подросток очень сенситивен для осмысления внешнего и внутреннего мира, развития логики чувств, обобщенного отношения к самому себе, обнаружению своего сходства с другими людьми и своего отличия [6].

И. А. Королёва и Ю. А. Дегтярева пишут, что присваивание ярлыков в подростковой среде – явление частое и стихийное. Стигматизация является одной из существенных причин девиантного поведения подростков [8]. Также стигма зависит от ценностей, принятых в группе подростков; стигматизации подвергаются чаще мальчики, чем девочки; все стигматизированные дети показали высокий уровень агрессивности; стигматизированные подростки имеют неблагоприятный социометрический статус [8]. Т. П. Липай установил, что «клеймение» оказывает отрицательное, длительное влияние на подростка. Дети, которые стали объектами стигматизации, нуждаются в психологической помощи [3]. Исследования С. Л. Богомаз показали, что одноклассники стигматизированных подростков характеризуют их как «странных», «не от мира сего», «замкнутых», «с завышенной самооценкой», «тихих, спокойных, незаметных», «ненормальных», «отчужденных», «дурачков» [10]. Стигматизированные подростки часто отвержены сверстниками [10].

На данный момент существует недостаточно работ, качественно и подробно описывающих портрет стигматизированных подростков с неблагоприятным социометрическим статусом. Поэтому нами было проведено эмпирическое исследование, **целью** которого стало выявление особенностей стигматизации подростков с неблагоприятным социометрическим статусом. На данном этапе исследования ставились следующие **задачи**:

- 1) выявить признаки, на основе которых присваивается стигма подросткам с неблагоприятным социометрическим статусом;
- 2) выявить последствия стигматизации подростков с неблагоприятным социометрическим статусом;
- 3) выявить отношение подростков с неблагоприятным социометрическим статусом к факту стигматизации в отношении их личности.

Для решения данных задач использовались следующие методики:

- 1) «Социометрия» Дж. Морено;
- 2) «Описательный феноменологический анализ» А. Джорджи;
- 3) индивидуальная беседа.

С помощью «Социометрии» были определены учащиеся 9-ых классов, имеющие неблагоприятный социометрический статус, которые составили выборку испытуемых в количестве 16 человек. Для определения особенностей стигматизации подростков с неблагоприятным социометрическим статусом использовалась индивидуальная беседа. Вопросы беседы были сформулированы на основе характеристик стигматизированных подростков, описанных С. Л. Богомаз [10]. Автор опирался на признаки стигматизированных личностей И. Гофмана: 1) нарушения социальной жизни; 2) постыдный статус индивида или отличающий признак; 3) дискриминация; 4) интериоризация стигмы; 5) попытки исправить свой недостаток; 6) получение вторичной выгоды; 7) неудовлетворенность потребности в социальном принятии; 8) иррадиация стигмы. Протоколы бесед были проанализированы с помощью «Описательного феноменологического анализа» А. Джорджи [10].

Мы выяснили, что 94% подростков имеют отличающий признак, который является основой для присвоения им постыдного статуса. Нам удалось установить иерархию встречающихся признаков, на основе которых присваивается стигма у опрошенных подростков: 1) внешний вид (телосложение, стиль в одежде, черты лица и т.п.) – 8 чел.; 2) индивидуально-психологические качества (мировоззрение, интересы, ценности) – 5 чел.; 3) фамилия – 4 чел.; 4) врожденные дефекты – 2 чел.; 5) трудная семейная ситуация – 2 чел.; 6) религия – 1 чел.

Были выявлены последствия стигматизации подростков с неблагоприятным социометрическим статусом. О нарушениях социальной жизни сообщили 94% респондентов, описывая свои отношения с окружающими людьми как сложные, напряженные и конфликтные. 81,2% подростков заявили о наличии дискриминации по отношению к ним. У 63% респондентов имеется яркая неудовлетворенная потребность в социальном принятии. 56,2 % подростков, принявших участие в интервью, столкнулись с иррадиацией стигмы на их окружение.

Касательно отношения самих подростков к себе, в связи с имеющимся статусом, мы заметили, что интериоризация стигмы или самостигматизация присуща 94% опрошенных. Интериоризация стигмы выражается в чувствах стыда, ненависти к себе и самоуничижения. Важным является наличие самоповреждающего поведения. Также интересным стал анализ ответов о таких признаках, как попытки исправить недостаток и наличие вторичной выгоды. Вторичную выгоду имеют 56,2% опрошенных подростков. В основном респонденты считают свое положение выгодным. Попытки исправить свои недостатки имеет 44%. Чаще они используют такие стратегии, как избегание, игнорирование, самообвинение, агрессия, подавление эмоций.

Проведенное исследование позволило нам выявить особенности стигматизации подростком с неблагоприятным социометрическим статусом.

1. Практически все подростки с неблагоприятным социометрическим статусом подвержены негативной стигматизации со стороны сверстников. Следовательно, неблагоприятный социометрический статус может выступать в качестве критерия для выявления стигматизированных подростков в классе. Стигматизация подростков с неблагоприятным социометрическим статусом чаще всего осуществляется на основе таких признаков, как внешний вид и особенности личности, и реже – врожденные дефекты, семейная ситуация и религия.

2. Негативные последствия стигматизации подростков с низким социометрическим статусом выражаются в нарушении их социальной жизни, а именно: в сложности и конфликтности отношений со сверстниками, неудовлетворенности потребности в принятии и зачастую явном отвержении со стороны одноклассников.

3. Отношение подростков с неблагоприятным социометрическим статусом к факту стигматизации своей личности характеризуется неоднозначностью. Большинство подростков этой группы усматривают выгоду для себя от наличия стигмы и не предпринимают никаких действий для ее преодоления. Вторая часть подростков воспринимает стигму как постыдное для себя явление и предпринимает действия для овладения с данной ситуацией. Однако, совладающие действия преимущественно имеют неадаптивный характер и включают в себя избегание, игнорирование, самообвинение, агрессию, подавление эмоций.

Таким образом, неблагоприятный социометрический статус является фактором риска стигматизации подростка на основе признаков, связанных с его внешним видом и особенностями личности. Стигматизация усиливает негативные последствия неблагоприятного социометрического статуса подростка, которые выражаются в нарушении социального взаимодействия со сверстниками. Стигматизированные подростки либо видят выгоды стигмы, либо используют неадаптивные способы ее преодоления, что не позволяет им преодолеть трудную ситуацию, возникшую вследствие неблагоприятного социометрического статуса, отягощенного фактом стигматизации личности подростка.

## **Литература**

1. Гофман, И. Представление себя другими в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалёва. – Москва, 2000.
2. Гаунова, Д. Х. Некоторые методологические принципы исследования феномена стигматизации / Д. Х. Гаунова, А. А. Таучев // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 7. – С. 191–198.
3. Липай, Т. П. Стигматизация в практике образовательных школ / Т. П. Липай // Социологические исследования. – 2009. – № 11. – С. 142–145.
4. Тушинцева, Л. П. Исследование причин стигматизации подростков в школе / Л. П. Тушинцева // Непрерывное педагогическое образование. – 2012. – 219 с.
5. Королёва, И. А. Понятие «стигма» и «стигматизация» в социокультурном пространстве / И. А. Королёва, Ю. А. Дегтярёва // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 4-6 (9). – С. 148–150.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. Д. Андреева, А. М. Прихожан, В. И. Ривош, Н. Н. Толстых. – Москва : Прогресс. 1996. – С. 333.
7. Соколова, Л. В. Деперсонализация и стигматизация личности в подростковой среде : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2000. – 171 с.
8. Прокофьева, А. А. Стигматизация школьников подросткового возраста как фактор девиантного поведения / А. А. Прокофьева // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 419–423.
9. Гриненко, У. Б. Особенности стигматизации подростков в школе / У. Б. Гриненко // Юридическая психология детей и подростков. – 2018. – № 9. – С. 121–124.
10. Богомаз, С. Л. Психологические детерминанты стигматизации в старшем школьном возрасте : монография / С. Л. Богомаз, Н. М. Куркова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 134 с.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

IMPLEMENTATION OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM  
OF RE-SOCIALIZATION OF MINORS IN THE CONDITIONS OF THE SOCIAL  
AND REHABILITATION CENTER

*К. О. Брежнева*

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

Научный руководитель:  
доц., зав. кафедрой, канд. пед. наук Г. Ю. Титова

*Ключевые слова:* социализация, ресоциализация, социально-педагогическая программа, адаптация, несовершеннолетний, дети-сироты, воспитательная работа.

*Key words:* socialization, resocialization, socio-pedagogical program, adaptation, minor, orphans, educational work.

*Аннотация.* На сегодняшний день наблюдается тенденция снижения количества детей, оставшихся без попечения родителей. Но все так же важным остается вопрос ресоциализации несовершеннолетних группы риска, которые помещаются в социально-реабилитационные центры. Вследствие недостаточной методической оснащенности, а также нехватки практических материалов актуальным является внедрение социально-педагогической программы ресоциализации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра. В исследовании выделены актуальность программы, этапы, характеристика целевой группы, тематический план программы, а также критерии и показатели эффективности программы, реализуемой в социально-реабилитационном центре «Луч» г. Томска.

На сегодняшний день, в пик социально-экономической, политической, духовно-нравственной разобщенности и нестабильности, негативные процессы отражаются как на обществе в целом, так и на главных социальных группах – семьях. Социальное неблагополучие проявляется в ослаблении института семьи, обесценивании семейных ценностей, потере родственных связей, росте безнадзорности и бродяжничества среди несовершеннолетних. Вышеупомянутые категории детей (безнадзорные, беспризорные, дети группы риска) в большинстве случаев в силу обстоятельств попадают в социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних.

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних – это специализированное учреждение, создаваемое в системе социальных служб органов социальной защиты населения субъектов Российской Федерации или органов местного самоуправления. Основными задачами центра являются профилактика безнадзорности и беспризорности, а также социальная реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Социально-реабилитационные центры являются наиболее перспективными в общей системе социально-защитных детских учреждений. Они позволяют комплексно решать проблемы коррекционно-реабилитационной работы, ориентируя ее как на самого ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, так и на среду, в которой

он находится, в том числе и на родную семью. Целью социально-реабилитационного центра является профилактическая и реабилитационная работа с неблагополучными семьями и детьми; разработка мер, направленных на оказание помощи семьям группы риска и профилактику безнадзорности несовершеннолетних. В социально-реабилитационный центр, по большей части, попадают дети из семей, ведущих асоциальный образ жизни. Это семьи, в которых процветает алкоголизм, наркомания, насилие. В такой обстановке ребенок не может нормально социализироваться и получить все необходимые навыки, знания и умения. При диагностике наблюдаются пробелы во многих направлениях, даже в таких жизненно-важных, как социально-бытовые, трудовые, коммуникативные.

Негативный жизненный опыт, полученный за время проживания в асоциальной семье, в то же время обыденность и узость сферы общения, отсутствие эталонов, правильных образцов поведения мужчины и женщины, условий для уединения, суженная сфера социального взаимодействия по сравнению с «домашними» детьми. Это главные причины, которые мешают осуществлению наиболее быстрой и успешной ресоциализации подростка [2, с. 80]. По данным исследований, в результате нарушений социализации только от 10% до 30% детей-сирот нормально адаптируются к самостоятельной жизни. Для большинства же характерно развитие резкой социальной дезадаптации – от глубокого стрессового состояния до попыток суицида, от асоциального поведения до совершения уголовно наказуемых деяний. Именно поэтому процесс ресоциализации так важен и актуален.

Ресоциализация представляет собой процесс восстановления у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности. Также существенное влияние на ресоциализацию и ее результаты оказывают разные факторы, включающие воспитательные, личностные и средовые [3, с. 70].

Для эффективной социализации несовершеннолетних в условиях СРЦН необходима комплексная работа всех участников данного процесса, а также тщательно продуманная, разработанная программа, которая в дальнейшем будет внедрена в деятельность центра и будет актуальна для решения проблем ресоциализации несовершеннолетних.

Опираясь на актуальность данного вопроса, нами была разработана социально-педагогическая программа ресоциализации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра «Назад в будущее», реализованная на базе социально-реабилитационного центра «Луч» г. Томска.

**Цель программы:** помощь в ресоциализации несовершеннолетним воспитанникам СРЦН, а также восстановление утраченных или несформированных социальных навыков.

**Характеристика целевой группы:** воспитанники социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних 11–13 лет.

**Задачи программы:**

1. Помощь несовершеннолетнему в адаптации к условиям социально-реабилитационного центра.
2. Восстановление утраченных либо не приобретенных ранее качеств, знаний, умений и навыков.
3. Повышение уровня социально-бытовых, профессионально-трудовых и духовно-нравственных показателей.
4. Формирование положительных установок, приобщение к коллективной и общественно-полезной деятельности.

5. Выявление скрытых талантов и наклонностей.

В соответствии с целями и задачами, разработка и реализация программы осуществляется через следующие **этапы**:

1. Подготовительный этап, включает в себя диагностику особенностей личности ребенка, его темперамент, акцентуации, а также семейные отношения.

2. Основной этап, включает создание благоприятного климата в коллективе воспитанников и воспитателей, повышение качества воспитательной, социально-педагогической и психолого-педагогической работы с детьми.

3. Заключительный этап заключается в подведении итогов, повторном проведении методик по выявлению уровня эффективности программы.

Тематический план программы представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Тематический план программы ресоциализации несовершеннолетних  
в условиях социально-реабилитационного центра**

№	Направление	Форма	Количество часов
<b>Подготовительный этап</b>			
1	«Знакомство»	1) Знакомство с воспитанниками (игры на знакомство: «Ураган», «Меня зовут и я люблю») 2) Создание благоприятного климата в группе для дальнейшей работы (игры на ПЭФ: «Одеяло», «Грузинский хор») 3) Беседа с активным привлечением воспитанников	3
2	«Диагностика»	1) Входная диагностика на определение психологических и личностных особенностей детей 2) Диагностика взаимоотношений внутри коллектива воспитанников 3) Диагностика уровня тревожности	3
<b>Основной этап</b>			
3	Социально-педагогическая работа	1) Сюжетно-ролевые игры «По тропинкам общения к радуге», «Дом, семья» 2) Игры на ПК 3) Совместное облагораживание участка СРЦН 4) Конкурс талантов «Я – звезда» 5) Упражнения на общение «Расскажи о...», «Восточный базар» 6) Организация воркшопа 7) Огонек на тему «От имени любимой вещи»	8
4	Психолого-педагогическая работа	1) Упражнения на повышение самооценки, навыков самопрезентации Тренинг сенситивности 2) Упражнения «Подарок», «Паутина» (на эмпатию, взаимодействие) 3) Беседа, направленная на профилактику безнадзорности и беспризорности 4) Психолого-педагогическая игра по профилактике правонарушений «Найди решение»	8

№	Направление	Форма	Количество часов
		4) Индивидуальные занятия в игровой комнате (сюжетно-ролевые игры) 5) Индивидуальные беседы 6) Огонек на тему «Будущее, настоящее, прошлое»	
5	Духовно-нравственное воспитание	1) Игра «Художественная галерея» 2) Брейн-ринг на тему «Наши истоки» 3) Мероприятие КВН 4) Дебаты на тему «Современное искусство» 5) Тренинг, направленный на обучение ораторскому искусству (упражнения: «Связанные слова», «Собеседование», «Что было дальше?») 6) Мастер-класс по актерскому мастерству	8
<b>Заключительный этап</b>			
6	Итоговая работа	1) Организация составления карты желаний каждым учеником 2) Представление и защита своих карт 3) Организация уголка в СРЦН, с картами желаний воспитанников	4
Итого:		34	

В качестве основных критериев результативности программы ресоциализации несовершеннолетних в условиях СРЦН выбраны следующие критерии: когнитивный, деятельностный и личностный.

Когнитивный критерий выражается степенью усвоения детьми социально-бытовых, коммуникативных знаний и навыков, устойчивого интереса к игровой и учебной деятельности, а также осознанию собственных прав и обязанностей;

Деятельностный критерий характеризуется степенью овладения умениями и навыками, необходимыми для дальнейшей полноценной жизнедеятельности;

Личностный критерий определяется степенью стойкой заинтересованности личности к саморазвитию, самосовершенствованию, а также пониманием взаимосвязи собственного поведения и его результатом.

При апробации данной программы было выявлено, что несовершеннолетние воспитанники СРЦН нуждаются в комплексной работе по восстановлению некорректно сформированных знаний, умений и навыков, а также приобретению новых. При диагностике на начальном этапе программы были выявлены низкие показатели в когнитивной сфере, что говорит о том, что у детей преобладает низкий уровень социально-бытовых, коммуникативных знаний, умений и навыков. Также определен высокий уровень тревожности. Таким образом, характеристика данной адресной группы и проведенные диагностические методики доказывают необходимость социально-педагогической работы с несовершеннолетними воспитанниками социально-реабилитационного центра. Результаты реализации программы на момент окончания работы можно оценить положительно, все поставленные задачи в ходе реализации решены, что говорит о том, как важна и актуальна работа по ресоциализации несовершеннолетних воспитанников СРЦН.

### **Литература**

1. Баданова, Ю. А. Территориальные центры : реальность и перспектива / Ю. А. Баданова // Вестник социальной работы. – 2012. – № 1. – С. 3.



2. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 196 с.
3. Глозман, Ж. М. Личность и нарушения общения : учеб. пособие / Ж. М. Глозман. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – 148 с.
4. Банина, К. О. Ресоциализация несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики : Всероссийская заочная научно-практическая конференция (20 декабря 2021 г.) / науч. ред. Г. Ю. Титова ; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2021. – С. 8–13.
5. Юсупова, Х. Г. Ресоциализация подростков в условиях муниципального социального приюта / Х. Г. Юсупова // Социализация детей и подростков : гармонизация учебной и досуговой деятельности : мат. научно-практич. конф. – Орехово-Зуево : МГОГИ, 2008. – С. 148–153.

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ КИБЕРАДДИКЦИИ У ТОМСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

STUDYING THE LEVEL OF CYBERADDICTION IN TOMSK SCHOOLCHILDREN

*Е. Е. Гатина*

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

Научный руководитель:  
доц., зав. кафедрой, канд. физ-мат. наук Е. С. Синогина

*Ключевые слова:* подростки, кибераддикция, времяпровождение, интернет-зависимость, досуговая деятельность.

*Key words:* teenagers, cyber addiction, pastime, Internet addiction, leisure activities.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема компьютерной зависимости у несовершеннолетних, процесс ее формирования и вызываемые последствия. Проведен анализ Интернет-зависимости среди школьников г. Томска, выявлена их корреляционная зависимость за 2 года. Рассматривается культурная составляющая времяпровождения подростков и их основные занятия (хобби) в свободное время.

Кибераддикция (от англ. «computer addiction») – это одна из форм психического расстройства, влекущая за собой чрезмерное желание проводить большую часть времени за компьютером, сопровождающаяся коммуникативными и физиологическими проблемами.

К формам кибераддикции относят: непреодолимую потребность в виртуальном общении (форумы, личные блоги, социальные группы, чаты); зависимость от азартных игр, аукционов, электронных покупок. Игровая зависимость внесена в Международную классификацию болезней 11 пересмотра Всемирной организацией здравоохранения в качестве психического расстройства.

Под руководством А. Е. Войскунского рядом ученых-психологов представлены негативные последствия подростковой кибераддикции:

– постоянная смена эмоционального состояния. Под влиянием Интернета возникают не характерные черты для подростка, не замечающиеся ранее (вспыльчивость, беспокойство, недоброжелательность, раздражительность, конфликтность);

– потеря связей коммуникации с родными людьми, друзьями и педагогами. Смена реальных друзей на виртуальных;

– снижается мотивация в учебном процессе, качество и объем произвольного внимания, наблюдается потеря рациональности мышления [1, 2].

Т. С. Борисовой и М. М. Солтаном было установлено среднее значение времяпровождения обучающихся за экраном компьютера в сутки – 3,34 часа, с возрастом это время увеличивается. Вследствие появляются проблемы со здоровьем: возникновение воспалений плеча, сухожилий кисти, запястья. Изменениям подвергается нервная система и психика, развиваются заболевания опорно-двигательного аппарата, дети подросткового возраста становятся агрессивными, возбужденными, раздражительными, нарушается биоритм [3, с. 210–211].

О сформированности компьютерной зависимости и ее прогрессивности может свидетельствовать утаивание характера занятий и скрывание реального времяпровождения за компьютером. Чувство эйфории или радости вызывает выработка и накопление дофамина. Подростки машинально проверяют свои гаджеты, даже при отсутствии звукового сигнала. Здесь и вырабатывается дофамин, удовлетворяющий любопытство, вызывая при этом зависимость [4, с. 324]. При отсутствии компьютера у подростка отмечается уныние или раздражение, они пренебрегают жизненно важными функциями организма: питанием, сном, а также уходят в отказ от домашних обязанностей и выполнения школьных заданий [5, с. 103].

Для выявления признаков киберзависимости применяется шкала интернет-зависимости Чена (Chen Internet Addiction Scale, CIAS) (2003) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова (2011), которая используется для выявления симптомов и признаков, характеризующих наличие интернет-зависимости у подростков. Она позволяет выявить наличие психологических и физиологических проблем, связанных с чрезмерным и безграничным использованием сети Интернет, влекущим за собой проблемы во взаимодействии с окружающими и близкими людьми. Методика представляет собой анонимный тест из 26 вопросов с выбором ответов (от «Совсем не подходит» до «Полностью подходит»). Оценка ответов производилась по шкале Ликерта. С помощью теста можно выявить специфические симптомы, характерные для зависимости: толерантность (Tol), компульсивность (Com), симптом отмены (Wit), а также наличие внутриличностных проблем (In) и управления временем (Tm). Для каждого из симптомов можно определить уровень развития и констатировать факт наличия/отсутствия зависимости у школьников, где I – низкий (от 27 до 42 баллов), II – средний (от 43 до 64 баллов), III – высокий (65 и выше).

В одной из образовательных школ г. Томска в 2020 году среди обучающихся был проведен опрос по указанной методике. Участие приняло 100 респондентов, из которых 50 лиц мужского пола (50 %) и 50 женского (50 %) в возрасте 15–18 лет.

Результаты данных позволили выявить высокий уровень проявления симптомов компульсивности и толерантности по отношению к другим симптомам, а также наглядно стало ясно, что проявление практически всех симптомов у парней немного больше, чем у девушек, исключением является симптом отмены, в котором сложилась обратная ситуация (рис. 1).

В 2022 году был проведен повторный опрос по шкале интернет-зависимости Чена в этой же образовательной школе. Общее число выборки составило 58 человек (29 юношей, 29 девушек) среди учащихся той же возрастной категории.

Опрос также показал высокий уровень проявления симптомов компульсивности и толерантности выше остальных (рис. 2). В 2022 г. ситуация изменилась, по всем симптомам количество девушек стало превышать количество юношей, что свидетельствует о том, что девушки стали более склонны к формированию зависимости и у них изменились ценности и цели.

Полученные данные показывают, что в 2020 г. 24 % опрошенных уже имеют сформированную зависимость, 56 % (больше половины) склонны к зависимости и 20 % не имеют зависимости. Согласно результатам теста, в 2022 г. у 19 % наблюдается сформированная устойчивая зависимость, 60,3 % опрошенных склонны к зависимости и у 20,7 % школьников отсутствует зависимость. Полученные данные, представленные в табл. 1, показывают, что за два года количество подростков с киберзависимостью снизилось на 5 %, в то время как предрасположенность наоборот возросла на 4,3 %, только число школьников, не страдающих зависимостью, практически не изменилось.

Количество Интернет-зависимых подростков, %

Год	Группа по Чену		
	I	II	III
2020	20	56	24
2022	20,7	60,3	19

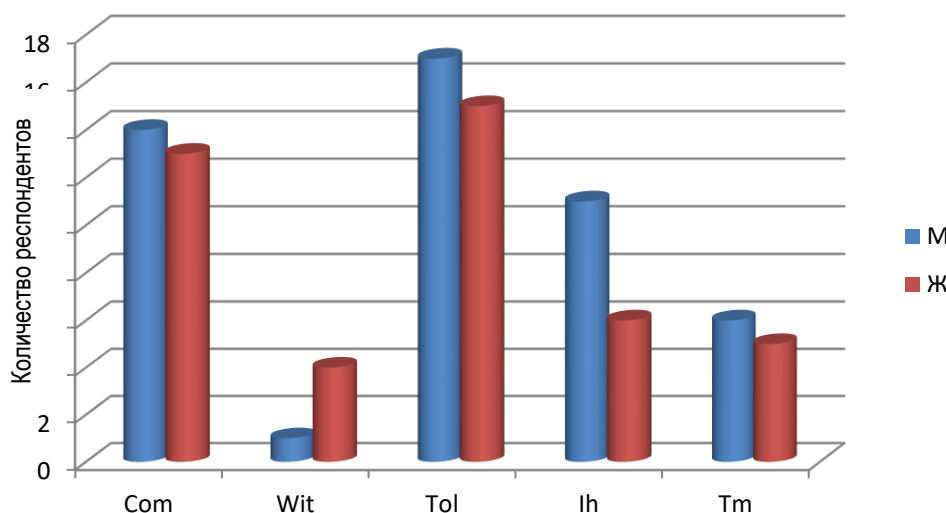


Рис. 1. Высокий уровень проявления симптомов в 2020 г.

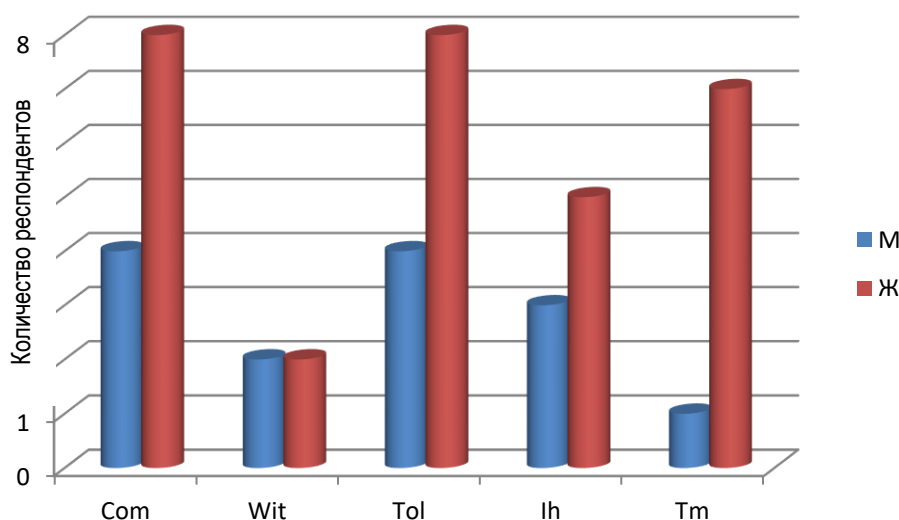


Рис. 2. Высокий уровень проявления симптомов в 2022 г.

Особый интерес представляет досуговая деятельность, занятия, которыми школьники занимаются в свободное от учебы время. В ходе тестирования выяснилось, что значительная часть школьников не может определиться со своим хобби – 41 %. На втором месте – спорт, к наиболее популярным видам относятся тайский бокс, плавание, футбол, легкая атлетика, баскетбол, а также пулевая стрельба и скейтбординг. Занятие музыкой и изобразительным искусством отметили по 18 % опрошенных, 8 % – занятие танцами и у 7 % опрошенных школьников основную часть свободного времени занимает чтение.

При отсутствии хобби и наличии свободного времени у подростков как раз и возникают разные виды зависимостей [6, с. 67].

Таким образом, исходя из вышеперечисленного, автор приходит к выводу, что компьютерная зависимость, как и любая другая зависимость, является расстройством психики, поэтому отмечается важность психолого-педагогической профилактики и участия государства с помощью развития культурных мероприятий с активным вовлечением школьников.

### **Литература**

1. Захарова, Т. Ю. Влияние кибераддикции на характеристики внимания подростков / Т. Ю. Захарова, Е. С. Синогина, А. А. Смирнова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 2 (20). – С. 106–112.
2. Гатина, Е. Е. Информационно-коммуникативные риски виртуального пространства / Е. Е. Гатина, Е. А. Пономарев // Форум молодежной науки. – 2021. – № 5. – С. 12–16.
3. Захарова, Т. Ю. Исследование кибераддикции у подростков с помощью опросных психодиагностических методов / Т. Ю. Захарова, Е. С. Синогина, А. П. Манина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2020. – Вып. 2 (30). – С. 209–219.
4. Магомедова, Л. И. Подростковая агрессия как следствие компьютерной зависимости / Л. И. Магомедова // Педагогика и психология в современном мире. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Грозный. – 2021. – С. 317–331.
5. Смирнова, А. А. Киберугрозы безопасности подростков / А. А. Смирнова, Т. Ю. Захарова, Е. С. Синогина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 99–107.
6. Ломовская, С. А. Проблема влияния информационных технологий на виды досуга молодежи / С. А. Ломовская, Л. В. Потей // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2021. – Вып. 6 (40). – С. 64–75.

**АПРОБАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ  
ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

APPROBATION OF A SOCIO-PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE PREVENTION  
OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNG ADOLESCENTS IN A GENERAL  
EDUCATION ORGANIZATION

*М. М. Гусман*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. пед. наук Н. В. Байгулова

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивное поведение, младшие подростки, профилактика, общеобразовательная организация, программа профилактики, социально-педагогическая программа.

*Key words:* aggression, aggressive behavior, younger adolescents, prevention, educational organization, prevention program, socio-pedagogical program.

*Аннотация.* Проблема склонности подростков к агрессии – одна из важнейших социально-педагогических проблем, которая не может не беспокоить общество в целом. У большинства подростков агрессивное поведение становится устойчивой характеристикой личности. В таком случае особенно важным изучение агрессивности является в младшем подростковом возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные профилактические меры. Тем самым в статье описан опыт апробации программы профилактики агрессивного поведения в условиях общеобразовательной организации.

Агрессивное поведение у подростков является одной из наиболее острых проблем не только для работников сферы образования, но и для общества в целом.

Каждый день множество людей сталкивается с агрессией детей, при этом мало кто понимает, что могло повлиять на такое поведение.

С. А. Будасси в своих работах утверждал, что, все люди агрессивны в той или иной форме [2]. Для человека агрессия является формой самозащиты и инстинктивной формой выживания в мире. Но с возрастом и в результате процесса социализации данный инстинкт может перестраиваться в адаптивную форму поведения. Тем самым можно говорить о том, что агрессия – это защитная реакция, необходимая для полноценного развития каждого ребенка, без которой он не сможет ни познавать окружающий мир, ни защищаться, ни конкурировать с другими людьми.

Увеличение числа подростков, проявляющих агрессию в повседневной жизни, буллинг и рост подростковой преступности выдвигают на первый план задачу изучения причин и факторов, вызывающих эти опасные явления [4]. Агрессивное поведение встречается у большинства детей. Однако у ряда подростков агрессивное поведение становится устойчивой характеристикой личности [1]. Что по итогу приводит к возник-

новению сложностей с самореализацией, личностным развитием, общением с окружающими людьми. В таком случае особенно важным изучение агрессивности является в младшем подростковом возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные профилактические меры.

Для решения данной проблемы была создана и апробирована на базе МАОУ СОШ № 40 г. Томска социально-педагогическая программа профилактики агрессивного поведения младших подростков «Агрессия под контролем».

Целевой группой явились обучающиеся 6 класса в количестве 25 человек.

Цель программы: профилактика агрессивного поведения младших подростков в условиях общеобразовательной организации.

Задачи:

1. Способствовать формированию у младших подростков знаний и умений грамотного выражения негативных эмоций и контроля агрессивных реакций;
2. Развивать у подростков навыки разрешения межличностных конфликтов;
3. Способствовать созданию условий для организации взаимодействия педагогического коллектива с родителями и подростком в целях эффективной реализации программы.

Программа осуществляется в 3 этапа: диагностический, основной и итоговый.

1. Диагностический этап включает в себя наблюдение за подростками, проведение бесед и диагностик на выявление подростков, склонных к проявлению различных видов агрессии. В качестве диагностических методик был использован тест эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной) [3], самооценки психических состояний Г. Айзенка.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что у подростков выражен негативизм и сильное чувство вины, а также агрессия и ригидность, что говорит о том, что подросткам сложно встречаться с трудностями, которые они не в силах преодолеть.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что подросткам сложно справляться с трудностями и из-за этого они испытывают вину либо проявляют агрессию.

2. Основной этап предполагает проведение профилактических мероприятий, направленных на формирование у подростков способности конструктивного выражения своих эмоций и налаживание коммуникации со сверстниками, родителями и педагогами.

Таблица 1

#### План мероприятий

№	Тема	Цель и задачи
1	Я-Подросток	Цель: помощь в определении особенностей подросткового возраста. Задачи: 1. Создать доверительную атмосферу общения в группе. 2. Обсудить особенности подросткового возраста. 3. Составить портрет подростка.
2	Я и класс	Цель: построение эффективного взаимодействия учащихся друг с другом. Задачи: 1. Преодоление барьера в межличностных отношениях. 2. Создание благоприятного психологического климата.
3	Эмоции и чувства	Цель: осознание своих негативных чувств и эмоций Задачи: 1. Установление контактов между обучающимися. 2. Снятие эмоционального и телесного напряжения.

№	Тема	Цель и задачи
4	Конфликты в классе	Цель: развитие способности адекватного реагирования на различные конфликтные ситуации. Задачи: 1. Выявить собственный стиль поведения в конфликтной ситуации. 2. Проанализировать конфликт с точки зрения положительного и отрицательного воздействия на межличностные отношения и на отношение к самому себе.
5	Способы выражения агрессии	Цель: поиск альтернативных (социально-приемлемых) способов выражения негативных эмоций. Задачи: 1. Отреагирование чувств. 2. Накопление знаний о безопасных способах выражения агрессии.
6	Правовая ответственность	Цель: формирование знаний о правовой ответственности. Задачи: 1. Просмотр фильма и его обсуждение. 2. Представить последствия проявления агрессии.
7	Самооценка	Цель: повышение активности и самооценки обучающихся, определение и принятие своих отличительных качеств. Задачи: 1. Обсудить способы поддержания позитивной самооценки. 2. Дать возможность каждому члену группы узнать, как его воспринимают другие участники. 3. Предоставить участникам возможность соотнести самооценку и оценку членами группы.
8	Методы снятия напряжения	Цель: снятие эмоционального напряжения, агрессии, тревожности, враждебности и стресса. Задачи: 1. Содействовать снятию эмоционального напряжения. 2. Содействовать накоплению знаний о методах снятия напряжения.
9	Положительное лидерство	Цель: создание условий для реализации лидерского потенциала подростка через активное включение его в занятие. Задачи: 1. Развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. 2. Обсуждение важности отстаивания своей позиции.
10	Ярмарка досуга	Цель: Организация совместной деятельности родителей и подростков. Задачи: 1. Содействие проведению мероприятия. 2. Создание благоприятной атмосферы.
11	Итоговое занятие	Цель: Подведение итогов. Задачи: 1. Организация совместной деятельности. 2. Создание карты успеха.

3. Итоговый этап предполагает проведение анализа результатов повторной диагностики агрессивного поведения младших подростков, а также их сравнение с результатами диагностики, реализованной на диагностическом этапе, для выявления уровня эффективности программы.



Результаты итоговой диагностики свидетельствуют о том, что у подростков снизилась косвенная и вербальная агрессия, а также ригидность, агрессивность, тревожность и чувство вины. Тем самым уровень агрессии в классе стал снижаться.

Важно отметить, что, наблюдая за подростками в классе, было замечено, что ребята стали внимательны к тому, что говорят друг другу, меньше задирают друг друга. Также были отмечены изменения в поведении, ребята стали вести себя спокойней, активно включаться в процесс занятий и предлагать варианты действий на следующие занятия.

Тем самым по результатам апробации выявлена положительная динамика в личностных изменениях подростков, что позволяет судить о положительной результативности социально-педагогической программы, но для закрепления результата необходима постоянная работа с поведением подростков, ведь их психика остается по-прежнему шаткой.

### **Литература**

1. Авдулова, Т. П. Агрессивность в подростковом возрасте : практическое пособие / Т. П. Авдулова. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 126 с.
2. Будасси, С. А. Защитные механизмы личности. Программа спецкурса / С. А. Будасси. – Москва : Наука, 1998. – 32 с.
3. Платонова, Н. М. Агрессия у подростков : учебное пособие / Н. М. Платонова. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 336 с.
4. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии / Г. В. Резапкина. – Москва : Генезис, 2006. – 208 с.

## **ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

APPROBATION OF THE PROGRAM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION  
OF OFFENSES AMONG TEENAGERS IN THE CONDITIONS  
OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

*М. М. Демачева*

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

Научный руководитель:  
доц., канд. пед. наук Т. А. Тужикова

*Ключевые слова:* правонарушение, подросток, профилактика, профилактика правонарушений, программа профилактики, социально-педагогическая профилактика, общеобразовательная организация.

*Key words:* offense, teenager, prevention, crime prevention, prevention program, socio-pedagogical prevention, educational organization.

*Аннотация.* Статья посвящена профилактике правонарушений подростков в условиях общеобразовательной организации. Приведены занятия по профилактике правонарушений, направленные на выявление подростков, склонных к девиантному поведению, а также на формирование законопослушного поведения и толерантности и на содействие в развитии позитивных интересов.

Правонарушения среди детей и подростков являются острой проблемой в современном обществе. Данное явление негативно сказывается на школе, семье, обществе в целом, но в большей степени страдают сами подростки, подвергая свое физическое и психическое здоровье опасности. Проблема не теряет свою актуальность и требует своевременного решения.

П. Д. Павленок в своих работах с лицами девиантного поведения дает следующее определение понятию «правонарушение», обозначая его как «противоправное, общественное, виновное деяние. Нарушения многих требований норм права в обществе имеют массовый характер и наносят весьма ощутимый вред как моральный, так и материальный, что позволяет считать правонарушения явлением асоциальным» [3].

Другое мнение на этот счет имеет С. А. Беличева, рассматривая правонарушение как «докриминогенный уровень асоциального поведения, когда несовершеннолетний еще не стал субъектом преступления и его социальные отклонения проявляются на уровне мягких проступков, нарушений норм морали, нарушений правил в общественных местах, уклонений от учебы, общественно-полезной деятельности, в употреблении алкоголя, наркотических, токсических средств, разрушающих психику, и других формах асоциального поведения, не представляющих большой общественной опасности» [1].

Как и любую проблему, проблему правонарушений легче решить, предотвратив изначально ее появление, то есть с помощью профилактики. Под профилактикой пра-

вонарушений среди подростков следует понимать целенаправленную социально-педагогическую деятельность, ориентированную на предупреждение и устранение риска возникновения девиантного поведения подростков посредством формирования у них правовых знаний, социально-полезных навыков и интересов [2].

Для решения данной проблемы была создана и апробирована в МАОУ СОШ № 40 г. Томска профилактическая программа «Свобода и закон». Ее целевой группой стали подростки в возрасте 14–15 лет. Целью программы стала профилактика правонарушений среди подростков в условиях общеобразовательной организации. На достижение поставленной цели были направлены задачи:

- 1) выявление несовершеннолетних, склонных к девиантному поведению;
- 2) создание условий для правового воспитания и правовой защиты учащихся;
- 3) формирование законопослушного поведения несовершеннолетних;
- 4) содействие в развитии позитивных интересов детей, их полезной деятельности во внеучебное время;
- 5) формирование толерантности.

В качестве диагностического материала в программе использовалось тестирование по методике «Склонность к девиантному поведению» (Леус Э. В.). Результаты тестирования позволили выявить склонности подростков к реализации различных форм девиантного поведения.

Диагностика показала, что социально-психологическая дезадаптация в той или иной степени присуща подросткам, также превалирует шкала агрессивного поведения. Шкала социально обусловленного поведения находится в норме, свойственной для данного возраста, так как для подростков первостепенным является общение, то наоборот низкие значения могут свидетельствовать о дезадаптации, изоляции подростка от сверстников.

Диагностика позволила сформировать следующее содержание программы, целеполагание комплекса занятий, которое представлено в таблице.

	Тема занятий	Цели и задачи
1	Давайте познакомимся	Цель: знакомство с учащимися. Задачи: 1. Создать положительный настрой на последующие занятия; 2. Создать доверительную атмосферу общения в группе; 3. Сформировать интерес к процессам самопознания и саморазвития.
2	Какой я?	Цель: измерение степени сплоченности/разобщенности в классе. Задачи: 1. Выявление лидеров; 2. Определение ролей учащихся.
3	Законы и традиции	Цель: создание единого, сплоченного коллектива. Задачи: 1. Развитие навыков работы в микрогруппах; 2. Выбор президента класса; 3. Создание стенда с законами традициями класса.
4	Административная и уголовная ответственность	Цель: формирование представлений учащихся о возникновении и основании уголовной и административной ответственности учащихся. Задачи: 1. Знакомство подростков с административным и уголовным правом РФ;

	Тема занятий	Цели и задачи
		2. Формирование чувства ответственности; 3. Развитие коммуникативных способностей.
5	Мои права и обязанности	Цель: обобщение знаний учащихся об основных правах и обязанностях. Задачи: 1. Формирование интереса к изучению прав и обязанностей; 2. Формирование умения слушать и слышать.
6	Все о буллинге	Цель: профилактика буллинга в классе. Задачи: 1. Формирование доброжелательного отношения друг к другу; 2. Развитие навыков межличностного взаимодействия; 3. Активизация знаний подростков по теме «буллинг».
7	День профилактики	Цель: предупреждение правонарушений среди подростков. Задачи: 1. Привлечение всех заинтересованных организаций для участия в профилактической работе; 2. Формирование активной гражданской позиции; 3. Пропаганда здорового образа жизни.
8	Конфликты	Цель: предупреждение конфликтных ситуаций в классе. Задачи: 1. Формирование навыков бесконфликтного поведения; 2. Развитие умений и навыков командного взаимодействия; 3. Развитие коммуникативных способностей.
9	Мониторинг знаний	Цель: анализ и оценка результативности занятий. Задачи: 1. Развитие интереса к творческой деятельности; 2. Формирование познавательного интереса и коммуникативных навыков; 3. Выявление уровня общей эрудиции.
10	ЗОЖ	Цель: предупреждение наркомании и алкоголизма. Задачи: 1. Формирование основных знаний о здоровом образе жизни и вредных привычках; 2. Формирование навыков оказания первой медицинской помощи; 3. Развитие физической подготовки.
11	Я за толерантность	Цель: Создание толерантного отношения в классе. Задачи: 1. Развитие эмпатии; 2. Формирование навыков общения; 3. Создание непринужденной, доброжелательной атмосферы; 4. Формирование культуры поведения.
12	Единство многообразия	Цель: профилактика экстремизма среди подростков. Задачи: 1. Формирование навыков конструктивного взаимодействия; 2. Формирование навыка безоценочного отношения к людям; 3. Развитие навыков убеждения и аргументирования в пользу своей позиции.
13	Учитель-ребенок	Цель: закрепление и актуализация полученных знаний. Задачи: 1. Формирование логического и критического мышления; 2. Развитие эмпатии и терпимости к различным взглядам;

	Тема занятий	Цели и задачи
		3. Формирование культуры спора; 4. Развитие коммуникативных навыков.
14	Правонарушения и ответственность	Цель: закрепление и актуализация полученных знаний. Задачи: 1. Пропаганда законопослушного поведения; 2. Развитие отрицательного отношения к противоправным поступкам; 3. Формирование целостного представления о личной ответственности за правонарушения.
15	Мечты	Цель: понимание своих истинных желаний, целей, задач на будущее. Задачи: 1. Составить карту желаний; 2. Развитие навыка целеполагания.
16	Продуктивный досуг	Цель: вовлечение подростков во внеурочную деятельность. Задачи: 1. Создание условий для многогранного развития подростков; 2. Выявление интересов, склонностей, способностей подростков к различным видам деятельности; 3. Развитие творческих способностей.
17	Кинолента	Цель: формирование негативного отношения к асоциальному поведению посредством кинематографа. Задачи: 1. Посмотреть заранее фильм; 2. Развитие умения развернуто и связно отвечать на вопросы.
18	Я в ответе за свои поступки	Цель: формирование ответственности за себя и свои действия. Задачи: 1. Формирование навыка принятия решений; 2. Развитие умения противостоять давлению, побуждающему к правонарушениям.
19	Свобода	Цель: Создание взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной деятельности. Задачи: 1. Формирование уважительного отношения друг к другу; 2. Развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими; 3. Применять знания, полученные ранее.
20	Итоговое занятие	Цель: подведение итогов.

Повторная диагностика свидетельствовала о снижении уровня социально-психологической дезадаптации, а также уровня агрессии, а социально-обусловленное поведение по-прежнему находилось в пределах нормы. Таким образом, решение проблемы программным путем позволило обеспечить положительную динамику в решении вопроса, что свидетельствует о результативности используемых средств и методов.

### **Литература**

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии. / С. А. Беличева // Социальное здоровье России. – 2004. – № 5.

2. Кочергина, Г. Д. Профилактика безнадзорности и правонарушений среди обучающихся : Методические рекомендации / Г. Д. Кочергина, С. А. Васицева, Л. Н. Кондратюк Л. Н., И. Ю. Полякова. – Смоленск : ГАУ ДПО СОИРО, 2019. – 142 с.
3. Павленок, П. Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения : учебное пособие / П. Д. Павленок, М. Я. Руднева. – Москва : ИНФРА-М, 2007. – 185 с.

## РИСКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

RISKS OF DESTRUCTIVE ONLINE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*А. А. Загайнов*

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия*

Научный руководитель:  
зав. кафедры, доктор пед. наук, канд. техн. наук В. Г. Шубович

*Ключевые слова:* медиаинформационная грамотность, начальная школа, деструктивное поведение, интернет.

*Key words:* media and information literacy, elementary school, destructive behavior, internet.

*Аннотация.* Проникновение интернета практически во все сферы жизни человека, помимо значительных положительных, имеет также и негативные стороны. Информация, другие пользователи сети, с которыми можно столкнуться, несут потенциальные риски. Рассматриваются риски, возникающие при использовании ресурсов сети интернет, а также возможные формы деструктивного онлайн-поведения, проявляющиеся под влиянием рисков у учащихся начальной школы.

Современные подростки живут в мире информации и цифровых технологий: общаясь в социальных сетях, обмениваясь информацией через сервисы мгновенных сообщений, участвуя в сетевых играх, совершая покупки через интернет и в компьютерных играх.

Согласно оценкам НИУ ВШЭ порядка 83% учащихся 7–11 лет вовлечены в цифровую среду [2]. Дети и подростки проводят в сети интернет достаточно много времени. По средним оценкам родителей, больше половины учащихся начальной школы Ульяновской области проводят с гаджетами не менее 3–4 часов в день. По разным оценкам до 90% информации в сети имеет деструктивный или негативный окрас: наркотики, порнография, торговля запрещенными веществами, запрещенные движения, шутинг, группы смерти и т.д. Вероятность, что ребенок, даже не пытаясь найти такую информацию, столкнется с ней, так или иначе, очень высока. По мнению и педагогов, и родителей, то, что подростки видят в сети интернет, способно повлиять на их поведение. Становится очевидным, что существуют реальные риски негативного влияния увиденного в сети интернет не только на психологическое и эмоциональное состояние, но и на здоровье и жизнь ребенка. Проблему также усугубляет то, что зачастую дети в силу особенностей психоэмоционального развития не осознают опасности, с которыми могут столкнуться в сети.

В последнее время становится актуальной проблема деструктивного поведения подростков под влиянием информации, полученной из сети интернет. Под таким поведением принято считать большое число различных форм вербальных и невербальных проявлений, способных нанести урон как физическому, так и психологическому состоянию индивида, и направленных на разрушение межличностных отношений и социальных связей, а также формы поведения, которые способствуют распространению

негативных моделей поведения онлайн или в реальной жизни. Выделяют несколько направлений такого деструктивного поведения:

- агрессия по отношению к окружающим, чаще всего выражаемая в различных видах киберагрессии, увлечении околоскриминальными субкультурами;
- агрессия по отношению к окружающей среде – вандализм, живодерство, экоцид;
- агрессия по отношению к себе – цифровое самоповреждение, зависимости, экстремальные увлечения, вредные привычки.

Очевидно, что у младших школьников могут проявиться далеко не все виды деструктивного поведения. Чаще всего это различные виды киберагрессии (травля, изоляция, оскорбления и т.д.), цифровое самоповреждение (нанесение урона цифровой личности), различные формы зависимостей (игровая, интернет).

Разнообразные формы деструктивного онлайн-поведения зачастую провоцируются тем, с чем ребенок может столкнуться при взаимодействии с сетью интернет. Опасности, с которыми может столкнуться любой пользователь интернета, многообразны. Эксперты в настоящее время выделяют следующие категории рисков [1, с. 9]:

1. Контентные (порнография, треш-контент, пропаганда различных форм деструктивного поведения).
2. Коммуникационные (киберагрессия).
3. Потребительские (приобретения товара низкого качества, различные подделки, контрафактная и фальсифицированная продукция, потеря денежных средств без приобретения товара или услуги, хищение персональной информации с целью кибер-мошенничества и др.).
4. Технические (вредоносные программы, потеря персональных данных, взлом аккаунтов).
5. Интернет-зависимости (непреодолимая тяга к чрезмерному использованию интернета).

Контентные угрозы возникают в процессе использования, потребления различного контента в сети: тексты, изображения, креолизованные тексты, аудио- и видеоматериалы. Комиссия по борьбе с деструктивным опасным контентом общественного совета при Роскомнадзоре в настоящее время определяет шесть видов опасного контента:

1. Контент, наносящий непосредственный вред жизни и здоровью ребенка.
2. Контент, наносящий вред психическому здоровью ребенка, провоцирующий нервные расстройства.
3. Контент, склоняющий ребенка к преступным действиям и насилию.
4. Контент, наносящий урон морально-этическому состоянию ребенка, разрушающий семейные ценности, настраивающий ребенка против родителей.
5. Развращающий контент, склоняющий ребенка к смене ориентации или пола, пропагандирующий иные виды извращений.
6. Манипулятивный контент, ставящий перед собой цель получения материальной выгоды с ребенка.

Коммуникационные риски связаны с межличностными отношениями интернет-пользователей и включают в себя риск подвергнуться оскорблениям и нападкам со стороны других. Примерами таких рисков могут быть: незаконные контакты (например, груминг), киберпреследования, кибербуллинг (травля) и др. Для подобных целей в настоящее время чаще всего используются мессенджеры и социальные сети. Учащиеся младших классов особенно серьезно переживают травлю в сети интернет.



Развитие цифровизации делает детей активными участниками потребительских отношений. Не владея достаточными самоконтролем и защитными психическими механизмами, дети зачастую становятся жертвами мошенников [3, с. 46].

В силу слабо развитого критического мышления дети доверяют всем ссылкам и вложениям, попадающим им во время поиска информации в сети Интернет. Это обуславливает высокую степень технических рисков.

Одной из главных особенностей младшего школьного возраста является переход от игрового вида деятельности к учебному. С началом учебы в школе у ребенка меняются ценности, интересы и статус, круг общения. Начинают возникать вопросы поиска места в коллективе. Все это приводит к эмоциональной напряженности, которая, в свою очередь, может привести к конфликтам с окружением ребенка. Самым простым способом ухода от этих проблем в настоящее время для младших школьников становятся гаджеты и интернет-пространство [4, с. 153]. В подростковой среде чаще всего это проявляется в форме увлечения видеоиграми, навязчивой потребности в общении посредством мессенджеров, социальных сетей. С 2022 г. зависимость от компьютерных игр признана психическим расстройством и включена в международный классификатор болезней 11 пересмотра.

Влияние названных угроз неодинаково и зависит от множества факторов, в том числе и от возраста детей. Результаты различных исследований по изучению онлайн-рисков показывают, что наиболее значимыми и распространенными, в том числе и для учащихся начальной школы, являются коммуникационные и контентные риски – с ними сталкиваются порядка двух третей подростков. Также, учитывая психологические особенности учащихся начальной школы, можно говорить об их особой подверженности интернет-зависимости, а низкий уровень технических навыков определяет влияние технических рисков. В группу риска в настоящее время можно включить практически всех детей независимо от социального статуса, материального достатка и т.п. Связано это в первую очередь с широкой распространенностью гаджетов с доступом в интернет у детей.

Интернет практически не несет никаких угроз, когда выступает в роли источника информации или способа развлечения и отдыха. Однако ложное чувство анонимности и безнаказанности в сети способно привести к подмене норм поведения и развитию безответственности за совершенные поступки. Понимание рисков, с которыми могут столкнуться дети в сети интернет, а также проявлений влияния этих рисков может помочь в организации эффективной профилактической работы и последующей минимизации негативных последствий влияния.

## **Литература**

1. Мы в ответе за цифровой мир: Профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете : учебно-методическое пособие / Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, А. А. Дренёва, С. Н. Илюхина. – Москва : Когито-Центр, 2019. – 176 с.
2. Цифровая экономика: 2022 : краткий статистический сборник. – Москва : НИУ ВШЭ, 2022 – URL: <https://issek.hse.ru/news/551331807.html> (дата обращения: 27.04.2022).
3. Чумак, М. И., Елагина, М. Ю. Интернет поведение детей младшего школьного возраста / М. И. Чумак, М. Ю. Елагина // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – Т. 4. № 4. – С. 40–51.
4. Оськина, Н. Г. Проблема Интернет-зависимости: психолого-педагогическая трактовка / Н. Г. Оськина // Омский научный вестник. – 2012. – № 3 (109). – С. 152–154.

## **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

PECULIARITIES OF VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS GROWING UP  
IN INCOMPLETE FAMILIES

*П. И. Коржавина*

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

Научный руководитель:  
канд. психол. наук, доц. В. С. Иванова

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, ценности, подростки, неполные семьи, особенности ценностных ориентаций.

*Key words:* value orientations, values, teenagers, incomplete families, features of value orientations.

*Аннотация.* В последнее время проблема ценностных ориентаций подростков, воспитывающихся в неполных семьях, остается недоработанной. И вместе с тем количество неполных семей увеличивается. В статье рассматривается некоторый опыт работы с подростками, обучающимися в структурном подразделении МАОУ СОШ № 15 им. Г. Е. Николаевой г. Томска. Мы выясняли качественные отличия в ценностных ориентациях у подростков из неполных и полных семей. Представлены результаты исследования ценностных ориентаций у подростков из неполных (один родитель) и полных (оба родителя) семей. В статье также раскрыто значение личности педагога в организации эффективной системы воспитания школьников.

Ценностные ориентации человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, психологии, педагогик, социологии на всех этапах их становления и развития как отдельных отраслей знания [1].

Мотивы и ценностные ориентации, формирующие представление субъекта о смысле жизни, формируются на протяжении жизни. Они являются продуктом индивидуального развития личности в процессе социализации, что обуславливает необходимость рассмотрения динамики ценностных ориентаций личности.

Именно в подростковом возрасте человек стремится определить свои ценности, исходя из которых формируется внутренняя позиция, образ личности. Формирование ценности напрямую зависит от индивидуальных потребностей, уровня их удовлетворения и ближайшего социального окружения.

Важно отметить, что семья играет важную роль в социализации ребенка, его развитии. Жизнь в неполной семье отражается на особенностях личностного развития ребенка. В последнее время проблематика влияния неполной семьи на ценностные ориентации подростков остается недоработанной. И вместе с тем количество неполных семей увеличивается [2].

Когда в семье отсутствует какой-либо основной член, то у подростка возникает вероятность возникновения полного или частичного лишения возможности удовлетворить свои потребности.

Следует иметь в виду, что в ситуации неполной семьи меняется не только количество, но и качество взаимоотношений. У ребенка, который живет с одним из родителей, меньше возможности знакомиться с различными вариантами социального опыта. Ограничение круга основных социальных ролей, которые узнает ребенок в неполной семье, сказывается на его общем развитии, поскольку знакома лишь роль одного из родителей [4].

Формирование ценностных ориентаций личности в различных сферах жизни рассматривается в трудах Д. А. Леонтьева, Л. С. Выготского, Ф. Е. Василюка, С. Л. Рубинштейна, В. С. Мухина, Д. И. Фельдштейна и др.

Проблема формирования ценностных ориентаций подростков рассматривается в трудах В. Г. Алексеева, Н. А. Кириловой, Т. Н. Мальковской, И. С. Кона, А.С. Шарова и др.

Роль семьи в формировании ценностных ориентаций подростков рассматривалась в трудах О. Г. Холодкова, Ю. И. Савченко, Н. В. Хахина, В. Я. Титаренко, Е. Т. Соколова.

Мы предполагаем, что особенности ценностных ориентаций подростков зависят от состава семьи. У подростков из неполных семей сформирована иная система ценностей из-за отсутствия второго родителя.

В данной статье рассматривается опыт работы с детьми, воспитываемыми в неполных и полных семьях и обучающихся в структурном подразделении МАОУ СОШ № 15 им. Г. Е. Николаевой г. Томска. В качестве испытуемых были обучающиеся 6 и 7 классов в количестве 40 человек, 20 подростков из неполных семей и 20 подростков из полных семей. Возраст испытуемых 12–14 лет.

Целью данного исследования было выявление особенностей ценностных ориентаций подростков, воспитываемых в неполных семьях, и разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование ценностных ориентаций.

Методики исследования:

- Анкета исследования ценностных ориентаций Л. Н. Мурзич и А. В. Тарасова.
- Методика М. Рокича «Ценностные ориентации».
- Методика изучения ценностных ориентаций личности «Фильм», Д. А. Тулинов.

Для описания ценностных ориентаций подростков, воспитываемых в неполной и полной семье, мы использовали методику М. Рокича.

Методика М. Рокича позволяет выявить две группы ценностей:

- терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Также в результате исследования была получена индивидуальная иерархия ценностей, разделенная на три равные группы:

1. Значимые (ранги с 1 по 6);
2. Безразличные (ранги с 7 по 12);
3. Незначимые (ранги с 13 по 18).

Анализируя данные, приведенные на рис. 1, можно говорить о том, что в неполных семьях значимыми являются такие ценности, как «Здоровье» (10), «Любовь» (10), «Верные друзья» (8), «Общественное признание» (9), «Познание» (8) и «Свобода» (8). А в полных семьях значимыми являются такие ценности, как «Здоровье» (16), «Любовь» (14), «Верные друзья» (15), «Познание» (11) и «Семейная жизнь» (15).

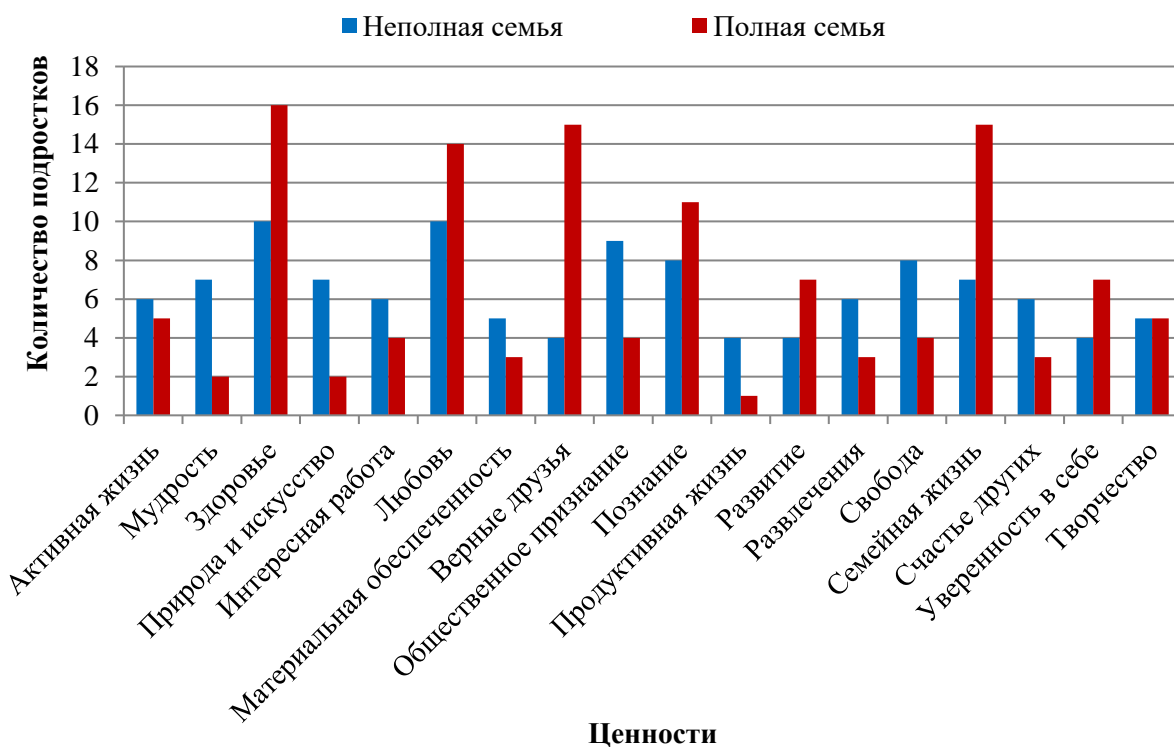


Рис. 1. Результаты исследования терминальных ценностей подростков, воспитывающихся в неполных и полных семьях

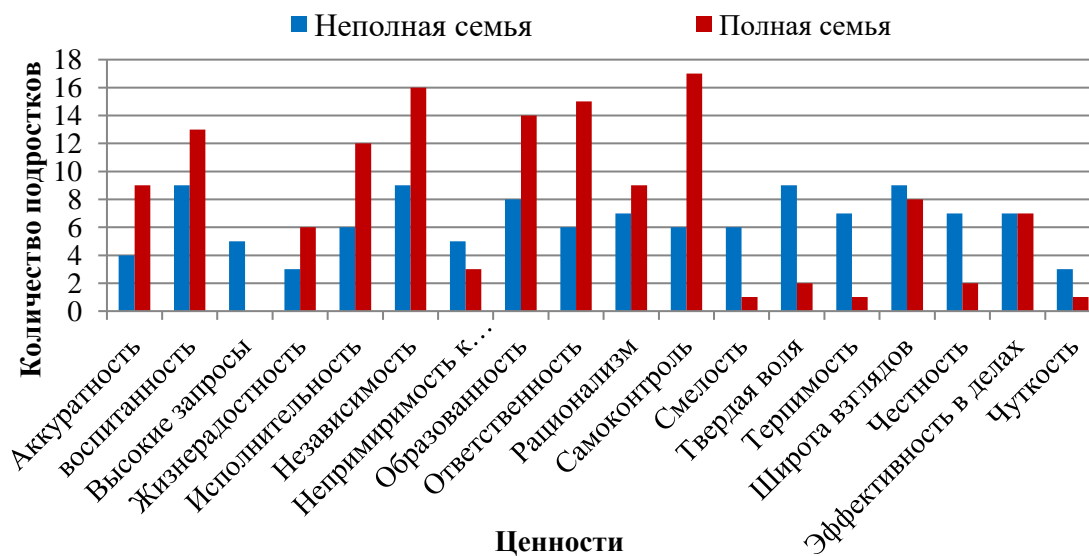


Рис. 2. Результаты исследования инструментальных ценностей подростков, воспитывающихся в неполных и полных семьях

Делая выводы по инструментальным ценностям, мы можем отметить, что для подростков из неполных семей важное значение имеют такие ценности, как «Воспитанность» (9), «Независимость» (9), «Твердая воля» (9) и «Широта взглядов» (9). А для подростков из полных семей – «Воспитанность» (13), «Исполнительность» (12), «Независимость» (16), «Образованность» (14), «Ответственность» (15) и «Самоконтроль» (17).

По результатам психодиагностического обследования обучающихся мы разработали коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование ценностных ориентаций в подростковом возрасте.

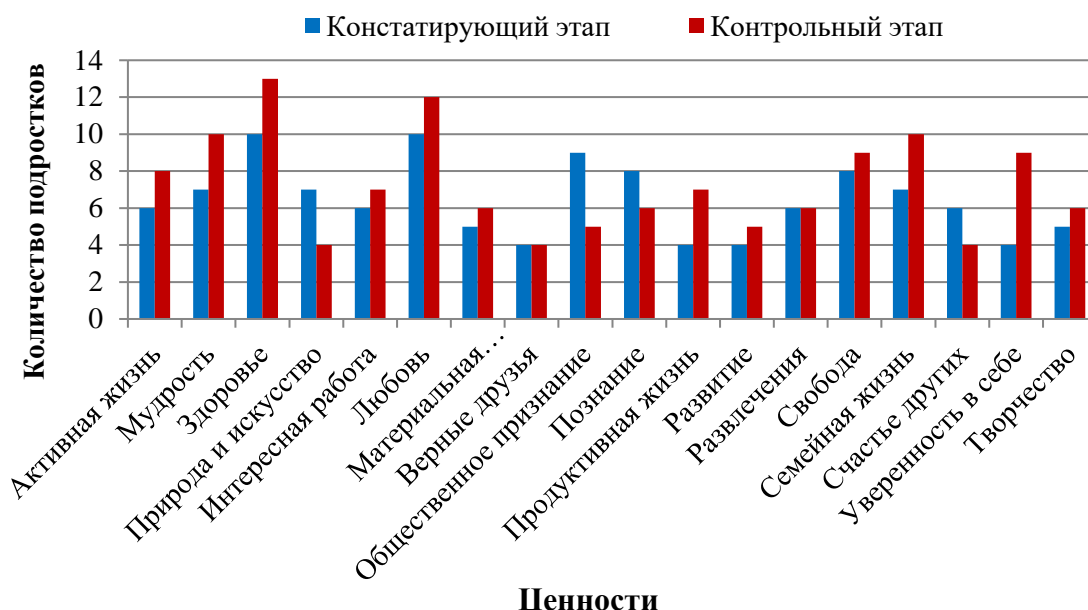


Рис. 3. Результаты исследования терминальных ценностей подростков, воспитывающихся в неполных семьях

Для подростков, воспитывающихся в неполных семьях, значимыми стали такие ценности, как «Мудрость» (10), «Здоровье» (13), «Любовь» (12), «Свобода» (9), «Семейная жизнь» (10) и «Уверенность в себе» (9). До коррекционно-развивающей программы подростки выбирали только «Здоровье», «Любовь» и «Общественное признание», после программы «Общественное признание» для подростков стало незначимым и безразличным, «Уверенность в себе» выбрало больше подростков, чем на констатирующем этапе.

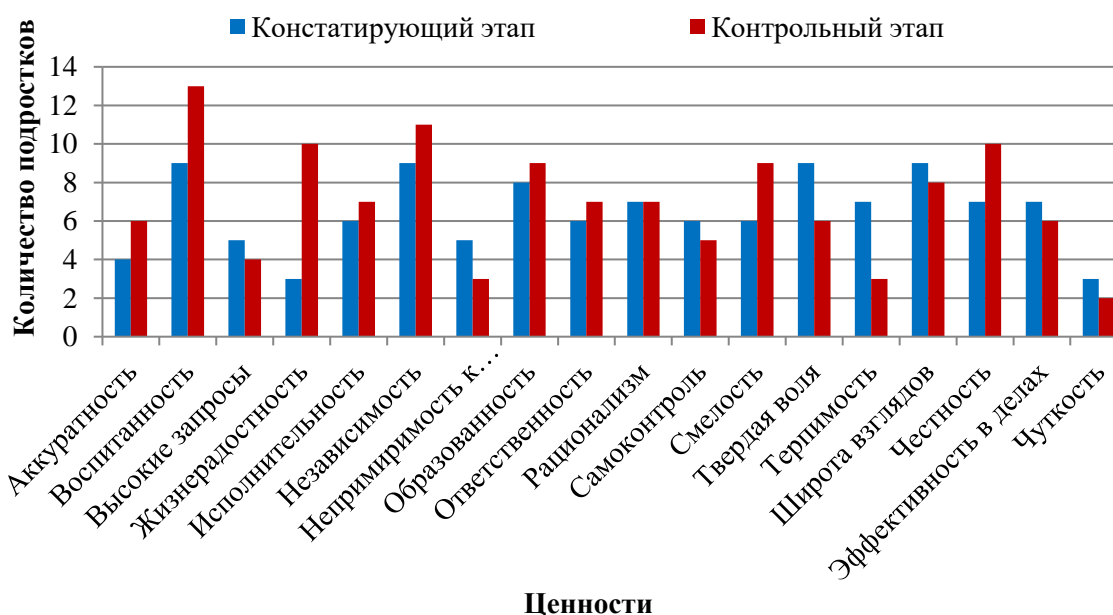


Рис. 4. Результаты исследования инструментальных ценностей подростков, воспитывающихся в неполных семьях

Делая выводы по инструментальным ценностям, мы можем отметить, что для подростков из неполных семей, значимыми стали такие ценности, как «Воспитанность» (13), «Жизнерадостность» (10), «Независимость» (11), «Образованность» (9), «Смелость» (9) и «Честность» (10).

После коррекционно-развивающей программы к значимым ценностям добавились «Жизнерадостность», «Образованность», «Смелость» и «Честность». А «Широта взглядов» и «Твердая воля» стали менее значимыми.

Таким образом, по результатам исследования мы подтверждаем, что у подростков из неполных семей сформирована иная система ценностей из-за отсутствия второго родителя. Результаты исследования раскрывают новые перспективы в решении проблемы формирования системы ценностных ориентаций личности как с теоретической точки зрения, так и в практических целях при поиске психолого-педагогических технологий ее формирования и функционирования.

### **Литература**

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии : Пер. с англ. / Фонд «За экономическую грамотность». – Москва, 1995. – 296 с.
2. Елизаров, А. Н. Ценностные ориентации семьи как фактор родительско-юношеского конфликта : Диссертация канд. псих. наук. – Москва, 1995. – 222 с.
3. Мурзина, К. Е. Формирование ценностных ориентаций у старшекласников / К. Е. Мурзина // Концепт. – 2015. – № S1. – С. 176–180.
4. Титаренко, В. Я. Семья и формирование личности. Москва : Мысль, 1987. – 351 с.

## **ЮНОШИ С КРАШЕННЫМИ ВОЛОСАМИ: НОВАЯ НОРМАЛЬНОСТЬ ИЛИ ВОЗРАСТНОЙ ЭПАТАЖ?**

BOYS WITH COLORED HAIR: NEW NORMAL OR AGE OUTRAGEOUS?

*В. Р. Николаев*

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

Научный руководитель:  
доктор ист. наук Н. А. Тучкова

*Ключевые слова:* окрашенные волосы, парни с крашенными волосами, современное общество, гендерный стереотип, новая нормальность.

*Key words:* colored hair, boys with colored hair, modern society, gender stereotype, new normal.

*Аннотация.* В статье рассматривается развивающийся в наше время феномен окрашенных волос у парней. Представлены ответы на вопросы о причинах, вариативности окраски, отношениях с родителями, полученные с помощью анкетирования юношей. Также зафиксировано их мнение о причинах развития рассматриваемого феномена. В конце статьи представлены обобщенные выводы и взгляд автора на развитие явления.

Мужчины в рамках культурных традиций того общества, которое было локализовано в XX в. на территории бывшего СССР, до недавних пор воспринимались суровым сообществом, у которого есть «дела поважнее», чем красить волосы и носить какие-либо украшения, кроме боевых шрамов и военных орденов. Однако в последние два десятилетия многое изменилось. Мы видим в наши дни достаточно большое количество молодых мужчин, которые меняют свой цвет волос с помощью красителей. Они делают это весьма часто и регулярно, публично демонстрируют внезапно приобретенное цветовое разнообразие, что для людей среднего и старшего поколения выглядит вызывающим. Поэтому становится важным понимание причин и последствий такого радикального изменения в мужской культуре разных народов на постсоветском пространстве в отношении к столь консервативному явлению, как неизменность натурального «своего» цвета волос.

Как и почему получила распространение эта неожиданная мода на их окрашивание? Эта тема (и вопросы, с ней связанные) является остро актуальной в педагогическом плане, так как для родителей весьма важно понять, что стоит за этим желанием молодых парней изменить свой естественный цвет волос: просто ли эстетические потребности? или какая-то знаковая информация (принадлежность, например, к какой-либо группе/банде/секте)? или поиски разнообразия в жизни? или элементарно эпатаж и желание выделиться и самоутвердиться? В соответствии с ответами на эти и подобные вопросы родителям было бы легче принимать решения: что им делать с «избалованным чадом» (не замечать/поощрять или противодействовать?). Также ответы на эти вопросы важны и для самих парней, которые красят волосы, ведь в чужих ответах можно найти что-то, что наиболее близко подходит для себя, чётче вербализировать свои желания и ощущения.

Для поиска ответа на вопрос, каковы же причины покраски волос современными молодыми людьми, мною был создан анкетный опросник, который я запустил по школам города Томска через гугл-форму. Сам опрос я проводил в апреле 2021 г., тем самым

можно считать, что полученные данные являются достаточно «свежими» и актуальными на период публикации сборника.

В опросе респондентам было задано 16 вопросов: «Твой возраст?», «Сколько раз ты красил волосы?», «Красил ли ты волосы только в натуральные цвета (блондин, брюнет, шатен)?», «Как ты считаешь, почему парни стали красить волосы?», «Какая главная причина окрашивания волос для тебя (короткий ответ)?», «Если не сложно, напиши, пожалуйста, подробнее о своей главной причине», «Какая второстепенная причина окрашивания волос (короткий ответ)?», «Если не сложно, напиши, пожалуйста, подробнее о своей второстепенной причине», «Какая причина для окрашивания волос для тебя самая незначительная (короткий ответ)?», «Если не сложно, напиши, пожалуйста, подробнее о самой незначительной причине», «Изменилось ли что-то после того, как ты покрасился? Если да, то что?», «Много ли в твоём окружении знакомых парней, которые тоже красили волосы?», «Сколько тебе было лет, когда ты впервые захотел покрасить волосы?», «Как отреагировали твои родители?», «Легко ли было уговорить родителей? Если нет, то как ты смог с этим справиться?» [1].

При проведении исследования я пользовался методом онлайн-анкетирования [2, с. 109–110].

В опросе принял участие всего 21 человек. Для исследования такой сложной темы этот показатель является относительно низким, поэтому нельзя говорить о достаточной репрезентативности полученных результатов и возможности применения их для описания причин окрашивания волос всех или хотя бы большинства современных парней с окрашенными волосами. С другой стороны, эти данные всё равно позволяют сделать некоторые предварительные выводы, а сам факт наличия ответов говорит о том, что определенная часть опрошиваемых готова отвечать на подобные вопросы по данной теме и в таком формате.

Ниже представлены результаты обработки полученных ответов в количественных показателях. Полностью результаты анкетирования можно посмотреть в списке используемых источников по ссылке [1].

**О возрасте респондентов:** большая часть опрошенных (57%) – парни, которые старше 19 лет, 28% – это парни от 16 до 18 лет, остальные (15%) – парни от 12 до 16 лет [1].

**О возрасте, когда формируется желание окрасить волосы:** в возрастном диапазоне с 15 до 18 лет желание покрасить волосы посещает мальчиков чаще всего. Так ответили 14 из 21 опрошенных (65%). Два человека указали возраст в 20 и 21 год. 6 респондентов (28%) хотели покрасить волосы в возрасте от 13 до 15 лет, однако учитывая, что парней в моем опросе, которым от 12 до 16 лет, всего 3 человека – это 14%, можно предположить, что в этом периоде желание покрасить волосы также сильно распространено [1].

**Сколько раз красили волосы:** 11 человек (52%) красили волосы больше трех раз, 7 человек (33%) – 1 раз. Кстати говоря, больше одного раза красили волосы парни, которым больше 16 лет. Почти всем, кто красил волосы больше трех раз, больше 19 лет (8 из 11 человек) [1].

**Выбор цвета:** говоря о расцветке волос, чуть меньше половины (47%) красили волосы только в натуральные цвета, однако большая часть опрошиваемых (53%) красили волосы в ненатуральные цвета [1].

**Причина, по которой парни начинают красить волосы:** в ходе исследования не удалось выявить единую «главную» причину для такого шага. Самым частым ответом было «желание внимания», – так ответили 7 человек (33%). Были и другие интересные ответы. Например, кто-то признался, что таким образом он следует моде (19%).



Для кого-то причиной покраски волос является нетрадиционная сексуальная ориентация (такой ответ был один и не исключено, что он шуточный) [1].

Что касается самой незначительной причины, у всех она разная. Некоторым парням было просто интересно посмотреть на себя с другим цветом. Большинство юношей после покраски волос заметили, что получают больше внимания, часть из них стала чувствовать себя уверенней, кто-то, напротив, не заметил никаких изменений [1].

**Отношение родителей:** всего 7 человек (33%) смогли легко уговорить родителей на окрашивание своих волос, их родители морально были готовы к такому решению подростка. Большая часть (56%) парней не старались договориться, а просто приходили домой с уже другим цветом, тем самым ставили родителей перед свершившимся фактом. Может быть, так демонстрировалась подростковая независимость и желание самостоятельно принимать решения [1].

8 человек (38%) написали, что на окрашивание волос их родители отреагировали негативно, 2 человека (9%) ответили, что родители отреагировали положительно, остальные (56%) написали, что родители отреагировали нейтрально [1].

**«Мы с тобой одного цвета»:** последний мой вопрос был о том, много ли у респондентов друзей – парней, которые тоже красили волосы, 9 человек (42 %) ответили, что таких друзей мало [1].

В итоге проведенного мною экспресс-исследования я сделал следующие выводы: большинство парней с окрашенными волосами уже совершеннолетние. Почти половина красила волосы много раз, что говорит о том, что данный феномен достаточно хорошо закрепляется в головах у молодых людей и не проходит с возрастом.

Так как больше половины опрошиваемых юношей красили волосы не только в натуральные цвета, можно сказать, что парни считают необычные цвета украшением своей внешности, из чего следует, что через изменение цвета волос у юношей в большей степени проявляется индивидуальность.

Нельзя говорить, что есть какая-то одинаковая для всех юношей первопричина для принятия такого решения, как покрасить волосы. Одной из наиболее часто озвученных стоит признать следующую: многие просто хотят внимания.

Так же выяснено, что многим просто интересно, как они будут выглядеть в другом «цвете». Этот ответ, вероятно, следует связать с возрастом, когда интенсивно происходит у молодого человека процесс самопознания и формирование самооценки. Цвет волос явно на нее влияет, и, видимо, факт возможности его изменить влияет в положительную сторону.

Также стоит признать, что мнение родителей не воспринимается как авторитетное в этом вопросе (ответы респондентов в данном пункте наиболее единодушны: если молодой человек захочет их покрасить, он всё равно это сделает).

Выявляется также весьма интересный момент: в целом малое количество респондентов написало подробно о своих причинах, это говорит о некотором стеснении в обсуждении этой темы, потому как её публичное обсуждение еще не сильно распространено.

В качестве общего вывода проведенного исследования можно сформулировать следующее: окрашенные волосы у парней – новый и пока не сильно распространенный феномен. С возрастом у все большего числа юношей появляется желание покрасить волосы, и если в школьном возрасте основной причиной является желание внимания, то для тех, кто уже старше 18 лет, это несет и более глубокое значение: от «влияния окружения» и «желания преодолеть гендерные стереотипы» до «самовыражения». Бесполезно и в некоторых случаях даже опасно со стороны родителей запрещать парням красить волосы, потому что большинство молодых людей это никак не остановит, но

окрашивание волос в тайне от родителей может привести к разным негативным последствиям, таким как испорченные отношения в семье, утрата доверительных отношений.

Подводя итоги, можно сказать, что на данный момент времени тенденция такова, что окрашенные волосы у парней в наше время становятся новой нормальностью, поскольку окраска волос у многих происходит не единожды и желание красить их не проходит с завершением подросткового периода.

### ***Литература***

1. Результаты анкетирования. – URL: [https://vk.com/doc97853369\\_598980132?hash=53b8dd60d947441e07&dl=b6a947d58fe311a282](https://vk.com/doc97853369_598980132?hash=53b8dd60d947441e07&dl=b6a947d58fe311a282) (дата обращения: 02.11.2021).
2. Долженко Ю. Ю., Позднякова А. С. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования // ТДР. – 2015. – № 1. – С. 109–110.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ К РОДИТЕЛЬСТВУ В УСЛОВИЯХ РОДИЛЬНОГО ДОМА

### SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM OF PREPARATION FOR PARENTITY IN THE CONDITIONS OF A MATERNITY HOSPITAL

*А. Ю. Симагина*

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

Научный руководитель:  
доцент, кад. пед. наук И. Г. Санникова

*Ключевые слова:* родительство, родители, психолог, подготовка, родильный дом, поддержка.

*Key words:* parenthood, parents, psychologist, preparation, maternity hospital, support.

*Аннотация.* Сегодня родильные дома должны оказывать психолого-педагогические услуги для беременных и их мужей. Помимо этого, при каждой организации проходят курсы подготовки к родительству. Нами была разработана и реализована программа подготовки будущих родителей к предстоящей роли. Также нами были проведены диагностические методики, наблюдение, что дало возможность проанализировать результативность программы.

Практически каждый человек когда-то становится родителем. Готовность к родительству, осознание себя родителем и знание методов воспитания детей определяется множеством факторов [1]. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли определяют состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений. Рождением, воспитанием и обеспечением психологического, физического и социального благополучия детей занимаются, в первую очередь, родители. Именно на них лежит большая часть ответственности за жизнь, здоровье и счастье своего ребенка [2].

Родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека [3]. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека. При очень большом научном интересе к развитию детей в семье самим родителям уделяется намного меньше внимания. А для того чтобы наиболее полно изучить детско-родительские отношения и их взаимовлияние, необходимо рассматривать семью не только со стороны ребенка, но и со стороны родителя [4].

Для подготовки к родительству в условиях ОГАУЗ Родильный дом им. Н. А. Семашко, расположенный по адресу: г. Томск, ул. Крылова, 8, нами была разработана и реализована социально-педагогическая программа подготовки к родительству в условиях родильного дома с помощью дистанционных технологий, а именно платформы ZOOM.

Название программы: «Искусство родительства».

Цель программы: психолого-педагогическая подготовка к родительству мужчин и женщин, ожидающих ребенка.

Задачи программы:

- информировать об особенностях психофизиологического развития детей до 3 лет;
- выработать представление о роли семьи в процессе ранней социализации ребенка;
- расширить знания о важности семейных традиций;
- помочь в принятии себя как будущего родителя;
- информировать о правах и обязанностях родителей.

Целевой аудиторией программы являются женщины и мужчины преимущественно в возрасте 20–35 лет в составе 12 человек.

Продолжительность программы: встречи организуются с будущими родителями 1 раз в неделю, программа рассчитана на 26 часов, длительностью одного занятия – 2 академических часа.

Срок апробации программы: 6 месяцев.

Программа состоит из 3 этапов:

- Поисково-констатирующий этап;
- Формирующий этап;
- Итогово-обобщающий этап.

Поисково-констатирующий этап включает в себя проведение бесед и диагностических методик, направленных на выявление особенностей внутрисемейных отношений, осознаваемые и неосознаваемые установки человека, определение отношения личности к себе как к родителю, определение возможных стилей воспитания будущих детей.

Формирующий этап содержит в себе реализацию мероприятий, направленных на подготовку к родительству в условиях родильного дома. Данный этап включает в себя работу с применением различных методов и форм организации мероприятий и консультативную помощь будущим родителям по вопросам воспитания и развития детей и другой необходимой психолого-педагогической помощи. Отличительной чертой этапа является наличие в программе разнообразных тем, с помощью которых родители могут усвоить знания и умения не только психолого-педагогического блока, но также и юридического, и медицинского.

Итогово-обобщающий этап связан с анализом результатов апробации программы подготовки к родительству в условиях родильного дома, а также содержит в себе подведение итогов и повторное проведение диагностик, с целью выявления эффективности программы. Также он предполагает закрепление проведенной работы с будущими родителями, помощь в осознании личных целей и путей их достижения, построение планов на будущее, отзыв участников о программе.

*Таблица 1*

**Тематический план социально-педагогической программы подготовки к родительству в условиях родильного дома**

№	Название мероприятия	Содержание мероприятия	Часы
Поисково-констатирующий этап			
1	«Вводное занятие»	Знакомство с группой и содержанием программы. Беседа на тему ожиданий от программы. Игры на знакомство: «Имя-ассоциация», «Факты обо мне как о родителе». Игра «Интервью – какой я родитель». Рефлексия «Цвета».	2

№	Название мероприятия	Содержание мероприятия	Часы
2	«Диагностика»	Методика «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой и Ю. А. Дегтяревой; Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.	2
Формирующий этап			
3	«Роль семьи в жизни человека»	Беседа «Роль семьи в начале жизни каждого человека». Дебаты «Плюсы и минусы семейных традиций для ребенка». Ролевая игра «Как семья влияет на жизнь».	2
4	«Моя семья – это...»	Просмотр видеоролика «Семья». Беседа «Образ идеальной семьи». Коллаж «Идеальный и реальный родитель». Упражнение «Цель – счастливый ребенок». Упражнение «Жизнь идеальной семьи».	2
5	«Права и обязанности родителей и детей»	Лекция «Права и обязанности родителей и несовершеннолетних детей».	2
6	«Трудовые права беременной и ее мужа»	Лекция социального педагога «Трудовые права беременной и ее мужа».	2
7	«Единство семьи»	Кейсы «Как ребенок влияет на отношения». Кейсы «Разрешение супружеских конфликтов». Игра «Я обещаю...»	2
8	«Ребенок растет»	Лекция «Возрастные особенности ребенка до 3-х лет». Кейсы «Трудный ребенок». Раздача материалов с развивающими играми для детей до 3-х лет. Рефлексия «Будь я маленьким ребенком, я бы чувствовал сейчас...».	2
9	«Здоровая семья»	Лекция гинеколога о протекании беременности и родов, лактации, а также об уходе за новорожденным ребенком.	2
10	«Эмоции»	Беседа «Эмоциональная компетентность». Упражнение «Изобрази и угадай эмоцию». Упражнение «Зеркало». Рефлексия «Я сегодня вот такой...».	2
11	«Типы семейного воспитания»	Беседа «Типы семейного воспитания». Игра «Какой тип семейного воспитания»	2
Итогово-обобщающий этап			
12	«Повторная диагностика»	Повторное проведение диагностических методик: Методика «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой и Ю. А. Дегтяревой; Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.	2
13	«Заключительная встреча»	Упражнение «Я – компетентный родитель» Упражнение «Рекомендации». Беседа «Планы на будущее». Отзывы будущих родителей о программе.	2

Ожидаемые результаты:

- 1) информированность об особенностях психофизиологического развития детей до 3 лет;
- 2) выработанное представление о роли семьи в процессе ранней социализации ребенка;
- 3) расширенные знания о важности семейных традиций;
- 4) принятие себя как будущего родителя;
- 5) информированность о правах и обязанностях родителей.

В соответствии с целью программы основным критерием достижения результата является психолого-педагогическая готовность к родительству мужчин и женщин, ожидающих ребенка.

Результативность программы определяется фиксируемой разницей между данными диагностических обследований на начальном этапе и по окончании программы анкетами обратной связи, отзывами.

В качестве результативности социально-педагогической программы подготовки к родительству в условиях родильного дома выбраны следующие показатели: когнитивные, деятельностные и личностные.

Когнитивный характеризуется показателями: степенью усвоения будущими родителями знаний о семейных ценностях, о правах и обязанностях родителей и детей, о трудовых правах беременной и ее мужа, о стадиях семейного цикла, кризисов, о возрастных особенностях детей до 3 лет и развитие ребенка, об уходе за ребенком до 3 лет, об особенностях репродуктивного здоровья, о типах семейного воспитания.

Деятельностный характеризуется степенью овладения умениями и навыками, необходимыми для психолого-педагогической подготовки к родительству.

Личностный включает в себя стойкий интерес личности к саморазвитию и самосовершенствованию как родителя, а стойкий интерес как свойство личности повлияет на ее поведение и поступки в отношении своих детей.

По каждому показателю нами выделены высокий, средний или низкий уровни сформированности каждого из критериев результативности программы подготовки к родительству в условиях родильного дома.

Рассмотрим результаты диагностических методик, используемых на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапах апробации программы в приведенных ниже таблицах.

Таблица 2

### Результаты диагностик поисково-констатирующего этапа

Критерии	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
1. Когнитивный	41,6%	50%	8,4%
2. Деятельностный	25%	50%	25%
3. Личностный	41,6%	41,6%	16,8%

Таблица 3

### Результаты диагностик итогово-обобщающего этапа

Критерии	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
1. Когнитивный	8,4%	41,6%	50%
2. Деятельностный	8,4%	33,2%	58,4%
3. Личностный	16,8%	33,2%	50%

Таким образом, подводя итоги апробации социально-педагогической программы подготовки к родительству в условиях родильного дома, можно отметить положительную динамику изменений показателей результативности социально-педагогической программы подготовки к родительству в условиях родильного дома в экспериментальной группе. Отметим, что максимальный положительный результат был достигнут в рамках когнитивного критерия, что говорит о высоком уровне информативности данной программы. Деятельностный и личностный критерий также отображают динамику положительных изменений. На наш взгляд, апробация социально-педагогической программы прошла успешно.

### **Литература**

1. Вагапова, А. Р. Особенности родительской позиции в семьях разного типа / А. Р. Вагапова, А. Ю. Маркелова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – Саратов, 2018. – С. 170–175.
2. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин, под ред. В. В. Макарова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 280 с.
3. Фадеева, В. В. Развитие ребенка и уход за ним от рождения до трех лет / В. В. Фадеева – Москва : Мир и образование, 2021. – 240 с.
4. Хамяляйнен, Ю. Воспитание родителей / Ю. Хамяляйнен – Москва : Просвещение, 1993. – 120 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ОБРАЗА «Я В СПОРТЕ»**

### **FORMATION OF THE IMAGE OF «I'M IN SPORTS» IN CHILDREN**

*А. А. Чанго, Н. А. Буравлева*

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

*Ключевые слова:* баскетбол, спорт, спортивная школа, родительская поддержка, спортсмен, мотивация, профессиональная реализация, психологическое развитие, образ «Я в спорте».

*Key words:* basketball, sports, sports school, parental support, athlete, motivation, professional realization, psychological development, the image of «I'm in sports».

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам личностного развития ребенка на примере детско-юношеской спортивной школы по баскетболу. Многолетний опыт спортивной подготовки показывает, что для достижения высокого результата недостаточно обеспечить успешное освоение детьми комплекса физических упражнений и отработку двигательных умений с учетом их эмоциональных, возрастных и физических особенностей. Ребенка необходимо подвести к осознанию себя как спортсмена, стремящегося к собственным достижениям, при этом личное первенство спортсмена должно подразумевать защиту интересов всей команды.

Баскетбол (от англ. «basket» – корзина и «ball» – мяч) является олимпийским видом спорта, командной спортивной игрой, цель которой – забросить руками мяч в кольцо (корзину) соперника, прикрепленное к щиту. В матче побеждает команда, набравшая большее число очков [1].

Противоборство, целями которого являются взятие корзины соперника и защита своей, вызывает проявление всех жизненно важных для человека физических качеств: скоростных, скоростно-силовых, координационных способностей, гибкости и выносливости. Сложность и разнообразие двигательной деятельности баскетболистов во время игры, перемещение по площадке в различных направлениях различными способами, выполнение большого количества мышечной работы с большой интенсивностью, непосредственный контакт с соперником – все это требует высокого уровня подготовленности каждого игрока. Помимо развития у ребенка физических качеств, задачей спортивной школы является развитие личностных качеств, необходимых в спортивной деятельности, таких как решительность, настойчивость, упорство, ответственность, коллективизм и целеустремленность.

Баскетбол формирует характер ребенка, меняя его в лучшую сторону. Благодаря тренировкам развивается воля, стремление к победе, выдержка, умение бороться до последнего, не бояться поражений (уметь проигрывать достойно). Сила воли, которая формируется в процессе учебно-тренировочных занятий, способствует становлению сильной личности, мотивированной на победу.

Процесс становления мастерства баскетболистов занимает минимум 10 лет, из которых 3 года составляет начальный этап подготовки, 5 лет – тренировочный этап спортивной подготовки и этап совершенствования спортивного мастерства, не имеющий ограничений по продолжительности обучения.

Условно можно выделить три уровня развития в спорте: занятия физической культурой «для себя», тренировки с участием в спортивных соревнованиях разного уровня,



спорт высоких достижений (профессиональное занятие спортом). Каждый из этих уровней охватывает определенные периоды идентификации себя как спортсмена.

На начальном этапе подготовки закладывается фундамент для дальнейшего всестороннего и гармоничного развития как физических способностей, так и психологических характеристик ребенка, вырабатывается стойкий интерес к занятиям [2].

Минимальный возраст для зачисления ребенка в группы начальной подготовки – 8 лет. К концу начального этапа формируется более стойкое отношение ребенка и его родителя непосредственно к данному виду спорта и к спорту вообще.

Зачастую тренеры-преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда ребенок к завершению обучения на этапе начальной подготовки показывает хорошие результаты контрольно-переводных нормативов, но во время соревновательных игр «отсутствует»: не ощущает личной ответственности за успех команды, не проявляет инициативу, не слышит тренера, не испытывает эмоционального переживания по поводу поражения или победы. То есть при достижении хороших физических данных у ребенка не развились необходимые личностные качества, совокупность которых создает необходимую спортивную мотивацию для достижения высоких спортивных результатов. Отсутствует личная ответственность перед командой, стремление к победе, лидерские качества.

Для понимания количества обучающихся, которые действительно рассматривают спорт с точки зрения своего дальнейшего профессионального роста, проанализируем контингент обучающихся за 2020 год. В учреждении обучалось на начальном этапе тренировки 408 учащихся, 244 на тренировочном этапе спортивной подготовки, 18 – на этапе совершенствования спортивного мастерства. Таким образом, мы видим, что на последнем этапе всего учебно-тренировочного процесса остается около 3% от всего количества обучающихся.

Возникает вопрос, почему 97% обучающихся, большая часть из которых изначально настроена на успешную профессиональную карьеру баскетболиста, пройдя три года обучения через путь мелких соревнований, поражений, первых травм, перестает видеть себя в качестве профессионального спортсмена и ограничивается уровнем спортивных занятий – «для себя»?

Причины данного явления раскрывает исследование, проведенное методом анкетирования родителей и детей в первом полугодии начального этапа первого года обучения и анкетирование тех же родителей и детей во втором полугодии второго года обучения. Обязательное условие: на момент проведения первого опроса, дети должны посещать занятия не менее месяца (12 тренировок).

С целью минимизации влияния индивидуальных характеристик каждого ребенка на результат исследования был проведен предварительный опрос тренеров-преподавателей групп начального этапа обучения первого года, при котором было необходимо оценить степень проявления того или иного качества каждого ребенка по шкале от 1 до 5, где 1 – слабо выражено, 5 – ярко выражено. Исходя из полученных результатов, были отобраны дети, чьи качества получили одинаковую оценку: упрямство – 3, целеустремленность – 3, конфликтность – 2, коммуникабельность – 3, лидерские качества – 3.

Для основного анкетирования из 7 групп (135 обучающихся) было выбрано 40 детей, что составляет 30% от общего количества обучающихся на начальном этапе первого года обучения 2020 года и 42% контингента обучающихся начального этапа второго года обучения 2022 года. Также к анкетированию были привлечены родители детей (один из родителей, по желанию). Цель исследования – выявление аспектов фор-

мирования у детей образа «Я в спорте». Гипотеза данного исследования: психологические условия развития спортивной мотивации, побуждающей детей к соревновательной деятельности, интенсивным тренировкам, работе над собой, взаимодействию со сверстниками напрямую зависит от отношения ближайших взрослых (родителей) к спортивной деятельности ребенка.

Анкета детей включала пять вопросов: «Для меня баскетбол – это...»,

«Я планирую заниматься спортом», «Я всегда с нетерпением жду тренировку», «В баскетбол я пошел/ пошла потому что...». Анкета родителей содержала те же вопросы, но по отношению к детям.

К каждому вопросу предлагались варианты ответов. На вопрос, что представляет собой баскетбол, при первичном анкетировании из 40 детей только 5 рассматривали занятия баскетболом как увлечение (12,5%), 35 детей видели себя в дальнейшем как профессиональные баскетболисты (87,5%). Варианты ответов «Здоровый образ жизни», «Способ поддержания хорошей физической формы» не выбрал ни один ребенок. При этом у родителей эти варианты ответов были наиболее востребованы. Профессиональными баскетболистами видели своих детей только 3 родителя (7,5%), 5 родителей посчитали баскетбол хорошим увлечением для своих детей (12,5%), 24 родителя выбрали здоровый образ жизни (60%), остальные сделали ставку на баскетбол как способ поддержания хорошей физической формы (20%).

Повторное анкетирование тех же детей и родителей спустя полтора года обучения показало следующие результаты: 5 детей выбрали вариант

«Стать профессиональным баскетболистом» (12,5%), 9 детей определили баскетбол как увлечение (22,5%), 18 выбрали вариант «Здоровый образ жизни» (45%), 8 – «Поддержание хорошей физической формы» (20%). Мнение родителей о спорте, в частности баскетболе, поменялось только у 5 родителей. На одного родителя, выбравшего вариант «Стать профессиональным баскетболистом» стало больше, хотя при первичном тестировании респондент считал баскетбол просто хорошим увлечением для своего ребенка. Изменилось мнение 4 родителей, считающих баскетбол увлечением, при повторном тестировании ими был выбран ответ «Поддержание хорошей физической формы».

На второй вопрос «Я планирую заниматься спортом» при первичном анкетировании 70% детей выбрали ответ «Пока не достигну высоких результатов», 20% – «Всю жизнь», тогда как 62% родителей указали ответ «Пока у ребенка есть желание», 20% – «Пока сможет совмещать с учебой». При повторном опросе 25% детей ответили «Пока не достигну высоких результатов», 60% – «Пока есть желание», 15% планировали заниматься баскетболом до тех пор, пока удастся совмещать с учебой.

На третий вопрос «Я всегда с нетерпением жду тренировку» / «Мой ребенок всегда с нетерпением ждет тренировку» подразумевалось два варианта ответа «Да» и «Нет». При первичном анкетировании все респонденты ответили положительно, вторичном 10% родителей выбрали ответ «Нет».

На вопрос «В баскетбол я пошел/пошла, потому что...» / «Мой ребенок пошел в баскетбол, потому что...» предлагалось три варианта:

«Хочу быть сильным и здоровым» / «Для поддержания физической формы», «Желание родителя», «Мечтаю стать спортсменом» / «Ребенок мечтает стать спортсменом». При первичном опросе большинство детей и родителей выбрали ответ «Мечтаю стать спортсменом» / «Ребенок мечтает стать спортсменом» (65% / 49% соответственно), 10% детей и 5% родителей выбрали вариант «Желание родителя», 25% детей выбрали вариант «Хочу быть сильным и здоровым» и 46% «Для поддержания

физической формы». При повторном опросе снизилось количество ответивших на вопрос «Мечтаю стать спортсменом» / «Ребенок мечтает стать спортсменом» (27%, 15% соответственно дети / родители). «Желание родителей» выбрали 4% детей и 2% родители. Остальные выбрали вариант «Хочу быть сильным и здоровым» / «Для поддержания физической формы» (69% / 83%).

Проанализировав анкеты с одинаковыми вопросами, заполненные одними и теми же людьми с разницей в полтора года, было выбрано 5 родителей, которым было предложено обсудить возможные причины, которые внесли такие значительные коррективы в их мнение и мнение самих детей относительно спорта, в частности занятий баскетболом.

Те родители, которые считали баскетбол увлечением, признались, что, отдавая ребенка на тренировки, предполагали его веселое и активное времяпрепровождение под присмотром взрослого. В реальности на занятиях от ребенка требовались высокая концентрация, дисциплина, честность, наблюдательность, логическое мышление, ответственность, а от родителя активная включенность в процесс. Поэтому был выбран ответ «Поддержание хорошей физической формы». Примечательно, что этот ответ был выбран детьми этих родителей, хотя при первичном анкетировании дети указали ответ «Стать профессиональным баскетболистом».

Родитель, который за полтора года пришел к выводу, что баскетбол это не просто увлечение, а возможность профессионального развития ребенка объяснил, что постоянное взаимодействие с тренером-преподавателем побудило его самому начать посещать тренажерный зал, скорректировать свои привычки. Родитель наблюдал за учебно-тренировочным процессом с первой тренировки, стал сам разбираться в нюансах игры. При этом он признался, что изначально считал ребенка чрезмерно медлительным, спокойным, неинициативным для спорта, но уже в течение первого года тренировок увидел, как раскрывается внутренний потенциал ребенка.

Необходимо отметить, что тренеры-преподаватели школы минимум три раза в год проводят родительские собрания, на которых рассказывают о необходимости корректировать образ жизни семьи в целях гармоничного и всестороннего развития ребенка, дают рекомендации по питанию, витаминизации и т.д. Работа тренера с родителями является важной составляющей для развития ребенка как спортсмена и личности. Как показывает практика, образ жизни большинства семей сложно назвать «правильным», и это накладывает серьезный отпечаток на физическое и эмоционально-волевое состояние ребенка. Родительские собрания, индивидуальные беседы направлены на то, чтобы к родителям пришло понимание: ребенок не становится спортсменом в тот момент, когда его приводят в спортивную секцию. Спортсменом он становится при условии многолетней комплексной работы тренера-преподавателя, семьи и самого ребенка.

Ключевое влияние на успешность формирования у ребенка образа «Яв спорте» оказывают родители. При удовлетворенных потребностях в одобрении, поддержке и родительской любви (не путать со вседозволенностью) ребенок сфокусирован на своих личных достижениях, он не боится поражений и воспринимает их как опыт. Иначе обстоит ситуация, когда ребенок, нацеленный на получение одобрения и внимания от родителя, не получает их. Тогда он теряет интерес к игре при первом же поражении.

Стойкое снижение интереса обучающихся к баскетболу, в основном подросткового возраста, уже достигших определенных успехов, наблюдается, когда родитель начинает использовать занятия баскетболом как средство манипуляции: «не получишь

пять за контрольную, не поедешь на соревнования», «не сделаешь уроки, на тренировку не пойдешь» и т.д. Такой ультиматум обесценивает труд ребенка, со временем тренировки начинают терять смысл, кроме того подросток начинает испытывать желание устранить орудие давления и просто бросает спорт.

Мы пытаемся привлечь каждого родителя к школьной спортивной жизни, к участию в физкультурно-спортивных, культурных мероприятиях муниципального уровня, рассказываем и показываем, что совместные походы, сдача ГТО, воскресные семейные старты на базе школы, велопрогулки, присутствие родителя в качестве главного болельщика во время самых первых школьных турниров – все это оказывает положительное влияние на процесс идентификации ребенка себя как спортсмена. И тогда, осознанно называя себя спортсменом, нацелившись на серьезную спортивную деятельность, он психологически готов к высоким нагрузкам, к рискам травм, к успехам и поражениям. Заручившись поддержкой родителей, тренера-преподавателя, ребенок уверенно идет за победами в соревнованиях и преисполнен желанием самореализоваться, утвердить свое собственное «Я в спорте».

### **Литература**

1. Гомельский, А. Я. Энциклопедия баскетбола от Гомельского / А. Я. Гомельский. – Москва : Издательство Гранд-Фаир, 2003. – 352 с.
2. Ямалетдинова, Г. Я. Педагогика физической культуры и спорта / Г. Я. Ямалетдинова. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2014. – 244 с.

## ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ ДЛЯ ПИОНЕРСКИХ ЛАГЕРЕЙ В СССР

### TRAINING COUNSELORS FOR PIONEER CAMPS IN THE USSR

*А. В. Чесноков*

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

*Ключевые слова:* летние детские колонии, скаутинг, пионерская организация, пионерский лагерь, детский отдых, подготовка вожатых.

*Keywords:* summer children's colonies, scouting, Young Pioneer, pioneer camp, children's rest, training counselors.

*Аннотация.* К столетию пионерской организации в 1922 году происходит обобщение и осмысление наследия Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина, а также пионерских лагерей. За годы существования пионерских лагерей система организации отдыха и оздоровления детей стала частью государственной политики, сложились традиции и формы работы, сформировались методы подготовки вожатых, которые актуальны и востребованы на сегодняшний день. В статье рассмотрим историю подготовки вожатых в СССР.

Создание Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина в 1922 году послужило триггером появления пионерских лагерей. Они пришли на смену детским летним вакационным колониям и скаутским лагерям. В советский период сложилась государственная система организации летнего отдыха детей, сформировались основные направления работы пионерских лагерей и их традиции, а также были созданы разнообразные формы и методы подготовки вожатых, которые используются по сей день.

Летние колонии в России появились в 1882 году и стали первыми организациями оздоровления и отдыха детей. Специальная подготовка людей, работающих в них, не осуществлялась. Работа сотрудников регламентировалась инструкциями, содержание которых затрагивало вопросы режима дня, гигиенических требований, способов организации досуга.

Скаутские лагеря в России в десятые годы XX века просуществовали недолго, однако скаутмастера оказали значительное влияние на деятельность первых пионерских лагерей, так как многие из них были первыми пионервожатыми.

С приходом к власти большевиков политическое воспитание становилось приоритетным. Помимо оздоровительной работы в обязательном порядке вводились общественно-полезные дела. Для лагерей, а также для работы с детьми вообще необходимы были люди «политически грамотные» и разделяющие интересы новой власти. Началась подготовка таких специалистов.

С целью воспитания молодежи был создан Российский Коммунистический Союз Молодежи (РКСМ), который занялся созданием детской организации для детей и подготовкой специалистов для работы с ними. На III съезде РКСМ были определены формы подготовки работников коммунистического воспитания – это дневные курсы (от 7 до 10 дней) и кружки «по изучению вопроса педагогики и воспитания» [1, с. 234].

В июне 1923 года было решено заменить краткосрочные курсы «более длительными и серьезно поставленными губернскими школами с привлечением партийных и опытных педагогов» [1, с. 235]. Для разработки новых подходов, определения путей и

форм подготовки пионерских работников в 1923 году ЦК РКСМ организовал методическую комиссию во главе с Н. К. Крупской. В губерниях для обучения вожатых стали организовываться 1,5–2-месячные курсы. К первой половине 1924 года в стране действовало 80 губернских и более 20 городских районных курсов [1, с. 236]. Снизился процент скаутмастеров (до 15%), работающих с пионерами.

Рост пионерских отрядов с каждым годом увеличивался. Подготовленных работников не хватало. Данную проблему пытались решить за счет привлечения комсомольцев. Это были, как правило, энтузиасты, искренне верившие в идею построения коммунизма.

Н. К. Крупская к началу 30-х гг. сформулировала требования к вожатому. Она указывала: «Чтобы быть хорошим пионервожатым: во-первых, надо уметь учиться; во-вторых, быть политически грамотным; в-третьих, быть активистом-общественником; в-четвертых, знать ребят и знать, как надо их организовывать» [2, с. 410].

С 1924 года в Москве начали работу Центральные курсы по подготовке областных и губернских работников деткомдвижения СССР, которыми заведовал В. Зорин [3, с. 32]. Программа была рассчитана более чем на 600 лекционных и практических занятий и состояла из 5 разделов: общественно-политического, общеобразовательного, пионерского, педагогического, физкультуры и гигиены. Центральные курсы, подготовившие свыше тысячи пионерских руководителей, просуществовали до 1932 г. и были заменены Всесоюзной школой пионерских работников.

Начиная с 1929 года, по инициативе комсомола принято решение о создании пионерских отделений в нескольких педтехникумах и о введении курса пионерской работы в программу всех других отделений. В 1932 году в педтехникумах работало более 80 пионерских и внешкольных отделений.

В 1928 году при Академии коммунистического воспитания открылось внешкольное отделение по подготовке пионерских работников. С 1930 года отделения деткомдвижения появились в Ленинградском, Нижегородском, Киевском, Харьковском, Московском институтах.

Для подготовки научных кадров и повышения квалификации основных руководящих кадров в 1930 году создано НИИ деткомдвижения.

С ноября 1931 года было рекомендовано активнее привлекать вожатых в партийно-комсомольскую систему просвещения и проводить семинары при парткабинетах райкомов партии.

Таким образом, к началу 30-х годов складывалась четкая система подготовки вожатых и других пионерских работников – курсы по подготовке вожатых на местах, внешкольные факультеты в педагогических техникумах, НИИ по подготовке научных кадров.

К 30-м годам облик пионерских лагерей тоже начал меняться. Произошло их укрупнение. Организация жизни детского лагеря и ее содержание деятельности начало строиться по типу пионерской организации. В содержательной части лагерная работа была идентична школьной и состояла из политического, трудового, физического, художественного воспитания, натуралистическо-краеведческой и военной работы.

С 30-х годов XX века начинает складываться структура подготовки вожатого, включающая в себя следующие блоки:

1. Знакомство с задачами коммунистического воспитания детей через призму решений партии и его руководителей.

2. Содержание работы в лагере по его основным направлениям: политико-воспитательная, общественно-полезная, туристская, юннатская, физкультурная работа и игры, техническое творчество детей, художественная самодеятельность.

3. Отрядная работа, игротехнические знания и умения.

4. Медицинские знания и умения.

Начало Второй мировой войны наложило отпечаток на содержание деятельности пионерской организации и, как следствие, на подготовку вожатых загородных лагерей. Огромное значение начали придавать делу военного обучения молодежи и подростков [4, с. 3–4]. В программы подготовки вожатого включались практические военные и физкультурные знания. В постановлении ЦК ВЛКСМ «О пионерских лагерях в 1941 г.» основу работы лагеря должны были составить «инициатива и самостоятельность пионеров, направленные на организацию здорового отдыха, воспитание трудовых, военных навыков и физическую закалку».

В 1947 году вновь открываются пионерские отделения в 109 педагогических училищах. Обязательной стала педагогическая практика в школе, а после 3 курса – работа в качестве отрядного вожатого в пионерском лагере.

В 1949 году установлена следующая система подготовки и переподготовки старших пионерских вожатых – отделения при педагогических училищах; сборы, организуемые два раза в год при обкомах, крайкомах комсомола и ЦК ЛКСМ союзных республик; семинары при райкомах и горкомах комсомола.

В 1957 г. ЦК ВЛКСМ утвердил Положение о старшем пионерском вожатом дружины Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. В систему переподготовки вожатых впервые были включены курсы при институтах усовершенствования учителей и методические конференции старших вожатых.

Для лагерей 50-х гг. XX века характерно ужесточение идеологии, прославление вождей, организация больших мероприятий и праздников. Среди задач, которые стояли перед пионерскими лагерями этого времени, были следующие: организация отдыха детей, укрепление здоровья, расширение кругозора. Вся работа должна быть направлена на воспитание «в духе советского патриотизма, беззаветной преданности социалистической родине, коммунистической партии, делу Ленина-Сталина» [5, с. 7]. Вожатые отряда должны были подбираться из числа лиц, имеющих педагогическое образование и опыт работы с детьми.

Осенью в 1962 году в Костромском, Новосибирском, Челябинском педагогических институтах открылись пионерские отделения на историко-филологических факультетах. К 1969 году в стране функционировало уже семь факультетов.

Обучение пионерских работников в этот период включало в себя следующие элементы: идейно-политическое воспитание и образование, общепедагогическая и психологическая подготовка, специальная подготовка (обучение методике пионерской и комсомольской работы), общекультурная подготовка [6, с. 12].

В 1967 году с принятием «Положения о старшем и отрядном вожатом Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина» происходит закрепление должностных и функциональных обязанностей вожатого, просуществовавших до распада СССР. Старшим пионерским вожатым (организатором деятельности пионеров в школе, по месту жительства, в лагере) мог стать комсомолец или коммунист, достигший возраста 18 лет, имеющий среднее, среднее специальное или высшее образование и специальную подготовку по пионерской работе.

К середине 60-х гг. XX века установилась следующая система подготовки кадров старших пионерских вожатых и методистов по пионерской работе.

1. В педагогических институтах на отделениях по подготовке учителя истории и обществоведения в средней школе и методиста по пионерской и комсомольской работе со сроком обучения 5 лет.

2. В педагогических училищах: на школьных отделениях – подготовка учителя начальных классов и старшего пионервожатого школы и на отделениях физического воспитания – учителя физического воспитания общеобразовательной школы и старшего пионервожатого школы – с 4-летним сроком обучения.

3. На десятимесячных курсах при средних школах: подготовка старших пионерских вожатых.

К началу 70-х гг. во многих областях и республиках можно выделить следующие основные формы подготовки вожатых пионерских лагерей – это круглогодичные семинары на базе внешкольных учреждений или педагогических вузов; десятидневные инструктивные лагерные сборы; месячные курсы по подготовке организаторов летней работы с детьми [7, с. 25–27].

Вторая половина 80-х гг. – тяжелый период для страны и пионерской организации в целом. Шло бурное обсуждение дальнейшего развития пионерской организации. Как итог, осенью 1990 г. она была переименована в Союз пионерских организаций (Федерация детских организаций) – СПО (ФДО). Вместе с этим закончилась история пионерских лагерей.

За почти семидесятилетнее существование пионерских лагерей было сделано следующее:

1. Организация оздоровления и отдыха детей в каникулярное время стала неотъемлемой и главной задачей государства.

2. Изучен воспитательный потенциал детского лагеря, а также различные вопросы, касающиеся содержания их деятельности.

3. Разработаны и апробированы эффективные формы подготовки вожатых – интенсивные двухнедельные курсы, выездные инструктивные сборы, обучение в педагогических учреждениях по специальности «старший вожатый».

За последние тридцать лет сделано немало в переосмыслении системы работы организаций оздоровления и отдыха детей. Однако опыт подготовки вожатых оказался бесценным, поэтому он воспроизводится и сегодня с небольшими изменениями по всей стране.

## **Литература**

1. Кудинов, В. А. Формирование кадров социальных работников для работы с детьми в общественных объединениях России в XX–XXI веке / В. А. Кудинов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова : сборник научных статей. – Кострома, 2012. – С. 233–240.
2. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: в 6 т. / ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, П. В. Руднева. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 5. – 496 с.
3. Книга вожатого : учебник / А. Деркач, Г. Чубарова, Л. Яшунина. – Москва: Молодая гвардия, 1982. – 272 с.
4. Кобелев, П. Военное воспитание в пионерском отряде / П. Кобелев // Вожатый. – 1939. – № 12. – С. 3–4.
5. Положение о загородном пионерском лагере // Вожатый. – 1951. – № 6. – С. 7–9.
6. Шаров, Ю. В. Пионерфакам – широкую дорогу // Вожатый. – 1964. – № 8. – С. 11–14.
7. Московский студенческий пед. отряд: единство практической и образовательной деятельности / Л. Шаламова, А. Хаврин // Народное образование. – 2004. – № 3. – С. 68–78.



## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ РИСКИ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**

### **INFORMATION AND COMMUNICATION RISKS OF VIRTUAL SPACE AMONG TEENAGERS**

*Ю. С. Чудная*

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

Научный руководитель:  
доц., зав. кафедрой, канд. физ.-мат. наук Е. С. Синогина

*Ключевые слова:* подростки, риски, Интернет, киберугрозы, концепция информационной безопасности, коммуникативные риски.

*Key words:* teenagers, risks, internet, cyber threats, information security concept, communication risks.

*Аннотация.* Современную жизнь человека в обществе практически невозможно представить без Интернета. Интернет становится все более значимым фактором социализации и социальной адаптации детей и подростков. Проблема информационной безопасности подростков в сети Интернет – одна из самых актуальных на современном этапе. Несовершеннолетние являются активными пользователями сети Интернет, причем большинство из них даже не подозревают об опасности, которую может нести информация, содержащаяся в виртуальном пространстве. В статье рассматриваются коммуникационные риски, связанные с межличностными отношениями интернет-пользователей, распространение и пропаганда неприемлемой для несовершеннолетних информации. Киберугрозы коммуникативного характера представляют реальную опасность для подростков – пользователей сети Интернет из-за возрастания социальной роли виртуального общения. Рассмотрены вопросы обеспечения информационной безопасности несовершеннолетних в глобальной сети.

Современное общество находится на таком этапе развития, когда большая часть сфер жизнедеятельности человека и государства зависят от технологий и информационных ресурсов. Информационные технологии занимают одно из главных мест, создаются глобальные телекоммуникационные сети, Интернет также распространяется. Современную жизнь сложно представить без различных гаджетов: компьютеров, смартфонов, планшетов, ведь именно через данные средства связи Интернет проникает во все сферы общественной жизни.

Компьютерные сети как вид телекоммуникации – новый пласт общественной реальности. По данным совместного исследования Google и Ipsos, результаты которого были обнародованы в сентябре 2016 г., 98% молодых людей в возрасте от 13 до 24 лет используют Интернет ежедневно. Ежедневное время, которое человек проводит в интернете, за последние 5 лет увеличилось на полчаса. Если в 2015 году это время составляло примерно 6 часов 20 минут, то на конец 2020 года цифра достигла 7 часов.

Стремительное развитие СМИ, компьютерных технологий, а также популяризация сети Интернет влияет не только на саморазвитие и доступность общения, но и способствует возникновению глобальных угроз информационной безопасности, особенно для несовершеннолетних. Серьезную угрозу представляют угрозы сетевого общения, т.е. агрессия и провокация со стороны виртуальных собеседников [3].

Коммуникативные риски связаны с межличностными отношениями пользователей Интернета и включают в себя риск нападков и оскорблений от других людей. Примерами таких рисков могут быть: незаконные контакты (например, груминг), киберпреследования, кибербуллинг.

Незаконный контакт – общение между ребенком и взрослым человеком, при котором взрослый старается установить близкие отношения для сексуальной эксплуатации ребенка. В это понятие включаются такие киберпреступления, как груминг и домогательство.

Домогательство – поведение, которое причиняет неудобство и нарушает неприкосновенность частной жизни лица. Данное поведение может выражаться в словесных оскорблениях (прямых или косвенных), угрозах, грубых шутках, запугивании, нежелательных прикосновениях, ударах, физическом нападении или в других подобных действиях.

Груминг – налаживание дружеских отношений между взрослым и ребенком с целью изнасилования. Чаще всего преступник заводит общение с ребенком в Интернете, при этом выдавая себя за его сверстника. Общаясь в личном чате, он втирается в доверие к ребенку, старается узнать номер телефона, адрес или договориться о встрече.

Коммуникационные киберугрозы представляют реальную опасность для пользователей-подростков в связи с увеличением социальной роли виртуального общения. С большой скоростью стала распространяться пропаганда употребления алкогольных напитков, наркотиков, других психоактивных веществ, а также половой распущенности подростков, насилия и жестокости, агрессивного и суицидального поведения, порнографии, неуважения к семье, лжи, обмана и поощрение употребления, распространяется ненормативная лексика. Подобные негативные явления могут приводить к формированию асоциального поведения у подростков, а также их виктимизации [6].

К основным угрозам безопасности детей при использовании Интернета можно также отнести: кибербуллинг, киберзапугивание, киберпреследование, троллинг, флейминг, хеппислепинг, вредоносные программы и мошенничество, воздействие экстремистского контента.

Кибербуллинг – это преследование пользователя сообщениями, содержащими оскорбления, агрессию, сексуальные домогательства с помощью различных интернет-сервисов. Также киберпреследование может принимать такие формы, как обмен информацией, контактами; запугивание; подражание; хулиганство (интернет-троллинг); социальное бойкотирование. По форме буллинг может быть не только словесным оскорблением. Это могут быть фотографии, изображения или видео жертвы, отредактированные так, чтобы быть более унижительными.

Кибербуллинг характеризует насилие в информационной среде, то есть это травля, агрессия, порождающие и закрепляющие насилие как способ общения и коммуникации самого агрессора из-за полного отсутствия безнаказанности, уникальной особенностью которого является скорость распространения информации в Интернете. Все это порождает эмоциональную зависимость и ставит ценность, значимость человеку в сети. Массовое распространение социальных сетей может также способствовать краже фотографий интимного характера, из-за которых могут запугивать под видом угроз, шантажа распространения, чаще всего из-за мести или личной неприязни. Возникает постоянное вмешательство в личную жизнь и унижения в виртуальном пространстве.

Лица, подвергающиеся кибербуллингу, или жертвы, находятся в постоянном состоянии страха, депрессии, обиды, гнева не только в киберпространстве, но и в реальном мире, так как это может повлиять на их здоровье (избиения или угрозы смерти).

Тролинг – форма социальной провокации или издевательства в сетевом общении, использующаяся как персонифицированными участниками, заинтересованными в большей узнаваемости, публичности, эпатаже, так и анонимными пользователями без возможности их идентификации [1].

Флейминг – это бесцельная дискуссия в чате, личной переписке или комментариях, сопровождающаяся негативными эмоциями. Как и любой конфликт, флейминг порой приводит стороны к использованию недопустимых техник словесной атаки, в первую очередь грубых: оскорбления и угрозы. К одной или обеим из сторон конфликта может спонтанно подключаться большое количество людей – это не травля, а просто «вспышка» эмоций, но флейминг может положить травле начало [7].

Хеппислепинг – создание и размещение на популярных порталах видеороликов с записями осуществленных сцен насилия.

Одно из самых насильственных преступлений с использованием сети Интернет – это доведение до самоубийства. На каждые 100 000 подростков в России приходится 20 случаев суицида. Данные показатели в три раза выше среднемировых данных. За последние 20 лет число самоубийств среди подростков увеличилось вдвое. В Москве самоубийства занимают первое место среди насильственных смертей, опережая число жертв дорожно-транспортных происшествий. По данным специалистов НИИ психиатрии Минздравсоцразвития РФ роль интернета в суициде подростков прослеживается практически всегда. В 2004 г. в психиатрии появился термин «киберсуицид» [5].

Киберсуицид – самоубийство, совершенное в результате воздействия сети Интернет и общения в нем. В основном посетителями сайтов о самоубийствах становятся лица моложе 25 лет.

Причиной эпидемии убийств становятся также согласованные или групповые самоубийства, причиной которых может быть обсуждение подобных случаев в СМИ, героизация самоубийц в сети Интернет. Проблема киберсуицидов на данный момент обрела общемировой характер. Случаи согласованного самоубийства через виртуальную сеть, помимо России, возникают в следующих странах: Японии, США, странах Западной Европы.

Клубы самоубийц существовали с древнейших времен во многие исторические эпохи: в Древнем Египте при Клеопатре, в Германии 1819 г., в Вене 1824 г., в США начала XX века. Но современные сообщества суицида отличаются как своей многочисленностью, так и отсутствием географической привязанности, доступом более молодого круга лиц. «Эта проблема носит общемировой характер – виртуальная культура суицида появилась практически одновременно с развитием Интернета».

Появились так называемые «группы смерти», которые приобрели сакральную символику и завуалированный смысл. В данном случае подростки стали получать психологическую обработку, исходящую из социальных сетей. Предлагались к просмотру видеоролики со сценами самоубийств, насилия. Детям предлагалось участие в ритуалах, которые были выставлены в виде интерактивных игр с различными заданиями. По правилам этой своеобразной игры подросткам не полагалось рассказывать кому-либо о происходящем, запрещалось не выходить на связь более 48 часов.

Классификацию основных угроз, связанных с сетью интернет, можно представить следующим образом:

1. Пропагандирование запрещенных понятий, таких как терроризм, фашизм, наркомания, жестокое отношение к людям и прочее.
2. Информация, вызывающая сексуальные девиации: порнография, гомосексуализм, различного рода извращения.

3. Виртуальные игры, целью которых является пропаганда насилия, самоубийств, развивающие игроманию, не способствующие развитию интеллекта.

4. Социальные сети, способствующие созданию компьютерной зависимости, риска доступа взрослых с криминальными намерениями, условий для приобретения запрещенных товаров (спайсов, прочих наркотических и психотропных веществ, краденых вещей, оружия).

5. Мошенничество, воровство, склонение к приобретению дорогостоящих информационных продуктов.

К нормативно-правовому обеспечению информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет относятся:

– Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» регулирует отношения, связанные с защитой детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, в том числе от такой информации, содержащейся в информационной продукции.

– Федеральный закон №436 определяет перечень запрещенной для детей информации, возрастные категории детей и виды информации, разрешенной для той или иной категории, а также требования к обороту информационной продукции.

– Национальная стратегия действий в интересах детей Концепции информационной безопасности детей, утверждённой Правительством Российской Федерации 2 декабря 2015 года.

Одним из эффективных способов защиты сегодня считается родительский контроль. Эта опция присутствует в функционале большинства антивирусных программ. Кроме этого, родительский контроль можно установить с помощью специальных программ. Эта опция позволяет настраивать ПК так, чтобы конкретный пользователь, т. е. подросток в данном случае, не имел доступа к каким-либо интернет-ресурсам, не мог запустить приложения (к примеру, игры) либо мог пользоваться компьютером только определенное время [4].

К информации, запрещенной для распространения среди детей, относится информация:

– побуждающая детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни или здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству;

– способная вызвать у детей желание употребить наркотические средства, табачные изделия, алкогольную продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

– обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и (или) жестокости либо побуждающая осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Федеральным законом;

– отрицающая семейные ценности, пропагандирующая нетрадиционные сексуальные отношения и формирующая неуважение к родителям и (или) другим членам семьи;

– оправдывающая противоправное поведение;

– содержащая нецензурную брань;

– содержащая информацию порнографического характера;

– о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий (бездействия), включая фамилии, имена, отчества, фото- и видеоизображения такого несовершеннолетнего, его родителей и иных законных представителей, дату рождения такого несовершеннолетнего, аудиозапись его голоса, место его жительства или место

временного пребывания, место его учебы или работы, иную информацию, позволяющую прямо или косвенно установить личность такого несовершеннолетнего [2].

Оборот такой информации не допускается среди детей в местах, доступных для детей, без применения административных и организационных мер, технических, программно-аппаратных средств защиты детей от такой информации.

Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что информационная среда имеет отрицательные стороны (риски), особенно для подростков. Создавая что-то новое, не всегда можно найти противовес. Но можно уберечь себя, если прислушиваться к достоверной информации, знать меры по безопасному использованию информационных ресурсов, следить за использованием сети Интернет. Виртуальное пространство имеет безграничные возможности, поэтому оно всегда открыто для новшеств, открытий, исследований и анализа. А возникающие на пути проблемы всегда будут, но их можно преодолеть, если знать их причины и особенности возникновения. Как и были описаны информационно-коммуникационные риски, возникающие в результате внедрения информационных технологий.

### **Литература**

1. Акулич, М. М. Интернет-троллинг: понятие, содержание и формы / М. М. Акулич // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2012. – № 8. – С. 47–54.
2. Магдилова, Л. В. Правовые основы обеспечения информационной безопасности / Л. В. Магдилова // Юридический вестник ДГУ. – 2017. – Вып. 3. – С. 104–108.
3. Новое поколение интернет-пользователей: исследование привычек и поведения российской молодежи онлайн. – Февраль, 2017. – URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/> (дата обращения: 01.04.2022).
4. Савельев, А. И. Проблема информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет / А. И. Савельев // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2016. – № 2 (36). – С. 59–66.
5. Смирнова, А. А. Киберугрозы безопасности подростков / А. А. Смирнова, Т. Ю. Захарова, Е. С. Синогина // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – Вып. 3 (17). – С. 99–107.
6. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : методическое пособие для работников системы общего образования / Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников. – Москва: Google, 2013. – 165 с.
7. Стексова, Т. И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности / Т. И. Стексова // Политическая лингвистика. – 2013. – № 3. – С. 77–81.

## **ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF YOUNGER ADOLESCENTS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

*А. Е. Шашок, Н. В. Байгулова*

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

*Ключевые слова:* профилактика, девиантное поведение, подростки, профилактическая деятельность, условия эффективности профилактики.

*Key words:* prevention, deviant behavior, adolescents, preventive activity, conditions for the effectiveness of prevention.

*Аннотация.* В статье рассматриваются условия эффективности профилактики девиантного поведения, понятие профилактики, элементы программы профилактики.

Профилактика девиантного поведения является важной деятельностью педагогов и психологов в образовании.

«Под профилактикой в широком смысле слова понимается «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния порядка» или «система государственных и общественных социальных, гигиенических и медицинских мероприятий, направленных на повышение уровня здоровья населения и предупреждение заболеваний» [3, с. 54].

Профилактическая деятельность девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях должна носить комплексный характер, а также соотноситься с уровнем предъявляемых к нему требований: профилактическая работа должна проводиться не только с подростком, но и также с его семьей, его социальным окружением, иметь индивидуальный подход в работе с несовершеннолетним.

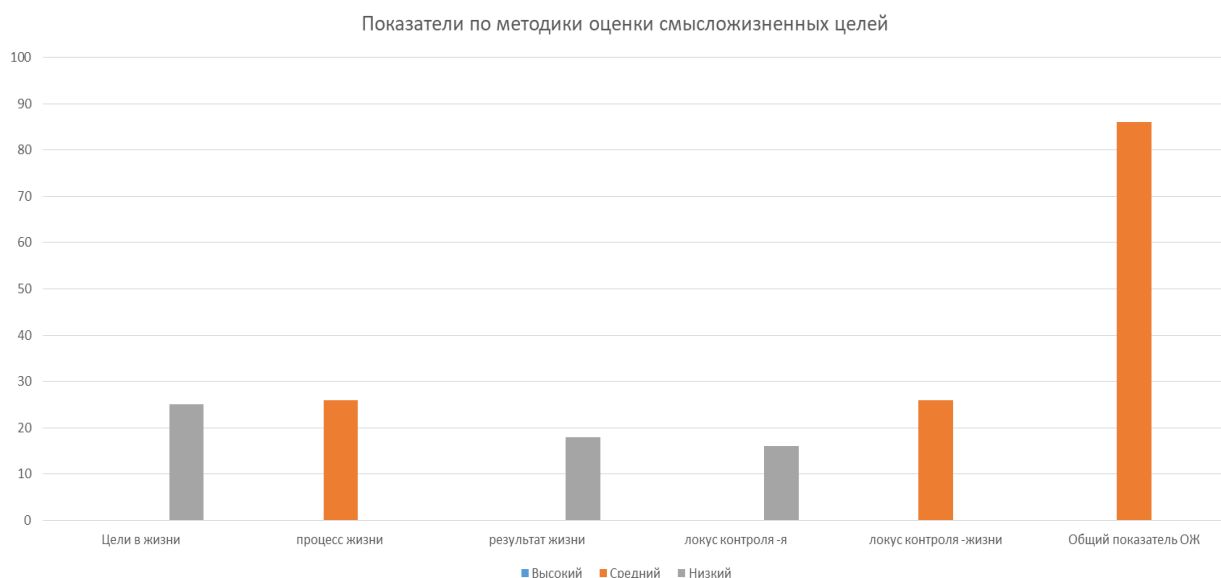
Условиями эффективности профилактики девиантного поведения будет: комплексность, последовательность, дифференцированность и своевременность.

Согласно результатам наблюдения и диагностики, проведенной на базе МАОУ СОШ № 42 города Томска, анализу данных опросника исследования уровня агрессивности авторов А. Басс и А. Дарки, высокие показатели отмечались у 28% опрошиваемых, средний показатель у 33%, низкий у 39% опрошиваемых.

Данные по тесту смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева представлены в диаграмме.

Это обуславливает проведение экспериментальной работы по данному направлению.

В рамках выпускной квалификационной работы на основе проведенных исследований и опыта организации воспитательной работы МАОУ СОШ № 42 города Томска была разработана программа профилактики девиантного поведения подростков «Я и мир вокруг».



**Рис. 1.** Смысложизненные ориентации подростков (тест Д. А. Леонтьева)

Структура программы включает в себя:

**1. Организационно-методический этап.**

Задачи данного этапа:

- Разработать программу;
- Разработать методическое обеспечение.

**2. Информационно-диагностический этап.**

Задачи данного этапа:

- Провести информационно-просветительскую беседу;
- Провести диагностики взаимоотношений.

**3. Мотивационный этап.**

Задачи данного этапа:

- Провести мотивационные беседы;
- Провести мотивационные игры с детьми.

**4. Деятельностный этап.**

Задачи данного этапа:

1. Проведение занятий для детей, их законных представителей и педагогов;
2. Сплотить детей и родителей через совместные мероприятия;
3. Совместные мероприятия родители – педагог.

**5. Итоговый этап.**

Задачи данного этапа:

1. Провести итоговую диагностику;
2. Провести анализ данных, полученных после проведения итоговой диагностики.

Программа предусматривает для подростков проведение занятий один раз в неделю в период с сентября по май, занятия могут быть как в дистанционном, так и очном формате, для родителей проводятся один раз в месяц родительские собрания/лектории, также привлекаем родителей к различным детско-родительским мероприятиям. Для педагогов проводятся теоретические и практические занятия один-два раза в месяц, также осуществляется привлечение к различным конференциям и практикумам для повышения опыта.

Подводя итоги, следует отметить, что частично апробированы элементы разработанной программы «Я и мир вокруг». Педагогами уже отмечается положительная динамика. Родители начали активно участвовать в совместных детско-родительских мероприятиях, с интересом посещают родительские собрания, у подростков отмечается значительное снижение тенденций агрессивности и враждебности, наблюдаются изменения в показателях смысложизненных ориентаций, девиантного поведения, тревожности. В группе преобладает осмысленность установок, более зрелая позиция. Показано повышение показателя осмысленности жизни, в данном случае низкие показатели по осмысленности отсутствуют; снижение склонности к девиантному поведению.

### **Литература**

1. Антология социальной работы В 5 т. Т.1. История социальной помощи в России / сост. М. В. Фирсов. – Москва : Сварог – НВФ СПТ, 1994. – 288 с.
2. Состояние преступности за январь-декабрь 2014 года в РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mvd.ru/folder/101762/item/2994866/>
3. Социальные технологии : Толковый словарь / отв. ред. В. Н. Ивано. – Москва ; Белгород, 1995. – 124 с.
4. Технология социальной работы / Под редакцией И. Г. Зайнышева. – Москва : Издательство МГСУ «Союз», 1998. – 273 с.
5. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12116087/1/>



# **РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ**

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ДОО**

УДК 373.2.02  
ГРНТИ 14.23.09

### **ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

THE USE OF THEATRICAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE SPEECH  
COMMUNICATION FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN

*Т. А. Агабекян*

*ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доц. кафедры ДО О. И. Киселёва

*Ключевые слова:* общение, культура речевого общения, театрализованная игра, старший дошкольный возраст.

*Key words:* communication, culture speech communication, theatrical game, older preschool children.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста. В работе представлены результаты исследования первоначальных навыков культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста. Описана система работы воспитателя по формированию культуры речевого общения старших дошкольников в условиях театрализованных игр.

Общение для детей является средством организации совместной деятельности, формирования и развития межличностных отношений, способом познания других людей и мира в целом. К сожалению, в настоящее время мы наблюдаем у современных детей дошкольного возраста неумение общаться и отсутствие культуры поведения, что вызывает тревогу и беспокойство у педагогов-практиков, так как для освоения разных видов деятельности, для организации совместной деятельности и взаимодействия с

окружающими, для успешного обучения в школе ребенку необходимо владеть навыками коммуникации, культурой общения и поведения.

Следует особо подчеркнуть, что в современном мире все чаще живое общение заменяется гаджетами, электронными средствами, и эта тенденция постоянно растет. По оценкам педагогов, неуклонно увеличивается количество детей с недостаточно сформированной связной речью, с затруднениями в использовании монологических и диалогических умений (вступать в общение, находить общие темы для разговора, поддерживать и завершать общение, говорить выразительно, в нормальном темпе, без крика, пользоваться живыми интонациями речи, учитывать правила речевого этикета, включая нормы речевого поведения). В результате указанные недостатки отрицательно сказываются на развитии культуры речевого общения у детей, ограничивают их социальные и коммуникативные потребности и интересы.

Для решения этой проблемы ФГОС ДО [1] в образовательных областях «Речевое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие» ставит задачи, направленные на овладение речью как средством общения и культуры, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности.

Вопросы развития речевого общения в педагогике и психологии были актуальны всегда, и его проблемы исследовали многие педагоги и психологи: Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, В. А. Петровский, Г. А. Цукерман, А. Г. Арушанова, С. С. Бычкова, Л. В. Чернецкая и др. Ученые отмечали, что речь как ведущее средство общения сопровождает все виды деятельности ребенка на каждом возрастном этапе. Также было выявлено, что старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования культуры речевого общения.

Культура речевого общения, по мнению С. В. Петериной [2], предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения. Дети демонстрируют умение пользоваться формами речевого этикета; основными средствами выразительности (интонацией, логическим ударением, паузами); умение регулировать силу голоса, темп речи, учитывать тон и стиль общения; использовать невербальные средства общения (жесты, мимику, позы).

Все вышесказанное актуализирует поиск реальных средств развития культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста. В качестве ведущего педагогического средства нами были избраны театрализованные игры.

Изучением влияния театрализованных игр на развитие культуры речевого общения дошкольников занимались многие исследователи: Л. С. Фурмина, Л. В. Артемова, Н. Ф. Сорокина, Е. Л. Сергеева, С. М. Мерзлякова, М. Д. Маханёва и другие. Они считают, что театрализованные игры направлены на развитие у их участников не только ощущений (сенсорики), чувств, эмоций, мышления, воображения и других психических процессов, а также оказывают большое влияние на речевое развитие детей. Участвуя в таких играх, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии. Исполнение роли, особенно вступление в диалог с другими персонажами ставят ребёнка перед необходимостью ясно, четко и понятно изъясняться. Поэтому участие детей в театрализованных играх способствует полноценному развитию всех сторон связной речи и освоению культуры общения.

Для выявления первоначального уровня развития культуры речевого общения нами была проведена диагностика на базе МАДОУ № 86 г. Томска. В исследовании принимали участие 16 детей старшего дошкольного возраста группы «Пчелки».

В ходе исследования были применены следующие диагностические методики:

1. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман [3], направленная на изучение умений взаимодействовать, договариваться в процессе организации совместной деятельности.

2. Комплексная диагностика особенностей развития диалогической речи в специально организованных беседах с детьми дошкольного возраста М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной [4], направленная на выявление таких умений, как: вступать в диалог, поддерживать и завершать его, самим задавать вопрос, использовать формы речевого этикета.

3. Методика по выявлению уровня развития диалогической речи О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [5], направленная на выявление использования детьми языковых средств.

Проанализировав результаты трех методик, мы выявили, что по методике Г. А. Цукерман преобладает высокий уровень у 12 детей старшего дошкольного возраста (75%). Во время творческой деятельности дети представили высокий уровень совместной деятельности, что выразилось в их умении договариваться друг с другом, аргументировать и делать общие выводы по принятым решениям.

По методике М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной выявился средний уровень у 11 детей старшего дошкольного возраста (69%). Дети умеют слушать и понимать речь, участвуют в общении, но чаще по инициативе воспитателя, иногда возникают трудности четко и ясно выражать свои мысли, умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

По методике О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной преобладает средний уровень у 10 детей старшего дошкольного возраста (62%). Дети допускают ошибки в образовании грамматических категорий, отличаются невысоким лексическим запасом словаря, выразительность речи у них слабо проявляется.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень культуры речевого общения и нужно обратить внимание на работу с грамматическими категориями, выразительностью речи, обогащением словарного состава, этикетом, составлением рассказов разной тематики. Важно пробудить интерес к литературным произведениям и театрализованным играм, тем самым создать условия для обсуждения, планирования совместной деятельности, коллективных игр и развития культуры речевого общения.

Анализ предметно-развивающей среды показал, что в группе «Пчелки» созданы определенные условия для реализации театрализованных игр: книжный уголок насыщен книгами и иллюстрациями к произведениям, плоскостной театр «Репка», театр биба-бо, сюжетные картинки для обыгрывания и рассказывания. В то же время для полноценной работы предметно-развивающую среду необходимо дополнять многими атрибутами и материалами для театрализации.

Результаты диагностики уровня культуры речевого общения и анализа предметно-развивающей среды явились основанием для планирования системы работы по развитию культуры речевого общения. Деятельность по развитию культуры речевого общения была организована в 5 направлениях, которые представлены в табл. 1.

Таким образом, мы надеемся, что комплексное взаимодействие театрализованных игр с методами развития связной диалогической и монологической речи эффективно влияет на развитие культуры речевого общения.

**Система работы по развитию культуры речевого общения**

Направления	Перечень методов и приемов
Культура общения	Формирование знаний о правилах и нормах культуры общения через: дидактические игры, коммуникативные ситуации, этюды, музыкальные игры, чтение и анализ художественных произведений, беседы о вежливости.
Детская литература	Чтение и рассказывание произведений, беседы по прочитанным книгам, обсуждение поступков и поведений героев, заучивание диалогов и песенок персонажей, обучение различным видам пересказа, слушание и анализ аудиозаписей произведений. Рекомендованные книги В. Осеевой, А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова, которые знакомят с нормами культуры речевого общения.
Театральное искусство	Беседа о театре, знакомство с различными видами театра. Использование театрализованных игр. Упражнения на артикуляцию, дыхание, интонационную выразительность, мимику, пантомимику. Этюды на выражение эмоций. Упражнения на правильное словообразование и формирование высказываний. Разыгрывание сказок и мини-сценок.
Предметно-развивающая среда	Атрибуты различных видов театра: театр ложек, театр на фланелеграфе, плоскостной театр, предметный театр, театр масок, пальчиковый театр, конусный театр, театр из втулок, ширмы.
Взаимодействие с родителями	Консультация «Играем с детьми в театр». Папка-передвижка «Театрализованные игры дома». Беседы и памятки с методическими рекомендациями. Помощь в изготовлении театрального реквизита.

**Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Сфера, 2020. – 96 с.
2. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – Москва : Просвещение, 2016. – 98 с.
3. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – Москва : Генезис, 2003. – 128 с.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
5. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. – Москва : Просвещение, 2003. – 95 с.

## НЕЙРОИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОУ

### NEURO GAMES IN THE CORRECTIIONAL WORK OF A SPEECH THERAPIST TEACHER IN PRESCHOOL

*А. А. Акутина*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук А. И. Сергеева

*Ключевые слова:* дошкольники, коррекционно-педагогическая работа, мозговая локализация, нейроигры, нейропсихология.

*Key words:* preschoolers, correctional and pedagogical work, brain localization, neurogames, neuropsychology.

*Аннотация.* В статье рассматривается роль нейропсихологии в коррекционно-педагогической работе учителя-логопеда с дошкольниками. Отмечена необходимость синдромного подхода при диагностической и коррекционной работе. Дано определение нейропсихологии и отмечена локализация речи в головном мозге. Показано отличие детского мозга от взрослого и отмечена важность нейропсихологического подхода для успешной реализации образовательной программы в области речевого развития. Рассмотрены нейроигры из трех программ на базе метода замещающего онтогенеза, применимых в практике учителя-логопеда.

В настоящее время среди детей в ДОУ все более прослеживается тенденция к отягощению соматического развития, а дизонтогенетическая картина становится все более полиморфной и все менее поддается традиционным методам коррекции. Многие дети имеют верифицированные диагнозы, и при этом каждый специалист фиксирует патологические феномены, относящиеся к его сфере деятельности, и нет единого языкового поля для детерминации наблюдаемых отклонений [2, с. 6–7].

А. В. Семнович отмечает, что «проблема индивидуальных различий в детском возрасте (и в частности – отклоняющегося развития) может быть решена только в рамках синдромного подхода» [3, с. 7]. Таким образом разные, не связанные на первый взгляд между собой феномены могут быть рассмотрены как части единой структуры, в основе которой расположены общие механизмы развития как нейробиологические, так и социокультурные.

Следовательно, диагностика и коррекция различных нарушений, таких как как общее недоразвитие речи, синдром дефицита внимания и гиперактивности, истощаемость и пр. не валидны вне полного познавательного и состоятельного анализа состояния ребенка, а также его нейросоматического статуса [2, с. 9].

Здесь нам необходимо обратиться непосредственно к самому термину нейропсихологии, чтобы понять ее важность в коррекционно-педагогическом процессе.

Как научная дисциплина нейропсихология довольно молода и была создана в России в середине XX века ученым с мировым именем А. Р. Лурия, а сам термин происходит от понятий «душа» (психея) и «нейро» (нейрон), отображая таким образом единение психологии и неврологии. Наука эта изучает высшие психические функции

человека, а также мозговые механизмы за них отвечающие, что отличает ее от психологии, психопатологии и психиатрии, которые обращали основное внимание на особенности психологического строения и структуры дефекта. Благодаря нейропсихологии мы можем получить представление не только о внешнем проявлении различных дефектов, их симптомах и синдромах, но и о причинах, которые их вызывают, т.е. мозговых механизмах [1, с. 6–10].

Благодаря современным нейропсихологическим исследованиям установлено, что речь имеет динамическую мозговую локализацию с конкретными зонами, где представлены разные ее стороны, а также является результатом функциональной активации практически всего мозга, а разные участки мозга ответственны за разные ее стороны [1, с. 87].

Так, например, левая височная доля преимущественно отвечает за осуществление импрессивной речи, где первичные поля обеспечивают физический слух (совместно с правой височной долей), вторичные – слуховой гнозис, то есть помогают различать слуховые сигналы, а кора на уровне третичных полей обеспечивает понимание слов. Также совместно зона третичных полей височной, затылочной и теменной областей коры головного мозга отвечают за понимание сложных логико-грамматических конструкций [1, с. 87].

Детский мозг в отличие от мозга взрослого человека пластичен, что позволяет использовать такое преимущество для обходных методов при коррекционном обучении, как привлечение в естественном развитии дополнительных или ранее не привлекавшихся анализаторов и модальностей важности опережающего развития. При этом, выбирая структуры мозга и ассоциативные связи, следует учитывать положение Л. С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития, а также понятие опережающего развития, заключающееся в том, что новый вид деятельности осваивается ребенком тогда, когда старый еще не до конца отработан. Таким образом, учитывая все эти положения, при коррекционном обучении детей прежде всего привлекаются зоны мозга ближайšie по своим функциональным ролям и, следовательно, ближайšie ассоциативные связи. Если зоны ближайшего развития грубо нарушены или функционально инертны, то можно прибегнуть к зонам мозга, обеспечивающим опережающее развитие. [1, с. 208].

Исходя из всего вышеперечисленного, мы видим, как важно учитывать нейропсихологический подход в диагностической и коррекционной работе, так как зная механизмы поражения и локацию повреждения в головном мозге, можно узнать, какие психические и физические процессы нарушены, а также грамотно и эффективно построить коррекционно-педагогическую работу с детьми, опираясь на сохраненные функции и области мозга за эти функции отвечающие.

Следовательно, задача учителя-логопеда применить новые знания, в том числе и в области нейропсихологии, в своей практике и так организовать коррекционный процесс для детей, чтобы помочь освоить им образовательную программу, в частности в области речевого развития.

Одной из таких эффективных и современных практик в коррекционно-педагогической работе учителя-логопеда является привлечение методов нейропсихологической коррекции в образовательный процесс, то есть включение в занятия нейроигр и упражнений.

Рассматриваться такая практика может как краткосрочная, так как продолжительность курсов с использованием нейроигр и упражнений, которые мы рассмотрим ниже, составляет в основном 20–21 занятие. Но так как нашей целью является включение

нейропсихологических упражнений и некоторых игр из данных курсов непосредственно в логопедическое занятие, то можно рассматривать такую практику как долгосрочную, так как она будет зависеть от того, сколько ребенок пребывает на пункте оказания логопедической помощи, что может растянуться и на несколько лет, если это ребенок с тяжелыми нарушениями речи или ограниченными возможностями здоровья.

Важно отметить индивидуальный подход такой практики, нейроигры можно подбирать исходя из возраста, возможностей и потребностей ребенка. Длительность таких занятий будет соответствовать нормам СанПиНа для индивидуальных и подгрупповых логопедических занятий.

Какие же существуют курсы занятий, включающие в себя нейроигры (нейропсихологические игры) и упражнения, которые можно использовать в коррекционно-педагогической работе? Достаточно подробно и структурировано такие игры и упражнения представлены в книге А. В. Семенович «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза», занятия рассчитаны в основном на психологов, но многие игры и упражнения можно использовать и в работе учителя-логопеда [3]. Рассмотрим три авторских программы на основе алгоритма «метода замещающего онтогенеза», представленные в этой книге, на примере некоторых игр, применимых в работе учителя-логопеда с дошкольниками:

– курсы индивидуальных и групповых занятий с детьми 5–6 лет Е. В. Пивоваровой;

– курс занятий с детьми 5–10 лет М. В. Евлампиевой, Т. Н. Ланиной и М. В. Черенковой;

– курс занятий для детей 4–7 лет Т. Н. Ланиной.

Индивидуальный и подгрупповой курс занятий Е. В. Пивоваровой, представленные в первой программе, содержат несколько базовых компонентов (дыхательные и глагодвигательные игры, ползание, растяжки, в подгрупповом добавляется разминка) и несколько вариативных (игры с мячом, массаж разных частей тела, игры на ритм, различный гнозис, рисование двумя руками, речевые упражнения и т.д.). Почти все они основываются на движении и моторной стимуляции [3].

Вот некоторые игры из этих курсов, применимые в логопедической практике с дошкольниками: «Бревнышко», «Игра в животных», «Игры с мячом», «Шумящие корбочки», «Змейка волшебный мешочек», «Угадай, что за звук», «Сортировка», «Ладушки», «Игры на развитие чувства ритма», «Изучаем предлоги», «Право-лево», «Моя рука, твоя рука» и т.д.

Дыхательные и глагодвигательные упражнения, рисование двумя руками, которые можно представить детям в игровой форме. Некоторые игры на растяжку и ползание можно использовать вместо физминуток, упражнения на рисование двумя руками, обводку и дорисовывание как развитие мелкой моторики, а игры на развитие дыхания и так являются частью логопедического занятия. Для учителя-логопеда основной задачей будет подобрать речевой материал к этим играм, позволяющий непосредственно осуществлять коррекционную и образовательную деятельность.

Вторая программа представляет собой курс занятий по разным направлениям, которые мы рассмотрим ниже, игры, указанные в них, можно использовать для индивидуальных и для подгрупповых занятий. Нас будут интересовать только игры для детей 5–6 лет, применимые в работе учителя-логопеда.

1) Внимание: «Запутанные руки», «Найди и обведи фигуру», «Найди и зачеркни фигуру», «Охота на фигуры».

2) Дыхательные упражнения: в программе без названий, любые по указанной возрастной группе

3) Общий двигательный репертуар: «Зоопарк», «Гусиный шаг», «Рыбки и водоросли», «Морские жители» и т.д.

4) Игры с мячом: в программе без названий, любые по указанной возрастной группе.

5) Растяжки: «Струночка», «Фараон», «Лодочка», «Гусеница» и т.д.

6) Глазодвигательный репертуар: игры с карандашом, рисование восьмерок, слежение за предметом и т.д. в программе без названий, можно любые по указанной возрастной группе.

7) Базовые сенсомоторные взаимодействия: «Партизан», «Ползание на четвереньках», «Хождение у стены» и т.д.

8) Базовые сенсомоторные взаимодействия с опорой на графическую деятельность: «Радуга», «Улитки», «Зеркало», «Дом», «Восьмерки», «Геометрические фигуры» и т.д.

9) Мелкая моторика: «Дружба», «Домик», «Солнышко – луна», «Две сороконожки», «Ладушки», «Братцы» и т.д.

10) Соматогнозис, тактильные и кинестетические процессы: «Повтори позу», «Части тела», «Рисуем на спине», «Найди такую же фигурку» т.д.

11) Зрительный гнозис: «Разрезные картинки», «Зашумленные изображения», «Спрятанная буква», «Наложённые изображения» и т.д.

12) Пространственные и «квазипространственные» представления: «Посвящение», «Над-под», «Право-лево», «Царство зверей и птиц», «Робот машина», «Моя комната», «Правильное зеркало» и т.д.

13) Слуховой гнозис: «Большие уши», «Что за шум», «Найди звук», «Повтори ритм», «Поймай звук», «Испорченный телефон».

14) Фонематический слух: упражнения представлены только для детей с 7 лет.

15) Память: «Найди такой же», «Скульптор», «Шапка-невидимка», «Запомни и нарисуй», «Пиктограммы».

16) Номинативные процессы: «Я знаю пять...», «Загадки», «Нарисуй слово».

17) Интеллектуальные процессы, обобщающая и смыслообразующая функции речи: «4-й лишний», «Закончи предложение», «Найди сходства и различия», «Назови 10 предметов» и т.д.

Данный курс предполагает множество игр и упражнений.

Программа Т. Н. Ланиной для детей 4-7 лет включает в себя несколько блоков с использованием нейропсихологических упражнений и игр, которые также можно эффективно использовать и в логопедической практике [3]:

1) Разминка: «Часы», «Качели», «Кощей», «Мельница» и т.д.

2) Растяжка рук.

3) «Море» – физкультминутка с разными сценариями (разные движения, которые выполняют дети).

4) Пальчиковая гимнастика: «Пальчики здороваются», «Ладушки», «Крестики», «Ножницы» и т.д.

5) Глазодвигательный репертуар: слежение за предметом, рисование фигур и предметов глазами, отработка основных и вспомогательных направлений.



б) Артикуляционный праксис и межсистемные взаимодействия: «Уточка», «Хомяк», «Язык путешественник», «Трусливый птенчик», «Пятачок» и т.д.

7) Механическая гимнастика для рук (пассивный массаж руками и с помощью контрастных средств, например, мягких и колючих шариков): «Чем я дотронулась?», «Что я нарисовала?», «Ежики» и т.п.

Данные игры, а особенно двигательные и игры на общую и мелкую моторику, важно сопровождать речевым материалом со стороны взрослого и со стороны ребенка, когда упражнение уже разучено и отработано. Это может быть материал на автоматизацию и дифференциацию звуков, а также на развитие связной речи и отработку логико-грамматических конструкций. Также можно закреплять речевой материал по лексическим темам, включая стихотворную форму.

Конечно, в ходе занятия учителя-логопеда невозможно применить все богатство нейроигр и упражнений, они не рассчитаны на это, но можно выбрать определенные игры и применять их в работе.

Систематическое использование нейроигр в качестве образовательной и коррекционной практики окажет положительное влияние на обучение, поможет развитию интеллекта и психических процессов. Данная практика помогает улучшению состояния общей и мелкой моторики, дыхания. У дошкольников повышается способность к произвольному контролю, необходимому для образовательной деятельности, и улучшается речевое развитие в целом.

### **Литература**

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вуза / Т.Г. Визель. – Москва : В.Секачев, 2019. – 264 с.
2. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А. В. Семенович. – 6-е изд. – Москва : Генезис, 2018. – 319 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А.В. Семенович . – 12-е изд. – Москва : Генезис, 2022. – 474 с.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

MODERN TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH  
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

*М. В. Балчугова, Л. Н. Халикова*

*МКДОУ д/с № 42, г. Новосибирск, Россия*

*Ключевые слова:* современные технологии, связная речь, дошкольники, общее недоразвитие речи, подготовка к школе, личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми, ТРИЗ, мягкая среда, развивающие игры Воскобовича.

*Key words:* modern technologies, coherent speech, general underdevelopment of speech, preparing for school, personality-oriented interaction of a teacher with children, technology Theory of inventive problem solving, soft environment, educational games of Voskobovich.

*Аннотация.* Авторами статьи представлена актуальная на сегодняшний день проблема формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье описаны современные педагогические технологии, способствующие развитию связной речи дошкольника: личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми, теория решения изобретательских задач, мягкая среда, игровая технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» Вячеслава Вадимовича Воскобовича. Наиболее подробно раскрыты особенности развивающих игр В. В. Воскобовича.

Проблема формирования связной речи дошкольников на сегодняшний день очень актуальна.

С одной стороны, повышение требований общего образования к умственному развитию первоклассников. Будущий школьник должен владеть устной речью, навыками самостоятельного творческого рассказывания, последовательного пересказа, уметь ясно выражать свои мысли, четко отвечать на поставленные вопросы. Новые школьные условия требуют от ребенка максимальной мобилизации. Отсюда и увеличивающиеся требования родителей к подготовке к школе своих детей. Поэтому все структурные компоненты речи к концу дошкольного образования должны быть сформированы, имеющиеся нарушения – скомпенсированы.

С другой стороны, постоянное увеличение числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи (далее – ОНР), составляет 40% среди дошкольников с речевой патологией [6]. Все чаще приходится встречаться с темповыми задержками речевого развития у детей от 1 года до 5 лет, с ростом количества детей, у которых речь не появляется до 3 лет.

Не скомпенсированные речевые нарушения в дошкольном возрасте приводят в дальнейшем к школьной неуспеваемости, а в сочетании с недостаточностью сформированности психических функций, что характерно для детей с ОНР – к специфическим ошибкам в процессе чтения (дислексии) и на письме (дисграфии), препятствуют успешному усвоению программного материала по чтению и русскому языку в школе.

Актуальность проблемы и сенситивность дошкольного возраста к усвоению речи подтверждает важнейшее значение формирования связной речи в общей системе дошкольного образования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) образовательная область «речевое развитие» «включает развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой; формирование звуковой активности как предпосылки обучения грамоте» [8].

Среди современных педагогических технологий, способствующих развитию связной речи дошкольника, можно выделить следующие:

– личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми (личностно-игровые). Личностно-ориентированные технологии направлены на создание психолого-педагогической системы, где обучение и развитие ребенка идет с учетом его индивидуальных познавательных возможностей, интересов и потребностей. Основная задача – помочь ребенку проявить и раскрыть свою индивидуальность. Применение технологии предполагает тесное взаимодействие ребенка и педагога с проявлением уважения к личности каждого воспитанника, доброжелательное отношение к нему [7];

– технология Теория решения изобретательских задач (далее – ТРИЗ технология). Интересное, захватывающее обучение обеспечивает ТРИЗ технология. Использование методов и приемов ТРИЗ технологии способствует развитию творческого неординарного мышления, воображения и развитию речи; самостоятельному проявлению инициативы и, как результат, помогает сформировать успешность в ребенке. Технология ТРИЗ позволяет увеличить эффективность программы [3; 4];

– мягкая среда. Обеспечивает развитие умственных способностей, воображения, внимания, памяти, наблюдательности, способствует формированию мелкомоторных функций через накопление сенсорных впечатлений ребенка, влияющих на развитие связной речи. Применение «мягких» педагогических средств способствует социальному и коммуникативному развитию детей. Тканевые материалы используются для создания игровых ситуаций и творческого рассказывания сказок. Оживляя персонажей сказок, дошкольники обучаются использовать голос, движения рук, мимикой передавать происходящее. Взаимодействуя с другими детьми и педагогом, ребенок получает эмоциональные переживания, которые может выразить любым доступным ему способом, в том числе и вербально [9];

– игровая технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» Вячеслава Вадимовича Воскобовича [2].

Цель игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» направлена на построение педагогического процесса, способствующего интеллектуально-творческому развитию детей в игре.

Развивающие игры В. В. Воскобовича универсальны и обладают рядом особенностей:

– многофункциональность – каждая решает множество образовательных задач. Игры можно интегрировать в любую образовательную область;

– широкий возрастной диапазон участников игр – от 3 лет до младших школьников. Это возможно потому, что к простому физическому манипулированию присоединяется система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных задач. Например, игра «Дерево родственных слов» предметно-развивающей среды

«Фиолетовый лес»: 3–4 года – упражнения: «назови ласково», «один-много» на умение группировать, употреблять уменьшительно-ласкательные суффиксы, существительные единственного и множественного числа. 5–6 лет: упражнение «Посчитай» – на согласование числительных с существительными. Также в этой игре можно проявлять творческие способности и во время выполнения упражнений располагать предметы на коврографе в любом порядке. А с опорой на выполняемые движения и получившиеся картины составлять предложения и рассказы;

– взаимосвязь развивающих пособий, вариативность, сказочность – любую игру можно дополнять другой, брать отдельные элементы из каждой игры и придумывать свои игры, увеличивая и усложняя правила. С помощью сказочных героев из комплекта «Сказочный образ» сочинять различные сказки и путешествия. Например, «Путешествие Краб Крабыча на планету сложения», «Как гномики ходили в гости в слоготерем Короля Попугая», «Волшебные листочки Фиолетового дерева»;

– способствуют проведению комплексной работы и помимо решения образовательных задач, например, по развитию связной речи, усвоению грамматических категорий одновременно ведется работа по развитию психических процессов (внимания, памяти, мышления и воображения), мелкой моторики, осуществляется сенсорное развитие (цвет, форма, величина), логико-математическое развитие ребенка (классификация, пространственное восприятие и др.), ознакомление с окружающим миром, развитие творчества. Это очень важно при работе с детьми с ОНР;

– инклюзивность – дает возможность использовать в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– доступность – обеспечивает взаимодействие детей и родителей.

В работу по развитию связной речи мы ввели развивающую предметно-пространственную среду:

– развивающая среда «Фиолетовый лес» включает в себя более 140 съемных разнообразных, красочных элементов, которые крепятся к полю с помощью липучек. Начальный набор элементов игры можно постоянно пополнять. Ее насыщенность позволяет заниматься с детьми от 6 месяцев до 7 лет. Периодическая сменяемость элементов обеспечивает вариативность самой среды и стимулирует познавательную активность детей, развитие мелкой моторики. Возможность придумывать необычные решения, использовать различные сюжеты способствуют совершенствованию грамматического строя речи, развитию мышления и, как следствие, аргументированной речи [10];

– игры «Шнур-затейник», «Конструктор букв» позволяют детям лучше запомнить графический образ букв. При создании буквы из элементов у ребенка стимулируется развитие психических функций, мелкой моторики и координация движения пальцев;

– игра «Игровизор» способствует развитию фонематического слуха, формированию звуко-буквенного анализа и синтеза слогов, слов, совершенствованию словообразования, формированию связной речи, развитию интеллекта;

– игровой комплекс «Коврограф Ларчик» сопровождают сказочные персонажи, которые помогают ребенку «прожить» игровую ситуацию. Комплекс дает возможность для развития самостоятельности, навыков самоконтроля. Легко интегрируется в любую образовательную область. Например, знакомит с основными пространственными направлениями (познавательное развитие), мотивирует сочинению сказок о приключениях героев (речевое развитие) [5].

Описанные современные педагогические технологии в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР требуют более детального погружения. Захватыва-

ющий образовательный процесс в контексте представленных педагогических технологий вызывает у дошкольников живой интерес, способствует не только более качественному формированию связной речи у детей с ОНР, но и освоению лексико-грамматических категорий родного языка, стимулирует познавательный интерес, что приводит к повышению качества подготовки дошкольника к обучению в школе.

### **Литература**

1. Атемаскина, Ю. В. Современные педагогические технологии в ДОУ / Ю. В. Атемаскина, Л. Г. Богославец. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 112 с.
2. Воскобович, В. В. Развивающие игры Воскобовича / В. В. Воскобович, Л. С. Вакуленко – Москва : Сфера, 2015. – 127 с.
3. Гин, А. А. Приемы педагогической техники / А. А. Гин – Москва : Вита Пресс, 1999. – 112 с.
4. Гин, А. А. ТРИЗ-педагогика / А. А. Гин – Москва, 2015. – 94 с.
5. Коврограф «Ларчик» и «МиниЛарчик» / под ред. В. В. Воскобовича. – Санкт-Петербург, 2021. – 93 с.
6. Лебедева, Т. В. Сравнительное психологическое исследование особенностей речи дошкольников с нарушенным и нормальным развитием : специальность 19.00.10 Коррекционная психология : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т. В. Лебедева ; Московский государственный психолого-педагогический университет. – Москва, 2019. – 187 с.
7. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / ред. Е. Н. Степанова, Москва : ТЦ Сфера, 2003. – 123 с.
8. Приказ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – Электронная версия печатной публикации. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499057887> (дата обращения: 19.02.2022).
9. Файзулаева, Е. Д. Мягкая педагогика / Е. Д. Файзулаева , под ред. И. А. Лыковой. – Москва : Цветной мир, 2021. – 88 с.
10. Фиолетовый лес. Развивающая предметно-пространственная среда / под ред. В. В. Воскобовича, – Санкт-Петербург, 2020. – 174 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА**

FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE AMONG TEACHERS OF A PRESCHOOL  
EDUCATIONAL ORGANIZATION OF A GENERAL DEVELOPING TYPE

*А. Э. Будеева*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ФПСО Г. П. Обносова

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

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

*Аннотация.* В настоящее время одной из наиболее тревожных тенденций нашего общества является регулярно растущее число детей с проблемами в здоровье, к ним относятся дети с особыми образовательными потребностями или по-другому дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящий момент основным направлением реализации обучения и воспитания детей с ОВЗ является инклюзивное образование. В данном исследовании обобщены основные подходы к организации обучения и воспитания детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего вида, а также подготовке педагогических кадров и формированию у них инклюзивных компетенций. На основе разработанных критериев и показателей проанализирован опыт организации образовательной и воспитательной работы в МАДОУ № 73 г. Томска второго корпуса. В статье также раскрыто значение правильно сформированных компетенций педагога в организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

В Конституции Российской Федерации говорится, что все граждане РФ равны между собой в их правах и свободах. Отсюда следует, что Конституция РФ вне зависимости от социального статуса, состояния здоровья, особенностей личности и других факторов не допускает никакой дискриминации. Так, в 2011 году правительством рассматривается и подписывается программа «Доступная среда», в которой говорится о том, что необходимо проведение интеграции детей с ОВЗ в социуме.

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в образовательные учреждения Российской Федерации в огромной мере зависит от квалификации педагогических кадров, поэтому требуется внесение изменений в процесс подготовки будущих педагогов. В данном смысле особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности.

Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений.

Понятие «профессиональная компетентность педагога» широко было рассмотрено в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х годов XX в. Некото-

рые исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е. В. Бондаревская, А. И. Пискунов, Е. В. Попова); другие – с уровнем профессионального образования (Б. С. Гершунский); ещё определяют компетентность как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д. М. Гришин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. И. Пискунов и другие); рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т. Г. Браже и Н. И. Запрудский). Но, несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают очень сложное интегративное личностное образование, которое обуславливает возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

С 1 января 2014 года начал действовать Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС) (приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155), где говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В п. 3.2.5 ФГОС обозначено: Педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей.

Подготовка кадров, обладающих необходимыми компетенциями для инклюзивного образования, является одним из условий реализации самой инклюзии.

Организация инклюзивной практики – это процесс очень творческий. В инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и подходы в организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Поэтому педагог должен обладать особым набором профессиональных компетенций, которые позволят ему реализовать инклюзивную практику.

Педагог инклюзивного образования должен быть готов к:

- саморазвитию,
- овладению новыми знаниями, методиками и технологиями,
- умению анализировать свой и посторонний опыт,
- подборке эффективных методов работы,
- выстраиванию занятий согласно интересам и потребностям обучающихся особыми образовательными потребностями.

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений;
- любой человек способен чувствовать и думать;
- все люди имеют право на общение и на то, чтобы быть услышанными;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- каждый человек нуждается в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни.

На данном этапе российское образование стремится к тому, чтобы, наконец, стать инклюзивным. Неоспорим тот факт, что для решения этой сложной задачи потребуется много времени, так как дошкольные образовательные учреждения ещё не совсем готовы принять детей с особыми образовательными потребностями. Также существует ряд проблем, которые препятствуют реализации инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях.

И главная проблема состоит в том, что педагоги недостаточно подготовлены к работе в рамках инклюзивного образования. Чтобы решать данную проблему, создаётся много курсов повышения квалификации, проводятся мастер-классы, а также практикуется сотрудничество воспитателей с психологами, логопедами, дефектологами. Ещё одна проблема заключается в отсутствии специальных технических средств для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Ещё необходимо, чтобы в детском саду имелись специальные педагоги, которые бы занимались коррекционно-развивающей работой с детьми-инвалидами.

Но всё же основным препятствием для обучения детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях является психологический барьер. Российское общество не привыкло к тому, чтобы здоровые дети и дети с ОВЗ обучались вместе. Внедрение инклюзивного образования возможно только при учете принципов демократизации и при отсутствии дискриминации по любому признаку [1].

Инклюзивное образование детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении ставит перед педагогами сложную задачу обеспечить грамотную и компетентную подачу информации детям с особыми образовательными потребностями и детям-инвалидам.

Инклюзивная компетентность является одним из элементов профессиональной компетентности будущего педагога. Существуют общая, профессиональная, специальная и частная профессиональные компетентности специалиста. Инклюзивная компетентность педагога относится к специальным профессиональным компетентностям, так как цель инклюзивного образования – образование детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении.

По мнению И. Н. Хафизуллиной, инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность выполнять профессиональные функции в рамках инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности воспитанников и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду дошкольного образовательного учреждения и создание условий для его развития. [3]

Подготовка будущих педагогов к работе с инклюзией – это сложный и трудоемкий процесс, требующий особого внимания, так как практика инклюзивного образования в нашей стране распространена очень скудно. Многие исследователи признают, что первичным и важнейшим этапом формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов является этап психологических и ценностных изменений [2].

Разработка модели формирования ценностей инклюзивного образования у педагогов дошкольных образовательных учреждений является основополагающим звеном в формировании инклюзивных компетенций современных педагогов.

Опорные принципы, на которых основываются рекомендации по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- принцип ценностного отношения ко всем субъектам образовательного процесса и их деятельности в условиях инклюзивного образования;
- принцип системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса;



– принцип приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований современных условий реализации профессиональной деятельности;

– принцип адресности (учет особенностей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования);

– принцип координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности, характерной для условий образовательной инклюзии;

– принцип рефлексивности обучения и профессиональной деятельности.

Таким образом, результатом сформированной инклюзивной компетентности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения является его готовность работать с детьми с особыми образовательными потребностями, умение адекватно преподносить важную информацию детям и справляться с различными задачами теоретического и практического характера, возникающими в процессе воспитания и обучения дошкольников в рамках инклюзивного образования.

### **Литература**

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность : учебно-методическое пособие. – Москва : Первое сентября, 2013. – 33 с.
2. Турченко, И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования / И. А. Турченко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 30 с.
3. Хаффизулина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ И РОБОТОТЕХНИКЕ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ)**

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION ABILITIES IN THE LESSONS  
ON DESIGN AND ROBOTICS CLASSES IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH  
UNDERDEVELOPMENT (3RD LEVEL)

*А. О. Гордиенко*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
Детский сад № 49 Национального исследовательского Томского государственного университета,  
г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* коммуникативные способности, коммуникабельность, конструирование, робототехника, общее недоразвитие речи третьего уровня, старший дошкольный возраст.

*Key words:* communication skills, sociability, design, robotics, general speech underdevelopment of the third level, senior preschool age.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема коммуникативных способностей у детей с общим недоразвитием речи. Целью данной статьи является анализ технологий развития коммуникативных способностей у детей и анализ программы по конструированию и робототехнике как одного из способов развития коммуникативных способностей.

Исходя из определения толкового словаря С. И. Ожегова, коммуникабельный человек – это такой человек, «с которым легко общаться, иметь дело, устанавливать контакты» [1]. Таким образом, коммуникабельность или общительность – это умение взаимодействовать с окружающими людьми.

М. И. Лисина дает определение понятию: общение – «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [2, с. 11].

Таким образом, коммуникативные способности – это умение человека устанавливать контакты, что является основой для самореализации человека, его успешности в любых видах деятельности. Формирование этой способности у детей – основная задача подготовки ребенка к дальнейшей жизни. Дети испытывают трудности в нахождении общего языка со сверстниками и взрослыми, особенно дети с различными нарушениями речи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Нарушения речевого развития препятствуют развитию коммуникативных способностей у детей. Общее недоразвитие речи затрагивает фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую системы. При этом нарушения речи имеют разный уровень выраженности. Т. Б. Филичева отмечает у детей с третьим уровнем недоразвития речи недостаточную сформированность связной речи, лексические ошибки, проявляющиеся в замене слов на более простые и привычные, а также недостаточную дифференциацию звуков на слух. Все эти сложности будут влиять на дальнейшее обучение детей и вызывать трудности при овладении чтением и письмом [3, с. 50].

Несформированность связной речи, нарушения в фонетико-фонематической системе затрудняют возможность детей с ОНР общаться со сверстниками. Эффективность общения зависит от умения ребенка четко и точно выражать свои мысли. Умение быстро, без раздумий и без дополнительной подготовки коммуницировать является важным фактором в быстро развивающемся современном мире [4, с. 6].

Проблемы в коммуникации детей с ОНР рассмотрены в работах таких авторов, как В. К. Воробьева, Т. Б. Филичева, Л. Г. Соловьева и другими. Их исследования доказали, что дети с общим недоразвитием речи не всегда слушают своего собеседника, не могут объяснить поставленную задачу своему собеседнику, у них затруднено понимание речи собеседника [5, с. 4].

Для развития коммуникативных способностей у детей в образовании используются следующие технологии:

1. Социо-игровая технология Вячеслава Букатова базируется на основных идеях: педагог – равноправный участник и партнер, а не цензор; ребенок свободен в выборе своего занятия, соблюдая правила [6, с. 13–16].

2. ТРИЗ технология, предложенная И. Н. Крохиной, включает в себя работу над проектами, работу с карточками, поиск способов и вариантов выхода из затруднительных ситуаций. Тем самым предполагает работу детей в коллективе, способствует развитию диалогового общения, установлению положительных эмоциональных контактов для решения общих задач [7].

3. Технология «Образ и мысль» – разработчики технологии Л. М. Ванюшкина, А. А. Соколова, Л. Ю. Копылов основывались на трудах американского психолога Аби-галь Хаузен. Данная технология используется в игровой форме, приобщая детей к искусству. Она развивает когнитивные, творческие и коммуникативные способности детей. На занятиях используются проблемные ситуации, вопросы открытого типа [8].

4. Программа Brick-by-Brick, которая демонстрирует положительный опыт по развитию социальных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра. В данный момент авторы программы проводят исследования об эффективной работе с детьми с другими нарушениями [9].

В. А. Сухомлинский сказал: «Источники способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев». Конструирование как вид деятельности стимулирует кончики пальцев рук, расширяет и развивает сенсорное восприятие и как следствие является развитием коммуникативных навыков.

Опираясь на опыт авторов технологий (В. М. Букатов, Л. М. Ванюшкина, А. А. Соколова, Л. Ю. Копылов и др.), можно оценить актуальность подхода развития коммуникативных способностей детей с ОНР на занятиях по конструированию и робототехнике.

Авторы парциальной образовательной программы НАУСТИМ (О. А. Поваляев, Г. В. Глушкова, Н. А. Иванова, К. В. Сарафанова, С. И. Мусиенко) в основу программы закладывают идею конвергентного образования, под которым понимается включение в процесс обучения разных образовательных областей. Такой подход нацелен на формирование умений у детей работать сообща, в командах или малых группах, взаимодействовать со всеми детьми в зависимости от сложившейся игровой ситуации. Приоритетом программы является проблемное обучение детей в разных условиях коммуникации с использованием конструктора и компьютерных технологий. На занятиях по конструированию и робототехнике поддерживается инициатива детей, применяются игровые технологии, создается ситуация успеха для каждого ребенка, развивается мелкая моторика, развиваются коммуникативные способности [10, с. 9–11].

На занятиях по конструированию и робототехнике используются разнообразные подходы и методы:

– Личностно-ориентированный подход предполагает организацию занятий с учетом индивидуальных особенностей интеллектуального развития детей.

– Системно-деятельный подход включает в себя синтез игровой, коммуникативной, познавательной-исследовательской, конструктивной и других видов деятельности.

– Модульный подход – включение в занятия различных образовательных областей в соответствии с индивидуальными особенностями детей [10, с. 19].

– Индивидуальный подход учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка и зону ближайшего развития [11].

– Дифференцированный подход предполагает форму организации занятий с учетом индивидуальных особенностей детей.

– Объяснительно-иллюстрированный метод применяется для ознакомления с новым материалом.

– Репродуктивный метод включает в себя повторение и закрепление навыков и умений, приобретенных ранее (написание программ по алгоритму).

– Метод проектов, при котором цели и задачи педагога завершаются практическим творческим результатом в ходе самостоятельной деятельности детей, предполагает презентацию продукта деятельности [10, с. 19].

Для организации занятий по конструированию принято использовать следующие формы: по образцу, по модели, по чертежам и схемам, по условиям. Особое внимание уделяется конструированию по заданной теме и по замыслу [12, с. 23–27].

При конструировании по заданной теме и замыслу тщательно продумывается предстоящая работа: анализируется, обсуждается замысел, выбирается алгоритм действий.

На первых этапах при изучении программирования дети знакомятся с простыми навыками работы на компьютерах, а затем переходят к изучению пентаграммного программирования. Изучается принцип программирования, а после подробного знакомства с различными пентаграммами дети сами учатся задавать движение своим роботам: пишут маршруты, создают свето-музыкальные эффекты [10, с. 35].

На занятиях по конструированию и робототехнике для создания у ребенка положительной мотивации к активной речевой деятельности в малой группе используются проблемные ситуации, рассказы, «встречи» с любимыми героями.

На занятиях дети получают навыки диалога, беседы, монолога, а также учатся договариваться друг с другом: определять очередность действий, отстаивать свою точку зрения, учатся быть самостоятельными, учатся согласовывать друг с другом действия для достижения общей цели [13, с. 8].

Занятия по конструированию и робототехнике создают радостную обстановку, дают детям возможность почувствовать свою значимость, проявить свои творческие способности, создают благоприятную обстановку для развития коммуникативных способностей.

Претворение в жизнь всех подходов и методов возможно только при систематическом и длительном применении, а также зависит от профессиональных и личностных качеств педагога, которые нужно постоянно совершенствовать.

## **Литература**

1. Толковый словарь Ожегова. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11601> (дата обращения: 25.04.2022).

2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. – 2009. – Электронная версия печатной публикации. – URL: [https://www.koob.ru/lisina\\_m\\_i/](https://www.koob.ru/lisina_m_i/) (дата обращения: 25.04.2022).
3. Филочева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография / Т. Б. Филочева. – Москва : Просвещение, 2001. – 372 с.
4. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития : монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – Москва : В. Секачев, 2014. – 537 с.
5. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 3–7.
6. Букатов, В. М. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников : справочно-методическое пособие / под ред. В. М. Букатова. – Москва : ТЦ Сфера. 2014. – 128 с.
7. Электронная библиотека DOCPLAYER: <http://docplayer.com/>– URL: <http://docplayer.com/164885465-lspolzovanie-triz-v-rabote-s-detmi-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi.html> (дата обращения: 30.04.2022).
8. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obraz-i-mysl-v-prepodavanii-gumanitarnyh-distsiplin/viewer> (дата обращения: 30.04.2022). – Режим доступа: общий.
9. НАУСТИМ – цифровая интерактивная среда : парциальная образовательная программа для детей от 5 до 11 лет / О. А. Поваляев [и др.]. – Москва : Де'Лебри, 2020. – 68с.
10. Педагогическая библиотека. – URL: [https://pedlib.ru/Books/3/0397/3\\_0397-25.shtml#book\\_page\\_top](https://pedlib.ru/Books/3/0397/3_0397-25.shtml#book_page_top). Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т.; Т. 4. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 244–268 (дата обращения: 30.04.2022).
11. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
12. Лиштван, З. В. Конструирование : Пособие для воспитателя дет. сада. Москва : Просвещение, 1981. – 159 с.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF CHILDREN 4-5 YEARS OLD  
IN VARIOUS ACTIVITIES

*Н. В. Гречман*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ДО, зав. кафедрой ДО Т. Н. Яркина

*Ключевые слова:* самостоятельность, деятельность, развитие, дошкольники, средний дошкольный возраст, родители.

*Key words:* independence, activity, development, preschoolers, middle preschool age, parents.

*Аннотация.* В современном мире проблема развития самостоятельности детей дошкольного возраста является одной из самых актуальных, так как связана с потребностью детей в самостоятельной деятельности, которую необходимо развивать и поддерживать. В исследовании раскрыто понятие самостоятельности детей дошкольного возраста, компоненты и признаки самостоятельности дошкольников, представлены результаты констатирующего этапа исследования, целью которого являлось выявление уровня развития самостоятельности детей 4-5 лет и определение уровня вовлечения родителей в процесс воспитания самостоятельности детей. Также в исследовании представлен комплекс предполагаемых способов педагогической поддержки развития самостоятельности детей среднего дошкольного возраста, необходимых для реализации следующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Самостоятельность является очень важным волевым качеством, необходимым для будущей деятельности ребенка, ведь необходимо иметь подготовку к условиям жизни в современном обществе, к практико-ориентированному подходу в организации образовательного процесса в учебных учреждениях. Также жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, поэтому от человека требуются не шаблонные, привычные действия, а творческий подход к решению различных задач, способность самостоятельно ставить и решать новые проблемы.

В соответствии целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, на этапе завершения дошкольного образования ребенок должен овладеть основными культурными способами деятельности, проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности и т.д.; должен быть способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности [1].

Также важно отметить, что в процессе самостоятельной деятельности дошкольников реализуются задачи всех образовательных областей ФГОС ДО, а формируемые умения и навыки способствуют успешному становлению и развитию личности ребенка дошкольного возраста, способного самостоятельно ставить и решать жизненные задачи, совершать новые открытия.

Первоначально проблема формирования самостоятельности у ребенка была представлена в трудах античных философов. Далее самостоятельность получила развитие в

педагогических идеях С. Л. Рубинштейна, М. Монтессори, Д. Б. Эльконина, в работах А. И. Зимней, А. И. Щербакова, Н. Г. Алексеева, и др.

В их научных трудах предлагаются различные трактовки понятия «самостоятельность», но наиболее четко и емко оно, по нашему мнению, раскрывается у Е. П. Ильина (заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук). Он отмечает, что «самостоятельность – это стремление и способность выполнять какую-либо деятельность без посторонней помощи» [2].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить компоненты самостоятельности дошкольников:

– «я хочу» – мотивационный компонент: потребность в новых знаниях, выполняющих функции словообразования и осознания деятельности;

– «я знаю» – эмоционально-волевой компонент: отношение к своей деятельности и достигаемым результатам;

– «я умею» – операционный компонент: разнообразные действия, оперирование умениями, приемами как во внешнем, так и во внутреннем плане;

– «я делаю» – деятельностный компонент: подбор, определение, применение адекватных способов действий, ведущих к достижению результатов [3].

К признакам самостоятельности детей исследователи и ученые относят самоорганизованность и исполнительность, которые также выступают ее компонентами и выражаются у детей дошкольного возраста в умении планировать свою деятельность, придерживаться намеченного плана, своевременно выполнять требования взрослого [4].

Мы провели исследование по выявлению уровня развития самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста (в период с 1 по 30 сентября 2021) года на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида № 73 г. Томска. В исследовании приняли участие 16 воспитанников средней группы «Ромашка» (8 мальчиков и 7 девочек) и 15 родителей (среди которых 1 опекун).

Стоит также отметить, что из 15 семей 4 являются неполными и 11 являются полными (в большинство из которых входят супруги и один ребенок, но в некоторых семьях на одной территории проживает еще и бабушка).

По социальному статусу было выделено 2 многодетные семьи, 1 семья с опекаемыми детьми и 2 малообеспеченных семьи. Все родители имеют среднее специальное или высшее образование.

Для определения уровня развития детской самостоятельности нами была выбрана диагностическая методика А. М. Щетининой – «Карта проявлений самостоятельности» [5]. Принимая во внимание выделенные ею показатели самостоятельности, мы осуществляли наблюдение за детьми.

Балльная оценка обозначенных показателей позволила отнести детей к одному из уровней: низкому, среднему, высокому. В табл. 1 представлены результаты констатирующего этапа исследования в соответствии с уровнями развития самостоятельности, определенными А. М. Щетининой.

Из таблицы видно, что высокий уровень развития самостоятельности наблюдается у 6 детей, что составляет 37,5% от общего числа участников исследования. Средний уровень был выявлен у 5 детей (31,25%) и низкий уровень наблюдается также у 5 детей, что составляет 31,25%.

Исходя из анализа всех 12 показателей, можно судить о том, что воспитанники с высоким уровнем развития детской самостоятельности характеризуются редким обращением за помощью к взрослым и сверстникам, негативным отношением к какой-либо

помощи. Они достаточно часто и без напоминания выполняют порученные им дела, без указаний убирают вещи и игрушки. В большинстве случаев самостоятельно решают возникшие конфликты и могут играть в полном одиночестве. Также они стремятся все делать самостоятельно, при этом высказывая свою точку зрения на какой-либо спорный вопрос.

*Таблица 1*

**Уровни развития самостоятельности детей средней группы «Ромашка» МАДОУ  
детского сада № 73 г. Томска**

Ф.И. воспитанника	Общий балл	Уровень развития самостоятельности
Тимофей А.	12	Низкий
Милана Б.	36	Высокий
Леван Б.	14	Средний
Тея Б.	0	Низкий
Ярослав В.	8	Низкий
Есения И.	28	Высокий
Валерия К.	18	Средний
Кирилл К.	14	Средний
Григорий П.	28	Высокий
Эрик Р.	24	Средний
Денис С.	26	Высокий
Мелек С.	12	Низкий
Эрик Ч.	20	Средний
Эльза Ч.	12	Низкий
Анастасия Ш.	28	Высокий
София К.	30	Высокий

Дети со средним уровнем развития самостоятельности не всегда могут найти себе дело. При возникновении конфликтных ситуаций со сверстниками иногда прибегают к помощи взрослых. При столкновении с трудностями не всегда могут довести начатое дело до конца, действия становятся менее целенаправленными, темп работы снижается. Существенный подъем активности наблюдается в том случае, если взрослый окажет поддержку. За незнакомое или новое дело они берутся с опаской, а время на выполнение какого-либо задания не всегда используют рационально. Эти дети не всегда способны поставить цель деятельности и осуществить планирование.

Воспитанники с низким уровнем развития самостоятельности испытывают затруднения в принятии цели и осуществлении планирования деятельности даже с помощью взрослого. Не проявляют интерес к какой-либо деятельности, отказываются браться за незнакомое, новое дело. Постоянно прибегают к помощи взрослого с целью разрешения конфликта со сверстниками, никогда не стремятся брать на себя главные роли в играх.

Далее мы посчитали целесообразным предложить родителям анкету, цель которой заключалась в определении уровня вовлечения родителей в процесс воспитания самостоятельности детей. Анкета содержала три вопроса закрытого типа и четыре вопроса открытого типа:

1. «Ставите ли вы задачу воспитания самостоятельности у своего ребенка?»
2. «Как вы воспитываете самостоятельность?»
3. «Поощряете ли вы попытки ребенка оказать вам помощь в домашнем труде?

Если да, то каким образом?»



4. «Выполняет ли ваш ребенок какие-либо обязанности самостоятельно, по собственной инициативе?»

5. «Пользуетесь ли вы рекомендациями педагогов?»

6. «В чем ваш ребенок чаще проявляет самостоятельность?»

7. «В чем, по вашему мнению, ребенок может и должен быть самостоятельным?».

В анкетировании приняли участие 15 родителей детей средней группы. Исходя из проведенного анкетирования, можно сделать вывод о том, что больше половины родителей, принявших участие в опросе, ставят задачу воспитания самостоятельности у ребенка в своих семьях. Решают эту задачу родители путем вовлечения детей в домашний быт, с помощью поручения каких-либо дел, просьб, касающихся уборки игрушек, вещей, ухода за собой. В результате обработки данных анкетирования было выявлено, что именно в вышеперечисленных видах деятельности дети чаще всего проявляют самостоятельность. Также многие родители считают, что дети среднего дошкольного возраста должны быть самостоятельными в одевании и раздевании, приеме пищи, а также должны иметь навыки личной гигиены (чистка зубов, поход в туалет, умывание, купание и пр.).

Стоит отметить, что чуть больше половины опрошенных ответили, что в их семьях дети выполняют (или стремятся выполнять) какие-либо домашние обязанности самостоятельно или по собственной инициативе. Эти родители поощряют попытки детей оказать им помощь в домашнем труде похвалой, благодарностью, добрыми словами и улыбкой, однако, есть родители, поощряющие детей материально: сладкими подарками, новыми игрушками.

По вопросу развития самостоятельности детей среднего дошкольного возраста воспитатели детского сада нередко дают рекомендации для родителей, но берут во внимание и пользуются ими меньше половины участников анкетирования.

Также мы заметили, что у детей из многодетных семей отмечен высокий и средний уровни самостоятельности. У опекаемого ребенка наблюдается высокий уровень, а у детей из малообеспеченных семей отмечается низкий уровень самостоятельности. Таким образом, на наш взгляд, социальный статус семьи играет большую роль в становлении самостоятельности детей дошкольного возраста. Полагаем, в многодетных семьях у детей более высокие уровни развития самостоятельности связаны с тем, что эти дети имеют поддержку своих братьев и сестер, родителей; в малообеспеченных семьях родители вынуждены решать различные бытовые проблемы, поэтому должного внимания развитию самостоятельности, вероятнее всего, не уделяется.

В связи с результатами констатирующего этапа исследования нами был сделан вывод о необходимости подбора и апробации способов педагогической поддержки для повышения уровня развития самостоятельности детей среднего дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Далее в табл. 2 представлен комплекс предполагаемых способов педагогической поддержки, составленных с опорой на принцип интеграции образовательных областей согласно ФГОС ДО.

Данный комплекс позволит, по нашему мнению, эффективно решать задачи по развитию самостоятельности дошкольников, а именно:

- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации, развитие творческой активности;
- овладение речью как средством общения и культуры;

- реализация самостоятельной творческой деятельности;
- приобретение опыта в двигательной деятельности; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере [6].

Таблица 2

**Комплекс способов педагогической поддержки развития самостоятельности детей средней группы «Ромашка» МАДОУ детского сада № 73 г. Томска**

Образовательные области	Виды деятельности	Способы педагогической поддержки
«Социально-коммуникативное развитие»; «речевое развитие»; «физическое развитие»	<b>Трудовая деятельность</b>	Поручения и дежурства ( <i>при подготовке к занятиям; после занятий, по уходу за растениями и пр.</i> ) + разработка системы поощрений за самостоятельно выполненное задание без помощи взрослого; организация занятий, в основе которых необходима демонстрация тех или иных действий трудового характера ( <i>например, как мы помогаем взрослым</i> )
«Физическое развитие»; «речевое развитие»; «художественно-эстетическое развитие»; «социально-коммуникативное развитие»	<b>Игровая деятельность</b>	Организация сюжетно-ролевых игр, дидактических игр + наблюдение за процессом, за проявлениями самостоятельности в планировании игры, в построении сюжета, в распределении ролей и пр.
«Познавательное развитие»; «социально-коммуникативное развитие»; «речевое развитие»	<b>Познавательно-исследовательская деятельность</b>	Создание рубрики «Вопрос дня», побуждающей детей самостоятельно находить ответы на вопросы в процессе беседы, просмотра видеороликов и пр., а также делать умозаключения с помощью воспитателя
«Художественно-эстетическое развитие»; «речевое развитие»; «социально-коммуникативное развитие»	<b>Продуктивная деятельность</b>	Создание ситуаций мотивации достижения цели

### Литература

1. Теплюк, С. Истоки самостоятельности / Дошкольное воспитание, 1991. – №7. – С. 67.
2. Зинченко, В. Н. Воспитание самостоятельности у детей 5-го и 6-го года жизни в процессе занятий по рисованию: автореф. дис. канд. пед. наук / В. Н. Зинченко. – Москва, 1986. – 16 с.
3. Мартынова, Е. А. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет : тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий / Е. А. Мартынова, И. М. Сучкова. – Волгоград : Учитель, 2016. – 333 с.
4. Власова, Т. А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде : автореф. дис. канд. пед. наук / Т. А. Власова. – Екатеринбург, 2000. – 25 с.
5. Градобоева, Д. А. Особенности формирования самостоятельности у детей среднего дошкольного возраста / Д. А. Градобоева, М. Н. Терещенко. – Текст : электронный // Молодежь и наука : материалы международной научно-практической конференции старшеклассников, студентов и аспирантов 29 мая 2020 г. – Нижний Тагил : НТИ филиал УрФУ, 2020. – С. 494–497.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.

## **ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

EDUCATION OF MORAL AND PATRIOTIC QUALITIES OF CHILDREN  
AGED 5-6 YEARS IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION

*Е. В. Губачева*

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

Научный руководитель:  
канд. психол. наук, доц. Л. В. Вершинина

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, нравственно-патриотические качества, родной край, сетевое взаимодействие.

*Key words:* patriotism, patriotic education, moral and patriotic qualities, native land, network interaction.

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы формирования нравственно-патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста в условиях сетевого взаимодействия. В работе анализируются различные подходы авторов к понятию патриотического воспитания. Представлены данные о результатах исследования формирования нравственно-патриотических качеств у детей 5-6 лет в условиях сетевого взаимодействия.

Утрата в России системы духовных ценностей и ориентиров на срок, сопоставимый с временной дистанцией между поколениями, остро поставил сегодня проблему патриотического воспитания подрастающего поколения.

Не вызывает сомнений, что слова патриотизм (от лат. *pater* – отец), родной, родство, родина непосредственно связаны друг с другом. И предусмотрительность государственной политики в области образования заключается в том, чтобы с юных лет сформировать в маленьком гражданине понимание и принятие традиций, гордость за свою страну и малую родину, уважение к истории своей Родины, любовь к родному краю, с которой начинается преданность своей стране, ответственность за нее, забота о ее процветании и готовность защищать свою землю.

Проведя анализ литературы, хочется отметить, что важность воспитания патриотических чувств у подрастающего поколения подчеркивалась в трудах Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. В. Запорожца, Д. И. Фельдштейна, Р. С. Буре, Н. Ф. Виноградовой, С. А. Козловой, Л. И. Беляевой и др.

Несмотря на масштабность исследования, в этой области остаются слабо разработанными практико-ориентированные технологии, способствующие эффективному патриотическому воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Исходя из современных условий организации воспитательно-образовательного процесса в детском саду, мы видим насущную необходимость в совершенствовании современных технологий патриотического воспитания посредством организации сетевого взаимодействия с детскими коллективами других регионов страны.

На базе МАДОУ № 51 г. Томска нами было предпринято исследование с детьми старшей группы, в котором приняли участие 20 детей, из них 9 девочек и 11 мальчиков. Наше исследование предполагало решение следующих задач:

- ознакомление детей с красотами родного края, формирование умений детей видеть эту красоту, радоваться ей и способность передавать ее детям других городов;
- обогащение знаний детей о родном городе Томске, его достопримечательностях, истории, культуре и ознакомление с другими городами нашей страны России;
- развитие умения устанавливать партнёрские отношения с дошкольными образовательными организациями разных городов;
- способствовать развитию у всех участников образовательного процесса коммуникативных способностей, доброжелательности к окружающим, готовности к сотрудничеству и самореализации.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа.

На первом этапе мы выявляли исходный уровень сформированности нравственно-патриотических качеств детей старшего дошкольного возраста. С этой целью мы использовали пакет диагностических методик А. А. Лопатиной и М. В. Скребцовой [1, с. 35]. Для определения личностного отношения к родному городу использовали методику Т. Г. Кобзевой [2, с. 55]. Интерес всех членов семьи к историческому прошлому страны, города, традициям национальной культуры выявляли посредством анкетирования родителей.

Первичное констатирующее исследование выявило следующую картину. Низкий уровень сформированности нравственно-патриотических качеств был выявлен у 9 детей (45%), средний уровень у 8 детей (40%), высокий уровень у 3 детей (15%). Низкий уровень личностного отношения к родному городу выявили у 9 детей (45%), 10 детей (50%) имеют средний уровень, лишь 1 ребенок (5%) имеет высокий уровень, он полными предложениями и логично смог рассказать о городе. Анализ отношения родителей к родному городу показал, что очень низкий уровень имеют 10 из опрошенных родителей (50%), у 8 родителей (40%) имеются представления о народных традициях и только 2 родителей (10%) знают и регулярно знакомят детей с историческим прошлым страны, знакомят детей с родословной, рассказывают о традициях и культуре своей Родины.

Таким образом, полученная нами картина исследования показывает необходимость проведения эффективной работы по воспитанию нравственно-патриотических качеств детей старшего дошкольного возраста и предполагает определенные линии развития.

Проводимый нами формирующий эксперимент предполагает два этапа.

На первом этапе мы знакомили детей старшего дошкольного возраста с малой родиной.

Ссылаясь на В. И. Логинову, которая предлагает использовать в работе с детьми определенные методы: методы формирования нравственного поведения (приучение, упражнение, руководство деятельностью); методы формирования нравственного сознания (убеждения в форме разъяснения, внушение, беседа); методы стимулирования чувств и отношений (пример, поощрение, наказание) [3, с. 38].

Следовательно, для воспитания нравственно-патриотических качеств у детей целесообразно сформировать условия для эмоционального переживания событий, связанных непосредственно с чувством любви к своей малой и большой Родине. В связи с этим педагогический и воспитательный процесс мы начинали с того, что для маленького патриота ближе всего, а это, конечно же, его дом, семья, родные и близкие, детский сад, улица и родной город.

Для формирования знаний и представлений о малой родине мы применяли такие формы работы, как: беседы, составление маршрутов экскурсий, наблюдение, изучение

картин, иллюстраций, слайдов, чтение художественной литературы, воображаемые путешествия, виртуальные экскурсии, взаимодействие с социумом, самостоятельный поиск ответов.

Однако, одноактное обращение к государственной символике, упоминание о родном крае, природе, достопримечательностях, посещение исторических мест, музеев, театров и т.д. не даст ожидаемых результатов. Для дошкольника процесс «вращения», интериоризации непосредственно связан с эмоциональными переживаниями, с соответствующими повторяющимися действиями, с возможностью проговаривая прожить, осмыслить, принять и поделиться этими переживаниями не только с близкими и родными, но и со сверстниками, со значимыми взрослыми и ближайшим окружением [4, с. 52].

На втором этапе нами был реализован Международный проект по сетевому взаимодействию «Плюшевый мишка» – «Центр сотрудничества IEARN», целью которого является взаимодействие педагогов и воспитанников по обмену знаниями о родном городе через всемирные сети интернет «ВКонтакте» и «Одноклассники».

Реализуя проект, мы расширяли познания детей о геральдических символах нашего города (флаг, герб, гимн). Детям была предоставлена возможность самим рассмотреть, изучить, раскрасить, совершить виртуальную экскурсию, составить маршрут по карте от своего дома до детского сада, узнать, почему и в честь кого названы улицы нашего города, изучали и называли значимые места, составляли познавательные маршруты по родному краю для гостей «Томск гостеприимный», «Томск – студенческий город».

Также нами была создана серия занятий по знакомству детей с достопримечательностями родного края, где ребята познакомились с памятниками родного города, музеями, театрами, храмами, деревянным зодчеством, которое прославило город не только на всю страну, но и на весь мир. Такое углубленное изучение истории и культуры своего родного края способствует умению детей уважать культурное наследие, созданное другими людьми, относиться к своему краю как значимому в культуре всей России.

В результате нашей плодотворной работы нами было организовано сетевое взаимодействие с разными городами, а именно: г. Уфа, г. Снежногорск, г. Воронеж, г. Нефтекамск, г. Калининград и др. Это сотрудничество позволило построить процесс воспитания нравственно-патриотических качеств у детей 5-6 лет более продуктивно, ведь чем устойчивее процесс узнавания своей Родины будет связан с положительными эмоциями, интересом, подкреплен личным соучастием ребенка в социально значимой деятельности, тем правильнее будет складываться понимание и принятие Родины и себя как ее части [5, с. 100].

В ежедневной инновационной нетрадиционной и интересной работе действительно происходит интеграция позитивных эмоций, переживаемых детьми. В процессе сетевого взаимодействия по ознакомлению с родным краем у детей формируется интерес, который поддерживается на протяжении всего эксперимента, так как детям предоставляется возможность включиться как в отдельные действия, так и в социально значимую деятельность: участие в организации сетевого взаимодействия с другими регионами, в сборе посылки для детей из разных городов России, участие в акции «Подарок незнакомому другу», «Письма дружбы» и др.

1) Работа по воспитанию нравственно-патриотических качеств у детей в условиях сетевого взаимодействия продолжается. Мы на рубеже контрольного этапа исследования. Однако, наблюдение в общении детей с другими детьми разных городов дает основание верить в то, что наш эксперимент будет иметь положительный результат,

так как в процессе исследования мы наблюдали, с какой гордостью, любовью и трепетом дети рассказывали о своей малой родине, собирали посылки и отправляли письма дружбы. Также хочется отметить, что у большинства родителей повысился уровень сформированности представлений о важности патриотического воспитания детей в семье.

### **Литература**

1. Лопатина, А. А. Нравственное воспитание дошкольников / А. А. Лопатина, М. В. Скребцова. – Москва : Амрита, 2012. – 112 с.
2. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова. – Москва : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
3. Логинова, В. И. Детство : Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. – 244 с.
4. Доронова, Т. Н. Взаимодействие семьи и детского сада как средство реализации Федерального Государственного стандарта дошкольного образования / Т. Н. Доронова, С. А. Доронов // Дошкольное воспитание. – 2014 – № 1. – С. 49–54.
5. Зайцева, Н. В. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации / Н. В. Зайцева // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 97–102.

## МАКЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ

### LAYOUT AS INSTRUMENT DEVELOPMENT DIRECTOR'S GAME

*И. Г. Зябкина<sup>1</sup>, М. С. Шарыпова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> ГАПОУ НСО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко», г. Новосибирск, Россия

<sup>2</sup> МКДОУ «Детский сад № 42», г. Новосибирск, Россия

*Ключевые слова:* макет, режиссерская игра, предметно-развивающая среда, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, дошкольная образовательная организация.

*Key words:* layout, director's game, presentive developing environment, federal national educational norm preschool education.

*Аннотация.* В статье раскрыты возможности использования макетирования для развития и совершенствования режиссерской игры детей дошкольного возраста с использованием макета, описаны типы макетов, требования к их оформлению, этапы создания макетов.

Игра, как и любая другая человеческая деятельность, возникает у ребенка не спонтанно, сама собой, а передается окружающими людьми, которые уже владеют ею, то есть «умеют играть». Дошкольная образовательная организация (далее – ДОО) способствует развитию игровых действий. Безусловно, этому способствуют как педагоги ДОО, так и сами дети. Дошкольники накапливают игровой опыт – и в плане игровых умений, и в плане конкретной тематики; становясь старше, они уже сами становятся «носителями игры», передающими ее другому поколению младших детей. В этом и заключается естественный механизм передачи игровой культуры.

Для осуществления адекватных педагогических воздействий по отношению к игре детей дошкольного возраста педагогам необходимо хорошо понимать ее природу, иметь представления о специфике ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уметь играть с ними.

Режиссерская игра, несомненно, довольно увлекательное занятие для ребенка, а также важнейшее средство его воспитания и развития. основополагающим является положение о том, что в дошкольном возрасте игра представляется тем видом деятельности, в котором формируется личность ребенка, обогащается ее внутреннее содержание. Основное значение игры, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развивается потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созданию нового.

Сегодня в ДОО можно увидеть большое материальное оснащение игровым оборудованием, современными готовыми игровыми зонами, разными видами всевозможных игр и игрушек. Несомненно, с одной стороны, это хорошо, но, с другой стороны, педагоги порой забывают о том, что создание игрового материала совместно с детьми, а затем всестороннее использование его уходит на второй план. Ведь собственноручное участие в изготовлении игрушки, игрового материала способствует развитию интереса к организации будущей игры с предметом.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) к структуре основной образовательной

программы дошкольного образования предлагает требования по организации предметно-развивающей и игровой среды в дошкольной образовательной организации. В стандарте четко прописано, что предметно-развивающая среда должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной [7].

Центральным элементом, организующим предметную среду для режиссерской игры с мелкими игрушками, по нашему мнению, является макет. Он выводит способность к сюжетосложению на новый уровень, содействует общему развитию дошкольников, раскрывает творческие способности, подчеркивает индивидуальность, вовлекает детей в реализацию идей по постройке всевозможных макетов, которые, так или иначе, задействуют все мыслительные процессы ребенка. Ведь создание «маленького мира» даст возможность детям развивать дальнейшие замыслы в своей игре.

М. Н. Клевцова отмечает, что режиссерские игры с макетами способствуют развитию креативности и коммуникативной инициативы (то есть способности к творческому решению проблем, возникающих при осуществлении деятельности, в игре дошкольники договариваются, словесно объясняя исходные замыслы, планируя начало игры, используя простой договор, стремятся к взаимопониманию) – а это важные показатели интеллекта. Развитие креативности и инициативы – необходимое условие формирования полноценной личности. В играх с макетами дети обозначают конкретную цель, самостоятельно дополняют их по своему желанию, применяя продуктивную деятельность [3].

Согласно М. Н. Клевцовой [3], макет – фиксированная конструкция.

Исследователи С. Л. Новоселова [5], А. П. Усова [6] выделяют ряд требований к макету и его использованию в режиссерской игре детей дошкольного возраста: должен быть устойчив, легко перемещаться с места на место, не бояться случайных сотрясений, служить длительное время и в любой момент быть доступен дошкольникам для игры.

Организация и проведение режиссерских игр детей с макетами требует от педагогов большого профессионального мастерства и такта, а также знания определенного алгоритма. Так, игра с макетом должна начинаться уже в процессе его создания. При изготовлении макета необходимо широко использовать игровые приемы и ситуации.

Наполняют и дополняют макет предметным материалом сами дети, но педагог может помочь им, предложив те или иные сочетания игровых предметов. Подбирать предметный материал к макетам следует в зависимости от уровня развития игры воспитанников. Периодически по мере угасания интереса детей к ним педагог должен заменять персонажи новыми.

М. Н. Клевцова обозначила, что придать творческий импульс режиссерской игре можно, соединив в одном макете фигурки-персонажи с подходящим антуражем из двух-трех разных тематических контекстов. Такой набор, требующий выстраивания воображаемой ситуации и сюжетных событий, объединяющих разные смысловые контексты, к которым относятся персонажи, расширит смысловое пространство игры. [3]

Педагоги С. Г. Доронов [2], С. Л. Новоселова [5], А. П. Усова [6] указывают на необходимость наличия «универсального» макета, то есть тематически многозначного его игрового пространства. «Универсальные» макеты условно делятся на два типа:

– макеты-модели, представляющие собой уменьшенные целостные объекты. Добавлением служат тематические фигурки-персонажи, которые обозначают действия и



события, мелкий транспорт (автомобили, самолеты), наборы мелких фигур-персонажей (семьи, солдатики, сказочные персонажи, фантастические персонажи), антураж (деревья, цветы);

– макеты-карты представляют собой плоскости с обозначенными на них местами для расположения возможных объектов и несколькими ключевыми объектами-маркерами пространства. Такие макеты направляют ребенка на развертывание сюжетных событий, происходящих на этой территории и вокруг оформляющих её объектов.

М. Н. Клевцова [3] выделяет следующие этапы работы по созданию и применению макета.

Первый этап работы – предварительная работа. Содержание работы на данном этапе направлено на:

- обогащение личного опыта детей (проведение бесед, рассматривание картин и иллюстраций, прогулки и экскурсии, чтение художественной литературы и т.д.);
- подготовку и сбор материала для создания макета.

Второй этап работы – изготовление основы макета и наполнение его предметным материалом.

Считается, что работа педагогов с воспитанниками на данном этапе включает элементы конструирования и художественно-изобразительного творчества в виде скульптурного моделирования из пластических материалов, формирование представлений о природных и культурных ландшафтах, искусстве архитектуры.

Третий этап работы – процесс развития и активизации игры с макетом – созданное игровое пространство дополняется новым предметным материалом, используются предметы-заместители, педагоги совместно с детьми придумывают рассказы или сказки, которые в дальнейшем служат игровыми сюжетами.

На основе исследовательской работы нами разработана технологическая карта планирования работы по развитию режиссерской игры с использованием макета, которая позволила четко организовать работу по теме.

Структура технологической карты планирования включает:

- тема режиссерской игры с использованием макета;
- возраст группы;
- цели и задачи режиссерской игры с использованием макета;
- организация предметно-развивающей среды, которая обеспечивает реализацию темы, цели и задачи режиссерской игры с использованием макета;
- создание условий для развития творчества;
- участие детей в изготовлении антуража, позволяющего полноценно раскрыть тему режиссерской игры;
- обыгрывание и свободная импровизация.

Макет поднимает режиссерскую игру дошкольников на новый уровень, содействует общему развитию дошкольников, а также является связующим звеном разных форм взросло-детской и свободной детской активности.

## **Литература**

1. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду : методические рекомендации для занятий с детьми 2–7 лет / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
2. Доронов, С. Г. Мозаичные карты как средство активизации сюжетной игры детей старшего дошкольного возраста / С. Г. Доронов // Дошкольное воспитание / – Москва, 2012. – С. 108–113.
3. Макетирование в детском саду / М. Н. Клевцова, С. В. Ходеева // Молодой ученый. – 2017. – Вып. 36 (170). – С. 86–88.

4. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : методич. пособие / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 87 с.
5. Развивающая предметно-игровая среда / С. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 76.
6. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей: [Статьи] / под ред. [и с вступ. статьей] А. В. Запорожца. – Москва : Просвещение, 1976. – 96 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. – Москва : Творческий центр Сфера, 2015. – 96 с.

## **ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ**

### **EDUCATION OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ANIMATION**

***Д. В. Красноштан***

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. Т. Н. Яркина

*Ключевые слова:* отзывчивость, эмоциональная отзывчивость, эмоции, чувства, дошкольный возраст, мультипликация, мультфильм, мульттерапия.

*Key words:* responsiveness, emotional responsiveness, emotions, feelings, preschool age, animation, cartoon, cartoon therapy.

*Аннотация.* Проблема нравственного воспитания крайне актуальна в любом обществе и берет свое начало еще в дошкольном возрасте. Дети нового поколения становятся более грубыми и злыми, зачастую выражая агрессию, становятся неконтролируемыми. Для того чтобы исключить данную проблему, следует уделять достаточно внимания процессу воспитания эмоциональной отзывчивости детей. Настоящая статья включает в себя описание возможных вариантов воспитания эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста средствами мультипликации.

В современном мире очень остро стоит вопрос нравственного воспитания детей всех возрастов. Все чаще наблюдаются случаи детской агрессии и жестокости по отношению к животным, сверстникам, близким или чужим людям. У детей искажаются представления о нравственных качествах, они все чаще не могут выстраивать теплые дружеские отношения и договариваться о совместных действиях в играх и быту. Проблема воспитания эмоциональной отзывчивости находит свое отражение в исследованиях Абраменковой В. В., Беляковой Е. Г., Бреслав Г. М., Буре Р. С., Гавриловой Т. П., Ежовой Н., Коломийченко Л. В., Микляевой Н. В., Рояк А. А., Широковой Г. А., Якобсон П. М. По их мнению, воспитание эмоциональной отзывчивости выступает ядром становления личности ребенка, ее основой, то есть является очень важным процессом, который требует отдельного внимания.

Согласно работам ученых, исследовавших данную проблему, было установлено, что период дошкольного возраста является сенситивным периодом для активного воспитания эмоциональной отзывчивости. Именно в этом возрасте ребенок получает практический опыт нравственного поведения, изучает формы и способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Эмоциональная отзывчивость – термин, объединяющий многообразные формы проявления неравнодушного отношения человека к чужим переживаниям; способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, пониманию их внутренних состояний.

Воспитание эмоциональной отзывчивости, согласно ФГОС ДО, является одной из главнейших задач нравственного воспитания ребенка дошкольного возраста. Целевым

ориентиром на этапе завершения дошкольного образования выступает способность к соблюдению социальных норм поведения в различных видах деятельности, к выстраиванию взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Крайне важно воспитать достойного гражданина, воспитать духовно-нравственную личность [1].

Эмоциональная отзывчивость детей дошкольного возраста включает в себя: активное включение детей в ситуации, требующие их внимания; умение замечать чужое эмоциональное состояние и проявлять к нему неподдельный интерес; умение в конкретной ситуации вести себя соответствующе чужому эмоциональному состоянию; способность самостоятельно замечать трудности других и бескорыстно предлагать свою помощь (готовность поделиться игрушкой, книжкой); способность проявлять заботу не только о себе, но и о других [2].

Согласно обозначенной теме было проведено исследование. Цель исследования: выявить уровень развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста и определить предпочитаемые детьми мультфильмы.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 100 г. Томска. В исследовании принимало участие 24 ребенка. Все дети относятся к одному возрастному периоду (5–6 лет). Из них 11 девочек и 13 мальчиков. Психическое и физическое развитие детей находится в пределах нормы.

В рамках исследования была проведена диагностика с использованием методики «Наблюдение за эмоциональным состоянием детей в процессе просмотра мультфильма «Заюшкина избушка» (Л. В. Пименова), которая позволила определить уровень развития эмоциональной отзывчивости исследуемой группы детей по следующим критериям: 1. Проявление заинтересованности к происходящим в мультфильме событиям, поступкам героя. 2. Эмоциональное реагирование на состояние мультипликационных героев.

В зависимости от степени проявления того или иного критерия можно установить уровень развития эмоциональной отзывчивости ребенка:

Высокий уровень – ребенок проявляет заинтересованность и эмоционально реагирует на эмоциональное состояние каждого из мультипликационных героев; Средний уровень – ребенок изредка проявляет заинтересованность и эмоционально реагирует на эмоциональное состояние только определенных мультипликационных героев; Низкий уровень – ребенок вообще не проявляет заинтересованности и не реагирует на эмоциональное состояние мультипликационных героев.

По результатам проведения данной методики было установлено следующее: 45% (11) детей обладают высоким уровнем развития эмоциональной отзывчивости, 30% (7) детей обладают средним уровнем и 25% (6) детей обладают низким уровнем развития эмоциональной отзывчивости. Результат проведения диагностики по данной методике представлен в виде диаграммы (рис. 1).

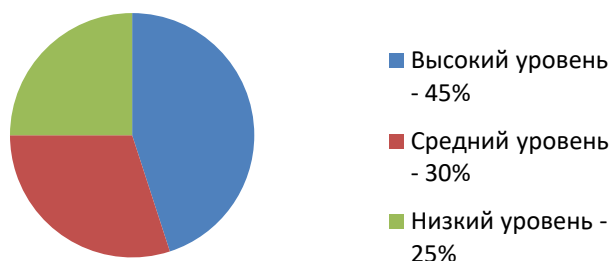


Рис. 1. Результаты проведения методики «Наблюдение за эмоциональным состоянием детей в процессе просмотра мультфильма «Заюшкина избушка»

Согласно результатам проведения диагностики можно сделать вывод о том, что у большинства детей диагностируемой группы уровень эмоциональной отзывчивости находится в пределах нормы. Однако, с целью поддержания данного уровня и повышения уровня эмоциональной отзывчивости у детей, чьи показатели являются низкими, следует регулярно проводить воспитательную работу.

Для того чтобы определить, насколько для данной группы детей будет актуальна работа с мультипликацией, была проведена беседа.

Цель беседы: Выявление интересов и предпочтений детей при просмотре мультфильмов.

Результаты проведения беседы (наиболее частотные ответы детей) представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты беседы, направленной на выявление интересов и предпочтений детей**

Вопросы	Типичные ответы	Всего ответило	Всего %
Любишь ли ты смотреть мультфильмы?	Да	24	100%
Как часто ты смотришь мультфильмы?	Каждый день	24	100%
Какие мультфильмы ты предпочитаешь: зарубежные или российские / современные или советские? Почему?	Современные мультфильмы	15	62%
Что тебя привлекает в мультфильмах? (яркость, музыка, сюжет и т.п.)	Красивые герои, запутанные истории, веселые песни	7	29%
Назови любимый мультфильм. Почему он тебе нравится?	«Холодное сердце», «Смешарики», «Лунтик», «Буба»	16	66%
Кто твой любимый герой? Опиши, как он выглядит, как ведет себя, что тебе в нем нравится? Хочешь ли ты быть похожим на него?	Олаф, Анна, Буба, Крош, Грю, Ослик, Моана Т.к. они веселые, красивые, активные	11	46%
Назови мультфильм, который нравится тебе меньше всего. Почему он тебе не нравится?	Такого мультфильма нет	21	87%
Есть ли мультипликационный герой, который тебе не нравится? Почему?	Нет	18	75%
Узнаешь ли ты из мультфильмов что-то новое? Применяешь ли полученные знания в жизни?	Да	14	59%

Результаты проведенной беседы подтверждают актуальность воспитания эмоциональной отзывчивости средствами мультипликации для данной группы детей.

На основе анализа литературы мы определили наиболее эффективные направления организации воспитания эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста средствами мультипликации.

Мультипликация позволяет детям на себе прочувствовать, пережить происходящие в ней события. В этом процессе переживания у ребенка появляется «почва» для «взрачивания» на ней моральной оценки, построения определенных отношений и

дальнейшей мыслительной работы. «Эмоциональная заряжаемость» является характерной чертой детей дошкольного возраста, что говорит нам о том, что дети активно подвержены влиянию эмоций тех, кто им симпатизирует, а мультипликационные герои в этой ситуации выступают на первый план. Кроме того, многие ученые считают, что мультфильмы обладают для детей терапевтическими свойствами. И поэтому предлагают проводить мульттерапевтические занятия с акцентом на определенное качество, требующее воспитания.

Мульттерапевтические занятия бывают двух видов: 1. пассивные занятия (просмотр мультфильмов); 2. активные занятия (создание мультфильмов). Как правило, данные занятия выстраиваются по определенному плану:

– Пассивное мульттерапевтическое занятие должно строиться в несколько этапов: 1. Подготовительный этап. Приветствие, мотивация на занятие, постановка проблемы (5 минут) 2. Основной этап: просмотр мультфильма. На этом этапе решаются основные задачи занятия (от 10 до 15 минут). 3. Этап закрепления полученного опыта. (10 минут). 4. Этап рефлексии (5 минут) [3].

– Активное мульттерапевтическое занятие строится несколько иначе. Зачастую процесс создания мультфильма занимает не одно занятие. Реализуется следующий алгоритм: 1. Создание сценария – самостоятельно, либо используя уже известные произведения и мультфильмы. 2. Подготовка к съемке мультфильма: изготовление персонажей и декораций; установка на площадке для съемки. 3. Съемка (фотографирование). 4. Запись голосового сопровождения. 5. Монтаж (выполняет педагог). 6. Просмотр и обсуждение, рефлексия [4].

Мультфильмы, создаваемые с детьми, могут быть выполнены в различных техниках: перекладка – персонажи рисуются на бумаге и вырезаются; пластилиновая анимация – персонажи лепятся из пластилина, лепка может быть плоской и объемной; предметная анимация – используются готовые игрушки; сыпучая анимация – рисование с помощью сыпучих материалов; пикселизация – анимация с присутствием самих участников. В рамках создания одного мультфильма может быть использовано несколько техник [5].

Говоря о воспитании эмоциональной отзывчивости, сюжет мультфильма и его герои обязательно должны соответствовать цели организуемой воспитательной работы. Данный принцип должен учитываться при проведении любого из типов мульттерапевтического занятия.

Таким образом, мы считаем, что воспитание эмоциональной отзывчивости для детей дошкольного возраста является основополагающим в отрасли нравственного воспитания и становлении личности в целом, так как через нее закладываются качества, которые определяют всесторонне-развитого и гармоничного человека.

Использование пассивной и активной мульттерапии положительно сказывается на воспитании эмоциональной отзывчивости у детей. Работа с мультипликацией должна быть систематичной, заранее подготовленной и разнообразной. Очень важно включать в этот процесс родителей.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение. – 2013.
2. Тимофеева, Л. Л. Проектный метод в детском саду «Мультфильм своими руками» / Л. Л. Тимофеева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. – 80 с.

3. Казакова, Р. Г. Смотрим и рисуем мультфильмы : методическое пособие / Р. Г. Казакова, Ж. В. Мацкевич. – Москва : Сфера, 2013. – 120 с.
4. Зубкова, С.А., Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста / С. А. Зубкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 5. – С. 59.
5. Рояк, А. А. Эмоциональное благополучие ребенка, в группе детского сада / А. А. Рояк // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 2. – С. 16.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В. Ф. БАЗАРНОГО В РЕШЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES BY V. F. BAZARNY IN SOLVING  
EDUCATIONAL PROBLEMS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

*Т. В. Куц*

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

Научный руководитель:  
канд. эконом. наук, доц. кафедры ЭИМПЭ ТЭФ А. Е. Метлина

*Ключевые слова:* дошкольная образовательная организация, дошкольники, здоровьесберегающие технологии, образовательные задачи, робототехника.

*Key words:* preschool educational organization, preschoolers, health-saving technologies, educational tasks, robotics.

*Аннотация.* Современные дети живут в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения. Важно, начиная уже с дошкольного возраста, формировать и развивать техническую пытливость мышления, аналитический ум, формировать качества личности, зафиксированные федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). При этом особое внимание следует уделять вопросам здоровьесбережения, так как в процессе обучения дети теряют здоровье и приобретают хронические патологии, в том числе в состоянии здоровья позвоночника и зрения. В связи с этим задача сохранения здоровья детей в современных условиях дошкольной образовательной среды с использованием элементов здоровьесберегающих технологий является важной. Описан опыт использования здоровьесберегающих технологий Владимира Филипповича Базарного на занятиях по робототехнике в дошкольной организации МБОУ «НОШ мкр. Южные ворота» Томского района.

Дошкольный возраст – период, в котором дети активно познают мир и получают важнейшие навыки, которые могут понадобиться во взрослой жизни. Сегодня существует достаточно ресурсов и методик, направленных на развитие ребенка. Множество малышей уже в раннем возрасте активно интересуются цифровыми технологиями, что, несомненно, необходимо учитывать в плане их развития. Лего-конструирование и образовательная робототехника – это педагогическая технология, которая представляет передовые направления науки и техники, является относительно новым междисциплинарным направлением обучения, воспитания и развития детей, в том числе и дошкольного возраста. В ходе обучения дошкольники получают возможность познакомиться с научной или инженерной проблемой, определить направление исследований и рассмотреть разные варианты решения.

Актуальность внедрения образовательной робототехники в детском саду подтверждают и слова В. В. Путина. Выступая на пленарном заседании международного экономического форума, глава государства отметил, что Российская Федерация может стать площадкой по развитию робототехники, так как открытия, сделанные в этой области, способны привести к технологической революции [1].



Психолого-педагогические исследования Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддъякова и других показывают, что наиболее эффективным способом развития склонностей у детей к техническому творчеству, формирования творческой личности в технической сфере является практическое изучение, проектирование и изготовление объектов техники, самостоятельное создание детьми технических объектов. Именно на это и направлены занятия по робототехнике, позволяющие ребенку проявить конструктивные, творческие способности и приобщиться к техническому творчеству.

Робототехника в детском саду решает несколько задач:

- познавательную: развитие интереса к робототехнике, информатики, физики;
- образовательную: формирование умений и навыков конструирования, приобретения первого опыта при решении конструкторских задач по механике;
- развивающую: развитие творческой активности, самостоятельности в принятии оптимальных решений в различных ситуациях, формирование внимания, оперативной памяти, воображения, мышления;
- воспитательную: воспитание ответственности, высокой культуры, дисциплины, коммуникативных способностей.

Образовательная робототехника может рассматриваться как интеграция нескольких областей знаний, в частности математики, физики, информатики [2]. Образовательная робототехника позволяет сформировать и развить в ребенке такие важнейшие качества, как гармоничность творческой личности и способствует формированию базовых знаний и умений в области конструирования и программирования роботов. Она выявляет технические склонности у дошкольника: на занятиях ребята конструируют машины, погрузчики, самолеты, создают из деталей любимых сказочных персонажей, животных и т.д.

Включение в образовательную программу учреждения дошкольного образования робототехники способствует наиболее полному развитию дошкольника. Робототехника вводит детей в мир моделирования и конструирования, способствует формированию у них общих навыков проектного мышления, исследовательской деятельности, коллективного обсуждения, учит детей не только репродуктивным путём приобретать новые навыки, но и осваивать новые технологии и материалы, применять их в своём творчестве, побуждает интерес к творческой конструктивной деятельности, который в дальнейшем поможет ребёнку перейти на новый уровень умственного развития и облегчит подготовку к школе [3].

В детском саду МБОУ «НОШ мкр. «Южные ворота» используются разные виды конструкторов. Так, LEGO EducationWeDO позволяет детям от 5 лет собирать и программировать простые модели LEGO через компьютерное приложение LEGO EducationWeDO 2.0, работая как индивидуально, так в парах или командами. С помощью Bluetooth, планшета или персонального компьютера они учатся управлять моделями.

Порой в процессе активного и интересного обучения дети и взрослые забывают о самом важном, о здоровье, что может рассматриваться как проблема – потребность учета задач здоровьесбережения в процессе обучения воспитанников дошкольного возраста. При увлекательной сборке конструктора дети настолько сосредоточены на планшете и инструкции, что забывают делать паузы, глаза очень устают, тем самым идет большая нагрузка на зрение. Также ребенок выбирает позу, сидя на стуле наклонив голову вниз, позвоночник в шейном отделе несет большую нагрузку и даже деформируется. Вместе с тем рациональный подход к организации образовательного процесса с

учетом здоровьесбережения позволит не только развивать ребенка в интеллектуальной сфере, в области личных навыков и качеств, но и сохранить и поддержать его здоровье, что и стало предметом нашего изучения.

Проблему здоровьесбережения на занятиях дошкольников рассматривали такие ученые и методисты как В. П. Гудонис, В. А. Деркунская, О. А. Елисеева, А. И. Зыбанова, И. В. Мелихова и др.

В ходе теоретической части нашего исследования мы выделили труды В. Ф. Базарного, который детально исследовал и описал совокупность факторов традиционной педагогики, оказывающих негативное воздействие на здоровье учащихся младших классов. Результаты его исследований были положены в основу разработанной нами формы включения здоровьесберегающего компонента в процесс образовательной деятельности дошкольников при занятиях робототехникой.

Центральной идеей, обоснованной В. Ф. Базарным, является утверждение, что стресс сопровождается внутренним нейромышечным статическим напряжением, внешним проявлением которого выступает принятие ребёнком своеобразной низко склонённой (эмбриональной) позы. В последующем разработанные им техники и методики получили наименование «здоровьесберегающие технологии проф. В. Ф. Базарного». Предложенные им подходы профилактики статических напряжений стали элементом разработанной нами практики, так как элементы адаптированной здоровьесберегающей технологии В. Ф. Базарного идеально подходят для снятия физической и умственной нагрузки, дают возможность реализовать программу в дошкольном учреждении по робототехнике в полном объеме.

1) режим «динамических поз», или вертикализация позы, на учебных занятиях используется специальная ростомерная мебель с наклонной поверхностью – парты и конторки. Часть урока ученик сидит за партой, а другую часть – стоит за конторкой на массажных ковриках. Тем самым сохраняется и укрепляется его телесная вертикаль, позвоночник, осанка – основа энергетики человеческого организма [4, с. 227]. В. Ф. Базарный предлагает второй вариант этой технологии – изменять позу детей за столами – сидя, стоя.

Нами была адаптирована данная технология с учетом морфо-возрастных особенностей детей – дети меняют позу с положения сидя в положение стоя на массажных ковриках в носочках, затем переходят на ковре в положение сидя либо лежа по желанию ребенка. Для введения данной технологии необходим предварительный осмотр детей у врача-ортопеда позвоночника и стопы или осмотр у педиатра.

На начальном этапе использования данной технологии дети несколько раз организованно переходят из положения сидя в положение стоя, стоят на массажных ковриках в носочках, выполняя упражнения по перекачиванию с пяточки на носочек.

Занятие по образовательной робототехнике проходит в режиме постоянного движения, позволяет:

- развивать у детей зрительно-моторную реакцию, в частности ориентацию в пространстве, в том числе реакцию на экстремальные ситуации;
- создавать условия для проявления индивидуальных и возрастных особенностей детей;
- формировать осанку во время образовательной деятельности.

Здесь важно, чтобы ребенок почувствовал потребность в этом режиме и легко переключался от одной деятельности к другой. При смене поз для детей дошкольного возраста это не составило долгового привыкания; при регулярном посещении занятий потребовалось до 2 х месяцев. При этом каждый ребенок во время занятий находится

строго на своей зрительной рабочей дистанции, которая определяется и корректируется врачом-офтальмологом ежемесячно по результатам обследования на предмет остроты зрения.

Наблюдая за детьми, нами был сделан вывод, что без ущерба образовательному процессу дети 3–4 раза свободно переходят из одного положения в другое.

2) офтальмологический тренажер «СУС (схема универсальных символов)» – комплекс геометрических фигур в виде эллипсов, кругов, креста, расположенный на потолке, каждая траектория имеет свой цвет. Это делает схему яркой, красочной, привлекает внимание. На тренажёре с помощью специальных стрелок показаны основные направления, по которым должен двигаться взгляд обучающегося в процессе физминуток: вперёд-назад, влево-вправо, по и против часовой стрелки. Используется в процессе урока для разминок и упражнений на мышечно-телесную и зрительную координацию, а также на развитие внимания и быстроты реакции [4, с. 231].

Эта технология нами адаптирована и представляет из себя настенное полотно с изображением геометрических фигур разного цвета и формы, при этом цвета соответствуют зафиксированным требованиям и направлены на поддержание определенных функций: так, наружный овал – красный, активизирует психический процесс, вырабатывает интерферон, внутренний – зеленый, цвет гармонии, успокаивает, крест – коричнево-желтый, поднимает настроение, активизирует все функциональные процессы, восьмерка – ярко-голубая, тормозит физиологические процессы, активизирует химические.

На занятиях по робототехнике эта технология применяется в конце занятия. Дети, стоя на массажных ковриках с вытянутыми вперед руками, под музыку, поочередно обводят указательным пальцем траектории графических символов с одновременным слежением за ним глазами, телом, руками. Данный тренаж снимает напряжение, снимает психическую утомляемость и избыточную нервную возбудимость, формирует чувство гармонии и ритма, развивает зрительно-ручную координацию.

3) «Диаграмма» – является прекрасным зрительным тренажером для снятия напряжения. В данном тренажере важен эмоциональный фон и применяют ее тогда, когда надо растормозить детей. Повышается не только физическая, но и психическая активность детей. У них развивается зрительно-двигательная поисковая активность, а также зрительно-ручная координация. Представляет собой графическую диаграмму, где дети прослеживают путь кота Леопольда [4, с. 236].

В нашем кабинете робототехники этот тренажер включен в дизайн помещения и представляет из себя рисованный объект в виде диаграммы (пути). На старте диаграммы нарисован персонаж – робот. Задача ребенка, которая ставится перед ним в конце занятия, – проследить глазами путь робота домой (дом – финальная точка на диаграмме). Ребенок может воспользоваться этим тренажером в любое время. Также данная технология позволяет закрепить у детей пространственные представления: вверх – вниз, вправо – влево.

В ходе экспериментальной апробации было установлено, что адаптированные нами здоровьесберегающие технологии, разработанные В. Ф. Базарным к условиям дошкольного образования, оказывают стимулирующее влияние на психомоторную и умственную деятельность. Кроме того, являются эффективным способом профилактики нарушений в развитии позвоночника, близорукости, плоскостопия и нервнопсихических стрессов. У детей отмечается устойчивый интерес к знаниям, самоконтроль, а также фиксирующий результат улучшения здоровья.

Адаптированные здоровьесберегающие технологии профессора В. Ф. Базарного позволяют не только интересно и разнообразно организовать образовательный процесс по робототехнике, но и улучшить здоровье.

### **Литература**

1. Владимир Путин : открытия в IT и робототехнике способны привести к технологической революции. – Текст: электронный //: [сайт]. – URL: <http://d-russia.ru/vladimir-putin-otkrytiya-v-it-i-robototexnike-sposobny-privesti-k-technologicheskoy-revolyucii.html> (дата обращения: 21.05.2020).
2. Конюх, В. Основы робототехники. – Москва : Феникс, 2008.
3. Индустрия развлечений. ПервоРобот. Книга для учителя и сборник проектов. LEGO Group, перевод ИНТ. – 87 с.
4. Базарный, В. Ф. Школа возрождения или школа вырождения. (Послереформенная школа, деградирующая тела и души детей наших). – Москва : Самотека: МИД «Осознание», 2012. – 255 с.

## **КВЕСТ-ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

QUEST – A GAME AS A MEANS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION  
OF PRESCHOOL CHILDREN

*Ю. В. Лесина*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ДО Е. Ю. Азбукина

*Ключевые слова:* экологическое воспитание, квест-игра, средства воспитания, дошкольный возраст.

*Key words:* Ecological education, quest-game, means of education, preschool age.

*Аннотация.* Целью данной статьи является популяризация квест-игр как средства экологического воспитания детей дошкольного возраста. В статье обоснована необходимость развития экологического воспитания этого возрастного периода. Представлены задачи экологического воспитания и их связь с квест-игрой. Нами проведён теоретический анализ сущности и содержания квест-игр, а именно представлены принципы организации квест игры, подробно описаны этапы проведения экологических квест-игр, рассмотрены основные направления, методы и приемы для проведения квест-игр в дошкольном образовательном учреждении.

Одной из важнейших составляющих воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является экологическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста. Как нам известно, в наши дни проблема экологической безопасности и сохранение разнообразия говорит о необходимости воспитания экологически развитого поколения.

Проблема экологического воспитания детей дошкольного возраста является одной из значимых областей теории воспитания и имеет первостепенное значение для воспитательной работы.

Начинать формировать экологические представления надо с дошкольного возраста, так как в этот возрастной период приобретенные познания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения. У детей дошкольного возраста, по мнению многих педагогов и психологов, активно формируются основы мировоззрения: его отношение к самому себе, другим людям, окружающему миру. Поэтому именно в этом возрасте важно создать условия для развития у детей понимания того, что все в природе взаимосвязано.

При анализе психолого-педагогической литературы мы остановились на понятии «экологического воспитания», сформулированном Н. А. Рыжовой. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста – это непрерывный процесс образования, воспитания, а также развития ребенка, направленный на формирование и развитие различных систем экологических представлений и познаний, а также экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к окружающей среде и в ответственном отношении к состоянию природы [11].

Проблема развития экологических представлений у детей дошкольного возраста является актуальнейшей проблемой психологии и педагогики на настоящем этапе развития современного образования. Эта проблема исследуется ведущими представителями педагогики, такими как: Т. М. Бондаренко, С. Н. Николаева, В. Л. Моисеева, В. А. Ясвин, Н. А. Рыжова, П. Г. Федосеева, А. С. Козлова [8, 3].

Анализ вышеперечисленных научных работ позволил установить, что под экологическим воспитанием понимается часть общего воспитательного процесса; оно способствует развитию эмоциональной сферы, речи, эрудиции, мышления, нравственному воспитанию, то есть становлению личности в целом. В процессе экологического воспитания дети дошкольного возраста овладевают нормами экологически грамотного поведения на основе комплекса элементарных экологических познаний, осознания причинно-следственных связей в природе, бережного отношения ко всему живому.

Реализация цели экологического воспитания дошкольников, которая указана во ФГОС ДО, может быть достигнута за счет основных задач [10]:

1. Образовательные – целостное формирование знаний о проблемах экологии нашей страны и всего мира; установление путей решения проблем, имеющих экологический характер; приобретение новых знаний для решения экологических проблем.

2. Развивающие – развитие экологических знаний, навыков и умений, направленных на оценку состояния окружающей среды, а также умений, направленных на улучшение и сохранение окружающей нами среды.

3. Воспитательные – формирование правильного экологического поведения; совершенствование эмоционально-мотивационной сферы и формирование ценностных ориентиров.

Одним из средств, позволяющих осуществить эти задачи, является использование квест-игры и, учитывая то, что основным видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра, квест-игра может поспособствовать развитию и воспитанию экологических представлений у детей.

Значительный вклад в решении вопроса использования квест-игры как средства экологического воспитания внесли такие выдающиеся педагоги, как: Кравченко Э. С., Зацепина М. Б., Полищук В. Н., Короткова А. И., Колесникова И. В., Федорова Г. А., Сокол Н. И. [4, 5, 9].

Квест-игра сейчас является достаточно новым средством в педагогике и находится только на этапе теоретического исследования. Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что квест – это игра приключенческого характера, в ней нужно решить задачи для достижения данной цели, каждое задание – это ключ к следующей загадке. Квест игра имеет точно поставленную педагогическую цель, проводится в игровой форме и команде, необходимо обязательное сопровождение наставником (руководителем).

Реализация квест-игр позволяет отстраниться от известных нам традиционных форм обучения детей дошкольного возраста и в значительной степени увеличить рамки образовательного процесса. Этот вид деятельности помогает активизировать познавательные и развивающие процессы детей дошкольного возраста [2].

Помимо прочего, соревновательные элементы квест-игры обучают детей взаимодействию в команде, повышают сплоченность и способствуют улучшению дружеских отношений, развивают самостоятельность, активность и инициативность. Хотелось бы отметить, что с помощью квеста можно решать как комплексные, так и более узкие образовательные и развивающие задачи. Квест-игра позволяет не только активизировать имеющиеся у детей знания, но и закрепить их. В квест-игре дети чувствуют себя уверенно, у них нет страха сделать что-то неправильно, неверно.

Таким образом, квест-игры в дошкольном образовательном учреждении помогают реализовать основные задачи экологического воспитания детей.

Для того чтобы задачи при использовании квест-игр успешно реализовывались, нужно придерживаться следующих принципов [1]:

1. Безопасность. Игра должна быть безопасной для жизни, психического и физического здоровья ребенка. Особое внимание нужно уделять детям с ОВЗ.

2. Доступность. Вопросы и задания соответствуют возрасту участников квеста.

3. Систематичность. Задания продумываются таким образом, чтобы они были последовательными и логически взаимосвязанными.

4. Эмоциональная насыщенность квеста создается при помощи декораций, музыкального сопровождения, карт, схем, атрибутов. Задания увлекают детей, вызывают интерес и желание действовать.

5. Очень важна в квестах разнообразность. Выполнение заданий предполагает использование различных видов деятельности.

6. Наличие результата. На получение осязаемого конечного результата и рефлексии влияет четкая постановка цели и распределение ролей.

7. Продумывание временного интервала. Принцип реализуется, для того чтобы дети не потеряли интерес и смогли выполнить данное им задание.

К планируемому квесту, исходя из придуманного содержания и определенной цели, мы подбираем соответствующие методы, приемы, технологии, формы организации детей и материалы. Необходимо отметить, что квест-игра позволяет естественным образом осуществлять интеграцию образовательных областей, комбинировать разные виды детской деятельности и формы работы с детьми, применять возможности ИКТ, что в полной мере соответствует ФГОС ДО.

Прежде чем организовать квест игру, нужно придумать не только фабулу квеста, но и спланировать место проведения (в помещении или на территории детского сада), точку отправления и маршрут движения. Исходя из этого, можно выделить 3 вида квеста: линейный – игры, в которых предложенные поручения решаются по цепочке; кольцевой – это тот же линейный, но заключенный в круг; штурмовой – участникам предлагается поручение, но пути решения выбирают сами дети [12].

Квест-игра, направленная на формирование экологических представлений, состоит из 3 этапов [6].

Первый этап – подготовительный. В этот период придумывается легенда, предшествующая началу игры. Она представляет собой историю о событиях или личностях, персонажи которой могут быть вымышленными или реальными. Проводится предварительная работа с детьми, дошкольники овладевают необходимыми экологическими знаниями, умениями и навыками, которые будут необходимы им для участия в квест-игре.

Второй этап – это совместная образовательная деятельность детей. Данный этап соответствует компонентам, входящим в структуру самой деятельности: создание проблемной ситуации, целевая установка, мотивирование к деятельности, проектирование решения проблемной ситуации; выполнение заданий. Например, в экологическом квесте «Наука природы» для поиска подсказки ребятам было необходимо преодолеть полосу препятствий и найти подсказку. Оказавшись на «берегу реки», дети столкнулись с большим количеством поваленных деревьев, веток, которые перекрыли её «русло». В процессе беседы воспитатель подвел детей к рассмотрению возможных последствий сложившейся ситуации, тем самым способствовал пониманию того, что жизнь человека на Земле во многом зависит от окружающей среды, что человек – часть природы,

что он должен беречь и охранять ее. Ребята очистили «реку» от деревьев и собрали мусор вдоль ее берега. Приобретенные в ходе выполнения задания практические навыки и умения позволяют ребенку не только созерцать, но и осознанно действовать.

На заключительном этапе (рефлексивном) проводится подведение итогов квеста. После завершения игры дети делятся своими впечатлениями о событиях, произошедших с ними. Собственные эмоции, чувства, полученные знания и опыт дети могут отразить в своих рисунках и рассказах.

Таким образом, использование квест-игр экологической направленности в образовательном процессе позволяют формировать у дошкольников элементарные экологические представления. Воспитанники включаются в разнообразную практическую, познавательную и творческую деятельность, связанную с объектами природы. У детей развивается умение наблюдать, замечать особенности и свойства предметов, их изменение, умение устанавливать причинно-следственные связи, замечать зависимости, отражать их в повествовательной и объяснительной речи.

Использование квестов позволяет реализовать задачи, обозначенные ФГОС ДО, является отличной возможностью для воспитателя интересно и планомерно организовать деятельность детей в детском саду. Квест-игру можно считать современным эффективным средством экологического воспитания детей [7].

### **Литература**

1. Борботько, П. В. Технология создания обучающей игры-квеста / П. В. Борботько, А. А. Ананенко // Лучшая научная статья. – Пенза, 2017. – С. 293–296.
2. Вовк, Е. В. Игровые технологии как средство формирования экологической культуры детей дошкольного возраста / Е. В. Вовк – Волгоград : Академия, 2017. – № 55/1. – С. 113–118.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 15-е изд. – Москва : Академия, 2015. – 432 с.
4. Колесникова, И. В. Проведение игры-квеста «В поисках сокровищ» / И. В. Колесникова // Справочная статья воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 2. – С. 48–59.
5. Кравченко, Э. С. Квест-игра как новая форма образовательного процесса / Э. С. Кравченко, Н. Е. Плющ // Первые шаги в науку: современные проблемы и перспективы развития. – Краснодар, 2013. – С. 126–130.
6. Мартыненко, А. А. Методика организации и проведения игры квест / А. А. Мартыненко // Профессиональное образование. – 2012. – № 4. – С. 30–40.
7. Мишенина, Н. В. Квест как игровая педагогическая технология в организации детского досуга / Н. В. Мишенина, С. В. Царева, Е. С. Рындина // Развитие современного образования: от теории к практике. – Чебоксары, 2017. – С. 319–321.
8. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей / С. Н. Николаева. – Москва : Академия, 2011. – 336 с.
9. Полищук, В. Н. Экологические квесты как метод экологического образования младших школьников / В. Н. Полищук, Т. Б. Туча // Казанский педагогический журнал – 2018. – № 1. – С. 126–129.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)».
11. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н. А. Рыжова. – Москва : Карапуз, 2009. – 227 с.
12. Соловьёва, Е. А. Зелёный навигатор / Е. А. Соловьёва // Читаем, учимся, играем. – 2017. – № 2. – С. 73–76.



## **МУЛЬТФИЛЬМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДООУ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВЕТСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ**

CARTOONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF DOE:  
A COMPARATIVE ANALYSIS OF SOVIET AND MODERN

*С. Е. Меринова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ДО Е. Ю. Азбукина

*Ключевые слова:* советские мультфильмы, современные мультфильмы, ДООУ, анализ, сравнение.

*Key words:* Soviet cartoons, modern cartoons, analysis, comparison, preschool educational institution.

*Аннотация.* В данной статье проводится сравнительный анализ советских и современных мультфильмов, которые педагоги дошкольных образовательных организаций могут использовать в образовательном процессе в качестве средства воспитания и развития подрастающего поколения.

В современном мире мнения родителей и педагогов в вопросах о пользе и вреде современных мультфильмов расходятся. Некоторые утверждают, что в отличие от советских мультфильмов, в современных отсутствуют мораль, человечность и натуральность. Другие считают, что советские мультфильмы уже не отвечают запросам современного общества и не интересны детям. Чтобы разобраться в данном вопросе необходимо провести сравнительный анализ советских и современных мультфильмов.

Сегодня дети уже с дошкольного возраста много времени проводят перед телевизором, а чаще всего в телефоне. Данный факт, конечно, не может пройти бесследно, ведь в силу своего возраста дети постоянно находятся в процессе изучения мира. Ребёнок просто не может контролировать свою активность и любознательность. С ранних лет самый главный вопрос для ребёнка «что это такое?». Благодаря этому вопросу ребёнок и познаёт мир, а задача педагога и родителей состоит в том, чтобы развивать в нём это любопытство и грамотно создавать условия для познавательной деятельности. Постепенно дошкольника начинают интересовать причинно-следственные связи. Они проявляются в многочисленных вопросах, к примеру: «что это?», «почему?», «как это делается?». Ребёнка интересует, что находится в мягкой игрушке или, к примеру, за счёт чего машинка катится сама, смена погоды, как из семечки постепенно появляется растение [1].

Данный возраст характеризуется постоянным изучением мира. И если родители не могут ответить на все вопросы, а педагог не всегда рядом, ребёнок ищет альтернативные пути получения ответов на свои вопросы. Вследствие этого, если просматриваемые мультфильмы не фильтруются взрослым, ребёнок может получать «ложные» ответы и сомнительные советы от персонажей любимых мультфильмов.

При этом практически невозможно исключить мультфильмы из жизни ребёнка. При просмотре мультфильма дошкольник переживает различные эмоции, важно помогать ему проживать их полноценно, объяснять слова и поступки персонажей. Ребёнок радуется за персонажа, сопереживает ему и может даже плакать. В мультфильмах познавательного характера ребёнок может получать новые знания о природных явлениях, новые слова, юмор, способы коммуникации со сверстниками, знания о традициях, истории. Также существуют образовательные мультфильмы. Из этих мультфильмов ребёнок узнаёт основы, такие как цвет, буквы, числа и т.д., в интересной и лёгкой для восприятия дошкольником форме. Позволяют развивать логику, способность к рассуждению и устойчивое, избирательное внимание ребёнка. За счёт просмотра мультфильмов у ребёнка развивается воображение и креативные навыки. Ребёнок начинает создавать свои истории или сюжеты для игр на основе любимых мультфильмов. Юмористические мультфильмы позволяют снимать стресс и повышают настроение, а также помогают развивать в ребёнке уверенность.

Однако, несмотря на множество положительных функций мультфильма, есть вероятность формирования отрицательных качеств. В мультфильме может быть поощрение насилия, ребёнок даже не поймёт, что от этого может кто-то пострадать и человеку будет больно, ведь герои мультфильма боли не чувствуют. Дошкольник может начать подражать отрицательным героям, копировать их поведение, манеру общения и привычки. В лексиконе ребёнка могут появиться недетские слова и шутки, смысл которых ребёнок даже не понимает, но будет использовать. Данное влияние несёт за собой негативные последствия, ребёнок может стать замкнутым по причине того, что с ним перестанут общаться сверстники из-за того, что они не будут понимать его или родители его друзей будут против общения с таким ребёнком [2].

Для анализа мультфильмов мы определили 5 критериев: персонажи, эстетика мультфильма, динамичность, моральная составляющая и обучающая/воспитательная функция. При анализе мы рассматриваем советские мультфильмы с 1927 года, именно тогда на экраны вышел первый детский мультфильм «Каток» Юрия Желябужского, и после него на экранах стали появляться всем нам знакомые мультфильмы студии «Союзмультфильм». А также рассмотрим некоторые современные мультфильмы с 2000-х годов [4].

Таблица 1

### Сравнительный анализ советских и современных мультфильмов

Критерии	Советские	Современные
Персонажи	Персонажи чётко определены по ролям. К примеру, в мультфильме «Ну, погоди!» ребёнок чётко обозначает для себя, что заяц это добрый, положительный персонаж, в то время как волк отрицательный. Дошкольник видит, что отрицательный персонаж всегда получает по заслугам, а добро побеждает. При этом очень часто герои советских мультфильмов изображены в абстракции и совсем не понятны детям. Вспомнить только девушку с головой –	Герои не всегда однозначны и не всегда добро побеждает зло. Персонажи изображены для детей более понятно, к примеру мультфильм «Три кота», но в индустрии мультипликации очень распространены различные фантастические герои, изображение которых может быть пугающим или даже травмирующим. Такие персонажи есть в режиссёрских работах Тима Бёртона, и в мультфильме «Коралина в стране кошмаров».

Критерии	Советские	Современные
	рыбой (мультфильм «В синем море, в белой пене...») или мультфильм про голубую собаку («Голубой щенок»).	
Эстетика мультфильма	Мультфильмы оформлены в приятные, спокойные пастельные тона («Винни пух», «Крошка Енот» и др.).	Цветовая палитра современных мультфильмов чаще всего яркая и пёстрая (современные мультфильмы Дисней, «Лунтик» и т.д.).
Динамичность	В силу тогда ещё не сильно развитой мультипликации, достаточно медленные («Кот Леопольд», «Чебурашка и крокодил Гена», «Мумитроли»).	Достаточно динамичны («Город героев», мультфильмы про трёх богатырей).
Моральная составляющая	Чаще всего ясная и чёткая мораль. Она про то, что нужно быть хорошим, воспитанным, честным, трудолюбивым и ответственным. В большинстве эти мультфильмы посвящены ценностям семьи и дружбы, стремлению к хорошим поступкам, заботе о близких, умению находить контакт с окружающими людьми («Мама для мамонтёнка», «Высокая горка», «Теремок» и т.д.). В целом это мультфильмы, которые воспитывали ответственного гражданина и в каком-то смысле «удобного» товарища, который работает на благо общества.	Мораль неявная и иногда даже отсутствует. Чаще всего она про то, что нужно быть добрым, честным и стремиться к своей мечте и саморазвитию. Эти мультфильмы нацелены на развитие личности как социальной единицы («Головоломка», «Белка и Стрелка» и т.д.) Но, к сожалению, встречаются и аморальные мультфильмы с недетскими сюжетами, сценами насилия, употребления или намёка на запрещённые вещества и непотребными шутками («Шрек», «Сезон охоты», «Черепашки-ниндзя» и др.).
Обучающая / воспитательная функция	Среди советских мультфильмов сложно найти обучающие. Все мультфильмы того времени носили в себе больше воспитательную функцию («Нехочуха», «Баранкин, будь человеком!», др.)	Можно выделить категорию обучающих. Это мультфильмы, целенаправленно созданные для дошкольников, в которых простыми словами и наглядно рассказывается о самых базовых вещах. Есть мультфильмы, посвящённые изучению цифр и алфавита, цветов, времён года и многое другое. Даже для определённых занятий педагог может найти подходящий мультфильм («Барбоскины», «Фиксики», «Мальшарики», «Уроки тётушки Совы» и т.д.).

Изучая эту тему, становится понятно, что нет однозначного ответа. И советские и современные мультфильмы имеют образовательный потенциал для образования детей и несут в себе множество функций. Правильно подобранные мультфильмы могут помочь педагогу и родителям в воспитании определённых качеств и характеристик личности. К сожалению, среди современных мультфильмов, есть не подходящие для детей экземпляры, просмотр которых важно реализовывать совместно, с педагогом или родителями, и разъяснять неоднозначные моменты, но ребёнка нельзя изолировать от них

целиком. К тому же в последние годы российские мультипликаторы выпускают много действительно хороших и полезных для детей мультфильмов.

### **Литература**

1. Аджи, А. В. Открытые мероприятия для детей подготовительной группы. Образовательная область «Познавательное развитие». Методическое пособие / А. В. Аджи. – Москва : Метода, 2014. – 144 с.
2. Асенин, С. В. Волшебники экрана. Эстетические проблемы современной мультипликации / С. В. Асенин. – Москва : Искусство, 1974. – 285 с.
3. Атаманов, А. Мастера советской мультипликации : сборник статей / А. Атаманов, В. Бахгадзе, Ф. Хитрук – Москва : Искусство, 1972. – 191 с.
4. Зарождение российской мультипликации: 1920–40-е годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.google.com/url?q=http://www.culture.ru/materials/118588/zarozhdenie-rossiyskoy-multiplikatsii-1920-40-e-godi/&sa=D&ust=1511001585874000&usg=AFQjCNH6iGRZxcyTpXoEsB7EGAGAb-7esQ>.

## РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS OF CHILDREN OF SENIOR  
PRESCHOOL AGE BY MEANS OF PLAY

*К. А. Серегина*

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

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доц. кафедры ДО О. И. Киселёва

*Ключевые слова:* графомоторный навык, старший дошкольный возраст, мелкая моторика, обучение письму, подготовка к школе.

*Key words:* graphomotor skill, senior preschool age, fine motor skills, learning to write, preparing for school.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема подготовленности руки ребенка к обучению письму. В работе представлены результаты исследования сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Приведены примеры разнообразных игр, которые можно использовать педагогам и родителям для развития графомоторной деятельности детей дошкольного возраста.

Одним из важнейших этапов в жизни ребенка является переход из детского сада в школу. Родителям и педагогам хочется, чтобы ребенок получал удовольствие на уроках, чувствовал себя комфортно, хорошо учился и не испытывал никаких трудностей. Необходимым условием для успешной адаптации детей становится этап подготовки к школе, в процессе которого формируется психологическая и речевая готовность ребенка.

Уровень развития графомоторных навыков является одним из важных показателей речевой готовности ребенка к школе, обеспечивающим развитие координации и точности движений. Развитие графомоторных навыков непосредственно связано с письменной речью. Этот процесс представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, в которой реализуется двигательный навык и осуществляется перевод осмысленных единиц речи (слов, предложений) в графические знаки (перекодировка).

В соответствии с ФГОС дошкольного образования в образовательной области «Речевое развитие» перед дошкольной образовательной организацией ставится задача формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [1].

В связи с требованиями ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования в содержание речевой готовности включаются такие компоненты, как: определенный уровень сформированности устной речи, уровень звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки освоения грамоты, уровень освоения графомоторных навыков и уровень сформированности мелкой моторики [2].

В последнее время усиливается актуальность проблемы формирования графомоторного навыка, так как с каждым годом растет количество детей, которые не готовы к

обучению в школе. Многие дети не умеют правильно держать ручку, правильно сидеть, не знают, как расположить тетрадь.

Недостаточный уровень сформированности графомоторных навыков создает ребенку, поступающему в школу, трудности в успешном освоении навыков письма: небрежный неразборчивый почерк, быстрая утомляемость руки, слабая фиксация рабочей строки. Неподготовленность к письму приводит к развитию негативного и тревожного состояния ребенка в школе. Поэтому работа по развитию графомоторных навыков должна начинаться задолго до поступления в школу.

В рамках исследования было выявлено противоречие между осознанием значимости развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной реализацией воспитателями необходимых педагогических условий, обеспечивающих это направление работы. Одним из таких условий является использование игровой деятельности для развития графомоторных навыков.

Исследование включает в себя теоретический и эмпирический аспекты изучения. В рамках теоретической части большое внимание уделяется понятию графомоторных навыков, развитию мелкой моторики как основы формирования графомоторных навыков и, конечно же, анализу педагогических условий формирования графомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста в рамках подготовки к обучению грамоте.

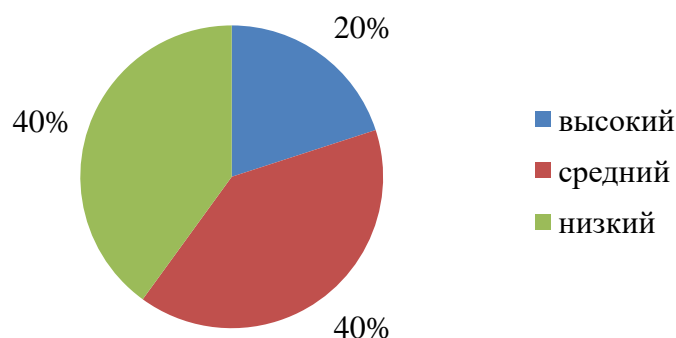
Вопросами формирования графомоторного навыка занимались такие ученые, как С. О. Филиппова, М. М. Безруких, Н. А. Агаркова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, О. Б. Иншакова, Е. О. Астафьева, А. К. Аксенова, Г. Я. Затулина, Т. А. Фалькович, Л. А. Кулешова, Л. П. Барылкина и другие.

М. М. Безруких дает следующее определение понятию «графомоторный навык» – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [3]. По мнению А. К. Аксеновой, графический навык – это сложное речуководительное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой, как двигательное [3].

Подготовка детей к письму проходит одновременно с подготовкой к обучению чтению и невозможна без определенного уровня развития устной речи. Но структура письма усложняется новыми компонентами. С одной стороны, проявляется связь между видимым, слышимым и произносимым словом, а с другой стороны, реализуется двигательная реакция. Здесь важна подготовка руки, развитие движений пальцев и кистей рук, их слаженное взаимодействие. Формирование графомоторных навыков у детей предполагает развитие мелкой моторики рук, формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие зрительно-двигательной координации для подготовки к овладению навыками письма [4].

Для выявления уровня развития мелкой моторики и графомоторных навыков была проведена диагностика на базе МАОУ Лицей № 51 г. Томска. В исследовании участвовали 10 детей подготовительной к школе группы.

Для диагностики уровня развития графомоторных навыков использовались методики определения уровня развития графического навыка: методика Л. А. Венгера «Дорожки», методика Н. И. Гуткиной «Домик», методика В. Мытацина «Стежки» [4], а также методика исследования уровня развития мелкой моторики рук «Обводим кисти рук» Н. О. Озерецкого и Н. И. Гуревич [5]. Общие результаты проведения диагностики представлены на рис. 1.



**Рис. 1.** Уровень сформированности графомоторных навыков у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Результаты диагностики показали, что из 10 испытуемых детей 2 ребенка (20%) имеют высокий уровень сформированности графомоторных навыков; 4 ребенка (40%) имеют средний уровень; еще 4 ребенка (40%) показали низкий уровень. Дети с высоким уровнем смогли самостоятельно выполнить задания на продолжение линий и копирование узоров, а также продемонстрировали хорошо скоординированную работу пальцев рук. Дети со средним уровнем успешно справились с заданиями на точность движений и дорисовывание фигур, но испытывали затруднения при выполнении заданий, требующих координации двигательного и зрительного анализаторов. Дети с низким уровнем продемонстрировали неумение самостоятельно выполнить ни одно задание. Исходя из данных диагностики, можно сделать вывод о необходимости проведения систематической и целенаправленной работы.

Мы предполагаем, что формирование графомоторных навыков у детей в условиях дошкольной подготовки будет проходить эффективнее, если в ходе деятельности использовать разнообразные игровые упражнения.

Игра, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, оказывает наиболее благоприятное воздействие на процесс усвоения знаний, умений и навыков. Развитие графомоторных навыков также не является исключением. В традиционной методике подготовки детей к письму используются общепринятые методы и приемы работы с детьми: графический диктант, обводка по точкам, дорисовывание второй половинки, различные виды штриховок, лабиринты, дорожки, лепка, рисование бордюров, декоративных элементов, неотрывное рисование, копирование печатных букв, работа с прописями.

Такие методы и виды деятельности используются в детском саду, но их оказывается недостаточно. Мы предлагаем подбирать специальные игры, которые обогатят и разнообразят эту деятельность. При этом они создадут благоприятные условия для развития мелкой моторики и графомоторных навыков детей, позитивную эмоциональную атмосферу и желание учиться.

Поскольку графомоторный навык включает в себя несколько компонентов, можно разделить игры на следующие группы:

1. Игры, направленные на развитие зрительно-моторной координации.

Игра «Кто быстрее – кто ровнее» – соревнование между двумя командами на точность. У каждой команды лист обоев длиной не меньше 2 метров. Задача детям – сменяя друг друга, быстро проводить по две параллельные линии на каждом листе обоев [6].

Игра «Тир». На бумаге изображены ружье и мишень. Мишени могут располагаться в разных концах листа и на разном расстоянии от ружья, и размеры их будут

разными: большими и маленькими. Карандашная линия, изображающая полет пули, обязательно должна быть прямой [6].

Игра «Парашютисты». Детям необходимо точными движениями, прямыми линиями сверху вниз «посадить» своих парашютистов [6].

«Театр теней» – использование различных жанров: фигурки, вырезанные из бумаги или картона; театр пальцев; театр объемных предметов-игрушек и т.д.

2. Игры, направленные на развитие мелкой моторики рук.

У детей наибольший интерес вызывают игры с крупами на перебирание и рисование на крупе, игры с нанизыванием и сортировкой бусин, позволяющие отработать механизмы моторики рук для успешного овладения письмом.

Игры – шнуровки. Дети с помощью шнура составляют сюжетные картинки, соединяя разные элементы друг с другом. Также из шнурков можно сплести косички, завязать узлы.

Игра «Прищепки» [4] развивает мелкую моторику и пространственную ориентировку. Выбирается два человека, одному завязывают глаза, а на другого цепляют прищепки. Ребенку с закрытыми глазами на ощупь нужно отыскать все прищепки, а остальные могут подсказывать «горячо или холодно».

Игра «Палочка» [4] очень увлекательна для детей, так как содержит соревновательный элемент. На длинную ленточку с двух сторон прикреплены палочки, в середине ленты метка. Кто быстрее домотает до этой метки, тот оказывается более ловким. Такая игра развивает точность движений рук.

Игры с конструктором, крышечками, спичками, мозаика, пирамиды, раскраски – все это способствует развитию мелкой моторики рук. Также особое место в развитии мелкой моторики нужно отвести пальчиковым играм – это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев [4]. Игры интересны тем, что представляют собой маленький театр, в котором актеры – это пальчики.

«Птички зимой»

Прилетайте, птички! *«Зовущие» движения пальцами обеих рук.*

Сала дам синичке. *«Режущие движения» одной ладони по другой.*

Приготовлю крошки, *Пальцы шепоткой – «крошить» хлеб.*

Покормлю немножко. *Показать развернутые ладони.*

«Клен»

Ветер тихо клён качает, *Пальчики растопырены и тянутся вверх,*

Вправо, влево наклоняет: *Качаем ладошками вправо-влево.*

Раз – наклон и два – наклон, *Наклоняем влево – вправо ладошки низко.*

Зашумел листвою клён. *Пошевелить всеми пальчиками.*

3. Игры, направленные на формирование зрительного восприятия.

Игры, связанные с нахождением контуров предметов, зашумлённых изображений, наложенных друг на друга контуров, нахождением теней. Игры, связанные с соотношением формы, цвета и размера.

Игра «Геометрические мозаики» – составляем из геометрических фигур целостный предмет, игра «Лабиринты» – зрительно прослеживаем правильные варианты, «Перечисли, что спряталось на рисунке», игра «Укрась узором» [4].

4. Игры, направленные на развитие пространственных представлений.

Игра «Куда указывают стрелки» – дети показывают рукой направления, которые указывает каждая стрелка, и проговаривают их. «Определи по следу». На листке в разных направлениях нарисованы отпечатки рук и ног. Дети определяют, от какой руки, ноги этот отпечаток [6].



Орнаменты и узоры – дети познают приемы расположения элементов на плоскости (сверху, снизу, справа, слева, между, над, под), учатся правильно определять направление линий и движений руки (сверху вниз, слева на право, прямо, наклонно, посередине), знакомятся с протяженностями (длина, ширина, высота).

Игра «Вправо, влево прокати, только мяч не упусти». Дети садятся вокруг стола. Мяч прокатывается от одного ребенка к другому по инструкции взрослого: «Саша кати мяч влево». Игры «Кайма для платочка», «Рама для картины», «Зеркало», «Окно», «Флажок». Получаемое пространство внутри прямоугольника дети заполняют различными изображениями. [4].

Формирование графомоторного навыка – длительный и сложный процесс, поэтому в старшем дошкольном возрасте это становится важной частью подготовки к школе. Многие проблемы могут быть преодолены, если создавать подходящие условия и использовать разнообразные методы в сочетании с игровыми упражнениями. Представленные упражнения помогут сформировать графомоторные навыки в игровой форме, делая процесс не только развивающим, но интересным и увлекательным, вызывая положительные эмоции и желание продолжать заниматься.

### **Литература**

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.
2. Алексеева, М. М. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 4-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.
3. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму: Система Д. Б. Эльконина [Текст] / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2012. – 165 с.
4. Петров, А. В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает : методическое пособие / А. В. Петров. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 44 с.
5. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва : Гуманитар. изд. центр Владос, 2001. – 256 с.
6. Богданович, М. Подготовка к обучению письму (графомоторные упражнения) : метод рук. для учителей и родителей / М. Богданович. – Москва : Владос, 2011. – 168 с.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING ECOLOGICAL IDEAS  
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

*Е. Н. Сидорова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ДО Е. Ю. Азбукина

*Ключевые слова:* экологические представления, формы, методы, проект, проектная деятельность.

*Key words:* ecological concepts, forms, methods, project, project activity.

*Аннотация.* В статье рассмотрена проектная деятельность как средство формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе дошкольного учреждения. По мнению автора, экологические представления формируются в процессе организации проектной деятельности, в которой используется разнообразие применяемых в дошкольном образовании форм, методов и видов деятельности.

В Федеральном Законе «Об охране окружающей среды» одним из принципов охраны окружающей среды определены «организация и развитие системы экологического образования, воспитание и формирование экологической культуры» [6].

Работу в данном направлении необходимо начинать в дошкольных образовательных учреждениях, которые являются первым звеном системы непрерывного образования подрастающего поколения.

В Концепции экологического образования определены основные задачи, одна из которых – формирование адекватных экологических представлений. В данном документе поясняется, что это представления «... о растениях, животных, человеке как представителе живого в мире природы, представления о потребностях конкретных растений, животных, людей в условиях среды, различных средах обитания, росте и размножении живых существ, взаимосвязи и взаимодействии живых организмов в сообществах (экосистемах)» [4].

В ФГОС ДО, в образовательной области «Познавательное развитие» обозначено формирование первичных представлений «о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы», а также об «объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира» (в том числе причинах и следствиях) [3].

С. Н. Николаева отмечает, что необходимым условием формирования экологических представлений является выработка «...такого отношения к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности созидать вокруг себя» [4].

Одним из эффективных средств формирования экологических представлений для детей дошкольного возраста является проектная деятельность, что было доказано исследованиями Л. М. Маневцовой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой, П. Г. Саморуковой, Е. Ф. Терентьевой и др. [2].

Особенностью проектной деятельности является то, что она носит интегрированный характер, решаются образовательные задачи комплексно, вовлекаются дети и их родители в деятельность, относящуюся к разным образовательным областям.

Другая особенность состоит в том, что реализация проектов завершается созданием «продукта» в виде выставок, поделок, рисунков, фотоальбомов, макетов роста и развития растений, лепбуков, презентаций, мини-книжек, организацией праздников, акций и др.

Проектная деятельность помогает самостоятельно осваивать окружающую действительность и способствует развитию их активности в воспитательно-образовательном учреждении.

Проектная деятельность ориентирована на совместное участие в образовательном процессе в различных сочетаниях: воспитателя, детей и их родителей.

В дошкольных образовательных учреждениях используются следующие виды проектов: исследовательско-творческие, игровые, информационно-практико-ориентированные и творческие. Этапами реализации проектной деятельности являются: подготовительный, исследовательский и заключительный.

При их подготовке и проведении дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.), экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, презентаций, мини-книжек, отчетов праздника, досуга и др.

Мы проводили работу по формированию экологических представлений у детей дошкольного возраста в процессе организации проектной деятельности, основываясь на следующих программах: «Наш дом – природа» (Н. А. Рыжова) [5]. «Юный эколог», С. Н. Николаева [4]. Она проводилась в рамках блока «Познавательное развитие» и содержала различные по своей тематике проекты.

Нами был разработан и реализован с детьми старшего дошкольного возраста проект «Деревья рядом с нами», который заключался в ознакомлении детей с определенными деревьями, которые растут на участке детского сада (береза, рябина). Его продолжительность составляла один год для того, чтобы дети имели возможность наблюдать за сезонными изменениями, вести календарь наблюдений.

На подготовительном этапе нами был подобран необходимый материал и оборудование, также мы перечислили, что будет требоваться в процессе реализации деятельности и при представлении результатов («Дневник наблюдений» и представляющий собой отдельный альбом «Паспорта наших деревьев»).

На этапе реализации проекта осуществлялись наблюдения за жизнью выбранных деревьев, их сезонных изменений (листьев, коры и др.).

В рамках реализации проекта в исследовательской деятельности использовались и другие виды деятельности: изобразительная, игровая, трудовая и др. Например, в рамках трудовой деятельности дети осуществляли уход за растениями.

На обобщающем этапе проекта проведен анализ, отражающий отношение детей к деревьям, представления об их особенностях и необходимых действиях для ухода за ними, формулировались выводы об охране природы в целом. Вместе с родителями был продуман план дальнейшей работы в выбранном направлении, а именно: сбор макулатуры, посадка деревьев, создание природоохранных знаков.

При реализации данного проекта в работе с детьми использовались:

- формы: ОД, прогулки, виртуальные экскурсии;
- методы: беседа, рассказ, наблюдение, ведение календаря наблюдений за изменениями деревьев в разные сезоны;
- виды деятельности: исследовательская, трудовая, изобразительная, игровая.

В процессе реализации проекта «Деревья рядом с нами» были созданы продукты: «Паспорта наших деревьев», фотовыставка деревьев в разные времена года и обобщающая презентация.

В осенний период проводилась проектная деятельность на тему «Что мы знаем о воздухе», целью которого было формирование первоначальных представлений о воздухе и развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Для этого использовались формы: ОД, прогулки и виртуальные экскурсии.

При реализации проекта использовались наглядные, словесные и практические методы, соответствующие особенностям детей данного возраста:

- наблюдение за воздухом,
- беседа на тему «Что такое воздух»,
- чтение художественной литературы (рассказы, стихи и загадки),
- рисование «Воздух надо беречь»,
- проведение опытов «Сможешь ли ты поймать воздух?», «Есть или нет запах у воздуха?».

В процессе реализации данного проекта были созданы продукты: макет, презентация, выставка рисунков, которые были размещены и демонстрировались на базе мини-музея «Воздух вокруг нас».

Таким образом, в результате реализации проектной деятельности у детей сформировались представления о том, что в воздухе есть кислород, который необходим всему живому, чтобы им дышать, растения насыщают планету кислородом.

В зимний период нами осуществлен проект «Покормите птиц зимой». После того, как были изготовлены и прикреплены кормушки, нами организованы наблюдения за птицами, которые в них прилетали, а также ведение дневников с использованием схематических карточек.

В результате регулярных наблюдений у детей сформировались первые впечатления о видовом различии птиц и их описательной характеристике, отношении к зимующим птицам, о которых зимой надо заботиться (подкармливать и делать кормушки).

При реализации данного проекта в работе с детьми использовались:

- формы: ОД, прогулки, виртуальные экскурсии;
- методы: беседа, рассказ, наблюдение, ведение календаря наблюдений, чтение художественной и научно-популярной литературы для детей;
- виды деятельности: исследовательская, трудовая, изобразительная, игровая.

В процессе реализации проекта «Покормите птиц зимой» были созданы продукты: кормушки, фотографии птиц, презентация, лэпбук.

С целью формирования представлений о воде и ее свойствах, ее роли в жизни людей и всех живых организмов, воспитания бережного отношения к природным ресурсам нашей планеты нами был реализован проект «Свойства воды».

При реализации данного проекта в работе с детьми использовались:

- формы: ОД, прогулки, виртуальные экскурсии;
- методы: беседа, рассказ, наблюдение, чтение художественной и научно-популярной литературы для детей;
- виды деятельности: исследовательская, трудовая, изобразительная, игровая.

Наблюдения проводились на прогулках за живой и неживой природой и в группе за комнатными растениями (как действует вода на рост растения и др.).

В процессе реализации проекта были созданы продукты: презентация, лэпбук, книжка-малышка, подобрана картотека дидактических игр («Кому нужна вода?» «Где спряталась вода?», «Что было бы, если...», «Тонет – не тонет» и др.), пополнена соответствующей литературой библиотека для детей («Путешествие Капельки», «Маленькие человечки», «Рассказ о круговороте воды для детей» С. Добрицкой).

На основе проведенных опытов («Исчезновение воды», «Появление воды из воздуха», «Спрячь игрушку в воде», «Фильтрация воды», «Все ли вещества растворяются в воде?») и чтения литературы были проведены беседы: «Что такое вода?», «Где живет вода?», «Круговорот воды в природе», «Если б не было воды», «Почему воду надо беречь?». Собранные материалы дополнили созданный мини-музей «Вода – это чудо!».

При реализации этого проекта дети начали формулировать предположения и учились делать выводы в процессе практической деятельности.

В результате этой проектной деятельности дети получили знания о воде как среде обитания для животных и растений, представления о том, насколько разнообразно использование воды, о свойствах воды и снега, явлениях природы зимой, круговороте воды в природе и др. В ходе проектной деятельности дети вели наблюдения, экспериментировали, рисовали, лепили, играли, слушали музыку, знакомились с литературными произведениями и научно-популярной литературой, сочиняли свои сказки и рассказы.

Для формирования практических навыков большое значение имеет трудовая деятельность в природе, которая дает возможность не только знакомить детей старшего дошкольного возраста со свойствами, качествами, состояниями объектов природы, устанавливать взаимосвязи между ними, формировать экологические представления на основе полученных знаний о растениях и животных, но и способствует бережному отношению к природе и экологическому воспитанию [1].

В процессе труда дети наблюдают за изменениями, происходящими с растениями от момента подготовки семян к посадке до сбора урожая. Они упражняются в получении трудовых умений и навыков (посадка семян, их полив, прополка, рыхление, сбор урожая, семян и др.), что, в свою очередь, способствует развитию познавательного интереса, самостоятельности и взаимопомощи, воспитывает трудолюбие.

К проектной деятельности мы также подключали родителей, бабушек и дедушек детей, так как один ребенок с этой деятельностью не справится. Мы предлагали по какой-либо теме проекта детям нарисовать рисунок или приготовить альбом с рисунками, создать гербарий, сделать фотографии местных зимующих птиц или электронную презентацию на исследуемую тему. При выборе задания мы учитывали, чтобы они были не слишком трудоемкими и выполнялись с желанием, а в случае необходимости предоставляли справочный, практический материал или рекомендовали, где его можно найти.

Таким образом, в проектной деятельности дети научились: анализировать наблюдаемые явления и объекты, проводить опытно-экспериментальную деятельность и формулировать выводы по ней, сформировались первоначальные представления о живой и неживой природе. Дети начали проявлять бережное и заботливое отношение к объектам живой природы, в природном окружении соблюдать элементарные нормы поведения, давать оценку действиям других людей по отношению к природе.

## **Литература**

1. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей и родителей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. - Москва : Айрис-Пресс, 2008. – 208 с.

2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2001. – 161 с.
3. Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Минобрнауки России от 28 февраля 2014 года №08-249. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 25.03.2022).
4. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. – Москва : Академия, 2001. – 184 с.
5. Рыжова, Н. А. Наш дом – природа / Н. А. Рыжова. – Москва : КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2005. – 192 с.
6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН Об охране окружающей среды – URL: <https://minpriroda.sakha.gov.ru> (дата обращения: 05.04.2022).

## **АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ**

### **ACTIVATION OF SPEECH OF YOUNG CHILDREN THROUGH THE FORMATION OF READING SKILLS**

*А. А. Тихонова<sup>1, 2</sup>*

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

<sup>2</sup> МАДОУ детский сад № 39, г. Томск, Россия

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, зав. кафедрой дефектологии Н. А. Медова

*Ключевые слова:* ранний возраст, задержка речевого развития, навык чтения.

*Key words:* early age, delayed speech development, reading skills.

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема коррекции задержки речевого развития у детей раннего возраста. С каждым годом данная проблема становится все более актуальной. Исходя из этого, разработана система коррекционной логопедической работы, направленная на развитие речи детей раннего возраста через формирование первоначального навыка чтения.

Педагогика раннего возраста как особая отрасль педагогического знания имеет сравнительно короткую историю.

Анализ литературных источников показал, что научные представления о раннем онтогенезе отмечают уникальность первых лет жизни ребенка и зависимость его развития от социальных условий и окружающей среды [1, с. 30].

Результаты многочисленных психологических исследований подтверждают вывод о существовании сензитивного периода – чувствительного этапа развития жизни ребенка. От рождения и до достижения трехлетнего возраста ребенок проживает время наивысших возможностей для наиболее активного развития высших психических функций.

Ребенок в раннем возрасте имеет предпосылки к развитию способностей и навыков, формирование которых происходит в ходе возрастного развития мозга и зависит от эффективности использования данного периода. Все последующие этапы выстраиваются исключительно на основе предыдущих, а то, что не приобретается в сензитивный период развития, безвозвратно утрачивается, во всяком случае в своем наивысшем качестве.

Сензитивный период раннего возраста важен для развития речи и овладения основами родного языка.

По мнению К. Д. Ушинского, становление речи у ребенка возникает в период до трех лет, благодаря которому мозг развивается интенсивнее, центральная нервная система легко поддается тренировке именно в период их естественного формирования. Описанные особенности психического развития детей, роль их активности и деятельности в раннем возрасте легли в основу всех последующих отечественных педагогических концепций.

Задержка речевого развития на данном этапе может оказать в дальнейшем негативное влияние на развитие психических функций ребенка. Учения Л. С. Выготского и

И. П. Павлова подтверждают значимость компенсаторных возможностей развивающегося детского мозга и чрезвычайную пластичность центральной нервной системы на ранних этапах развития, на которых может быть основано коррекционно-педагогическое вмешательство [2, с. 223].

Развитие речевых навыков у детей с задержкой речевого развития, по мнению Н. С. Жуковой, на начальном этапе отличается от развития в норме только своими темпами, а закономерности развития лексико-грамматической стороны речи импрессивной и экспрессивной соответствуют онтогенезу. При этом уровень владения грамматической стороной речи у детей с задержкой речевого развития соответствует развитию речи детей в норме, но младших по возрасту. Дети с задержкой речевого развития вполне способны овладеть всеми компонентами речи при своевременной грамотной коррекционно-логопедической работе [3, с. 79].

Для специалистов, работающих с данной группой детей, актуальной является проблема поиска эффективных путей ранней диагностики и коррекции выявленных нарушений. Это связано, в первую очередь, с недостаточной разработанностью арсенала коррекционных мероприятий, а также с необходимостью внедрения федеральной программы ранней комплексной психолого-медико-педагогической помощи.

Принимая во внимание рост количества детей с задержкой речевого развития, возникает необходимость изучения темы активизации речи детей данной группы и повышения компетентности родителей по данному вопросу.

За годы разработано большое количество программ раннего развития, направленных на развитие речи, моторики, логики, мышления, координации движений. Программы раннего развития включают в себя также приемы формирования первоначального навыка чтения.

Специфика обучения чтению детей данного возраста изучалась: С. Цейтлин, М. Б. Елисеевой, Г. Доманом, Т. С. Резниченко, Л. Г. Нуриевой, С. Лупан, Н. А. Зайцевым, П. В. Тюленевым, О. Л. Соболевой. Несмотря на отличие методов обучения, в главном взгляды ученых совпадают: ранний возраст – наиболее подходящий для формирования навыка чтения.

Целью исследования выступает изучение, разработка, апробация, подтверждение эффективности формирования первоначального навыка чтения для развития речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы системы приемов формирования первоначального навыка чтения;
2. Исследовать уровень речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития;
3. Разработать и апробировать систему работы для развития речи у детей с задержкой речевого развития через формирование первоначального навыка чтения.
4. Проанализировать результаты.

В ходе исследования разработана система, состоящая из 3 этапов, направленных на развитие речи детей через формирование первоначального навыка чтения. Первый этап включал: изучение гласных звуков и букв. Второй этап: введение согласных раннего онтогенеза для соединения в слоги. Третий этап включал: формирование навыка чтения образованных слов из изученных слогов.

Задача апробации и анализа эффективности системы работы по развитию речи детей раннего возраста через формирование первоначального навыка чтения решалась в ходе эмпирического исследования, которое было проведено на базе муниципального



дошкольного общеобразовательного учреждения детского сада г. Томска. В эксперименте приняли участие 10 детей 2–3, 5 лет с задержкой речевого развития, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

В течение 8 месяцев, три раза в неделю, с детьми из экспериментальной группы проводились занятия. Для родителей были организованы консультации, показ демонстрационных занятий. На каждом этапе с целью закрепления изученного материала в группе для воспитателей устраивались мастер-классы с подробными методическими рекомендациями.

*Коррекционно-логопедическая работа с экспериментальной группой детей была направлена на:* стимуляцию речевой и психической активности; развитие эмоционального общения; совершенствование способности к подражанию действиям и речи окружающих; развитие и коррекцию психофизиологической основы речевой деятельности: физиологического и речевого дыхания, артикуляционных навыков; формирование мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности; формирование внутреннего и внешнего номинативного, предикативного, атрибутивного лексикона, обеспечивающего минимальное общение; формирование первоначальных навыков грамматического (морфологического и синтаксического) структурирования высказывания; профилактику возникновения вторичных речевых нарушений.

В исследовательской работе выделены эффективные диагностические методики, которые позволили определить уровень речевого и познавательного развития у детей с раннего возраста:

1. Методика обследования познавательного развития ребенка 2–3 лет Е. А. Стребелевой [4, с. 15].

2. Методика обследования речевой моторики детей 2–4 лет Л. С. Соломаха и Н. В. Серебряковой [5, с. 23].

3. Методика исследования уровня речевого развития Ю. В. Герасименко [6, с. 17].

Результаты диагностики на начальном этапе показали, что для детей раннего возраста с ЗРР характерна речевая пассивность, длительное отсутствие речевого подражания, нежелание вступать в диалог и объединять отдельные слова в предложения.

При анализе контрольных диагностических данных речевого развития у всех воспитанников наблюдалась положительная динамика. У детей двух групп отмечается обогащение словаря и развитие грамматического строя импрессивной речи.

Позитивную динамику контрольной группы можно объяснить индивидуальными темпами психофизического и речевого развития, образовательной работой, проводимой с воспитанниками в группе воспитателем, и возможной заинтересованностью родителей в развитии своего ребенка.

После сравнительного анализа полученных результатов видно, что прирост показателей в экспериментальной группе больше, чем в контрольной. Позитивная динамика экспериментальной группы заметна по возросшим критериям уровня экспрессивной речи.

Систематические занятия в экспериментальной группе, направленные на формирование навыка чтения, позволили достичь максимально возможных результатов в коррекции речевых нарушений. Сочетание традиционных и инновационных приемов позволили сделать процесс развития речи более эффективным. Этот факт позволяет говорить о том, что цель исследования достигнута и развитие речи у детей раннего возраста результативно при формировании навыка чтения.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование первоначального навыка чтения для развития речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития является эффективным и практически обоснованным.

### **Литература**

1. Педагогика раннего возраста : учебник для академического бакалавриата / Ю. М. Хохрякова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 308 с. – (Серия : Бакалавр. Академический курс)
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 459 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2014. – 288 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие : с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.
5. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / под ред. Н. В. Серебряковой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 64 с.
6. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни / Ю. В. Герасименко. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 110 с.

## **СОЗДАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ «СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ»**

CREATION OF CONDITIONS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION  
FOR THE DEVELOPMENT OF PREREQUISITES FOR COGNITIVE UNIVERSAL  
EDUCATIONAL ACTIVITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH  
THE TECHNOLOGY OF «FAIRY-TALE LABYRINTHS OF THE GAME»

*Н. В. Файзулина<sup>1, 2</sup>*

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

<sup>2</sup> Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад  
общеразвивающего вида № 134, г. Томск, Россия

Научный руководитель:  
канд. психол. наук, доц. кафедры дошкольного образования  
Е. Д. Файзуллаева

*Ключевые слова:* ФГОС ДО, дошкольное образование, предметно-пространственная среда, предпосылки познавательных УУД, игровая технология «Сказочные лабиринты игры», совместная деятельность взрослого и ребенка, игра «Геокоонт».

*Key words:* FGOS DO, preschool education, subject-spatial environment, prerequisites for cognitive learning, game technology «Fairy-tale labyrinths of the game», joint activity of an adult and a child, the game «Geocont».

*Аннотация.* В статье рассмотрены условия, направленные на развитие предпосылок познавательных УУД в ДОУ посредством технологии «Сказочные лабиринты игры», описаны требования к организации предметно-пространственной среды в контексте технологии «Сказочные лабиринты игры»; подробно рассмотрена специфика организации взаимодействия взрослых и детей в виде совместной деятельности на примере игры «Геокоонт», выделены этапы совместной деятельности взрослого и ребенка.

Внедрение и реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) повлекли за собой значительные изменения в организации образовательного пространства. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях происходит создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка при реализации общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО [1].

Дошкольное образование – это первая ступень образовательного процесса и системы непрерывного образования человека. Современная система дошкольного образования стала более ориентированной на личность ребенка. Для того чтобы развитие ребенка стало гармоничным и всесторонним, педагогам дошкольных образовательных учреждений необходимо направить свое внимание на создание условий, позволяющих

дошкольникам реализовать все виды детской деятельности в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальными предпочтениями. Наряду с другими видами деятельности дошкольников, игра является ведущим видом деятельности, в процессе которой развивается личность ребенка, формируются и совершенствуются качества психики. Именно игра является самым привлекательным видом деятельности для детей, в которой они могут удовлетворить свои основные потребности: в общении, в движении, познании, самостоятельности. В игре дошкольники приобретают опыт решения задач разного вида и опыт взаимодействия, что содействует благоприятному становлению различных интегративных качеств личности.

Отметим, что ФГОС ДО призван решать проблемы, связанные с повышением качества образования. Следовательно, педагоги должны акцентировать свое внимание на активизации инновационной деятельности, а также и на изменении подходов к организации образовательно-воспитательного процесса.

Одним из важных условий в дошкольном образовательном учреждении является организация развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС). Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования уделяет особое внимание развивающей предметно-пространственной среде [2].

Вторым важным условием является организация совместной деятельности взрослого и ребенка. По требованию ФГОС ДО процесс совместной образовательной и самостоятельной деятельности должен строиться с применением современных развивающих технологий, примером может послужить игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста «Сказочные лабиринты игры» В. В. Воскобовича, в которой игры распределены по возрастным категориям и направлены на развитие творческих и интеллектуальных способностей дошкольников [3, с. 123].

Рассмотрим каждое из условий более подробно.

Для создания в дошкольном образовательном учреждении условий для развития предпосылок познавательных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста посредством игровой технологии «Сказочные лабиринты игры» в групповом помещении была создана РППС, которая полностью соответствует и выполняет требования ФГОС ДО. Она содержательно насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна.

Проанализируем каждое из требований посредством использования игровых пособий.

*Насыщенность.* Данное требование можно обеспечить благодаря оснащению РППС играми и игровыми пособиями. Все игры и игровые пособия соответствуют возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста и направлены на развитие предпосылок познавательных УУД. РППС была оснащена разнообразными играми и игровыми пособиями:

- игровой комплект «МиниЛарчик» и «Волшебный сундучок «МиниЛарчик»;
- графический тренажер «Игровизор с приложениями»;
- игра «Математические корзинки 10»;
- игра «Квадрат Воскобовича двухцветный»;
- игра «Квадрат Воскобовича четырехцветный»;
- игра «Прозрачный квадрат»;
- игра «Фонарики»;
- игровое пособие «Эталонные фигуры Ларчик»;
- игра «Логоформочки 5»;

- игра «Шнур затейник»;
- игра «Геоконт. Великан» и др.

*Полифункциональность.* Имеется возможность разнообразного использования игр и игровых пособий, которые не обладают жестко закрепленным способом употребления. Дошкольники могут использовать игры и игровые пособия в разных центрах и видах активности.

*Трансформируемость.* Предполагает возможность в любое время в зависимости от образовательной ситуации, в том числе и от меняющихся возможностей и интересов детей, изменить РППС. Организовать собственную деятельность дети дошкольного возраста могут в любом месте группового помещения. Дошкольники могут самостоятельно выбрать игру, перенести ее и организовать свою деятельность в любом пространстве группы.

*Вариативность.* Предполагает наличие различных пространств (для игры, конструирования, моделирования), разнообразных игр и игровых пособий, обеспечивающие свободный выбор детей. Периодически игры сменяются на новые и незнакомые игровые средства в зависимости от расширения круга детских интересов и возможностей.

*Доступность.* Все игры и игровые пособия находятся в доступе для детей дошкольного возраста, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Все игры и игровые пособия расположены на полках и в шкафчиках, в свободном, удобном и доступном для них месте, что позволяет предоставить право выбора ребенку и беспрепятственно взять ту или иную игру и организовать совместную со взрослым или самостоятельную деятельность.

*Безопасность* – все игры и игровые пособия соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности в своем использовании. Все игры выполнены из качественных, устойчивых и прочных материалов, отвечают гигиеническим требованиям.

Совместная деятельность взрослых и детей – это новая модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста. В дошкольной практике понятие «совместная деятельность» является актуальным и в психолого-педагогической литературе используется достаточно давно. В психологии развития совместная деятельность – это деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. Для психического развития ребёнка наиболее важна его совместная деятельность со взрослым. В процессе совместной деятельности создается особая атмосфера доверия между взрослым и ребенком, которая благотворно влияет на его гармоничное развитие.

По Е. Д. Файзуллаевой, организация совместной деятельности взрослого и ребенка будет эффективной при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- реализация демократичного (открытого) стиля взаимодействия взрослого и ребенка;
- поэтапность осуществления совместной деятельности взрослого и ребенка в соответствии с законом интериоризации (Л. С. Выготского);
- осуществление индивидуализации воспитательно-образовательного процесса;
- осуществление принципов системности, развития, целевого детерминизма [4].

В процессе взаимодействия с ребёнком взрослый последовательно реализует следующие этапы: мотивационный, организационный, закрепляющий [5].

Как данные этапы можно реализовать в совместной деятельности взрослого и ребенка по развитию предпосылок познавательных УУД, мы покажем на примере игры «Геоконт».

«Геокоонт» – это «дощечка с гвоздиками» или «разноцветные паутинки». Игра «Геокоонт» представляет собой дощечку из фанеры, на которой укреплены разноцветные пластмассовые гвоздики и координатная пленка. Разноцветные паутинки резинки натягиваются на эти гвоздики во время детских игр и фантазий. Всего на доске «Геокоонт» находится 33 гвоздика: один центральный черный, а остальные объединены в группы гвоздиков разных цветов, за исключением верхних белых гвоздиков. Верхние белые гвоздики символизируют белый луч света. Согласно законам оптики белый цвет состоит из 7 цветов, соответствующих 7 цветам радуги. Поэтому белый верхний лучик, попав в центр доски Геокоонта, то есть в черный гвоздик, «разделяется» на 7 лучей, соответствующих цветам радуги – красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый. Каждый луч обозначен буквой в соответствии с цветом: «Б», «К», «О», «З», «Г», «С», «Ф». И каждый гвоздик в луче имеет номер 1, 2, 3 или 4. Значит, у каждого гвоздика есть свое имя. Например, «О1» или «З4».

Мотивационный этап – является важным этапом в совместной деятельности. Первоначально взрослый создает ситуацию, чтобы пробудить интерес ребенка к предполагаемому виду деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что игровая технология «Сказочные лабиринты игры» – это форма взаимодействия взрослого и ребенка через реализацию определенного сюжета: сказки и игры. При этом образовательная задача должна быть включена в игру. Все игры обращены к главному участнику – ребенку.

«Однажды малыш Гео и паучата играли на чудесной полянке, но неожиданно начался дождь. Чтобы не промокнуть, они решили сплести из паутинки зонтик и спрятаться под ним от дождя». Далее взрослый предлагает ребенку рассмотреть готовый образец моделирования зонтика. И просит определить:

- Из чего сделали себе зонтик малыш Гео и паучата?
- Из скольких частей состоит зонтик?
- Сколько всего паутинок (резинок) было использовано для зонтика?
- Каких цветов паутинки были использованы?
- Какие координаты они использовали?

Ребенок попадает в проблемную ситуацию. Тогда взрослый демонстрирует ему свои собственные навыки моделирования зонтика (образец идеального).

«Для начала берем зеленую резинку и ставим резинку на кнопочку с цифрой 4 – «З4». Идем дальше на фиолетовую с цифрой 3 – «Ф4». На белую с цифрой 4 – «Б4». На красную с цифрой 3 – «К4». На оранжевую с цифрой 4 – «О4». И у нас получилась шляпка для зонтика. Теперь нам нужно сделать для зонтика ножку, берем красную резиночку с петельками: ставим на черную кнопочку и опускаем вниз на зеленую кнопочку с цифрой 4 – «З4», надеваем петельку на голубую кнопочку с цифрой 2 – «Г2». У нас получился зонтик».

Организационный этап является основным и содержит несколько последовательно реализуемых шагов.

1. Совокупное действие сопровождается комментарием взрослого для максимально точного введения ребёнка в действие. На данном шаге взрослый «совмещается» с ребёнком. Например, берёт резиночку рукой ребёнка, одновременно держа руку ребёнка в своей. Выполняя действия совместно с ребёнком, как один человек, взрослый вводит в опыт ребёнка осваиваемое умение. Ребёнок в этом случае занимает пассивно-активную, ведомую позицию. Он «проживает» действия, которыми руководит взрослый. Через такое участие взрослого он получает «образ» выполнения действий, в том числе их последовательность.

2. Совместная распределённая деятельность взрослого и ребёнка. Взрослый показывает ребёнку образец действия, а ребёнок подражает его действиям. На данном шаге деятельность взрослого осуществляется по образцу, в котором взрослый проговаривает каждое действие.

3. Совместная распределённая деятельность взрослого и ребёнка. На данном шаге взрослый начинает действие, побуждая тем самым ребёнка к совместному выполнению. Взрослый помогает ребёнку осуществлять необходимые действия словами и поддерживающими действиями. Взрослый обязательно хвалит ребенка за старания.

4. Совместная распределённая деятельность взрослого и ребёнка. Данный шаг – это этап громкой речи ребенка. Ребёнок в присутствии взрослого выполняет действия по образцу, которые им освоены. Взрослый оказывает поддержку ребёнку. Ребёнок выполняет и громко комментирует свои действия. Взрослый следит за их последовательностью и при необходимости помогает ребёнку, поддерживает его похвалой, жестами, взглядом и другими средствами.

5. Совместная деятельность взрослого и ребёнка. Данный шаг – это этап тихой речи. Ребёнок выполняет действия по освоенному образцу в присутствии взрослого. Ребёнок практически самостоятельно выполняет действия, комментирует тихо и шёпотом. Взрослый следит за его действиями, поддерживает его взглядом и похвалой, жестами.

6. Совместная деятельность взрослого и ребёнка. Взрослый вводит средство-опору для того, чтобы ребёнок мог самостоятельно осуществлять контроль своих действий, без ориентации на взрослого. Средство-опора – это плакат, серия картинок, на которой в схематичном виде указано формируемое умение и его последовательность. Взрослый знакомит ребёнка с этим средством, совместно они обсуждают то, что изображено на картинках, связывают это с опытом выполнения подобных действий ребёнком. Затем ребёнок выполняет усваиваемые действия с опорой на это средство. Взрослый поддерживает ребёнка словами, жестами и другими средствами

Играя с «Геоконтом» дошкольники осваивают основные игровые приемы с игровым пособием, направленные на развитие у детей старшего дошкольного возраста умений анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, моделировать объекты и явления, что способствует развитию у них предпосылок познавательных универсальных учебных действий.

На заключительном этапе приобретенные навыки ребенка закрепляются и автоматизируются. С этой целью взрослый вводит в опыт ребенка выполнение заученных действий в различных жизненных пространствах и обстоятельствах. Для этого можно привлечь родителей дошкольников.

Таким образом, организация и оснащение предметно-пространственной среды в групповом помещении и организованная совместная деятельность взрослого и ребенка с игровыми пособиями способствует эффективному развитию у них предпосылок познавательных универсальных учебных действий.

## **Литература**

1. Салчак, Б. В. Проектирование детской предметно-пространственной среды дошкольной организации : учебно-методическое пособие / Б. В. Салчак. – Кызыл : ТувГУ, 2020. – 68 с.
2. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекоменда-

ции для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. – Москва : Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

3. Саяпина, Л. И. Использование развивающих игр В. В. Воскобовича в педагогическом процессе с детьми дошкольного возраста [Текст] / Л. И. Саяпина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2. – С. 123–125.

4. Воскобович, В. В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» : методическое пособие / В. В. Воскобович, Н. А. Медова, Е. Д. Файзуллаева и др.; под ред. Л. С. Вакуленко, О. М. Вотиновой. – Санкт-Петербург : ООО «Развивающие игры Воскобовича». КАРО, 2017. – 352 с.

5. Майер, А. А. Рефлексивная педагогика: развитие взрослых и детей в образовании : учебно-методическое пособие / А. А. Майер, Е. Д. Файзуллаева. – Томск : ТГПУ, 2018. – 232 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/152686> (дата обращения: 01.04.2022). – Режим доступа : для авториз. пользователей.



# НАЧАЛЬНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТУПЕНЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЯ

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.25.01

## ОВЛАДЕНИЕ ОСНОВАМИ ЛОГИЧЕСКОГО И АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

MASTERING THE BASICS OF LOGICAL AND ALGORITHMIC THINKING  
WHEN TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL

*А. А. Анкудинова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПимНО Н. В. Фетисова

*Ключевые слова:* логическое мышление, алгоритмическое мышление, математика, начальная школа.

*Key words:* logical thinking, algorithmic thinking, mathematics, elementary school.

*Аннотация.* Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ начального общего образования, которые включают в себя овладение базовыми логическими умениями. В связи с этим актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены материалы по формированию логического и алгоритмического мышления. На основе подобранных критериев и показателей проанализирован уровень сформированности логического и алгоритмического мышления учащихся 4 класса МБОУ СОШ № 198 г. Северска.

Говоря об актуальности темы развития логических умений, стоит отметить, что впервые она поднималась еще в 4 веке до н.э. Уже тогда Конфуций утверждал: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно». Логика – это та наука, которую преподают уже много лет. Многие именитые люди России изучали логику. М. В. Ломоносов в своей книге «Краткое руководство к красноречию» блестяще доказал, что ключ к ораторскому красноречию следует искать в логике. А великий русский ученый К. Тимирязев считал неперенной обязанностью каждого гражданина развивать в себе способность к логическому мышлению.

Логическое и алгоритмическое мышление актуально в настоящее время главным образом тем, что человеку приходится выполнять новые задачи, для решения которых появляется необходимость построить некую цепочку элементарных действий. Поэтому важно уже в начальной школе научить детей представлять более сложное действие в

виде последовательной цепочки более простых, элементарных действий. В современном мире, согласно концепции развития математического образования Российской Федерации, первоочередной задачей для осуществления различных видов математической активности является научить детей решать логические задачи, так как изучение математики играет системообразующую роль в образовании.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ начального общего образования, которые включают в себя личностные, метапредметные (овладение базовыми логическими умениями) и предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Последние, в свою очередь, должны отражать развитие логического и алгоритмического мышления: умения распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения в простейших случаях в учебных и практических ситуациях, приводить пример и контрпример, строить простейшие алгоритмы и использовать изученные алгоритмы (вычислений, измерений) в учебных ситуациях.

В последние годы мы можем наблюдать следующее противоречие. В связи с выходом нового ФГОС издается достаточно много учебно-методической литературы в том числе на электронных носителях по формированию логических умений. Но существует необходимость в этом потоке информации выбрать то, что будет актуально и приемлемо для конкретного учителя и для конкретного класса детей, учитывая возрастные особенности учеников, индивидуальные способности самого учителя и среду, в которой обучается класс [3]. Таким образом проблема заключается в поиске более эффективных методов, форм, приемов, способствующих формированию логических умений и логического мышления у обучающихся начальных классов.

Цель исследования: сформировать систему дополнительных заданий, способствующих развитию логического и алгоритмического мышления.

Психолого-педагогический аспект поставленной проблемы рассматривается в трудах таких известных психологов, как Выготский В. С., Леонтьев А. А., Гольперин П. Я. Методико-математический аспект рассматривается в трудах Истоминой Н. Б., Моро М. И., Рудницкой В. Н., Стойловой Л. П., Царевой С. Е., Петерсон Л. Г и др. Многие деятели делились своим пониманием логического и алгоритмического мышления. Данное исследование опирается на определение логического мышления К. К. Платонова, который интерпретирует его как мышление, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики. И определение алгоритмического мышления Л. В. Виноградовой о том, что это особый аспект культуры мышления, характеризующийся умением составлять и использовать различные алгоритмы.

Для выполнения исследования были проведены диагностики уровня учебной мотивации по методике «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М. Р. Гинзбурга, измерение уровня логического мышления по методике Э. Ф. Замбацянвичене. Диагностики проводились на базе МБОУ «СОШ №198» г. Северск. В Исследование приняли участие 26 учащихся 4 «Б» класса. Возраст учащихся 10–11 лет.

Анализ результатов диагностирования необходимых показателей на констатирующем этапе показал, что существенная доля класса (46%) имеет средний уровень логического мышления и учебной мотивации, еще 23% обладают высоким уровнем и у 31% показатели оказались низкими.

## Динамика показателей предметной подготовленности учащихся средней школы

№ п/п	Учебная дисциплина	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Уровень учебной мотивации (М. Р. Гинзбург)	23%	46%	31%
2	Уровень логического мышления (Э. Ф. Замбацвявичене)	23%	46%	31%

На формирующем этапе в дополнение к учебнику по математике УМК «Перспективная начальная школа» были предложены к выполнению следующие задания на овладение базовыми логическими умениями:

Задание 1. Направлено на формирование умений сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения; определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты; находить закономерности в рассматриваемых данных [1].

Ребята записывали следующие величины 90 см, 62 дм, 3 м, 640 мм в порядке возрастания и получили разные ответы. Подчеркните верный ответ знаком X, для этого все величины переведите в см.

3 м, 62 дм, 90 см, 640 мм  
 640 мм, 90 см, 3 м, 62 дм  
 90 см, 640 мм, 3 м, 62 дм  
 62 дм, 3 м, 640 мм, 90 см

Задание 2. Формирует навыки объединять части объекта (объекты) по определенному признаку; определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты [1].

Из всех выражений выпишите и найдите значения тех, в которых умножение надо выполнить: 1) первым 2) вторым 3) третьим действием:

$5 \cdot 32 - 72 : 3$   
 $240 : 3 - 12 \cdot 5$   
 $(940 - 620) : 5 \cdot 3$   
 $3 \cdot (23 + 8) + 15$   
 $18 \cdot 3 + 15$   
 $(135 + 654) : 3 \cdot 2$

На данный момент исследование находится на формирующем этапе. Предложенные задания вызывают у учащихся интерес, это свидетельствует о том, что происходит не только улучшение уровня логического и алгоритмического мышления учеников, но и повышение их учебной мотивации. С момента начала эксперимента намечена положительная динамика, сильных затруднений при выполнении заданий становится все меньше. На итоговом этапе исследования планируется повторное диагностирование, в ходе которого, предположительно, будут улучшены показатели познавательной активности и логического мышления.

### Литература

1. Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова – Москва : Просвещение, 2004. – 335 с.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва : Лабиринт, 1999. – 186 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ**

### **FORMATION OF COGNITIVE MOTIVATION THROUGH THE USE OF AN INTERACTIVE WHITEBOARD**

*Е. С. Андык*

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

Научный руководитель:  
доц. кафедры педагогики и методики начального образования  
Г. Х. Вахитова

*Ключевые слова:* интерактивная доска, познавательная мотивация, учебная мотивация, образовательный процесс, обучающиеся начальной школы.

*Key words:* interactive whiteboard, cognitive motivation, educational motivation, educational process, elementary school students.

*Аннотация.* С каждым годом мотивация обучающихся заметно уменьшается. Сегодня возникает проблема: как повысить интерес к урокам, увлечь детей, как выстроить индивидуальную траекторию обучения, повысить познавательную мотивацию обучающихся и активность. В статье описываются способы формирования познавательной мотивации на примере использования интерактивной доски. Представлены приемы работы с интерактивной доской для успешного формирования познавательной мотивации.

Познавательная мотивация в первые годы обучения особенно важна, поскольку именно тогда есть возможность превратить детей в уверенных, жизнерадостных учеников. С самого раннего возраста дети узнают об окружающем мире через любопытство. Однако, по мере взросления это стремление открывать и учиться часто становится не таким сильным. Познавательная мотивация уходит на второй план, и многие ищут внешние вознаграждения как механизм, помогающий им достичь своих целей.

Проблема развития познавательной мотивации является актуальнейшей проблемой современных научных исследований в психологии и педагогике. Эта проблема привлекала и привлекает не только ведущих представителей педагогики, но и философии, социологии, психологии. Диагностика и сущность мотивации учебной деятельности получила свое развитие в трудах А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, А. К. Марковой, Е. П. Ильина, Л. М. Фридман, Т. А. Матис, М. В. Матюхиной, Н. Е. Елфимовой, Т. А. Саблиной, И. И. Вартановой и др. [2, 3, 4, 5].

Контент-анализ научных работ вышеперечисленных ученых позволил установить, что под познавательной мотивацией понимается внутренняя мотивация деятельности, не зависящая от внешних факторов (оценки, награды, практической пользы). Однако, из множества определений, описанных в психолого-педагогической литературе, мы выделили понятие Г. И. Щукиной: «познавательная мотивация – мощный побудитель активности личности, под чьим влиянием все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [1].

Мы изучили структуру познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста. Можно определить следующие компоненты структуры познавательно-мотивационной деятельности детей младшего школьного возраста [2]:

1. Побудительный компонент фокусируется на объекте, на определенной деятельности и отвечает за успешное действие, за превращение данного действия в личностный, значимый и создающий позитивное отношение акт, где поведение, требуемое от ребенка, связано с его внутренними мотивами и ценностями.

2. Деятельностный компонент позволяет определить степень активности ребенка младшего школьного возраста в его действиях и его отношении к содержанию, характеру и методам деятельности.

3. Эмоционально-оценочный компонент отражает эмоциональные переживания ребенка, связанные с выполняемой деятельностью, и его собственное отношение к своим действиям.

При изучении сущности познавательной мотивации важно знать ее задачи. Как отмечает в своей работе В. Д. Лобашев, есть следующие задачи, направленные на развитие и поддержание познавательной мотивации: оптимизация путей получения знаний; соответствие структуре и содержанию изучаемого материала; привлечение дополнительных литературных источников; создание при необходимости конфликтности в процессе принятия решения; обеспечение учителю позиции обучающего, наблюдающего и страхующего [6].

Одним из средств, позволяющих осуществить эти задачи, является интерактивная доска. Учитывая неослабевающий интерес современных школьников к гаджетам, можно предположить, что применение подобных технических средств особенно выигрышно для повышения познавательной мотивации обучающихся.

Большой вклад в решение вопросов использования информационных технологий в процессе обучения внесли: О. А. Агапова, В. И. Гриценко, Г. Клейман, О. И. Кривошеев, А. А. Кузнецова, В. М. Монахов, С. А. Павлов, С. Пейперт, Г. К. Селевко, Р. Я. Трофимов, Б. Хантер, В. Ф. Шолохович, и др. Проанализировав источники, мы сформулировали определение понятия «интерактивная доска» – сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор [7].

Интерактивные доски позволяют учителям напрямую взаимодействовать с дисплеями и презентациями через сенсорные интерфейсы. Использовать интерактивную доску так же просто, как подключить компьютер. С помощью проектора изображение экрана компьютера отображается на интерактивной доске, где доска предлагает возможности сенсорного экрана. Интерактивная доска позволяет пользователю нажимать на кнопки, выделять текст и перетаскивать элементы прямо с экрана компьютера. Интерактивные доски доступны в виде автономного компьютера с сенсорным экраном или подключаемого устройства с сенсорной панелью управления с экрана проектора [8]. Интерактивные доски в классе можно использовать для самых разных целей, так как это инструменты, которые обеспечивают обогащенный, динамичный и увлекательный образовательный опыт как для учителей, так и для обучающихся. Учителя, использующие интерактивные доски, могут использовать устройство для представления обучающимся контента, выделения важной информации и вовлечения обучающихся в групповое решение проблем. Занятия могут включать сеансы вопросов и ответов, объяснения с помощью диаграмм, видеоконтент или обучающие игры и интерактивные материалы. Интерактивные доски в классе также значительно упрощают процесс преподавания и обучения в классе, делая каждый урок более эффективным и увлекательным [9].

Уроки с использованием интерактивной доски позволяют учителю инициировать: активность в использовании приобретенных знаний; желание поделиться информацией с одноклассниками; эмоционально обоснованный когнитивный фон; концентрацию внимания; желание преодолеть трудности; свободный выбор познавательной деятельности. Вместе с тем на уроках при использовании интерактивной доски возникают проблемы дисциплинарного характера. Именно от мастерства учителя зависит, сможет ли он заинтересовать обучающихся визуальной поддержкой интерактивной доски и найдет ли правильный тон в общении с обучающимися. Чтобы установить хорошую рабочую дисциплину, необходимо не только глубокое знание предмета, четкое и интересное его изложение, но и умение точно рассчитать время использования доски (не более 15 минут). Это и другие педагогические условия необходимо выполнить учителю, чтобы успешно провести урок, который будет способствовать развитию познавательной мотивации.

На наш взгляд, использование интерактивной доски в качестве эффективного средства, формирующего познавательную мотивацию, может быть успешным при следующих педагогических условиях:

1. Интерактивная доска способствует ясности в организации урока как формы комбинированного учебного занятия, которое имеет обучающую, развивающую, образовательную ценность;

2. Продуманное построение урока и сочетание других форм организации учебного процесса в процессе подготовки имеют доминирующее значение для успешного проведения занятий;

3. Педагогическое мастерство учителя проявляется в уроке, который отличается логической продуманностью, грамотным построением, целенаправленным планом, оснащенным соответствующими дидактическими принципами и приемами, соответствием тому, как он был задуман, и достижением поставленных задач.

При выполнении данных педагогических условий можно успешно начать работать с интерактивной доской на уроке. Более эффективное использование интерактивной доски в классе зависит не только от педагогических условий, которые нужно выполнить учителю, но и от приемов работы с интерактивной доской, которые учитель будет применять [7].

Правильно подобранные приемы работы с интерактивной доской повышают познавательную мотивацию обучающихся. Познавательная мотивация во время урока дает целый ряд преимуществ: улучшенное понимание, улучшенные результаты тестов и более высокая грамотность.

Существует много способов интегрировать интерактивную доску в уроки. Данные приемы работы с интерактивной доской помогут построить урок, который способствует формированию познавательной мотивации:

1. «Google Планета Земля» – данная программа позволяет увидеть спутниковые изображения всей земной поверхности. После установки он может быть полезен не только на уроках географии, но и практически в каждом классе. Программа дает возможность исследовать мир, находить редкие растения и животных, обсуждать различные культуры, цивилизации, языки, архитектуру, дизайн.

2. Обучать школьников основам редактирования изображений, звука и видео. С помощью различных доступных программ, таких как редактор фотографий «Google +», обучающиеся могут редактировать, изменять размер и улучшать фотографии. Такая работа может стать приятным способом ввести юных учеников в мир гра-

фического редактирования. То же самое можно сделать со звуком и фильмами. Учителя могут показать группе, как изменить тон чьего-либо голоса или добавить специальные эффекты к видео, а затем позволить обучающимся действовать соответствующим образом [10].

3. Совершите виртуальное путешествие. Многие важные места с достопримечательностями предлагают виртуальные туры онлайн, доступ к которым можно получить через интерактивную доску и показать обучающимся. Виртуальные туры также являются хорошей идеей до и после реального посещения места как в качестве введения, так и в качестве краткого описания поездки.

4. Запись экрана с работами обучающихся. Некоторые доски оснащены камерой и звуковой системой. Это отличная функция, которую можно использовать для записи презентаций, выступлений и проектов обучающихся. Это может быть использовано для конструктивной критики. В конце учебного года можно организовать урок-вывод, так называемый урок «оглядки назад», который создаст сентиментальное настроение и доставит массу удовольствия при повторном просмотре старых клипов. Но обязательно надо учитывать здесь правила конфиденциальности – убедиться, что учитель соблюдает политику школы [8].

5. Краткий отчет о полевой поездке. Обучающиеся и учителя могут принести свои фотографии и видео, сделанные во время экскурсии, походов и составить увлекательное и познавательное резюме своего общего опыта, используя ранее приобретенные навыки. Это может заставить обучающихся увидеть, что все, чему они научились, имело цель и было ценным, к тому же подарит им незабываемые воспоминания.

6. Презентации и проекты. Обучающиеся могут представлять мультимедийные проекты с помощью доски, управляя всей презентацией, не прикасаясь к клавиатуре компьютера [11].

7. С ростом популярности дистанционного обучения интерактивные доски становятся все более популярными особенно потому, что некоторые модели позволяют учителям делиться своими экранами с обучающимися, а также участвовать в видеочатах или собраниях. Это означает, что обучающимся предоставляется максимальное количество времени для ознакомления с представленным материалом без ущерба для их взаимодействия с учителями [8].

Для каждого урока может быть использован свой прием при работе с интерактивной доской, например, задания по русскому языку на интерактивной доске могут быть разного характера: нажмите на правильный ответ; заполняйте пробелы, таблицы, решайте кроссворды; найди правильный ответ; расположите объекты на картинке; соедините точки, отвечайте на вопросы; найдите слова, соответствующие картинкам; прочитайте слова и укажите тему; прослушайте текст и выберите правильный ответ на вопрос; введите слово, фразу, предложение [8].

Таким образом, используя интерактивную доску, мы можем сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных функций.

В заключение следует сказать, что с помощью интерактивной доски вполне возможно решить проблему формирования познавательной мотивации младших школьников без привлечения больших финансовых, а также временных затрат. Применение подобного оборудования помогает использовать выделенное для обучения время максимально эффективно, что значительно повышает познавательный интерес к предмету и увеличивает эффективность образования в целом.

## Литература

1. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Речь, 1988. – 189 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – 2008. – 507 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.klex.ru/uj> (дата обращения: 28.03.2022).
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Международная педагогическая академия, 2001. – 350 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 2012. – 130 с.
5. Маркова, А. К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Лобашев, В. Д. Формирование познавательного интереса в процессах обучения // Школьные технологии. – 2010. – №2. – С. 128–150.
7. Кочелакова, Н. Б. Интерактивная доска как средство повышения качества знаний учащихся. Особенности работы с интерактивной доской Interwrite / Н.Б. Кочелакова. – [Электронный ресурс]. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23835173\\_80439889.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23835173_80439889.pdf) (дата обращения: 28.03.2022).
8. Горюнова, М. А. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе / М. А. Горюнова. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2013. – 336 с.
9. Злобина, И. Г. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе. / И. Г. Злобина. – Самара, 2010. – 5 с.
10. Кулишова, Д. С. Внедрение электронных досок в учебный процесс школы для совмещения интересов преподавателей и школьников // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2016. – №1. – С. 427–434.
11. Воронцов, С. И. Использование интерактивной доски SMART Board на уроках физики / С. И. Воронцов. [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-interaktivnoy-doski-smart-board-na-urokah-fiziki-315916.html> (дата обращения: 4.04.2022).



## УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ORAL FOLK ART AS A MEANS OF FORMING MORAL IDEAS  
IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

*А. Ю. Губич*

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

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доц. кафедры ПиМНО ТГПУ М. В. Курышева

*Ключевые слова:* нравственные представления, устное народное творчество, пословицы, поговорки, былины, сказки.

*Key words:* moral ideas, oral folk art, proverbs, sayings, epics, fairy tales.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается важность формирования нравственных представлений у детей младшего школьного возраста. В ходе исследования была выявлена степень сформированности у детей нравственных качеств. Представлены жанры устного народного творчества, с помощью которых возможно прививать нравственные представления младшим школьникам.

В нашем постоянно меняющемся мире особенно важным является развитие у людей, а в особенности детей, *нравственных представлений*.

Нравственные представления – это понятие человека о нравственности, о том, что такое хорошо, а что такое плохо.

С. И. Ожегов [8] определяет нравственность как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами.

В. А. Слостенин считает, что нравственность – это характеристика личности в совокупности качеств и свойств (доброта, порядочность, честность, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм), обуславливающих поведение личности [11].

Этого же мнения придерживается и И. Ф. Харламов [12], считая, что нравственность – это усвоенные нравственные нормы, правила и требования, выраженные в личностных поведенческих навыках и привычках.

Таким образом, мы можем понимать нравственные представления как понятие детей о совокупности качеств человека, таких как доброта, честность, справедливость, щедрость и т.д.

Вернёмся к обоснованию того, почему формирование этих представлений является необходимым для детей.

В современном мире мы сталкиваемся с тем, что дети становятся всё более жестокими, агрессивными и неуправляемыми. Для них перестают существовать любые авторитеты, включая их родителей и учителей. Для такого поведения детей существует ряд

причин, одна из которых – несформированность у них в достаточной степени нравственных представлений.

Дети не понимают, что такое нравственность, зачем она нужна. Не знают или не могут объяснить такие понятия, как добро, зло, милосердие и т.д. Из-за этого они не понимают, как вести себя в той или иной ситуации.

Большую роль формированию нравственных представлений отводил выдающийся швейцарский педагог Песталоцци. Формирование нравственных представлений он считал главной задачей детского воспитательного учреждения. По его мнению, только оно формирует добродетельный характер и сочувственное отношение к людям.

Лысенко также считает, что нравственные представления – это прочувствованные и пережитые детьми образы поведенческих эталонов людей в отношении к окружающему миру и самим себе, регулирующие его собственное поведение.

Таким образом, мы можем полагать, что именно нравственные представления личности являются основанием её сформировавшегося мировоззрения, поведения и деятельности. Главная функция данного понятия состоит в том, чтобы формировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствами общественного долга.

Проблема формирования у детей нравственных качеств может быть решена через изучение детьми устного народного творчества. Устное народное творчество – это словесное творчество народа, передаваемое из уст в уста из поколения в поколение.

Устное народное творчество в школе в основном представлено в виде пословиц и поговорок, былин и русских народных сказок.

Под буквальным, очевидным смыслом народных сказок, пословиц, поговорок скрывается накопленная веками мудрость народа, всего человечества. Поэтому и приобщение к фольклору является самым действенным способом нравственного воспитания детей – оно требует от ребёнка определённых умственных усилий, способствует проявлению его душевных задатков, активизации творческих способностей, раскрывает лучшие нравственные черты детской души [5].

Лучшим и легко применяемым жанром фольклора для воспитания детей являются пословицы и поговорки.

Пословица – краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения [9].

Интерес представляет то, что пословица – не простое изречение. И для того, чтобы заложенный механизм для передачи смысла пословиц был доступен детям младшего школьного возраста, следует создавать такие педагогические условия, содержание которых позволяет мотивированно формировать ценностные ориентации учащихся начальных классов, так как пословицы способны передавать опыт того или иного народа. Несомненной ценностью данных единиц является то, что пословицы не спорят, не доказывают – они просто утверждают или отрицают [3].

Поговорка – краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальный план и в грамматическом отношении представляющее собой законченное предложение [1].

Пословицы и поговорки воспитывают нравственные качества: любовь и уважение к трудовому человеку, нетерпимость к проявлениям туеядства, лени, попыткам увильнуть от труда.

Процесс изучения ценностных основ, заложенных в содержании русских пословиц и поговорок, способствует целенаправленному пониманию и разумному восприятию тех ценностей, которые развивают у учащихся начальных классов различные качества:

1. Чувство справедливости. *Если ты справедлив, то силен.*
2. Уважение к старшим. *Там, где почитают старших, там и молодежь в почете. У кого есть старики, у того порядок.*
3. Правдивость, верность слову. *Правда не на миру стоит, а по миру ходит (т.е. не начальствует). Правда, что шло в мешке – не утаишь.*
4. Воспитывают смелость. *Смелым бог владеет, пьяным черт качает. Смелость (Отвага) города берет. Смелость силе (на силу) воевода.*
5. Отношение к труду как одухотворяющей ценности: *Терпение и труд – все перетрут. Труд человека кормит, а лень портит.*
6. Отношение к дружбе. *Эка дружба! Топором не разрубишь* [4].

Другим жанром для формирования нравственных качеств представляется былина.

Былина – специфический и достаточно сложный для восприятия младших школьников жанр литературы, но исключать произведения былинного эпоса из программ начального обучения неоправданно, так как через изучение былинного эпоса можно решать очень важные образовательно-воспитательные задачи. Былины обладают большим нравственным потенциалом для формирования общекультурной компетенции, включая в себе общечеловеческие духовные ценности. Эти произведения устного народного творчества воспитывают чувство гордости за свою Родину, чувство уважения к ее прошлому, желание защитить родную землю.

Былины отражают в своем содержании высокие нравственно-этические и общественные идеалы русского народа. Она прославляет необыкновенных людей – богатырей и величественные события русской истории, тесно переплетая события реальной жизни, обогащая их фантастическим вымыслом.

Былинный эпос насчитывает десятки богатырей: это и Илья Муромец, и Добрыня Никитич, и Вольга Всеславьевич, и Алёша Попович, и Святогор, и Микула Селянинович, и многие другие герои. Как бы не отличались они нравом, происхождением, деянием, поведением, сословным положением – все герои выражают собой единый комплекс народных исторических представлений и понятий о том, каким быть человеку, как вести себя в мирные дни и в годы лихолетья и бедствия, когда враг грозит Руси гибелью и истреблением [2].

Слушая и анализируя былины, дети реализуют свою возрастную потребность подражать настоящим героям: быть сильными и мужественными, как Илья Муромец, быть добрыми и рассудительными, как Добрыня Никитич, помогать и защищать слабых, как Святогор.

Вот какими нравственными качествами былинные сказители наделяют идеального богатыря: «Силушкой (храбростью) в Святогора (Илью Муромца), смелостью в Алёшенку Поповича (Илью Муромца), вежливостью в Добрынюшку Никитича, хитростью в Соломона Премудрого, кротостью в Давида Кроткого» [6].

Универсальным средством «введения» ребёнка в мир национальной культуры служит сказка. И. А. Ильин писал, что «сказка – это объективированное созерцание сердца народного, символ его страданий и грёз, иероглифы его души» [7].

Реальной основой сказок является сама многогранная жизнь народа – его труд, страдания, ратные подвиги, его борьба за счастье. Поэтому в сказках раскрываются лучшие нравственные черты слагающего их народа.

Воплощение в образах сказочных героев положительных черт народа делает сказки эффективным средством передачи из поколения в поколение самых высоких нравственных идеалов, формирует у ребёнка нравственные ценности и устремления [10].

Например, сказки «Репка», «Теремок», учат детей быть дружными, трудолюбивыми, «Гуси лебеди», «Сестрица-Алёнушка и братец Иванушка» учат слушать родителей. Страх и трусость высмеиваются в сказке «У страха глаза велики». Трудолюбие в сказках всегда вознаграждается: «Хаврошечка», «Царевна-Лягушка».

Также сказки учат:

- любить свою семью («Волк и семеро козлят», «Лисичка со скалочкой», «Снегурочка», «Морозко»);
- ценить настоящую дружбу («Лапоть, Соломинка и Пузырь», «Кот, Дрозд и Петух», «Крылатый, мохнатый и масляный»);
- не обижать маленьких, уважительно относиться к старости, слушать старших («Заюшкина избушка», «Гуси-Лебеди», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»);
- бороться с человеческими пороками: ленью, жадностью, скупостью, глупостью («Лиса и журавль», «Петух и золотая мельничка», «Зимовье зверей»);
- решать сложные ситуации с помощью смекалки, хитрости, остроумия, упорства и труда («Ивашечка», «Бобовое зернышко», «Вершки и корешки», «Умный батрак», «Лиса и рак»);

Для выявления уровня сформированности нравственных представлений у детей нами была проведена диагностика «Определение нравственных понятий» Л. С. Колмогоровой на базе лицея № 51 г. Томска. Общее количество респондентов 19 человек из 3 «в» класса.

Она включает 10 вопросов с тремя подпунктами. В подпункте «а» нужно было дать определение понятия. В подпунктах «б» и «в» проверялось понимание детей и отношение к данным качествам. На каждый вопрос «а» нужно было написать развёрнутый ответ в правой колонке. На каждый вопрос «б» и «в» нужно ответить «да» либо «нет». За каждый правильный ответ ребенок получал 1 балл.

Показатель сформированности понятия рассчитывался следующим образом: высокий уровень 9–10 баллов; базовый уровень 6–8 баллов; низкий уровень 0–5 баллов.

По результатам данной методики мы наблюдаем следующие результаты. Ни у кого из детей не выявлен высокий уровень сформированности нравственных понятий. У 9 из опрошенных – базовый уровень. Нравственные понятия у школьников в общем сформированы, но недостаточно устойчиво. И у 10 из 19 – низкий уровень.

Можем сделать вывод, что более половины опрошенных не имеют достаточных представлений о нравственных качествах.

Также мы можем проследить, какое понятие для детей оказалось легче всего объяснить, – это доброта. А самыми сложными оказались справедливость и организованность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нравственные представления являются ключевыми в формировании здоровой и социально ориентированной личности ребенка. А в формировании нравственности у детей нам помогают произведения устного народного творчества.

Для того чтобы развивать и воспитывать у детей нравственные качества, нами будет разработана программа внеурочной деятельности по произведениям устного народного творчества, а именно былинам, сказкам, пословицам и поговоркам.

## **Литература**

1. Аникина, В. П. Русские пословицы и поговорки / В. П. Аникина. – Москва : Дет. лит., 1988. – 431 с.

2. Астафьева, Л. А. Сюжет и стиль былин / Л. А. Астафьева. – Москва, 1993.
3. Вавилова, Н. С. Еще раз о пословицах // Начальная школа. 1994. № 3. С. 12.
4. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Изд-во ЭКСМО, 1999. – 614 с.
5. Журова, Л. И. Изучение произведений фольклора и древнерусской литературы в школе : учебное пособие / Л. И. Журова. – Барнаул, 1988.
6. Запалова, Т. С., Пушкарева Н. Д. Опыт нового подхода к изучению былин // Совершенствование содержания и методов преподавания литературы в школе. – Москва, 1982.
7. Ильин, И. А. Русская душа в своих сказках и легендах // Собр. соч. : в 10 т. Т. 6. Кн. 3. – Москва, 1997. – С. 31–58.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с.
9. Пословицы. Поговорки. Загадки / Сост. А. Н. Мартынова, В. В. Митрофанов. – Москва, 1986. – 510 с.
10. Пропп, В. Я. Русская сказка / В. Я. Пропп. – Москва, 2000. – 416 с.
11. Слостенин, В. А. Общая педагогика : Учебное пособие. Часть 1/ В. А. Слостенин и др. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
12. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников / И. Ф. Харламов. – Москва : Просвещение, 2004. – 144 с.

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **ECOLOGICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL**

*О. В. Захарова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПИМНО Н. В. Фетисова

*Ключевые слова:* экология, экологическое образование, экологическая культура, начальная школа, воспитание, система заданий.

*Key words:* ecology, ecological education, ecological culture, elementary school, education, task system.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются понятия экология, экологическое образование, экологическая культура младших школьников. Во время исследования на базе МБОУ СОШ № 49 была проведена диагностика уровня сформированности мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста и диагностика уровня сформированности экологической культуры во втором классе. Приведены примеры заданий экологического содержания на основе краеведческого материала.

Проблемы взаимодействия современного общества с окружающей природной средой наиболее актуальны в настоящее время. Сейчас экологическое воспитание становится условием не только развития, но и выживания общества, а экологическое образование школьников становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. Именно поэтому стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года предусматривает экологическое образование и просвещение населения страны как одно из приоритетных направлений государственной политики в области экологии. Одним из ведущих направлений в этой области должно стать формирование системы непрерывного экологического образования и воспитания. Особое внимание следует уделить экологическому воспитанию детей для воспитания экологически ответственной личности обучающегося, а вопросы формирования у детей экологических эмоционально-ценностных отношений необходимо включить в федеральные и региональные программы. Все это указывает на необходимость решения проблемы формирования экологической грамотности и развития экологического образования обучающихся в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [1, с. 52; 2, с. 3].

В соответствии с ФГОС НОО результатом освоения основной образовательной программы по курсу «Окружающий мир» становится усвоение основ экологической грамотности. Однако, в начальной школе экологическое образование реализуется как экологическая составляющая базисных учебных планов и как одно из направлений Программы духовно-нравственного развития и воспитания – только в инвариантном и вариативном компонентах учебного плана на уроках окружающего мира, а также в рамках внеурочной деятельности [3, с. 1].

В решение проблемы формирования экологической грамотности обучающихся важный вклад внесли С. Н. Глазычев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. Н. Дзятковская и др. Ими были обоснованы цели, задачи, принципы, формы организации и методы экологического образования. Особое внимание стоит обратить на работы Н. Ф. Виноградовой, Л. П. Лечко и В. С. Липецкого, которые рассматривают различные аспекты экологического образования и воспитание школьников в учебно-воспитательном процессе и при организации общественно-полезной деятельности по охране природы [2, с. 3].

Начальная школа, безусловно, занимает особое место в системе экологического воспитания, где целенаправленно закладываются начала экологической культуры детей. Цели, задачи, содержание, формы и методы экологического воспитания младших школьников нашли отражение в работах Л. П. Салеевой, И. К. Блиновой, Б. М. Минаевой, А. А. Плешакова, А. Е. Тихоновой.

Однако, несмотря на актуальность вопроса, недостаточное внимание уделяется экологическому образованию обучающихся в содержании школьных дисциплин, в том числе и математике. Заданий с экологическим подходом крайне мало, а уже имеющиеся задания не имеют четкой структуры и эпизодичны. Таким образом, выявленное противоречие позволяет сформулировать проблему исследования, которая заключается в дополнении содержания учебников по математике задачами экологического содержания.

В рамках этой проблемы цель нашего исследования: разработать систему заданий по экологической культуре в дополнение к УМК «Перспектива» по математике для 2 класса.

*Почему же так важно говорить об экологическом образовании и экологическом подходе на уроках математики именно в Томской области?*

Все очень просто – деятельности по экологическому образованию и просвещению населения в любой из областей всегда должно уделяться особое внимание. Это одно из приоритетных направлений работы по формированию социально-экологической ответственности жителей регионов. Именно поэтому в содержании школьных учебных дисциплин, в том числе и математики, должно отражаться истинное состояние экологической обстановки страны с учетом региона проживания школьника. Это позволит, как указано во ФГОС НОО, обеспечить «формирование представлений о математике как об универсальном языке науки, позволяющем изучать и описывать реальные процессы и явления» и познакомить обучающихся с вопросами охраны природы и рационального потребления природных ресурсов региона [2, с. 4].

При этом в Томской области функционирует достаточное количество предприятий, которые являются основными источниками масштабного загрязнения: крупнейший в Российской Федерации Томский нефтехимический комбинат (ТНХК), Сибирский химический комбинат (СХК), агропромышленные комплексы (птицефабрики «Межениновская», «Туганская», свинокомплекс «Томский»), а также полигоны промышленных и бытовых отходов, золоотвалы, карьеры, очистные сооружения г. Томска и др. [4, с. 24].

Перечисленные выше и другие предприятия ежегодно имеют объем выбросов вредных (загрязняющих) веществ в Томской области примерно 176,58 тыс. т, а анализ результатов контроля качества воды в основных реках области показал, что вода большинства рек загрязнена нефтепродуктами, железом, фенолами. В результате естественного и антропогенного загрязнения поверхностных вод водоемы Томской области соответствуют в основном 3–4-му классам качества [5, с. 19–25].

Все эти данные, которые можно найти в докладе «Об экологической ситуации в Томской области в 2020 году», предоставленном департаментом природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области, можно использовать для составления системы заданий экологического содержания на основе краеведческого материала.

Первым этапом констатирующей части было проведение диагностики уровня сформированности мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста. Дети заполняли диагностический опросник с 27-ю высказываниями по методике, разработанной в исследованиях Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. Результаты диагностики представлены в виде таблицы.

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня сформированности мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста**

Уровень сформированности мотивации к обучению	Количество респондентов	Результат в процентах
Высокий	5	28%
Средний	7	39%
Ниже среднего	6	33%

Диагностика показала, что у 67% обучающихся сформирован средний и высокий уровень мотивации к обучению, а это значит, что у детей хорошая школьная мотивация, положительное отношение к школе, есть стремление успешно или хорошо выполнять задания.

Далее на констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности экологической культуры. Дети заполняли диагностический опросник с 14-ю вопросами по методике Н. С. Жестовой. Результаты диагностики представлены в виде таблицы.

Таблица 2

**Результаты диагностики уровня сформированности экологической культуры у обучающихся**

Уровень экологической культуры	Количество респондентов	Результат в процентах
Высокий	6	33%
Средний	8	45%
Низкий	4	22%

Диагностика показала, что у 67% респондентов сформирован низкий и средний уровень экологической культуры, в свою очередь, высокий уровень наблюдается у 6 (33%) обучающихся. В совокупности с диагностикой уровня сформированности мотивации к обучению можно сделать вывод о том, что при хорошей школьной мотивации уровень экологических знаний довольно низкий. Это доказывает актуальность проблемы, поставленной в теоретической части исследования. Поэтому в настоящее время планируется проведение формирующего этапа эксперимента, на котором детям будут предлагаться задания экологического содержания на основе краеведческого материала в рамках уроков математики.

Приведем пример заданий экологического содержания на основе краеведческого материала:

1. Томский производитель лекарств НПО «Вирион» сбрасывает в реку Ушайку вредные вещества в размере тридцати пяти тонн в год. После установки очистительного оборудования количество выбросов уменьшилось на 17 тонн в год. Какое количество вредных веществ предприятие сбрасывает в реку на данный момент?



2. Составьте словосочетание, найдя значения выражений. Помните, что при составлении первого слова найденные значения выражений должны идти в порядке возрастания, а во втором – в порядке убывания.

$$60+40-50 =$$

$$4+16-13 =$$

$$70+20-40+2 =$$

$$6+12-5 =$$

$$80-50+70 =$$

$$3+17-18 =$$

$$50-40+60 =$$

$$6+8-13 =$$

О	Г	Э	Я	И	К	Л	О
50	52	1	100	70	2	13	7

$$100-70 =$$

$$50+20 =$$

$$80-40 =$$

$$40+50 =$$

$$30+32 =$$

$$100-40 =$$

М	К	А	С	Т	О
60	40	30	62	90	70

3. В городе Томске есть несколько зеленых памятников природы: Университетская роща, Лагерный сад, Михайловская роща и Солнечная роща. Администрация города планирует увеличить их количество в 8 раз. Сколько зеленых памятников природы будет на территории города?

4. Ответьте на вопрос «Каким образом можно бороться с загрязнением окружающей среды?». Ответы указаны на обороте карточек с примерами, но вы должны найти только те карточки, на которых значения выражений равны: 8, 7, 15.

$$6:2+5 =$$

$$(6+2)-5 =$$

$$6*2-5 =$$

$$8+7 =$$

$$20-(8+7) =$$

$$(20-8)-7 =$$

Оборотная сторона карточек с выражениями:

8	7	15
Экономить электроэнергию	Сортировать мусор и выбрасывать его только в специальный мусорный бак	Использовать многоразовую стеклянную и керамическую тару вместо одноразовой картонной или пластиковой

Представленные задания обладают воспитательным и образовательным потенциалом – в ходе их решения дети приобретают высоконравственные личностные качества и твердую волю в осуществлении природоохранительной работы, формируют умения и навыки деятельности по сохранности природы.

В заключение хочется добавить, что, используя на уроках задания экологического содержания, можно эффективно и с интересом формировать у детей не только математические знания, но и экологическую культуру. Также дети учатся приспосабливаться к новым условиям природной и социальной среды, формируют экологические знания и овладевают знаниями о специфике взаимодействия природы и общества.

### **Литература**

1. Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. Выпуск № 1 : научный журнал / учредитель и издатель : ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: ТГПУ, 2013. – 78 с.
2. Дюкина, Н. Г. Диссертация «Формирование экологической культуры школьников в процессе обучения математике». Уральский государственный педагогический университет. – URL: <https://uspu.ru> (дата обращения: 05.12.2021).
3. Дзятковская, Е. Н. Методические рекомендации по реализации экологического образования в ФГОС второго поколения / Дзятковская Е.Н., Захлебный А. Н., Либеров А. Ю. – Москва : Образование и экология, 2011. – 32 с.
4. Мокроусова, К. А. Бакалаврская работа «Геоэкологическая характеристика и проект мониторинга территории Кировского и Советского районов г. Томска». Электронный научный архив Томского Политехнического Университета / – URL: <http://earchive.tpu.ru> (дата обращения: 07.04.2022).
5. Департамент природных ресурсов и охраны окружающей среды Томской области ОГБУ «Облком-природа» / Доклад «Об экологической ситуации в Томской области в 2020 году» – URL: <https://depnature.tomsk.gov.ru> (дата обращения: 14.02.2022).

## **ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

LEARNING TO SOLVE TEXT PROBLEMS AS A RESOURCE FOR FORMATION  
OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS  
IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*О. С. Карымова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПимНО Н. В. Фетисова

*Ключевые слова:* познавательные универсальные учебные действия, текстовая задача, начальная школа, система заданий.

*Key words:* cognitive universal learning activities, text task, elementary school, task system.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются понятия: текстовая задача, процесс решения текстовой задачи, результат процесса решения задачи, условие и требование задачи. Экспериментальная часть исследования проводится на базе МБОУ СОШ № 49 г. Томска. Во время исследования была проведена диагностика уровня сформированности учебной мотивации у обучающихся начальной школы и диагностика по методике А. Н. Рябинкиной «Нахождение схем к задачам». Приведены примеры заданий, способствующие формированию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы.

Система образования в Российской Федерации имеет определенную структуру обучения современного человека, начиная с дошкольного образования и заканчивая высшим профессиональным образованием.

Статья 10 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» содержит целостную структуру системы образования, указывающую на необходимость использования федеральных государственных образовательных стандартов разного уровня, федеральных государственных требований, а также образовательных программ различной направленности. Данный закон обязывает каждого педагога учитывать требования ФГОС НОО [1, с. 16–17].

ФГОС НОО является не только нормативным документом, регулирующим учебный процесс, но также основой для объективной оценки уровня образования детей на уровне начального общего образования.

Согласно ФГОС НОО формирование основных качеств личности детей на уровне начального образования имеет большое значение, для достижения высокого уровня которых диктуются определенные требования к результатам. К ним относятся личностные, предметные и метапредметные результаты. Наше исследование основано на метапредметных результатах, а точнее на познавательных универсальных учебных действиях.

В соответствии с ФГОС НОО метапредметные результаты должны отражать овладение:

1. Базовыми логическими действиями, в которых выделяют следующие умения:

- сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии;
  - объединять части объекта (объекты) по определенному признаку;
  - определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты;
  - находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма;
  - выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма;
  - устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы;
2. Базовыми исследовательскими действиями:
- с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменение объекта, ситуации;
  - определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов;
  - сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбрать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);
  - проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);
  - формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования);
  - прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях.

### 3. Работу с информацией [2, с. 33–34].

Все данные умения относятся к познавательным универсальным учебным действиям.

В концепции развития математического образования в РФ выделяют следующие цели на этапе начального общего образования: обучение учащихся методам познания, развитие у них качеств математического мышления, математических способностей и умений.

Обучение решению задач тем или иным образом происходит при обучении любого учебного предмета. Математика является одним из основных предметов в начальной школе. Именно в курсе математики предусмотрено специальное обучение этому умению.

Понятие «Задача» нельзя ассоциировать только с сюжетными текстовыми задачами, оно относится к числу широких общенаучных понятий. Любая задача содержит в себе некоторую информацию о какой-либо области действительности и требование вывести, получить новую информацию об определённых компонентах той же области действительности либо построить новый объект, способ действия, закономерность, свойство, либо установить, подтвердить или опровергнуть истинность некоторого утверждения. Условием задачи в методической литературе называют часть задачи, в которой задана информация. А требованием задачи называют ту часть, в которой указывается то, что необходимо найти, узнать, доказать, построить [3, с. 60].

Текстовая задача – это есть описание некоторой жизненной ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между ее компонентами или определить вид этого отношения.

Процесс решения задачи понимается как переход от условия задачи к ответу на ее вопрос, то есть к выполнению требования. Результат процесса решения задачи – ответ на вопрос задачи или вывод о выполнении требования. Также результатом процесса решения задачи может являться вывод о невозможности получения ответа на вопрос задачи [4, с. 94].

Что значит научить детей решать задачи? Это значит научить детей устанавливать связи между данными и искомыми величинами, в связи с этим выбирать и выполнять арифметические действия.

Психолого-педагогический аспект поставленной проблемы раскрывается в работах психологов и педагогов, таких как: Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Котлярова Т. С., Шабанова В. А. и многих других, которые работали над общей логикой познавательного развития младших школьников.

Методико-математический аспект поставленной проблемы отражен в трудах методистов, таких как: Давыдова В. В., Моро М. И., Истомина Н. Б., Петерсон Л. Г., Чекин, Рудницкая В. Н., Фетисова Н. В. В их работах рассматриваются методические особенности, приемы, способы и методы решения текстовых задач у обучающихся начальной школы.

В настоящее время, в связи с выходом ФГОС НОО, с одной стороны, издается достаточно большое количество учебно-методической литературы, включающей задания по формированию познавательных универсальных учебных действий. Но, с другой стороны, имеются затруднения в поиске наиболее эффективных методов, форм и приемов в процессе решения текстовых задач, которые способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы на уроках математики.

Таким образом, выявленное противоречие позволяет сформулировать проблему исследования, которая заключается в поиске наиболее эффективных методов, форм и приемов в процессе решения текстовых задач, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий.

В рамках данной проблемы цель нашего исследования: разработать систему заданий в дополнение к УМК «Перспектива» по математике для 2 класса, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы; частично апробировать.

Первым этапом констатирующей части было проведение диагностики уровня сформированности мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста. Учащимся предлагалось ответить на 10 вопросов анкеты по методике Н. Г. Лускановой.

*Таблица 1*

**Результаты диагностики уровня сформированности мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста**

Уровень школьной мотивации	Количество обучающихся	Результат в процентах
Высокий	0	0%
Хорошая школьная мотивация	3	19%
Положительное отношение к школе	8	50%
Низкий	4	25%
Негативное отношение к школе	1	6%

Диагностика показала, что из 16 обучающихся высокий уровень мотивации не был выявлен.

У 3 человек прослеживается хорошая школьная мотивация. Такой мотивацией обладает большинство учащихся начальной школы, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

У 8 – положительное отношение к школе, которая интересна учащимся внеучебной деятельностью. Это учащиеся, которым в школе интересно общаться со сверстниками, с педагогами. Познавательные интересы у них развиты мало.

4 обучающихся имеют низкую школьную мотивацию. Учащиеся ходят в школу без желания, иногда пропускают занятия. Такие учащиеся испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, им трудно адаптироваться к школьному обучению.

Негативное отношение к школе прослеживается у 1 обучающегося. Такие учащиеся испытывают серьезные трудности в школе. Школа воспринимается ими как враждебная среда.

Можно сделать вывод, что у 69% обучающихся сформировано хорошее и положительное отношение к школе, а это значит, что у детей есть стремление к обучению, они успешно справляются с учебной деятельностью.

Следующей на констатирующем этапе была проведена диагностика по методике А. Н. Рябинкиной «Нахождение схем к задачам». Обучающимся предлагалось найти к каждой задаче правильную схему.

Таблица 2

**Результаты диагностики по методике А. Н. Рябинкиной «Нахождение схем к задачам»**

Количество обучающихся	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
16	7	9	0

Результаты методики показали низкий уровень развития познавательных логических и знаково-символических действий (правильно определил 1–3 схемы) у 7 обучающихся, что составляет 44%; средний уровень развития познавательных логических и знаково-символических действий (правильно определил 4–6 схемы) у 9 обучающихся, что составляет 56%; высокий уровень развития познавательных логических и знаково-символических действий – не выявлен.

Приведем примеры заданий, способствующих формированию познавательных УУД:

**Задание 1.** Прочитай задачу. Найди правильное решение. Запиши ответ.

В одном ряду 21 куст клубники. Это на 5 больше, чем во втором ряду. Сколько кустов клубники в двух рядах вместе?

А. 1)  $21+5=26$  (к) – во втором ряду.

2)  $21+26=47$  (к) – в двух рядах вместе.

Б.  $21+5=26$  (к) – в двух рядах вместе.

В. 1)  $21-5=16$  (к) – во втором ряду.

2)  $21+16=37$  (к) – в двух рядах вместе.

**Задание 2.** Обведи номера вопросов, которые подходят к данному условию. Выбери любой из них и реши получившуюся задачу.

Условие: Для украшения класса ученики сделали 9 гирлянд, фонариков в 6 раз больше, чем гирлянд, а флажков на 6 больше, чем фонариков.

Вопросы:

1) Сколько гирлянд сделали ученики?

- 2) Сколько цепочек сделали ученики?
- 3) Сколько фонариков сделали ученики?
- 4) Сколько флажков сделали ученики?
- 5) Сколько всего украшений сделали ученики?
- 6) Каких украшений и насколько меньше сделали ученики – гирлянд или фонариков?
- 7) Насколько меньше сделали фонариков, чем флажков?
- 8) Насколько больше сделали флажков, чем гирлянд?

**Задание 3.** Даны ряды чисел. Необходимо заметить особенность составления каждого ряда и записать в нём 4 следующих числа:

- а) 6, 9, 12, 15, 18, 21, ...;
- б) 5, 10, 15, 20, 25, 30, ...;
- в) 3, 7, 11, 15, 19, 23, ...;
- г) 16, 12, 15, 11, 14, 10, ...;
- д) 25, 24, 22, 21, 19, 18, ...;

**Задание 4.** Разбей на 2 группы.

23+15	14+33
47-14	38-15
38-23	15+23
33+14	47-33

В настоящее время проводится формирующий этап эксперимента, на котором детям предлагаются задания, способствующие формированию познавательных универсальных учебных действий. У детей возникает большой интерес в процессе работы над данными заданиями, что позволяет надеяться на положительную динамику на контрольном этапе, который будет проходить в мае.

### **Литература**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. / Совет Федерации – Москва, 2012.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г., № 286 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2021.
3. Фетисова, Н. В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике : учебно-методическое пособие / Н. В. Фетисова.– Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.
4. Царева, С. Е. Обучение решению задач / С. Е. Царева // Начальная школа. – 1997. – № 11. – С. 93–98.

## **РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

THE ROLE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION  
OF SUBJECT AND META-SUBJECT SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Е. И. Матвеева*

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

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доц. кафедры ПиМНО ТГПУ М. В. Курышева

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, цифровая грамотность, орфографическая грамотность, предметные и метапредметные умения, познавательные умения, интерактивная доска ActivInspire.

*Key words:* functional literacy, digital literacy, spelling literacy, subject and meta-subject skills, cognitive skills, ActivInspire interactive whiteboard.

*Аннотация.* В данной статье затронута одна из актуальных задач современного педагога – формирование функциональной грамотности. В ходе исследования было выяснено, что она тесно связана с цифровой грамотностью, а вместе они являются отражением метапредметности в обучении. В связи с этим была выявлена и обоснована необходимость использования цифровых технологий для формирования предметных и метапредметных умений по русскому языку. Представлены результаты наблюдения за работой педагога на уроках русского языка, на основании которых предложен эффективный подход к формированию предметных и метапредметных умений. Рассмотрено влияние интерактивной доски ActivInspire на активизацию познавательного интереса младших школьников.

С введением в мае 2021 года обновленной редакции ФГОС НОО перед сообществом учителей актуализирована задача формирования у обучающихся *функциональной грамотности*. По мнению Н. Ф. Виноградовой, *функциональная грамотность* как приоритетный результат обучения в школе есть базовое образование личности, которое отражает готовность человека к успешному взаимодействию с окружающим миром и самим собой, способность решать различные учебные и жизненные задачи в процессе разнообразной деятельности; умения строить социальные отношения в соответствии с нравственными ценностями социума [1].

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что функциональная грамотность есть отражение метапредметности в образовании. Она возникла не просто так: она постепенно развивалась наряду с постиндустриальным (информационным) обществом, во всех сферах которого ведущее место занимают цифровые решения.

Развитие цифровых технологий не обошло стороной и сферу образования. В настоящее время на ступени начальной школы общее понятие грамотности (читательской, орфографической, функциональной) дополняется понятием цифровой грамотности.

Её необходимость неоспорима, так как она способствует успешному обучению современных детей с клиповым мышлением, которое является феноменом информационного общества. Обучающиеся с высоким уровнем цифровой грамотности легче и



быстрее получают доступ к необходимой информации, нежели те, кто пользуется традиционными бумажными носителями. Цифровые технологии не имеют возрастных ограничений, поэтому дети разных возрастов могут взаимодействовать с миром, изучать его или вовсе погрузиться в виртуальную реальность. Все события и явления, происходящие в современном обществе, мы запечатлеваем с помощью цифровых технологий: фотографии, видео, текст, аудиозаписи, игровые платформы, виртуальные платформы и т.д. Всё это позволяет ребенку познавать мир.

Обратим внимание, что изначально задача формирования цифровых компетенций стояла перед учебным предметом «Информатика». Исходя из основных положений функциональной грамотности, которая направлена на метапредметность, мы полагаем, что цифровую грамотность необходимо формировать в рамках совокупности учебных предметов, параллельно с процессом образования [2, с. 42].

Анализируя данную проблему, мы пришли к выводу, что одним из доступных инструментов для развития цифровой грамотности является использование интерактивной доски. Таким образом, цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке методов и приемов для эффективной работы над формированием предметных и метапредметных умений по русскому языку.

Одним из значимых предметных умений по русскому языку, проблема формирования которого актуальна уже много лет, является орфографическая грамотность. Цифровая грамотность, в свою очередь, является отражением метапредметных умений, так как любой учебный предмет, различные жизненные ситуации связаны с ней. Мы считаем, что благодаря использованию цифровых технологий можно повысить уровень освоения учебного материала по русскому языку за счет того, что метапредметные умения помогают осваивать предметные.

Констатирующий эксперимент проводился на базе 3 класса, обучающегося по УМК «Школа России». Он был направлен на выявление уровня орфографической грамотности, нами было выяснено, что орфографическая грамотность у большинства респондентов находится на среднем уровне.

В процессе наблюдения за деятельностью педагога на уроках русского языка и после анализа рабочих тетрадей обучающихся было замечено, что педагог в своей работе прибегает к традиционному подходу при работе над ошибками. Исправляя ошибки во время урока, педагог не всегда объясняет причину исправления и, к сожалению, делает это самостоятельно, не вовлекая обучающихся в этот процесс. В рабочих тетрадях ошибки также исправлены учителем, не используется работа с памятками, когда учитель на полях может указать номер орфограммы, чтобы ребенок мог самостоятельно её повторить и закрепить. С нашей точки зрения, такой подход к работе над ошибками является неэффективным. Применение новых цифровых технологий лучше мотивирует обучающихся, формирует интерес к познавательной деятельности, отвечает потребностям современного школьника. Нас заинтересовали ресурсные возможности интерактивной доски Promethean ActivInspire.

Promethean ActivInspire – это обучающее программное обеспечение для создания интерактивных уроков, разработанное компанией Promethean, которая создаёт и производит комплексные аппаратные и программные решения для создания современных учебных пространств и доступа к интерактивным образовательным ресурсам. На официальном сайте компании доступно две версии программного обеспечения: бесплатная и платная. Платная версия отличается более широким спектром доступных функций,

поэтому, если образовательная организация заинтересована, то необходимо будет купить программное обеспечение. В бесплатной версии также предоставлено много возможностей, на которых далее остановимся подробнее.

При запуске программы нам открывается страница флипчарта. Флипчарт – это большое прямоугольное рабочее пространство в окне ActivInspire, на котором разрабатываются уроки. Данная доска позволяет одновременно открывать несколько флипчартов: как пустые страницы, так и возможно заранее заготовленные учителем. Интерфейс удобен тем, что панель всех необходимых инструментов находится в нижней части экрана. Это позволяет обучающимся без затруднений использовать все необходимые им инструменты.

Для упрощения работы в ActivInspire имеется обозреватель (браузер) для каждой важной области. Он структурирован таким образом, чтобы представить четкую и детальную информацию об области просмотра; имеет собственное контекстное меню и/или набор значков, помогающих эффективно работать с флипчартом. Содержит огромный выбор игр и действий, пометок, оценок, фонов, схем, изображений, фигур, звуков и многое другое.

На уроке можно использовать инструментальные средства интерактивной доски, такие как Шторка, Прожектор, Математические инструменты, Экранная клавиатура и т.д.

Полезным инструментом является Шторка – она закрывает весь экран или его часть экрана, как сверху вниз, так и справа налево. С помощью шторки можно дозировать вывод информации (текста, рисунков), скрыть правильные ответы.

Также хорошим помощником является Прожектор, который, в отличие от шторки, показывает часть экрана с помощью перемещения курсором. Прожектор позволяет сфокусировать внимание: скрывая экран, оставляя видимой только область, высвеченную круглым или квадратным прожектором или закрывая круглую или прямоугольную область, оставляя экран без затемнения.

Эффективна данная доска и для уроков математического цикла, так как имеет большое количество математических инструментов: можно чертить окружности, отрезки, определять виды углов, выполнять вычисления.

Еще один элемент интерфейса – экранная клавиатура. Она позволяет делать записи на флипчарте. Также есть возможность использовать режим Пометки на рабочем столе или любом другом открытом файле, например, в электронной версии рабочей тетради или в презентации PowerPoint, где представлены различные задания. В этом режиме доступна панель инструментов, поэтому можем использовать все инструменты программы.

Нами было разработано три орфографических задания:

1. *Определите орфограмму, вставьте пропущенные буквы, соотнесите проверяемое слово с проверочным.* Здесь ребята использовали такие инструменты, как перо с выбором цвета и соединитель, цвет которого также можно выбрать.

2. *Выполните разбор слов по составу.* Ребята использовали перо с выбором цвета. Педагогом использовался прожектор, который закрывал верный ответ. 13 слайд – ответы закрыты прожектором, 14 слайд – свернули прожектор для сравнения с эталоном.

3. *Определите грамматические основы в предложениях.* Педагогом были заготовлены предложения с помощью инструмента «текст», ребята, используя линейку и перо, выделили грамматические основы в предложениях.

Обучающиеся не были знакомы с данной программой, но после небольших объяснений и инструкции задания были выполнены успешно. Особенно стоит отметить

заинтересованность детей данным видом работы и их повышенную мотивацию к ответам на уроке с использованием цифровых технологий, что способствует успешному формированию предметных умений по русскому языку. В свою очередь, повышенный познавательный интерес является отражением процесса формирования метапредметных умений.

Отметим, что к данному программному обеспечению может быть закуплено дополнительное оборудование ActiVote.

ActiVote – это система опроса обучающихся, допускающая несколько ответов на вопросы. Система представлена 32 пультами для голосования, ресивером и программным обеспечением ActivInspire. С каждым пультом устанавливается связь с помощью программного обеспечения, ребенку присваивается пин-код и программа считывает номер его устройства. В интерактивной доске запускается тест, обучающиеся выполняют, по итогу выводится сводная таблица результатов [3].

Данная система удобна для тематического тестирования, анонимного ответа на вопросы учителя в устном формате, что позволяет педагогу более наглядно видеть картину усвоения материала.

Обобщая вышесказанное, хочется сказать, что использование интерактивной доски позволяет сделать процесс обучения более продуктивным, эффективным и интересным. Конечно же, при условии, что используются все её возможности. Применение такой технологии активизирует познавательную деятельность обучающихся, повышает мотивацию к изучению учебного предмета, что напрямую отразится на предметных и метапредметных результатах обучения.

### **Литература**

1. Виноградова, Н. Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 64 с.
2. Ельцова, О. В. Содержание и уровни развития цифровой грамотности у младших школьников / О. В. Ельцова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 42.
3. Система опроса и тестирования Promethean ActiVote (32 пульт и ресивер): [Электронный ресурс] // Интерактивные и презентационные решения. URL: <https://www.schooldesk.ru/catalog/sistemy-oprosa-i-golosovaniya/promethean-activote-komplekt-iz-32-shtuk.html> (дата обращения: 08.04.2022).

## **СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

FAMILY TRADITIONS AS A MEANS OF FORMATION MORAL QUALITIES  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*С. И. Орехова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПИМНО Г. Х. Вахитова

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, обучающиеся, семейные традиции, начальная школа, учитель, классный руководитель.

*Key words:* spiritual and moral education, school students, family traditions, elementary School, teacher, class teacher.

*Аннотация.* На современном этапе развития общества остро стоит вопрос о духовно-нравственном воспитании детей. К сожалению, сегодня родители меньше уделяют внимания своим детям, а это негативно сказывается на воспитании нового поколения. Для полноценного нравственного становления младших школьников необходимо повышать педагогическую культуру родителей обучающихся, добиваться единства в воспитательной деятельности школы и семьи. В работе отражена значимость семейного воспитания, а также результаты диагностики семейных традиций обучающихся 4 А класса МАОУ СОШ №40 г. Томска. В статье раскрыт потенциал семейных традиций в воспитании младших школьников, представлена их классификация, разработанная на базе семьи Худяшовых.

Сегодня мало кто из родителей осознает всю значимость своей роли в жизни ребенка. Для них важнее обеспечить своих детей материальными благами, чем духовными. Но нравственное развитие личности начинается с семьи. Семейное воспитание не имеет привычной для образовательных учреждений видимой четкости и организованности. Но важно не это, а то, что оно осуществляется в рамках ежедневного и систематического быта, реализуемого совместно всеми членами семьи [1, с. 167–168].

Одним из главных инструментов воспитания детей выступают семейные традиции. «Традиции» (от лат. *trahitio* – передача) – это исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения [2, с. 105].

Семья не только сохраняет, но и создает традиции, которые отличают одну семью от другой, определяют уклад жизни, психологическую атмосферу. А главное традиции являются фактором стабилизации семьи, опорным элементом, снижающим тревогу у всех ее членов. Семейные традиции дают ни с чем не сравнимое ощущение общности, надежности и спокойствия детям и родителям [3, с. 55].

В рамках темы нашего исследования был проведен ряд диагностик, одна из них (модифицированное анкетирование родителей «Семейное воспитание», автор И. А. Хоменко) направлена на выявление традиций семей обучающихся. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 40 г. Томска в 4 «А» классе. В данной диагностике

приняло участие 16 родителей. Исходя из проведенной диагностики, мы получили следующую информацию.

Таблица 1

**Результаты анкетирования родителей «Семейное воспитание»  
(автор Хоменко И. А. – модифицированная)**

Вопросы	Типичные ответы	Всего ответили чел.	Всего %
1. Есть ли единство воспитательных требований у вас и классного руководителя к вашему ребенку?	«да»	7	44%
2. Считаете ли вы свои знания о воспитании детей достаточными?	«да»	9	62%
3. Из каких источников вы получаете информацию о воспитании?	«Специальные книги по педагогике»	11	69%
4. Какие семейные традиции вы соблюдаете?	«Дни Рождения»	16	100%
5. Как вы считаете, влияют ли традиции на формирование нравственности ребенка?	«Да»	6	37,5%
6. Какие увлечения вы реализуете совместно с ребенком?	«Спорт»	11	67%
7. Какой труд объединяет вашу семью?	«Уборка квартиры»	13	81%
8. Собираете ли вы семейные советы?	«Нет»	10	62,5%
9. Какие материально-бытовые условия и средства воспитания есть в вашей семье?	«Велосипед»	16	100%

Материально-бытовые условия и средства для воспитания ребенка в семьях обучающихся 4 А класса полностью соответствуют норме. Духовно-нравственному воспитанию детей внимание уделяется в каждой семье. Большинство родителей совместно с детьми занимаются спортом, организуют общий труд и досуг. Однако, в семьях реализуются лишь однотипные традиции, связанные с подготовкой и проведением праздников. Нет особенных событий, дел, которые бы вносили бы разнообразие в будни. Не хватает в семьях самобытных, уникальных традиций, которые бы делали семейную жизнь полноценной и значимой для ребенка.

Чтобы обогатить опыт родителей, мы решили познакомить их с разновидностью семейных традиций. Для этого нами была разработана классификация традиций, основанная на семье Худяшовых.

1. Игровые традиции: игры «Беру и помню»; игры с включением родителей; игры с папой: «Пилот готов?», «Крокодил спит / не спит!», «Жмурки»; прятки с тук-тука всей семьей; изготовление зимой горки, снеговика; настольные игры; игра в «Магазин».

2. Спортивные традиции: «Лапта»; семейные соревнования; «Футбол».

3. Творческие традиции: семейная газета «Винегрет»; шитье игрушек и одежды для кукол; подготовка и показ фокусов всей семье; проведение домашних спектаклей; совместное сочинение стихов и частушек; рисование аквагримом.

4. Патриотические традиции: знакомство с героями и историей нашей страны; совместный просмотр советских, отечественных фильмов, мультфильмов с последующим обсуждением.

5. Трудовые традиции: субботняя уборка; совместное приготовление блюд; мытье посуды по графику; прополка грядок.

6. Традиции перед сном: «Угомон»; семейное чтение; пение колыбельных.

7. Традиции после сна: зарядка; приготовление завтрака.

8. Традиции духовно-нравственные: таблица плюсов и минусов; чтение поучительных рассказов и обсуждение их; песенные поздравления родственников; анкетирование членов семьи; семейный совет;

9. Выездные традиции: поездки на концерты и соревнования в качестве поддержки; поход за грибами; пикники; походы в лес; поездка в зоопарк; поездки в музеи, на спектакли; поездки на рыбалку; поездки на каток.

10. Праздничные:

1. Традиции в День Рождения: проведение и разработка игровых программ; подготовка подарков имениннику; запись и чтение «Смешинок»; украшение комнаты к празднику.

2. Новогодние традиции: получение подарков от Деда Мороза; запуск фейерверков; лепка «Счастливого пельменя».

3. Рождественские традиции: выступление на «Рождественском фестивале воскресных школ»; встреча с родственниками; колядование.

4. Масленичные традиции: масленичные гуляния; приготовление блинов.

5. Пасхальные традиции: «Кулинарная битва»; приготовление куличей, творожной пасхи и покраска яиц; выступление со сценкой для прихожан; выступление на «Пасхальном фестивале воскресных школ»; поздравление детей из приюта «Друг».

Остановимся подробнее на описании некоторых традиций. Одной из редко встречающихся в других семьях, но важной у Худяшовых традицией является ведение семейной газеты. Целью такой традиции выступает сплочение семьи, сохранение значимых событий, моментов, а также формирование основ литературного творчества. Традиция вести газету «Винегрет» реализовывалась в основном в каникулярное время. Газета состояла из множества склеенных листочков формата А4, на каждом из которых была своя колонка. Вывешивалась газета на кухонной стене. В ней дети рассказывали о семейных событиях. Ребята решали, чем хотят поделиться с читателями, сочиняли названия рубрик, занимались оформлением и украшением газеты. Были и постоянные рубрики: «Частушки о членах семьи», «Семейные рецепты», «Рассказы и стихи собственного сочинения», «Наши новости» и т.д. Создавать всем вместе такую газету было очень увлекательно, каждый вносил в нее что-то свое, ценное. Читателями газеты были в основном гости. Отметим, что ведение семейной газеты:

– дает возможность каждому члену семьи проявить творчество как индивидуальное, так и совместное;

– формирует навыки групповой работы;

– способствуют формированию у ребенка ценностного отношения к жизни;

– прививает интерес к написанию текстов и их прочтения;

– развивает умение креативно преподнести информацию;

– вносит разнообразие в семейные будни;

– формирует ответственность, ведь газета должна выходить в свет вовремя;

– учит каждого подмечать положительные моменты и события, не концентрируясь на неудачах.

Следующая традиция во все времена играла особую роль в становлении личности, в формировании эстетических убеждений. Речь идет о семейном чтении. В воспоминаниях писателей, поэтов, ученых можно найти немало искренних и трепетных строк о семейных чтениях, обсуждениях прочитанного как счастливых моментах духовного общения с родителями.

Данная традиция приобщает детей к жизненному опыту наших предков, обогащает детей и их родителей знаниями о незыблемых отношениях в семье, послушании, совести, добре и зле, побуждает оказывать милость, любить, прощать, что и составляет основу духовной жизни. В семье Худяшовых чтение проходило в основном перед сном. Папа чаще читал фэнтези и сказки, делал он это по-актерски умело, меняя тон и тембр голоса в зависимости от характера персонажа. Мама любила нас знакомить с поучительными произведениями классиков и русскими народными сказками. Здорово, что каждый выбирал свой жанр произведений и дети могли видеть между ними различия. Мама даже читала свои авторские рассказы, их было вдвойне интересно слушать, поскольку в некоторых героях ребята узнавали себя. Когда мы стали старше, то нам предоставлялась возможность читать остальным, это был ответственный и приятный момент для каждого. Часто для семейного чтения выбирались понравившиеся книги, для того чтобы поделиться своей находкой с остальными.

Надо отметить, что семейное чтение имеет особую ценность для формирования нравственности детей младшего школьного возраста, поскольку:

- сближает всех членов семьи, создает теплую семейную атмосферу, стимулирует и наполняет ценностно-смысловым содержанием редкие и радостные минуты духовного общения;

- способствует не только пополнению «жизненной копилки знаний» и впечатлений человека, но и затрагивает подсознание ребенка;

- является предметом для разговора, побуждает ребенка правильно формулировать вопросы и давать содержательные ответы, искать пояснения непонятных слов и выражений, вступать в диалог с взрослыми, что в целом почти всегда способствует знакомству ребенка с народными обычаями, традициями, семейными историями и пр.;

- дает возможность почувствовать ценность жизненного опыта старших членов семьи, узнать о своих близких что-то важное и интересное, позволяет вскрыть родовые связи и на этой основе заинтересоваться собственным семейным деревом и т.д. [4, с. 168–169].

Родители 4 «А» класса смогут познакомиться с новыми интересными вариантами совместного досуга и приемами формирования духовно-нравственных качеств детей. С помощью новых традиций, которые, мы надеемся, появятся в этих семьях, дети получат еще больше внимания и любви от своих родителей. Ведь только чувствуя теплоту и заботу близких, ребенок сможет вырасти духовно богатым, любящим своих родителей, братьев и сестер человеком. Мы помним, любовь к своей Родине начинается с любви к своей малой родине, своей земле, своей семье, к истокам и корням своей жизни!

## **Литература**

1. Ростовская, Т. К. От кризиса нравственности до возрождения традиционных семейных ценностей россиян / Т. К. Ростовская, С. Г. Кара-Мурза, А. М. Егорычев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2019. – Т. 19. – № 2. – С. 167–171.
2. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

3. Гущина, Н. А. Традиции семьи как фактор социализации ребенка в дошкольном детстве / Н. А. Гущина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 53–60.
4. Ростовская Т. К., Кара-Щупа С. Г., Егорычев А. А. / От кризиса нравственности до возрождения традиционных семейных ценностей россиян // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2019. Т. 19. Вып. 2. С. 167–171.



## **ОПЫТ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **WORK EXPERIENCE IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONCEPT OF EMOTIONAL EDUCATION**

*А. Ю. Павлюкова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доцент кафедры ПИМНО Н. А. Семёнова

*Ключевые слова:* эмоциональное образование, дети младшего школьного возраста, педагоги начальной школы.

*Key words:* emotional education, primary school children, primary school teachers.

*Аннотация.* В статье представлены результаты анкетирования педагогов начальной школы, начавших работать в школе эмоционального образования. На примере опыта работы педагогом начальной школы в Губернаторском Светленском лицее выявлены особенности реализации концепции эмоционального образования с детьми младшего школьного возраста.

В современном мире наблюдается проблема недооценки системой образования значения учебных предметов художественно-эстетического цикла. Современная школа ставит в качестве приоритетной цели реализацию рациональной составляющей образовательного содержания, вследствие чего не реализован весь потенциал возможного развития обучающихся в школе. Главное для образования – сохранять и развивать личность самого ученика, его творческие способности, ведущие к пониманию знаний, что стало целью школы эмоционального образования.

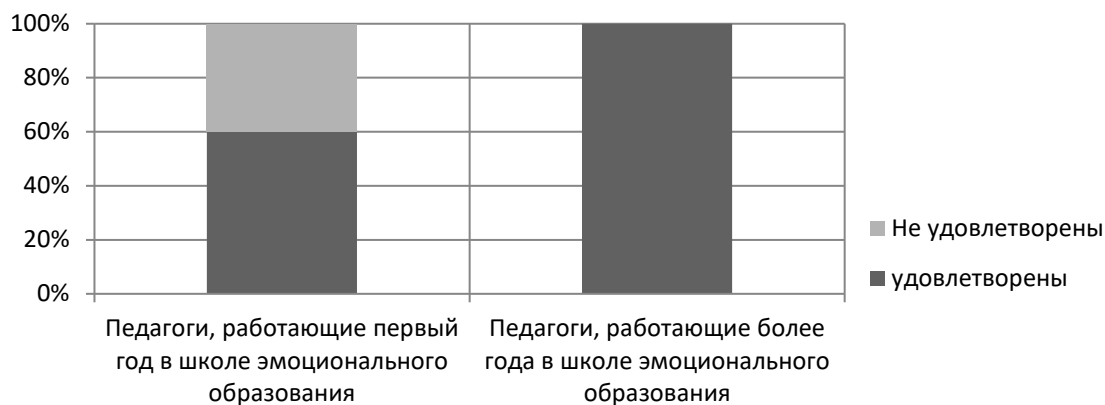
Концепция эмоционального образования реализуется в Губернаторском Светленском лицее города Томска. Автором данной концепции является директор Губернаторского Светленского лицея Сайбединов Александр Геннадьевич. Первая школа эмоционального образования действует уже 27 лет. С 1995 года это Губернаторский Светленский лицей поселка Светлого, а в 2021 году открылась новая площадка эмоционального образования в Северном парке города Томска.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей реализации концепции эмоционального образования на уровне начальной школы.

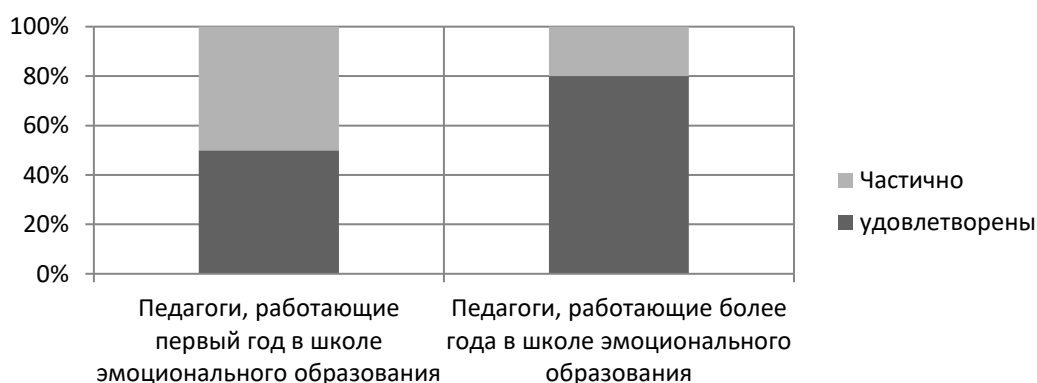
Основным понятием исследования является «эмоциональное образование. Эмоциональное образование – педагогическая концепция, главной задачей которой является системное развитие творческого мышления и формирование научного мировоззрения у детей [1].

Концепция эмоционального образования влияет на содержание обучения, организацию предметно-пространственной среды школы. Концепция построена на основе слияния обучения и воспитания через интеграцию урочной и внеурочной деятельности, имеет многоуровневое построение образования, она интересна разнообразием авторских форм, методов и средств воспитательной работы. Немаловажной частью являются традиции и символика лицея [1].

Так как исследование направлено на выявление особенностей, касающихся начальной школы, было реализовано анкетирование среди педагогов начальной школы Губернаторского Светленского лицея (15 респондентов). Опрос был связан с двумя ключевыми позициями: степень удовлетворенности работой и глубина понимания концепции эмоционального образования, по которой работает школа. Результаты опроса представлены на диаграммах (рис. 1, 2).



**Рис. 1.** Степень удовлетворенности педагогов начальной школы Губернаторским Светленским лицеем



**Рис. 2.** Уровень понимания педагогов начальной школы о концепции эмоционального образования

Результаты опроса позволили выявить, что педагоги начальной школы, работающие первый год в школе эмоционального образования, менее удовлетворены учебным учреждением, чем педагоги, работающие более года, кроме того, это коррелирует с данными второго опроса. Мы связываем это с тем, что молодые специалисты и педагоги, перешедшие из обычной школы в лицей, не до конца понимают смысл концепции эмоционального образования (рис. 2). Тем не менее, отмечено, что в процессе работы в начальных классах школы эмоционального образования происходит переоценка степени удовлетворенности работой.

Можно дополнить, что 13 учителей из выборки отметили изменения у учеников, обучающихся в системе эмоционального образования. По словам педагогов, уже после первого месяца обучения ученики становятся более заинтересованными, открытыми, уверенными в себе. Благодаря предметно-пространственной среде ребята дружелюбны, мотивированы. Один из педагогов отмечает, что по сравнению опытом работы в другой школе, дети не хотят идти домой. Они активно вовлечены в жизнь школы после уроков.

Остановимся более подробно на особенностях функционирования начальной школы эмоционального образования, отмеченных педагогами и представленными в различных публикациях [2, 3]:

### *1. Изменение содержания образования.*

В Губернаторском Светленском лицее увеличено количество часов на дисциплины художественно-эстетического цикла, в частности на уроки изобразительного искусства. В начальной школе выделяется 3 урока изобразительного искусства в неделю, содержание и методика преподавания которых осуществляется по программе и учебникам А. Г. Сайбединова.

Программа имеет ряд отличительных особенностей. Интерес представляют тематические сквозные линии. Например, каждый 20-й урок в году посвящен интеграции двух видов искусства: музыки и изобразительного искусства. В первом классе по теме «Какими цветами музыка раскрасила нам цветок» перед детьми стоит задача изобразить свое настроение и впечатление от услышанной мелодии, во втором классе тема меняется – «Рисую музыку», усложняется и задача: важно услышать ритм и изобразить музыку с помощью ритмического узора. В третьем классе в теме «Музыка и формы» детям нужно передать музыку через подходящие формы.

На уроках не дается полной формулировки темы (например, в полном звучании могла бы быть тема «Как я провел летние каникулы»), а предлагается тема без окончательной формулировки: «Я как-то летом видел...». Данная особенность помогает ребенку подумать над темой, соотнести с опытом, создать уникальный замысел.

Важно отметить, что все предметы художественно-эстетического цикла обязательно идут по безотметочной системе.

### *2. Слияние общего и дополнительного образования.*

В лицее реализуется единая образовательная система, которая соединяет общее образование и дополнительное образование. В начальной школе данная система представляет собой уровни, включающие в себя два блока «Искусство» и «Наука» (табл. 1).

Таблица 1

#### **Интеграция основного и дополнительного образования**

№ п/п	Уровень	«Элементарное образование» (обязательное, основные элементы)	«Углубленное образование» (реализуется по желанию)
1	Блок «Наука»	Общеобразовательные дисциплины	Астрономия, английский, робототехника, экология, изобретательство
2	Блок «Искусство»	Уроки изобразительной деятельности, музыки, технологии	Декоративно-прикладное искусство, театральная и музыкальная студия

Дополнительно активно работают группы спортивно-оздоровительной направленности: волейбол, дзюдо, карате, гимнастика.

### *3. Организация особой предметно-пространственной среды.*

Особая предметно-пространственная среда создаёт благоприятные условия для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста, способствует их всестороннему развитию, обеспечивает психическое и эмоциональное благополучие. В начальной школе используются тематические выставки, шахматное поле, напольный глобус. Холлы украшены портретами писателей, а также иллюстрациями детских произведений. Особенность лицея подчеркивают разнообразные виды залов:

выставочный зал, зал копий, зал изречений. В каждом зале стоят терминалы знаний, в которых заложена доступная информация для учеников. В холле начальных классов фигурирует выставка кукол народов мира, рядом с которой находится терминал знаний. Он содержит в себе информацию о данной выставке.

#### *4. Большое количество традиций.*

В лицее проводятся линейки по понедельникам для информирования о планах на неделю. По средам после уроков дети могут посетить кино-клуб, где будет представлен отечественный мультфильм. Главным событием в жизни лицея является Новогодний карнавал, где и ученики, и учителя наряжаются в костюмы. Перед Международным женским днем и Днем защитника отечества в лицее проходят конкурсы «Самая-самая», «Самый-самый». Для участников организовываются игры, творческие задания и т.п. В зимний период на территории лицея проводятся «Зимние забавы», детей знакомят с зимними развлечениями. Весной проходят конкурсы «Лучший знаток русского языка», «Лучший знаток математики» и т.д. Для учеников проводится отборочный тур, где пробует свои силы каждый ребенок.

#### *5. Авторские формы и методы работы.*

Один из ключевых методов – диалог ученика и учителя. На уроках изобразительного искусства диалог между учеником и учителем представляет собой творческий диалог без заученных ответов. Ученики делятся с учителем своими эмоциями, впечатлениями, учатся доказывать свою точку зрения.

На уроках тематического рисования по изучению законов композиции используется метод «правильный и неудачный рисунок». На доску вывешиваются два рисунка: один верный, а другой с явными ошибками. Задается вопрос: «Какой из этих рисунков нарисован правильно?». Сравнивая и рассуждая, дети приходят к законам создания рисунка. Данный метод позволяет ребенку самостоятельно открывать для себя законы композиции, наиболее правильно выстраивать рисунок на листе.

Таким образом, особенности реализации концепции эмоционального образования в начальной школе заметны в изменении содержания, построении образовательного процесса через интеграцию урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования, через создание особой среды школы, включающей и оформление школы, и систему традиций.

### **Литература**

1. Сайбединов, А. Г. Эмоциональное образование / А. Г. Сайбединов. – Томск : Дельтаплан. – 2019. – 210 с.
2. Сайбединов, А. Г. Диалоги с душой. Изобразительное искусство в школе / А. Г. Сайбединов. – Томск : Дельтаплан. – 2001. – 271 с.
3. Сайбединов, А. Г. От идеи к лицу. Основы организационной деятельности Светленского лицея / А. Г. Сайбединов. – Томск : Дельтаплан. – 2019. – 20 с.

## **ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

INFLUENCE OF INTEGRATED LESSONS ON THE FORMATION OF COGNITIVE  
UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

*А. А. Савельева*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПиМНО Г. Х. Вахитова

*Ключевые слова:* интеграция, интегрированный урок, познавательные УУД, младшие школьники, воспитание, тенденции, развитие, интерес, воображение, мышление, учитель, ученик, классный руководитель.

*Key words:* integration, integrated lesson, cognitive uud, junior schoolchildren, education, trends, development, interest, imagination, mind, teacher, student, class teacher.

*Аннотация.* На сегодняшний день задача каждого современного преподавателя – воспитать ученика знающего и умеющего самостоятельно анализировать, делать выводы, мыслить, задавать самому себе вопросы и находить на них ответы, ставить перед собой различные проблемы и искать способы их всевозможных решений. Особенность работы учителя начальных классов такова, что он один обучает младших школьников по нескольким дисциплинам. Интегрированный урок помогает и даёт возможность учителю преодолеть различные трудности и противоречия и уже с первых шагов обучения научить младшего школьника представлять окружающий его мир как одно целое. Именно на интегрированных уроках в большей степени возможно развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся начальных классов.

Одной из главных задач современной системы образования на данный момент является формирование универсальных учебных действий. При этом главным инструментом формирования УУД в условиях реализации образовательных стандартов является интегрированный урок, явление для системы образования особенное, требующее пристального изучения.

Что же такое интегрированный урок? Понятно, что он основан на процессе интеграции. В различных словарях понятие «интеграция» определяется как объединение в одно целое ранее изолированных частей или элементов, что сопровождается осложнением и укреплением связей и отношений между ними. В словаре Д. Н. Ушакова «интеграция» объясняется как объединение в одно целое частей или элементов в процессе развития [5].

Интегрированный урок – это специально организованное занятие, задача которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из двух или нескольких предметов [4]. Данное занятие направлено на изучение и решение какой-либо проблемы, гармонично сочетающее в себе методы различных предметов, имеющих практическую направленность. Таким образом, можно сделать вывод, что интегрированные уроки помогают школьникам соединить получаемые знания в одно целое и активизировать интерес младших школьников к различным предметам. Во время интегрированного урока

появляется возможность индивидуальной работы с каждым ребенком, мы видим его ошибки, которые сразу можно найти и исправить, помочь школьнику справиться с возникшими трудностями. Смена деятельности учеников способствует меньшей утомляемости и переключению их внимания.

В сфере образования термин интеграции рассматривается как проявление глобальных гуманитарных тенденций [4]. Результатом интеграции при этом становится целостность, или новая реальность, в которой каждый компонент сохраняет свои существенные качества. Взаимодействие, которое обозначают как интеграцию, исключает подчинение, уничтожение либо растворение одного в другом. С данной точки зрения интеграция – это процесс взаимодействия. Он осуществляется на уровне предметных областей разных учебных дисциплин в процессе обучения и воспитания каждой личности. В результате данного процесса формируется многомерность, то есть способность ребенка показывать, проявлять себя и достигать необходимых результатов в различных сферах деятельности [2].

Интеграция направлена на развитие эрудиции, на обновление существующей узкой специализации в обучении младших школьников. В то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным предметам, она должна лишь объединить получаемые знания и умения в одно целое.

Существует три уровня интеграции [4]:

- внутрипредметная – интеграция понятий внутри отдельных учебных предметов;
- межпредметная – синтез фактов, различных понятий, принципов, двух или более дисциплин, что и должен использовать педагог при подготовке различных интегрированных уроков;
- транспредметная – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования.

Исходя из общей характеристики интеграции, можно предполагать, что она в большей мере способствует развитию универсальных учебных действий как базовых результирующих установок, определенных стандартом начального общего образования.

Термин УУД (универсальные учебные действия) в широком значении означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. А в узком значении – это совокупность действий ребенка, обеспечивающих его культурную и социальную компетентность, его толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию самого этого процесса [1].

Познавательные универсальные учебные действия же представляют собой совокупность приемов личностного, коммуникационного и обучающего характера, основная задача которых состоит в формировании у ребенка различных умений и навыков познания окружающего мира. Для достижения данной задачи используются различные методы, например, такие как систематизация, обобщение и анализ получаемых ребенком знаний для того, чтобы у младшего школьника формировалась полное представление об окружающем его мире.

Мы полагаем, что именно интегрированные уроки в большей мере обладают возможностями для формирования и развития познавательных универсальных учебных действий обучающихся начальной школы. Но для этого важно обдумывать его структуру. На таких уроках требуется особая четкость и точность, логическая взаимосвязь пройденного материала по изученному материалу на всех его этапах. Это может быть

благополучно достигнуто за счет правильно подобранного и компактно сформированного материала программы. Важную роль внесет внедрение различных современных технологий в систему интегрированных уроков [5]. На интегрированном уроке ребенок получает возможность узнать больше, расширить свои знания и усовершенствовать информацию, изменить некоторые аспекты обучения, увеличить свои знания, обобщить изученный материал, объединить опыт обучающихся и теорию его понимания, систематизировать полученные знания.

В случае если возникнут конфликтные ситуации, полученные знания помогут ребенку осмысленно найти и понять проблему, самостоятельно оценить свою роль и значимость в ухудшении взаимоотношений, а также адаптироваться и принять правильные меры, которые направлены на решение данного вопроса. Познавательные универсальные учебные действия помогают младшему школьнику правильно сформировать свое представление о явлениях и событиях, которые происходят вокруг [4, с. 183].

В современном мире существует огромное разнообразие различных способов, которые помогают младшим школьникам изучать и понимать школьные предметы, но не все способы смогут заинтересовать ребенка, развить любопытство и привлечь к творческому процессу. Можно сказать, что «универсальные учебные действия» – это один из важных компонентов учебной деятельности, который тесно связан со всеми его составляющими. С помощью его универсальности можно сформировать у школьника большое количество знаний и умений, которые в дальнейшем дадут возможность ему быстро изучить новый материал, нестандартно мыслить и предлагать необычные решения в простых жизненных ситуациях. Также интегрированный урок даст возможность развить творческий потенциал младших школьников. При изучении различных предметов у ребенка будет проявляться самостоятельность, интерес, творчество и смекалка, при этом с помощью полученных знаний появится возможность самовыражения. В рамках самостоятельной деятельности на интегрированных уроках обучающиеся выполняют групповые задания, где они выражают свое мнение, обсуждают проблему, вносят свой вклад в общую работу или делают выводы со своими сверстниками [1].

Проведение интегрированных занятий всегда нестандартно, познавательно и увлекательно для ребенка. Творческий интерес на интегрированных уроках поможет младшим школьникам проверить и приумножить свои знания, которые они получили на предыдущих занятиях, проявить инициативу и первыми ответить на вопрос педагога, что поможет повысить интерес к изучению знаний. Использование различных видов деятельности удерживает внимание обучающихся на высоком уровне, что дает нам возможность говорить об эффективности данного вида занятий. Они способствуют снижению утомляемости и напряжения детей за счет переключения на различные виды деятельности, повышают познавательный интерес и увеличивают его до высокого уровня. Интегрированные уроки помогают учителю в самореализации, дают возможность самовыражения и творчества, способствуют раскрытию различных способностей его учеников. При этом отметим, качество усвоения материала определяется многообразием познавательных универсальных учебных действий [5].

Именно на подобных уроках младший школьник чувствует себя наиболее комфортно и уверенно при изучении различных предметов. Школьники, у которых хорошо развита любознательность и смекалка, всегда находятся в поисковой деятельности. Поиск дополнительной информации помогает без труда выполнить все задания на уроке,

отвечать на поставленные вопросы учителя. Поиск знаний приводит к сосредоточенности, к правильному выполнению задания, развитию интереса к изучению школьных предметов [3].

Для установления связи между интегрированным уроком и формированием познавательных УУД важно знать и понимать задачи интегрированного урока. Одной из основных задач использования интегрированных уроков является обобщение и синтез знаний и умений из разных областей науки и разных учебных дисциплин вокруг изучения одного предмета, решения одной проблемы. В современной школе предметные программы, к большому сожалению, составлены так, что знания ребенка остаются фрагментарными, искусственно разделенными по предметному признаку. Использование интегрированных уроков поможет преподавателю преодолеть эти противоречия и уже с первых занятий помочь ребенку представлять мир, окружающий его, как единое целое.

Интегрированные уроки в начальной школе являются средством развития познавательного интереса к различным предметам [6, с. 47]:

- активизируют познавательные процессы (воображение, память, внимание, мышление, сообразительность и смекалку);
- повышают интерес и развивают сосредоточенность младших школьников при изучении уроков;
- помогают развивать творчество при ответе на всевозможные вопросы учителя;
- развивают любознательность к изучению предметов в школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе проведения интегрированного урока формируются такие познавательные УУД, как сравнение, структурирование информации, синтез и анализ.

Существует также несколько методов для достижения высокого уровня познавательных УУД. Например, принцип новизны связан с формированием умения устанавливать причинно-следственные связи и производить структурирование знаний. А при осуществлении ассоциативных связей будут формироваться умения анализировать полученные знания. Принцип целостности содержания обучения позволит сформировать умение делать выводы и умение классифицировать.

Интегрированные уроки являются средством развития познавательного интереса младших школьников, так как у обучающихся появляется любопытство к изучению предметов, они воздействуют на любознательность и развивают творческий интерес. Использование таких уроков помогают учителю вызвать высокую заинтересованность детей. Интересные задания привлекают обучающихся своей новизной и необычностью. Это способствует созданию положительной эмоциональной обстановки в классе, без чего невозможно активное изучение нового материала школьниками [1].

Таким образом, интегрированные уроки необходимы в учебном процессе, их возможная реализация была бы переходом на новый качественный уровень образования, позволяющий активно формировать универсальные учебные действия. Исследование особенностей интегрированного урока и формирование с его помощью универсальных учебных действий показывает, что эти два явления современной системы образования непосредственно связаны друг с другом и имеют множество предпосылок для совместного сосуществования. Интегрированный урок при правильной организации в начальной школе способствует формированию УУД, а они, в свою очередь, обеспечивают возможность обучающимся самостоятельно осуществлять деятельность на уроке, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы



их достижения. Такие уроки помогают контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности, создают условия для развития личности, индивидуальности, обеспечивающие её жизнь в обществе и окружающем мире. И самое главное, гарантируют успешное усвоение знаний, умений и навыков, а также компетентность в любой предметной области познания.

### **Литература**

1. Бабанский, Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 2009. – 337 с.
2. Гурьев, А. И. Межпредметные связи в теории и практике современного образования / А. И. Гурьев. – Горно-Алтайск, 2009. – 160 с.
3. Красновский, Э. А. Активизация учебного познания // Советская педагогика. – 2009. – № 5.
4. Попова, А. И. Элементы интегрирования на уроках / А. И. Попова. Москва : Начальная школа, 2008. – С. 17–22.
5. Ушаков, Д. Н. Избранные методические умения. – Москва : Педагогика, 2005. – 129 с.
6. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 2008. С. 125–129.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИИ**

### **THE SYSTEM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL**

*А. М. Капралова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПиМНО Г. Х. Вахитова

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, экологическая культура, развитие личности младшего школьника.

*Key words:* spiritual and moral education, ecological culture, personality development of a junior schoolchild.

*Аннотация.* Статья посвящена важной и значимой для начального образования теме – изучению влияния экологической культуры на формирование нравственности детей младшего школьного возраста. Представлен анализ основных современных подходов к формированию нравственности учеников начальной школы в процессе их ознакомления с элементами экологической культуры, включая не только знаниевый, но и деятельностный аспекты.

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения становится все более значимой и актуальной, так как акцент смещается с интеллектуальных ценностей на материальные, что сопровождается крайним эгоцентризмом и социальной изоляцией. Это приводит к отсутствию у студентов мотивации к самосовершенствованию, образованию и культурному обогащению. Эта проблема ставит перед современной школой задачу формирования нравственности, нравственных ценностей и обучения навыкам нравственного поведения и взаимодействия. Когда уровень ценностно-нравственного воспитания падает, это ярко проявляется во взаимоотношениях человека с окружающей средой. В настоящее время это очень сильно проявляется в постоянной угрозе экологической катастрофы. Отсюда возрастает огромная необходимость взрастить экологическую культуру в умах подрастающего поколения, а также привить ценностное отношение к окружающей среде каждой личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится о том, что процесс развития личности и принятия духовно-нравственных и других ценностей является одним из главных составляющих процесса образования. Сейчас многие исследователи обращают внимание на особенности нравственного воспитания младших школьников и на проблему формирования экологической культуры в начальной школе. При этом задача формирования нравственности младших школьников через знакомство обучающихся с компонентами экологической культуры в современной литературе представлена не очень широко. Духовная направленность личности раскрывается не в отдельных поступках, а в ее общей деятельности, которая оценивается, прежде всего, через способность личности активно проявлять жизненную позицию. Нравственная ценность личности заключается в ее готовности утверждать этические идеалы общества в избранной области деятельности. Развитие – это процесс целенаправленного формирования личности

[1, с. 29]. Этот процесс в настоящее время рассматривается как важнейший фактор приобщения человека к духовным ценностям, обретения личностных смыслов и потребности в самообразовании и саморазвитии. Его важная задача – приобщать детей к моральным нормам. Моральная норма может побуждать ребенка к определенным действиям или запрещать, предостерегать от них [5, с. 429].

Понятия «экологическая культура» и «нравственное воспитание» тесно взаимосвязаны. Оба понятия означают определенный набор морально-этических, индивидуальных норм, ценностей и установок. Однако в суждении об этих основаниях «экологической культуры» человек ориентируется не по отношению ко всему и ко всем, а именно к окружающей среде [2, с. 31]. Экскурсии, экологические мероприятия и акции – достаточно известные средства формирования экологической культуры. Большое количество работ посвящено учебным, исследовательским проектам и технологии проектирования в целом как одному из направлений в работе по формированию экологической культуры младших школьников.

К числу актуальных, острых относятся проблемы, связанные с загрязнением окружающей среды. Загрязняется воздух, вода, почва. В результате – истощаются почвы, от загрязнения мест обитания, разрушения, влияния со стороны человека исчезли, или на грани исчезновения, многие виды растений и животных. Спасти окружающую среду от уничтожения человечество сможет только при условии осознания своей собственной позиции, ответственности за судьбу своего общего дома – планеты Земля.

Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве образовательных, воспитательных, развивающих задач. Образовательные задачи – формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их решения [3, с. 40]. Воспитательные – формирование мотивов, потребностей и привычек целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни [3, с. 40]. Развивающие – развитие системы интеллектуально-практических навыков оценки состояния окружающей среды своей территории и окружающей ее среды, развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуальных (умение анализировать условия окружающей среды), эмоциональных (отношение к природе как общечеловеческая ценность) [3, с. 40].

Духовно-нравственное развитие младших школьников должно стать одним из обязательных компонентов образовательного процесса. Начальная школа для ребенка – та адаптивная среда, нравственная атмосфера которой обусловит его ценностные ориентации, поэтому важно, чтобы нравственная воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: уроком, переменной, внеурочной деятельностью, пронизывала всю жизнь ребят нравственным содержанием. Общая проблема воспитания, в том числе экологического, заключается в естественном сопротивлении самоконтролю над своими действиями, в этом возникает новое отношение к наблюдениям, основанное на сохранении равновесия человека и среды, на коэволюции человека и природы. На основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что основными критериями нравственности могут являться убеждения, моральные принципы и ценностные ориентации личности, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям. Отсюда следует, что нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения (мотивы), как привычные формы поведения. Привычное поведение формируют многократно повторенные действия. Оно стабильно позволяет человеку в одинаковых, похожих условиях действовать всегда так, как нужно. Детям с детства нужно прививать правильное отношение к природе, экологии и всему живому,

потому что, в первую очередь, это все воспитание, которое оказывает сильное влияние на будущее и природы, и человечества. Экологическое воспитание обучающихся является важной частью целостного процесса экологического образования в школе. В связи с этим необходимо рассмотреть определение и основные аспекты экологического образования.

Основная цель экологического воспитания – формирование экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции. Пробуждение экологического сознания неразрывно связано с осознанием человеком своей роли на Земле. В настоящее время вследствие технического прогресса, урбанизации общества человек перестал ощущать себя и окружающую среду как единое целое в пределах биосферы. Показатели экологической воспитанности учащихся имеют два уровня – внутренний (качественные изменения в структуре личности) и внешний (их проявления во взаимодействии школьника с окружающим миром) [4, с. 29].

На первом (внутреннем) уровне обучающийся оперирует такими категориями, как потребности, способности, интересы, ценности, мотивы, привычки, чувства, эмоции, знания, умения, навыки, субъектная позиция и др. На втором (внешнем) уровне он пользуется такими категориями, как отношение, поведение, поступок, деятельность, взаимодействие и др. На каждом этапе личностного развития общие критерии имеют свое конкретное содержание и формы выражения, обусловленные психологическими особенностями, спецификой возраста. Поэтому особенности процесса экологического воспитания в начальной школе следует связать с изучением возрастных особенностей младших школьников [6, с. 12].

Вторая ступень развития ребенка связывается с приобретением им экологически ориентированного личностного опыта за счет: наблюдений различных состояний окружающей среды, сопровождающихся разъяснениями учителя; первоначальных оценок деятельности людей (на уровне хорошо – плохо); выполнения предложенных учителем правил поведения; общения с представителями животного и растительного мира и эмоциональных переживаний; эстетического наслаждения красотой природы и творческого воплощения своих впечатлений в устных рассказах, рисунках; ощущения потребности в знаниях экологического содержания; бережного отношения к используемым предметам, продуктам питания и т.д.; наблюдения за деятельностью взрослых по улучшению окружающей среды и собственного активного участия в ней [7, с. 19].

Важным аспектом экологического образования является то, что родители и учащиеся должны быть посвящены в это. Это их знание физиологических особенностей детей: важность для развития, роста и умственных способностей ребенка здорового питания, физических упражнений, закаливания; умение вести себя на природе, относиться к ней бережно. Необходимо проводить родительские собрания на экологические темы. Ознакомить детей, а также их родителей с правилами правильного питания (валеология). Нарушение в отношении пищи, проявляющееся в переизбытке и последующем ожирении, впоследствии приводит к различным заболеваниям. Небрежное отношение к еде, беспорядочное питание, необоснованное неправильное питание также являются причиной многих заболеваний. Систематически проводите уроки здоровья с детьми. Обратите особое внимание на соблюдение детьми режима дня в разное время года, постарайтесь убедить детей сознательно следить за своим здоровьем на практических примерах. Следует вести интересные беседы об экономном, бережном использовании воды в домашнем хозяйстве. Задавайте вопросы после каждого тура. Младший ученик очень доверяет учителю. Для него слова, дела, оценки учителя имеют большое нравственное значение. Помимо влияния педагога на формирование экологического

мировоззрения, оказывает влияние и создание образовательной среды, доброжелательной к ребенку и всем участникам образовательного процесса, то, что мы называем экологией школы. К методам, приемам и средствам такой работы относятся: создание экологически развивающей школьной среды; ведение наблюдений; экологические экскурсии; посещение зоопарков; организация уголка живой природы; проведение опытов и опытов экологического отдыха; коллективное чтение художественной литературы и научно-популярных рассказов о природе; оформление краеведческих уголков, стенгазет, альбомов; активное участие в проектах и природоохранных мероприятиях. Завершающий период младшего школьного возраста, личный опыт ребенка пополняется новым содержанием: анализом наблюдений за состоянием окружающей среды и активным вкладом в улучшение ее состояния; осознанным соблюдением норм и правил поведения в окружающей среде; активной заботой о представителях животного и растительного мира; использованием полученных знаний, умений и навыков в экологически ориентированной деятельности.

Таким образом, младший школьный возраст – этап формирования основ нравственно-экологической позиции личности, проявления которой имеют свою специфику и на трех условно выделенных нами «ступенях роста» данного возрастного периода. Данное положение позволяет утверждать, что нравственное и экологическое воспитание являются взаимосвязанными процессами.

### **Литература**

1. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – Москва : Сфера, 2019. – 290 с.
2. Дьячкова, Т. В. Воспитание экологической культуры через организацию экологических экскурсий, природоохранных мероприятий и акций // В сб. статей по материалам 39 международной научно-практической конференции Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. – 2020. – С. 93–96.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. – Москва : 1995. – С. 40.
4. Деревянко, В. А., Савельева С. С., Бабанский И. Т. Уроки экологического творчества // Начальная школа. – 1989. – № 12. – С. 40–44.
5. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
6. Зверев, И. Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования. – Москва : Эко, 2017. – 24 с.
7. Суравегина И. Т., Енкевич В. М. Экология и мир : метод. пособ. для учит. – Москва : Новая школа, 2014. – 126 с.

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ACADEMIC INDEPENDENCE AND SELF-ORGANIZATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL**

*А. О. Горбачева*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПИМНО Г. Х. Вахитова

*Ключевые слова:* учебная самостоятельность, навыки, начальная школа, самоконтроль, самооценка, педагогические условия формирования самоорганизации.

*Key words:* educational independence, skills, primary school, self-control, self-assessment, pedagogical conditions for the formation of self-organization.

*Аннотация.* Данный материал может быть полезен при изучении вопроса формирования учебной самостоятельности и навыков самоорганизации у обучающихся начальной школы. В статье рассмотрен вопрос о сущности учебной самостоятельности. Приведены трактовки понимания учебной самостоятельности школьника различными исследователями. Проанализированы уровневые классификации этапов развития учебной самостоятельности и навыков самоорганизации школьника в учебной деятельности и предложены методические рекомендации по их формированию.

Целями российского образования является формирование самостоятельной личности, характеризующейся способностью решать различного рода задачи нестандартным способом, а также обновлять имеющиеся знания и совершенствовать умения в ходе самообразовательной работы. Результатом образования является умение школьника самостоятельно осуществлять учебную деятельность. В образовательном стандарте начального общего образования определено, что на ступени начального общего образования осуществляется в том числе и формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе. Поэтому учитель обязан использовать формы и методы, которые будут вызывать у ребенка не только интерес, но и желание учиться и узнавать новое.

В педагогической литературе неоднократно отмечалось, что проблема формирования общеучебных умений сложна и чрезвычайно значима. Обобщение и систематизация сведений об умениях представлены в работах Ю. К. Бабанского, Н. Ф. Белокур, Н. Ю. Кулагиной, А. А. Люблинской, А. В. Усовой, Л. М. Фридмана, В. С. Цетлин, Т. И. Шамовой и др.

В современном педагогическом словаре слово «учебная самостоятельность» трактуется как «ведущее качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами».

По словам известного педагога-гуманиста Ш. А. Амонашвили, учебная самостоятельность – это особый вид деятельности, который имеет свои мотивы. Как пишет ученый, «учебную самостоятельность детей нужно воспитывать, развивать, формировать, закалять в огне нравственности, нацеливать детей на солидарность и взаимную помощь». По его мнению, дети могут научиться самостоятельности только в сотрудничестве и в совместной деятельности [1].

Учебная самостоятельность, как отмечал С. Л. Рубинштейн, это не простая сумма знаний, умений и навыков личности, позволяющих ей своими силами вести очередные дела, а общественное проявление личности, характеризующее ее тип отношения к труду, людям и обществу [7].

Обращая внимание на понятие «учебная самостоятельность», важно отметить ее структуру. Она, по мнению С. Л. Рубинштейна, включает следующие компоненты: мотивация и целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, контроль и рефлексия [7].

Обратимся к понятию «самоорганизация». Самоорганизация – это особый вид деятельности человека, характеризующийся ответственностью, целеустремленностью, мотивированностью, самостоятельностью и активностью. Другими словами, под этим термином понимается способность ставить цели и достигать их, своевременно выполнять необходимые задания, самостоятельно организовывать свою деятельность и четко придерживаться этой организации [3].

Целесообразно выделить специфические компоненты самоорганизации младшего школьника [4]:

1. Распорядок дня. Четкий распорядок дня является отличной основой для формирования хороших навыков самоорганизации. Школьники, привыкшие к нему в семье или в детском саду, своевременно выполняют необходимые задания, привыкают к упорядоченности в делах.

2. Планирование. Хорошо организовать себя помогает заблаговременное планирование. Можно планировать на один день, на целую неделю, на каждые выходные и т.д. Первоначально родителям необходимо помогать детям в этом процессе, постепенно уменьшая свое участие.

3. Постановка целей. Для развития навыков самоорганизации важно, чтобы уже с раннего возраста у ребенка были цели.

4. Поэтапное выполнение. Это еще один хороший способ для развития самоорганизации. Он состоит в том, что выполнение какой-либо деятельности разбивается на этапы.

5. Баланс между работой и досугом. Нужно соблюдать строгий баланс между различными обязанностями школьника (по учебе, по дому и т.д.) и досугом. У ребенка должно быть достаточно времени для желаемых занятий, однако оно должно быть строго определено.

6. Порядок и пример. Собственный пример, а также порядок в доме отлично способствуют развитию навыков самоорганизации.

Рассмотрев компоненты учебной самостоятельности и компоненты самоорганизации, можно сделать вывод, что эти понятия между собой взаимосвязаны.

Нельзя воспитывать учебную самостоятельность младшего школьника, не затронув самоорганизацию. С опорой на исследования Л. С. Выготского были выделены следующие этапы продуктивной самостоятельности школьника на основе критерия участия взрослого в деятельности обучающегося [2]:

– Уровень 1 – уровень полного контроля;

- Уровень 2 – уровень усиленного контроля;
- Уровень 3 – уровень ослабленного контроля;
- Уровень 4 – уровень присутствия;
- Уровень 5 – уровень самостоятельного выполнения работы.

Обучение учеников происходит от выполнения деятельности под жестким руководством до полной самостоятельности в действиях. Особенно важно выделить «Уровень присутствия». Длительность этого этапа также важна. Так, если очень быстро оставить ребенка одного, то он может не справиться, а если наоборот очень долго мешать проявлению самостоятельности, ребенок может потерять интерес что-либо делать.

Современный подход к пониманию сущности развития учебной самостоятельности предполагает создание необходимых условий для обучающихся, где нужно проявить навыки самоорганизации и умения индивидуальной работы. Итак, обратимся к понятию «условия».

Условия – обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь. Поскольку в контексте нашего исследования будут рассмотрены педагогические условия, необходимо уточнить и это понятие. Педагогические условия – это совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса [5].

Для полноценного формирования учебной самостоятельности и навыков самоорганизации в начальной школе необходимо создать условия, позволяющие обучающимся действовать самостоятельно и искать пути реализации задач. Укажем наиболее значимые, на наш взгляд, педагогические условия формирования учебной самостоятельности и навыков самоорганизации детей младшего школьного возраста.

1. В процессе решения поставленных задач у младших школьников развивается навык оценивать обстановку и на основе этого выстраивать свою практическую деятельность, создавать и реализовывать интересные идеи. Формирование самостоятельности младших школьников происходит в различных видах деятельности. Чем активнее развивается самостоятельность, чем больше видов деятельности задействует ребенок, тем легче ему будет в будущем.

2. Формирование самостоятельности ребенка происходит через целенаправленную, эффективную, обязательную и произвольную образовательную деятельность. Такую деятельность для обучающихся должен организовывать и педагог во время уроков, чтобы научить детей учиться, самостоятельно добывать знания, решать учебные задачи. Педагогу необходимо оказывать поддерживающую роль и создавать благоприятные условия для развития ребенка: предоставление обучающимся в процессе образовательной деятельности различных упражнений, их вариативность и свобода выбора учениками. Условия для формирования самостоятельности должен создавать учитель, на первых порах незаметно направляя их деятельность, а затем всё больше расширяя круг их самостоятельных действий.

3. Формирование у школьников умений планирования, организации, анализа результатов деятельности.

Понаблюдав за учебным процессом во 2 классе МАОУ «Лицей № 51» г. Томска, мы заметили, что не все педагоги выделяют время в процессе обучения на развитие описанных умений. Многие считают, что в школе главное – получить набор знаний по основным предметам, с чем мы категорически не согласны. Умения планирования, организации и анализа результатов любой деятельности пригодятся младшему школьнику как в процессе обучения, так и в повседневной жизни.



4. Педагогическое стимулирование учебной самостоятельности обучающихся. Важно помнить, что все обучающиеся разные. Кому-то легко поддается проявлять свою «самость» в любых видах деятельности, а кого-то нужно подтолкнуть. Для этого можно использовать стимулирование в виде похвалы, хорошей отметки, даже звонок родителям с хорошей новостью иногда может восприняться ребенком как трамплин для будущих достижений.

5. Наличие игровых элементов в процессе обучения, мотивирующих младших школьников на активное участие и проявление самостоятельности. В младшем школьном возрасте монотонная работа быстро надоедает. Тогда у ребят нет ни сил, ни желания продолжать работу, так как отсутствует момент неожиданности. Смена видов деятельности, в том числе включение в повседневные занятия игровых элементов, может сильно поднять настрой и замотивировать обучающихся на активное участие и, как следствие, проявление самостоятельности на уроках.

6. Совместный разбор целей и задач выполняемого упражнения и способов его решений. На начальном этапе данный вариант выполнения поможет школьникам лучше освоить тему урока и закрепит в памяти вариант выполнения задания. Такой способ допустим лишь на новом материале и на повторении изученного.

7. Использование проблемных ситуаций на уроках. А. М. Матюшкин предлагает интересный способ, в котором ученики должны погрузиться в проблемную ситуацию. Иначе говоря, проблемная ситуация – это ситуация, в которой ученику необходимо найти решение самому для сложной задачи. Этот вариант хорошо развивает самостоятельность у обучающихся. Такой нестандартный учебный процесс привлекает внимание всех, даже самых отстающих ребят [7].

8. Организация групповой формы обучения. Важно, чтобы ученик мог отслеживать свой личный результат и вклад в групповую работу. Увеличивается творческая работа учеников, появляется желание сделать работу лучше и эффективнее, чтобы получить расположение и признание группы. Дети приобретают множество полезных навыков, таких как уверенность в себе, работа в команде, поиск решений.

9. Отдельное внимание нужно уделить домашней работе. О важности домашнего задания упоминала еще Н. К. Крупская. Домашняя работа – вид самостоятельной работы ученика для закрепления полученных в ходе урока знаний. Необходимость домашнего задания объясняется тем, что ученику очень важно попробовать воспроизвести полученной на уроке материал без чьей-либо помощи. Ему становится понятно, какой материал он усвоил, а где у него появились вопросы.

10. Вовлечение обучающихся в творческую деятельность. Младший школьный возраст как раз тот период, когда ребенок, сменив игровую деятельность на учебную, продолжает активно фантазировать и всячески старается проявить свои фантазии при помощи творчества. Творческая работа затрагивает не только учебную деятельность, но и продолжается во внеклассной работе, кружках, дополнительном образовании. Творческая работа изначально предполагает самовыражение личности и то, как она проявится, зависит от средств и путей, которые ребенок выберет сам, не нуждаясь в подсказках.

11. Опора на сотрудничество ученика с учителем и с одноклассниками. Общение, которое происходит в ходе сотрудничества, позволяет ученикам обмениваться опытом, который в дальнейшем может быть использован самостоятельно.

12. Организация самостоятельных работ. Российскими учеными доказано, что необходимо организовать практическую деятельность обучающихся так, чтобы им

приходилось постепенно преодолевать нарастающие трудности, проявлять все большую и большую степень самостоятельности. Самостоятельная работа служит важным средством развития у обучающихся познавательных способностей: наблюдательности, пытливости, логического мышления, памяти, воображения, творческой активности в добывании и применении знаний. Большое значение будет иметь то, как учитель подберет задания, так как эта работа предполагает, что ученики получают некое задание и самостоятельно, но под руководством учителя выполняют его. Педагог подбирает разноуровневые задания так, чтобы ученик справился с ними. Ситуация успеха, в которую поставлен обучающийся, мотивирует его на дальнейшую активность в учебной деятельности.

Таким образом, проанализировав условия организации самостоятельности, мы видим, что формирование навыков самоорганизации младших школьников – это процесс, который нужно направлять. В их формировании важную роль играет школа. Развитие этих навыков ребенка возможно только в том учебном процессе, который является целенаправленным, произвольным, результативным, а также обязательным.

Учебная самостоятельность предполагает переход от системы прямого внешнего контроля над действиями обучающегося к косвенному педагогическому влиянию через создание образовательной среды, в которой каждый ученик приобретает опыт самостоятельных действий. Мы выяснили, что условиями для формирования данного качества служат: выполнение упражнений, выполнение самостоятельной работы, вовлечение в творческую деятельность, наличие знаний, умений и навыков, определяющих готовность ученика к сотрудничеству, создание проблемных ситуаций, а также выполнение домашней работы.

Следовательно, все вышеперечисленные условия при их систематическом и правильном использовании формируют у обучающихся учебную самостоятельность и навыки самоорганизации.

### **Литература**

1. Амонашвили, Ш. А. Баллада о воспитании / Ш. А. Амонашвили. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 189 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Данилов, М. А. Умственное воспитание / М. А. Данилов. Санкт-Петербург : Баласс, 2004. – 165 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е. А. Климов. Москва : АСТ, 2003. – 456 с.
5. Мальковская, Т. Н. Социальные потребности и их формирование у учащихся общеобразовательной школы / Т. Н. Мальковская. Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1989. – 57 с.
6. Матюшкин, А. М. Психология мышления / А. М. Матюшкин. Пермь : Меркурий, 2009. – 190 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва : ВАКО, 2002. – 720 с.

## ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN A PRIMARY SCHOOL

*Ю. В. Помельникова*

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

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры ПИМНО ТГПУ Е. А. Меньшикова

*Ключевые слова:* начальная школа, цифровые технологии, цифровизация, дистанционное обучение.

*Key words:* primary school, digital technologies, digitalization, distance education.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблемам цифровизации образования. В статье представлен констатирующий этап эксперимента, посвященный выявлению отношения родителей младших школьников и непосредственно самих обучающихся к применению цифровых технологий. Эксперимент проходил на базе МАОУ СОШ № 40 г. Томска во 2 «Г» классе. Автор предлагает анализ первого этапа эксперимента, а также методические рекомендации для учителей начальных классов по использованию приложений для работы с детьми младшего школьного возраста.

XXI поистине можно считать веком цифровых технологий, который внёс огромные изменения в нашу жизнь. Не осталась в стороне от этих изменений и система образования. Необходимым условием качественного современного образования сегодня является гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием передовых технологий. ФГОС вносит радикальные изменения в начальное образование: меняются его цели, содержание, технологии, формы контроля знаний ученика. Цифровая среда, в которой предстоит жить нашим детям, приводит к переосмыслению методов обучения и преподавания. Как показывает практика, без информационных технологий уже невозможно представить себе современную школу. Если 10 лет назад учителю было необходимо уметь пользоваться компьютером на базовом уровне, то сейчас этого недостаточно. Потребности детей увеличиваются, им не интересно просто смотреть презентацию на интерактивной доске, им важно делать что-то самим, искать новые пути решения, открывать себя в разных сферах деятельности. Такие возможности дает применение цифровых технологий в образовании школьников. Проект «Цифровое образование» вступил в силу еще в 2017 году, но в связи с пандемией, темп его реализации значительно увеличился. Проблемой данной программы стала неготовность как родителей, так и самих учеников к самостоятельному образованию. Переход был слишком резким, времени адаптироваться под программу дистанционного обучения было мало, тем самым возникли большие пробелы в знаниях учеников. Благодаря этому за время пандемии увеличился спрос на самообразование, дополнительные онлайн-занятия для школьников, что привело к разработкам множества образовательных платформ.

Цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства. Цифровые технологии в образовании – это способ организации учебной деятельности с использованием цифровых технологий. К цифровым

технологиям относят компьютеры, виртуальную и дополненную реальность, аудиосредства, робототехнику, 3D. Существенным достоинством цифровых технологий можно назвать способность хранить большой объём информации на протяжении долгого времени.

В процессе прохождения практики на базе МАОУ СОШ № 40 было проведено исследование, заключающееся в анкетировании младших школьников и их родителей. Целью данного исследования было: выявить отношение младших школьников и их родителей к обучению в дистанционном режиме. В исследовании приняло участие 20 детей младшего школьного возраста, а также 20 родителей.

В результате проведенного анкетирования было выявлено, что 65% родителей положительно относятся к цифровым технологиям, но не хотят их использования на постоянной основе в обучении своих детей. 25% нейтрально относятся к цифровым технологиям и затрудняются ответить о возможности применения цифровых технологий. 10% родителей категорически против применения цифровых технологий в обучении младших школьников. 80% обучающихся ответили, что имели в доступе всю необходимую технику во время дистанционного обучения, обучались преимущественно с помощью родителей и выбирают посещать школу, а не находиться на дистанционном обучении. При этом допускают проведение таких уроков, как: изобразительное искусство, технология, музыка в дистанционном формате.

Исходя из результатов анкетирования, были выявлены слабые стороны детей, разработаны программы применения цифровых технологий для обучения младших школьников на разных этапах урока. Благодаря чему мы смогли начать формирование у детей цифровой грамотности, самостоятельности в использовании цифровой техники как на уроках, так и во время выполнения домашнего задания.

Изучив программы использования цифровых технологий на уроках в начальной школе, мы пришли к выводу, что, во-первых, использование цифровых технологий необходимо начинать с первого класса, так дети быстрее обучатся и будут применять технологии без боязни ошибиться, это позволит им проявлять свои способности уже с первых дней обучения. Как известно, цифровое поколение детей имеет клиповое мышление (тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно переключается с одного на другое) [3]. Большинство исследователей отмечают это как глобальную проблему современного поколения, но ведь клиповое мышление позволяет не только переключаться с одного на другое, оно позволяет решать несколько задач одновременно. Современные дети легко могут смотреть видеоролик, переписываться с друзьями и параллельно отвечать родителям на их вопросы. Исходя из этого, детям легче решать много учебных задач одновременно, не сосредотачиваясь конкретно на одном деле, плохо это или хорошо, конечно, зависит от каждого ребенка индивидуально. Разумеется, нами был учтен тот факт, что клиповое мышление постепенно вытесняет логическое, исходя из этого, были разработаны занятия, направленные на развитие логического мышления. Детям предлагалось решать загадки, ребусы, логические задачи на нахождение общих черт, на распределение по признакам и т.д. Ученые рекомендуют преподносить учебный материал фрагментарно, яркими вспышками, цепляя детей с первых минут начала занятия. В этом помогут видеоролики, слайдовые презентации, яркие иллюстрации, интерактивные игры и викторины.

Приведем в пример несколько приложений, которые используются для проведения яркого, динамичного урока в начальной школе. Конечно, стоит отметить, что ис-

пользовать цифровые технологии не нужно на каждом этапе урока, и даже не на каждом уроке она будет уместна. Но включать ее в образовательный процесс необходимо не только по предписанию ФГОС, но и по потребностям самих детей. Итак, приведем в пример несколько приложений, которые помогают учителю в процессе обучения младших школьников.

Приложение Flashcards позволяет создать карточки с помощью смартфона, на обороте которых может быть их значение, перевод или любая информация. Возможно использование на уроках русского, английского языка, изобразительного искусства и т.д. Минус этой программы – то, что она представлена только на английском языке, но, несмотря на это, интерфейс достаточно понятен.

Google Формы. Всем небезызвестный сервис для составления тестирования, опросов. Подойдет для быстрой проверки знаний учащихся как по предыдущему уроку, так и по изученной теме нового урока, что поможет учителю выявить пробелы в знаниях учеников.

Использование генератора ребусов, кроссвордов облегчает задачу учителю, может использоваться как закрепление изученного материала на уроках литературы, технологии и т.д.

Переход на электронные ресурсы с помощью QR-кода, например, для изучения дополнительной информации по теме. Для прохождения онлайн-опроса, квеста. Онлайн сервис Plickers позволяет провести мгновенный опрос с помощью qr-кодов, которые раздаются ученикам. Для ответа на вопрос им необходимо перевернуть qr-код с правильным ответом кверху, а учитель считывает их результаты с помощью своего смартфона.

Padlet – онлайн доска. Данную платформу можно использовать для предоставления большей автономии и самостоятельности ученикам, например, как онлайн проверка домашних заданий. Можно делиться постами, ссылками, фотографиями и видео, а также оставлять комментарии.

Также хочется отметить уже привычные всем образовательные платформы, которые используют многие учителя: это Учи.ру, Российская электронная школа, Якласс. Все эти сервисы помогают учителям в составлении уроков, при проверке домашнего задания, при проведении динамичного урока в дистанционном режиме.

В завершении хочется отметить, что использование цифровых технологий несет пользу только тогда, когда учителя используют их грамотно и с умом. Доверить обучение цифровой машине невозможно, она никогда не заменит учителя, но поручить ей некоторые обязанности не помешает каждому педагогу. Ведь эти машины созданы для того, чтобы развитие и обучение шло быстрее, динамичнее. Именно они позволяют старшему поколению оставаться на волне с детьми цифрового поколения.

### **Литература**

1. Гнатышина, Е. В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты / Е. В. Гнатышина, А. А. Саламатов. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета : Педагогические науки, 2017. – № 8. – С. 19–24.
2. Клиповое мышление: [Электронный ресурс] // Что такое клиповое мышление и как извлечь из него пользу. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/innovation/60dad2ce9a794760a59e66f5> (дата обращения: 12.04.2022).
3. Игнатова, Н. Ю. Образование в цифровую эпоху : монография / Н. Ю. Игнатова. – Нижний Тагил : НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с.
4. Цифровая образовательная среда: [Электронный ресурс] // Минпросвещения России URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 12.04.2022).

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

### COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' PRACTICES IN PRIMARY CLASSES

*Н. В. Фетисова*

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

*Ключевые слова:* виды практик, компетентностный подход, анализ содержания, начальная школа, диагностика мотивации, профессиональная готовность.

*Key words:* types of practices, competence approach, content analysis, primary school, motivation diagnostics, professional readiness.

*Аннотация.* Развитие системы образования предъявляет к выпускникам вузов наличие таких качеств личности, как инициативность, способность творчески мыслить, готовность обучаться в течение всей жизни. Это возможно на основе использования компетентностного подхода при подготовке педагогических кадров. Таким образом, актуальность выбранной темы очевидна. В статье проведен анализ организации практик в некоторых педагогических вузах России. Практическое исследование представлено диагностикой мотивации студентов Института детства к учебной деятельности и профессиональной подготовке. Полученные результаты подтверждают необходимость повышения заинтересованности обучающихся в теоретической и практической подготовке. Намечены направления преобразований в организации практик в начальной школе.

Модернизация, инновационное развитие и преемственность всех звеньев системы образования позволят России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить, готовность обучаться в течение всей жизни. Обучение на всех этапах должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно принимать решения в условиях неопределенности, действовать на основе собственных теоретических знаний, умело их используя в профессиональной деятельности. Знание в действии – это основа компетентностного подхода при подготовке педагогических кадров.

В чем же различие между традиционным знаниево-ориентированным подходом и компетентностным? Десятилетиями сложившийся знаниевый подход в системе образования спотыкался о противоречие между высоким уровнем усвоения студентами предметных знаний и возникающими трудностями применения этих знаний в практической, в том числе профессиональной, деятельности в роли начинающего педагога. При компетентностном подходе такое противоречие не возникает, так как в качестве результата обучения понимается не усвоенная информация, а способность действовать в различных педагогических, дидактических, коммуникативных ситуациях. Различные виды компетенций уже заложены в программах обучения студентов. Но остается проблема осознания необходимости повышения качества педагогической подготовки студентов при переходе на новую парадигму.

Решение любой проблемы начинается с анализа теоретических источников и определения основных понятий. Будем опираться в своих исследованиях на требования нормативных документов, в том числе Федеральный государственный стандарт высшего образования и на труды таких известных ученых, как Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. И. Лукьянова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.

В словаре «Современное российское профессиональное образование» сущность понятия «компетенция» определяется способностью применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности [1, с. 6].

Компетентный подход в процессе обучения студентов постепенно устанавливает некоторую подчиненность приобретаемых знаний с профессиональным их использованием, а это, в свою очередь, ведет к тому, что образование становится для студентов лично значимым, то есть происходит рефлексия и отбор лично значимых понятий в информационном потоке. При таком подходе знание уже невозможно дать, оно приобретается через деятельность в процессе обучения и прохождения практик.

После анализа теоретических источников рассмотрим практический опыт и возможные инновации в организации практик в вузах России.

В Нижегородском государственном университете имени Н. И. Лобачевского модернизация практик в условиях компетентного подхода происходит, например, через реализацию экспериментального проекта «Практика в системе непрерывного профессионального образования и личностного роста будущего специалиста». К инновациям в этом опыте можно отнести внедрение электронного образовательного ресурса в виде «Портфолио профессиональных достижений», создание банка электронных образовательных проектов студентов-практикантов; разработку независимой профессиональной сертификации, включающей маршрутный лист и технологическую карту личностного роста бакалавра [2, с. 73].

В Челябинском государственном педагогическом университете большое внимание уделяется системно-деятельностному подходу, охватывающему различные формы работы, при котором организуется практическая деятельность студентов в группах с использованием инновационных технологий и выстраивается индивидуальная образовательная траектория [3, с. 571].

В Красноярском государственном педагогическом университете имени В. П. Астафьева реализуется подход к организации практик на основе разработанной структурно-содержательной модели развития компетенций будущего учителя. Специальные технологические карты и оценочно-диагностические карты помогают в организации и фиксации результатов формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетенций в соответствии с разработанными критериями [4, с. 64].

Изученный опыт коллег пробуем использовать в своем Томском государственном педагогическом университете в Институте детства на кафедре педагогики и методики начального образования. Любое практическое исследование начинается с проведения диагностики и выявления проблемы. Была проведена диагностика по изучению мотивов учебной деятельности студентов педагогических специальностей, адаптированная М. М. Калашниковой, В. Н. Косыревым, О. В. Щекочихиным. Студентам предлагалось прочитать список мотивов учебной деятельности и проранжировать их по значимости. Результаты диагностического среза представлены в табл. 1.

Из всего перечня мотивов в таблицу взяли наиболее популярные, выбранные студентами из общего списка 12 видов. Результаты, представленные в таблице, показывают, что большинство студентов (38%) хотят стать хорошим учителем, и это является

приоритетным в ранговом списке, другой части студентов, конечно, нужен просто диплом о высшем образовании (29%), что откроет широкие возможности в жизни. Небольшой процент студентов (16%) все же выделили значимость глубоких знаний.

Таблица 1

**Результаты диагностики мотивов к учебной деятельности по методике М. М. Калашниковой**

№ п/п	Мотивы учебной деятельности, поставленные на 1 ранговое место	Процент студентов от общего количества
1	Чтобы добиться полных и глубоких знаний	16%
2	Хочу стать хорошим учителем	38%
3	Этого хотели родители	7%
4	Нравится быть студентом	10%
5	Нужен диплом о высшем образовании	29%

Таблица 2

**Результаты опросника по мотивации к приобретению знаний и овладению профессией по методике Т. И. Ильиной**

Направления	Наибольший балл	Средний балл	Низкий балл
«Приобретение знаний»	12,6 баллов (24%)	6,0–12 баллов (65%)	2,4–6 баллов (11%)
«Овладение профессией»	10 баллов (28%)	5–9 баллов (63%)	1–4 балла (9%)

Кроме того, была проведена расширенная диагностика изучения мотивации обучения в вузе по методике Т. И. Ильиной, в которой можно было отследить три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома». В опросник среди ряда значимых вопросов был включен ряд фоновых утверждений, которые не влияли на результат. В опросном листе напротив утверждений нужно было поставить плюс, если согласен, и минус, если не согласен. В таблице 2 представляем результаты по двум интересующим нас направлениям, связанным с осознанием получения глубоких знаний, и второе направление вытекает из первого, для чего? Для овладения профессией. Эти два исследуемых направления составляют основу применения компетентностного подхода при прохождении всех видов практик.

Используя ключ к опроснику и вычисляя общее количество баллов по основным направлениям мотивации к учению, можно отметить, что наибольший балл получила примерно четвертая часть опрошенных студентов, соответственно по мотивации приобретения знаний 24% и по желанию овладеть профессией 28%. В основном получили средний балл соответственно 65% и 63% опрошенных. Возможно, период обучения онлайн в связи с пандемией снизил интерес к учебе в целом и к практике в том числе. Полученные результаты неутешительны и подтверждают проблему о необходимости преобразований в рамках компетентностного подхода к организации учебной деятельности и организации практик студентов.

В процессе обучения студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилю «Начальное образование» и по двум профилям «Начальное и Дошкольное образование» уровня бакалавриата проходят следующие виды практик: учебная по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности; педагогическая; производственная по получению профессиональных умений и



опыта профессиональной деятельности; преддипломная. Программы по каждому виду практик разработаны на основе нормативных документов, в том числе Федерального государственного стандарта высшего образования. В соответствии с общекультурными и профессиональными компетенциями разработаны задания по каждой практике. В целом процесс организован хорошо, но не используются некоторые резервы. Анализ содержания программ практик, деятельности студентов в период практик, состояние отчетной документации по итогам практик позволяют наметить некоторые направления по повышению мотивации студентов и в целом повышению качества организации практик в начальных классах образовательных школ города Томска, Томской области и других регионов.

В содержании программы практик едва ли стоит отделять общее задание и индивидуальное. В учебной практике педагогическая деятельность и научно-исследовательская деятельность одинаково весомы по значимости и трудности их выполнения. Для студентов не составляет труда заполнить предлагаемые карты по составлению паспорта образовательного учреждения, где проходит практика; по структуре и содержанию образовательного процесса; по анализу документации учителя при подготовке и проведению занятия; сделать комплексную психолого-педагогическую характеристику обучающегося. Эти задания связаны с формированием компетенции готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса. Сложнее реализовать компетенцию, связанную со способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности при разработке и проведении пробных учебного занятия и внеурочного мероприятия с младшими школьниками. Компетенция, связанная с готовностью использовать теоретические и практические знания в области науки и образования по направленности (профилю) образовательной программы, реализуется через составление списка библиографии по теме исследования и фрагмента курсовой работы; обзора научно-методического журнала.

Анализ содержания заданий по производственной практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, представленных в виде технологической карты, включающей ряд заданий по входному блоку, психолого-педагогическому, методическому, итоговому и дополнительному. Здесь общее и индивидуальное задания вовсе не различаются по значимости и характеру выполнения. Например, общее задание, связанное с проведением и анализом обязательных еженедельных учебных занятий по основным учебным дисциплинам в начальной школе, можно рассматривать и как индивидуальное. Это связано с тем, что начальные классы занимаются по различным учебно-методическим комплектам (УМК) и разрабатывать учебное занятие нужно в соответствии с Федеральным образовательным стандартом начального общего образования, в соответствии с методическими особенностями используемого УМК и, наконец, в соответствии с возможностями и особенностями обучающихся класса, где проходит практика, подстраиваясь под педагогический опыт и используемые методические приемы практикующим в этом классе учителем.

На итоговых конференциях по практикам студенты делятся своими наработками и приобретенным опытом в разработке и использовании отдельных интересных методических приемов. Поэтому можно создавать своеобразную электронную методическую копилку в помощь к подготовке учебных занятий в начальных классах по основным учебным дисциплинам: обучение грамоте, русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, технология. С годами эта копилка будет пополняться

новыми инновационными технологиями, методами, приемами, эффективными для использования при изучении отдельных тем, разделов, при отработке умений и навыков у младших школьников.

Можно создать электронный банк образовательных проектов, в которых принимали участие студенты нашего факультета.

В каждой школе у обучающихся, начиная с первого класса, формируется портфолио. У педагогов тоже накапливается портфолио. Можно продолжить и перенести эту традицию на студентов, поскольку этап профессионального становления начинается уже со студенческих лет.

Для стимулирования к профессиональному становлению и обретению соответствующих профессиональных качеств можно разработать оценочно-диагностические карты или карты личностного роста, где по выработанным критериям можно было бы отслеживать положительную динамику развития наших студентов.

Все эти предложения помогут повысить качество организации практик на основе реализации компетентностного подхода.

### **Литература**

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
2. Иванцов, Е. С. Организация практики бакалавров в условиях реализации компетентностного подхода / Е. С. Иванцов, И. В. Кузина, Е. В. Левкина, В. Ф. Миронычева // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 8 (36), часть 2 – С. 72–76.
3. Елагина, В. С. Компетентностный подход к организации обучения студентов в педагогическом вузе / В. С. Елагина, С. М. Похлебаев // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3-3. – С. 571–575.
4. Тесленко, В. И. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев, Н. В. Прокопьева // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 64–70.

# **РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

## **АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАРТИН ИЗ ПОСТОЯННОЙ ЭКСПОЗИЦИИ ТОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ**

УДК 75.03  
ГРНТИ 18.31.09

### **АНАЛИЗ КАРТИНЫ К. Я. КРЫЖИЦКОГО «СТОГА»**

ANALYSIS OF THE PAINTING «HAYSTACKS» BY KRYZHITSKY K. Y.

*Е. В. Бимаева, А. С. Воронина*

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

*Ключевые слова:* изобразительное искусство, Крыжицкий К. Я., пейзаж, передвижники, анализ картины.

*Key words:* fine art, Kryzhitsky K. Y., landscape, peredvizhniki, the wanderers, the itinerants, analysis of the picture.

*Аннотация.* В статье автор анализирует картину Крыжицкого К. Я. «Стога», представленную в основной экспозиции Томского областного художественного музея, используя различные приемы в описании и разборы уровней понимания произведения. Также в статье представлен не только разбор самого произведения, но и краткий экскурс в эпоху, когда была написана картина, для лучшего ее понимания.

Константин Яковлевич Крыжицкий (1858–1911) – русский живописец-пейзажист польского происхождения, родился в купеческой семье. С 1891 года входил в общество передвижников, стал его экспонентом. Константин Яковлевич был одним из лучших учеников художника-передвижника М. К. Клодта и впоследствии стал академиком и действительным членом Императорской Академии Художеств. Также К. Я. Крыжицкий был основателем и первым руководителем Общества имени А. И. Куинджи.

Именно в годы после вступления в союз были написаны одни из его лучших работ. Художник написал за свою непродолжительную творческую жизнь около 400 превосходных лирических пейзажей и был большим мастером. Его огромное творческое

наследие хранится во многих ведущих музейных собраниях: в Русском музее, в Третьяковской галерее, Научно-исследовательском музее Российской Академии художеств.

В своих работах художник стремился передать различные эффекты освещения, что сближает его с импрессионистами. В то же время его пейзажи не лишены и некоторой декоративности, но в них всегда присутствует внутренняя жизнь природы во всём её богатстве. Мотивы его пейзажей просты и вместе с тем эмоционально насыщены, полны жизни и очарования [1].

Пейзаж «Стога», который сейчас экспонируется в Томском областном художественном музее, Крыжицкий К. Я. написал в 1896 году.

Половина века отведена была историей для зарождения и бурного расцвета, а затем и постепенного угасания Товарищества передвижников, прожившего нелегкую, подвижническую, но яркую жизнь. Товарищество явилось первой не зависимой ни от Императорской Академии художеств, ни от каких-либо благотворительных обществ или меценатов творческой организацией русских художников, задачи которой отвечали насущным потребностям в эстетическом утверждении и пропаганде передовых социальных идей своего времени. Общероссийский характер Товарищества проявлялся во всех сферах его жизни, и особенно в выставочной деятельности объединения, которое, сознательно идя на немалые жертвы, предпочитало передвижную форму выставок стационарной [2].

В пейзажной живописи передвижники старались передать положительные идеалы и воспитывать чувство патриотизма. Передвижники затрагивали для России актуальный крестьянский вопрос, потому общественная, социальная окрашенность произведений, выставок, поднимавших наболевшие проблемы времени, открыто звучавшая в них проповедь служения народу встречали понимание и поддержку местной прогрессивной печати. Товарищество стояло на уровне задач современного искусства, а связанные с ним художники, оставаясь самостоятельными и в выборе сюжетов, и в их воплощении, поднимались до уровня современного умственного движения и современных общественных интересов [2].

От художников начали требовать «содержание», «объяснения жизни» и даже «приговор над изображенными явлениями». Главным в русской живописи стало преобладание нравственного и социального начал над художественным. Эта особенность ярчайшим образом проявилась в творчестве демократически настроенных художников [3].

Так как Константин Яковлевич являлся передвижником, нельзя не заметить в его творчестве крестьянские мотивы, а также передачу уже уходящей эпохи на полотне.

С первого взгляда произведение производит удивительное впечатление, картина привлекает своей простотой, великолепной техникой исполнения и цветовой гаммой.

Сразу же и чувствуется настроение, автор хотел передать тот уют, простой быт и теплоту крестьянского вечера. Кажется, что это место тебе очень знакомо, просыпается что-то родное внутри и сразу возникает умиротворенность в душе.

Картина вызывает душевный покой и ощущение, что этот милый и тихий вечер никогда не закончится. Ты как будто чувствуешь легкий прохладный ветерок, вперемишку с запахом костра и дыма.

Такого эмоционального впечатления помогают добиться цвета, которые подобрал художник: оттенки охры, фиолетово-голубые тона, синеватые и т.д. Также вдали виднеются маленькие оконца с ярким оранжевым светом, что сразу добавляет ту самую теплоту, а лиловая дымка помогает ощутить состояние пейзажа в полной мере. Благодаря всем этим цветам и приемам зритель сразу понимает и чувствует это сумеречное время суток.

Все то, что изображено на картине, – очень значимо и несет в себе определенную смысловую нагрузку.

На картине мы сразу видим стога, бескрайние поля, лужицу, а может и начало озера с обрамляющей ее растительностью, а уже после в глаза нам бросаются маленькие хатки вдалеке и крестьяне, идущие с полей домой. Благодаря отражению в воде и переданной цветовой гамме, ты больше веришь в происходящее и погружаешься в ощущение и настроение художника.

Рассматривая картину, наш взгляд сразу падает на активный центр, стога сразу привлекают внимание. После же мы идем по периферии всей картины и уже обращаем внимание на дома и воду.

Сама же картина написана в стиле реализм в традиционной технике масляной живописи.

Пытаясь выделить главное, мы сразу смотрим на стога, беря во внимание не только изображение, но и само название. Но это ошибочно. Чем дольше ты погружаешься в произведение, тем больше ты смотришь на эти поля, на этот простор русской земли, который художник передал в полной мере.

Благодаря такому изображению полей, сразу можно ощутить всю мощь и силу не только русской земли, но и крестьянского народа, который ее возделывает. Художник сделал так, чтобы поле и вся его цветовая гамма прочно перекликалась со стогами, фигурами людей и домами. Это дает объединение со всей окружающей средой на картине. Оттенки вдалеке также постепенно сливаются с небом и с крышами домов.

Не во всех пейзажах мы можем разглядеть сюжет, но на этой картине художник искусно вписал предметы и людей в окружение, что дает нам почву для размышлений.

Близится вечер, время как будто остановилось. Последние крестьяне возвращаются с полей после тяжелой работы, таща на спине громоздкий мешок то ли с инструментами, то ли с едой. Вдали виднеются хатки и маленький хуторок, в котором вовсю идет жизнь. Идет дым, горит свет, и кажется, вот уже люди сидят у очага, наслаждаясь отдыхом после трудового дня, зная, что завтра их ждет такая же обыденность.

В картине нет ярко выраженных символов, которые бы сказали нам о глубоком смысле, но есть здесь стога, которые помогают в понимании и правильном видении картины. Присмотревшись к их форме, можно выделить овал, круг и квадрат. Квадрат говорит нам об устойчивости и силе земли, а полуовальные и немного округленные формы помогают понять и найти в себе то ощущение спокойствия, которым картина буквально светится.

Чудесно передана и глубина пространства, на что нам указывают постепенно удаляющиеся предметы и оттенки, которые становятся мягче и прозрачнее.

Подводя итоги, можно увидеть, как автор хотел передать свою любовь к родине через призму крестьянского вечера, что, без сомнений, ему великолепно удалось сделать.

## **Литература**

1. Крыжицкий Константин Яковлевич. – URL: <https://clck.ru/GxM6p> (дата обращения: 09.01.2022).
2. Езерская, Н. А. Передвижники и национальные художественные школы народов России / Н. А. Езерская. Москва : Изобразительное искусство, 1987. – 288 с.
3. Емохонова, Л. Г. Мировая художественная культура : учебное пособие. Изд. 3-е / Л. Г. Емохонова. – Москва : Академия, 1999. – 448 с.

## **АНАЛИЗ КАРТИНЫ ВАСИЛИЯ АНДРЕЕВИЧА ТРОПИНИНА «ПОРТРЕТ АЛЕКСЕЯ АЛЕКСЕЕВИЧА МАЗУРИНА»**

ANALYSIS OF THE PAINTING BY VASILY ANDREEVICH TROPININ  
«PORTRAIT OF ALEXEI ALEKSEEVICH MAZURIN»

*О. А. Бокор, Н. И. Романова*

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

*Ключевые слова:* анализ произведения изобразительного искусства, портрет, картина, А. А. Мазурин, В. А. Тропинин.

*Key words:* analysis of fine art works, portrait, painting, A. A. Mazurin, V. A. Tropinin.

*Аннотация.* В статье представлен анализ картины художественного произведения «Портрет Алексея Мазурина», выполненного русским художником первой половины XIX века Василием Андреевичем Тропининым.

Из всех представленных работ в Томском областном художественном музее особое внимание привлекает картина, от которой веет добром и некой искренностью – это «Портрет Алексея Алексеевича Мазурина», автором которого является замечательный русский художник Тропинин В. А.

Тропинин Василий Андреевич – русский живописец, портретист. Родился 30 марта 1776 г. в селе Карпове Новгородской губернии. Крепостной графа Б. К. Миниха, затем графа А. Моркова. Умер 15 мая 1857 г. в Москве. Выдающиеся способности Тропинина, проявленные ещё в детстве, побудили Моркова определить юношу в Академию художеств в Петербурге (1798 г.), где его учителем был известный портретист С. С. Щукин. До 1821 г. жил в Украине. Получив свободу только в 47 лет (1823 г.), переехал в Москву, где трудился до конца жизни [1].

Тропинин прекрасно усвоил наследие русских портретистов XVIII в., но при этом сумел выработать неповторимую живописную манеру. С большой теплотой и любовью он раскрывает внутренний мир изображаемых им людей. Среди лучших работ – портреты жены (1809 г.), И. И. и Н. И. Морковых (1813 г.), сына (1818 г.), императора Николая I (1825 г.), Н. М. Карамзина, А. С. Пушкина (1827 г.), Я. В. Гоголя, композитора П. П. Булахова (1827 г.), В. А. Зубовой (1834 г.), К. П. Брюллова (1836 г.), автопортрет (1846 г.). Их отличает нежный колорит, чёткость объёмов. Всего Тропинин оставил более 3 тысяч работ, оказав значительное влияние на портретную живопись московской школы. Многие его портреты известны во всём мире как лучшие живописные изображения некоторых исторически значимых личностей. Но образы и простых людей удивительно трогательны и реалистичны [2].

«Портрет Алексея Алексеевича Мазурина» написан в 1810-е годы, ныне представлен в основной экспозиции Томского областного художественного музея, куда он поступил в 1929 году из Третьяковской галереи. Размер работы 98x76 см, техника исполнения – холст, масло.

Портреты купеческой четы Мазуриных достойно входят в обширнейшую галерею изображений известных жителей Москвы, созданную Василием Андреевичем Тропи-

ниным. Произведения Тропинина из собрания музея не затерялись среди прочих творений выдающегося портретиста эпохи. Портреты отражают все лучшие качества его блестящей кисти, представляя собой достаточно редкие в творческом наследии мастера большие поколенные и «полуинтерьерные» по форме изображения.

Изучая портрет Алексея Мазурина, необходимо, конечно, узнать об этой личности, его судьбе. Однако, даже на первый взгляд можно понять, что перед нами обаятельный и образованный человек, который сидит совершенно свободно, расслаблено. В нём чувствуется внутренняя красота и гармония. Картина излучает тепло, спокойствие.

Алексей Мазурин одет по европейской моде, а значит он скорее всего занимает высокое положение в обществе и обеспечен, но в тоже время его взгляд и легкая улыбка не показывают высокомерие и не вызывают негативных чувств.

Герой картины, возможно, писатель или учёный, в его руке можно увидеть рукопись, а на заднем плане лежат книги и перо в чернильнице.

Но кем на самом деле был Алексей Алексеевич Мазурин?

Алексей Алексеевич Мазурин (1772–1834) – русский купец, переехал из Серпухова в Москву, основатель одной из самых значительных московских купеческих династий XIX века. Потомственный почетный гражданин города Москвы, купец первой гильдии, московский городской голова в 1828–1831 годах.

Происходил из серпуховских купцов, с 1795 г. жил в Москве. В 1821 г. выбран заседателем московского совестного суда. Став в 1828 г. городским головой, А. А. Мазурин поднял вопрос о необходимости восстановления Общей Думы. Это было вызвано тем, что ее исполнительный орган – Шестигласная Дума превратилась к тому времени в канцелярию, которая, беспрекословно исполняя распоряжения местной администрации, совсем не заботилась об интересах города [3].

Личность Мазурина при знакомстве не могла не заинтересовать Тропинина, ведь они оба благодаря таланту поднялись из самых низов. Тропинин в пору работы над портретом, будучи очень известным портретистом, оставался крепостным. Алексей Алексеевич Мазурин, приехав в Москву с небольшим капиталом, быстро вырос в купца I гильдии. В 1828–1832 годах он избирался московским городским головой. Мазурин стал потомственным почетным гражданином, награжден за свою деятельность несколькими российскими орденами [4]. Художник изобразил купца новой формации из неординарных, честолюбивых, деятельных русских самородков, отказавшихся от традиционного уклада купеческой жизни тех лет.

Говоря о данном портрете, следует отметить, что данный портрет написан в эпоху романтизма. Романтизм (*romantisme*) – масштабное идейно-художественное направление в культуре и искусстве XIX века, пришедшее на смену холодному рационализму неоклассицизма и Просвещения. Романтики возвысили значение фантазии, эмоций, чувств и душевных метаний. В искусстве началась эпоха героев с сильными, дерзкими, противоречивыми и порой бунтарскими характерами. Романтизм в живописи отверг рационалистичность классицизма и отразил внимание к глубинам человеческой личности, характерное для философии романтиков. Он вырос на эмоциональной почве сентиментализма, но, сохранив лиризм и поэтичность, заменил сентиментальную чувствительность на драматические проявления природы, в отличие от сентиментализма, в романтизме нет умильности и слезливости, это философия смелых и сильных [5].

Но в данном портрете прослеживается романтизм в сочетании с реализмом. Перед нами, с одной стороны, романтический герой – таинственная, цельная личность, у которого ум, тело и душа взаимодействуют гармонично, как единое целое. Но можно

увидеть и черты реалистического героя, который вписан в общую картину мира и является ее неотъемлемой частью.

Теперь, зная исторический контекст, биографию художника и историю самой картины, смотришь на портрет Алексея Мазурина ещё с большим восхищением. Он подкупает искренностью и чистотой эмоций, написан легко и обобщенно. Изысканный колорит построен на сочетании красно-коричневатых тонов. Фон приглушенный, оттенки сдержанные и изысканные. Картина написана маслом, данный портрет построен на сочетании затененной фигуры Мазурина, но светом акцентировано внимание на его лице. Тропинин использовал не отрывистые мазки, а наоборот, вставлял один мазок в другой, создавая «иллюзию фотографии».

Художник постарался передать индивидуальность Мазурина, его духовный мир. Тем не менее портрет купца Тропинин написал достаточно в лаконичной обстановке, из интерьера – только фрагмент стола с книгами и письменными принадлежностями. На заднем фоне мы видим 2 пера, которые говорят нам не только об образованности человека, роде его занятий, но и символизируют стремление к истине, в другие области мира. Природа жанра определила и сам характер композиции. Мы как бы вместе с художником заглянули туда, где живёт Мазурин, и он на наш неожиданный визит, словно на мгновение, отвлекся от своих дел и смотрит на нас с лёгкой улыбкой. В его глазах – какой-то свой потаённый мир, какая-то полнота чувств и мыслей, которые тесно переплелись в его душе.

Художник Тропинин – пример живописца, перенесшего на полотна свою собственную доброту и мягкость характера.

В портретах Тропинина современники отмечали его умение передать «характерность» каждого жизненного типа. Картины художника обладают особой ценностью еще и потому, что по точности отбора социальных типажей русского общества середины XIX века и глубине их воссоздания не имеют себе аналогий в отечественном искусстве своего времени. Тропинин стоял у истоков целого самостоятельного направления в русском искусстве, связанного с внимательным, серьезным анализом народного характера. Это направление развилось во второй половине XIX века в творчестве передвижников. Художник и исследователь изобразительного искусства А. Н. Бенуа писал о Тропинине: «Что дает Тропинину особенно почетное место в истории русской живописи, это то, что он посеял семена того реализма, на котором вырос и окреп впоследствии чисто московский протест против чужого и холодного, академического, петербургского искусства» [6].

## **Литература**

1. Василий Тропинин – биография и картины художника в жанре Романтизм. – URL: <https://499c.ru/vasilii-tropinin-biografiya-i-kartiny-hudozhnika-v-zhanre-romantizm-art/> (дата обращения: 05.01.2022).
2. Великие художники. Василий Андреевич Тропинин. – URL: [https://www.koob.ru/vasilij\\_tropinin\\_51/](https://www.koob.ru/vasilij_tropinin_51/) (дата обращения: 05.01.2022).
3. Амшинская, А. М. Тропинин / А. М. Амшинская. – Москва : Искусство, 1976. – 202 с.
4. Культура РФ. Василий Тропинин. – URL: <https://www.culture.ru/persons/8249/vasilii-tropinin> (дата обращения: 05.01.2022).
5. Романтизм как направление в культуре. – URL: <https://lektsii.org/13-33961.html> (дата обращения: 05.01.2022).
6. Мастер русского портрета. Русский художник Василий Андреевич Тропинин. – URL: <https://www.liveinternet.ru/users/truskovalent/post387816102> (дата обращения: 05.01.2022).



## **АНАЛИЗ ПОРТРЕТА «КРЕСТЬЯНСКАЯ ДЕВОЧКА» КИСТИ Х. П. ПЛАТОНОВА**

ANALYSIS OF THE PORTRAIT «PEASANT GIRL» BY H. P. PLATONOV

*У. Н. Долженкова, Н. А. Долгих*

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

*Ключевые слова:* анализ произведения изобразительного искусства, Х. П. Платонов, жанровая живопись, крестьянская девочка, крестьянский быт.

*Key words:* analysis of fine art works, H. P. Platonov, genre painting, peasant girl, peasant life.

*Аннотация.* В статье представлен анализ картины Х. П. Платонова «Крестьянская девочка», находящейся в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Анализ проведен на эмоциональном, предметном, сюжетном, символическом уровнях, что позволяет более глубоко прийти к пониманию содержания произведения.

Тема детства, крестьянства и крестьянского быта привлекала многих русских художников. Они обращались к народной жизни простых людей и видели в этом особую значимость. В XVI веке детей изображали как взрослых, то есть игнорируя их возрастные особенности. Начиная с XVII века, детская тема занимает особое место в русском искусстве – дети становятся самостоятельным объектом изображения в живописи, вместе с тем намечается их включение в систему общения со взрослыми. В XVIII веке усиливается тенденция изображения мира ребенка как уже самостоятельного, соотнесенного с его возрастом и духовным наполнением. В конце XVIII века в русской живописи начинается история детского портрета. Его характерными особенностями являются изображение ребенка с учетом его психофизических особенностей и в процессе взаимосвязи со взрослым, а именно: в процессе сознательного, педагогического и духовного воздействия взрослого на ребенка. Первая треть XIX века, эпоха романтизма, стала временем открытия в искусстве внутреннего (эмоционально наполненного, очень чувствительного и открытого) мира ребенка как полноценной личности. В лучших образах живописи этого времени отражаются психологические характеристики детей, их лица наполняются жизнью. В них детские образы индивидуально и сословно различны. Это юные отпрыски крестьянских и дворянских семей. Однако важнее то, что их объединяет: живой интерес к окружающему миру, непосредственность, наивность, душевная чистота, искренность [1]. В истории русской живописи второй половины XIX – начала XX вв. можно найти примеры работ, когда ребенок или подросток становится героем картин, наполненных философским и историческим содержанием. Особо привлекают художников жанрово-бытовые сцены, посвященные миру детства. В бытовых картинах второй половины XIX – начала XX вв. можно узнать родных и близких художнику детей, детей из ближайшего окружения. Темы и образы живописных произведений, посвященных художниками миру детства, разнообразны: дети, играющие в своих комнатах или на природе, дети на прогулке, дети в окружении своих близких, дети и их взаимоотношения со сверстниками. Часто героями картин становились крестьянские дети. Художников интересовала их работа и занятия, увлечения, стремления, тесно связанные с жизнью русской деревни, русской природы (Н. Богданов-Бельский

«Устный счет», «Ученицы», «Крестьянские дети»; И. Пряшников «Дети на рыбалке», «В засаде», «Воробьи, ребята на изгороди»; В. Е. Маковский «От дождя», «Крестьянские дети», «Крестьянские мальчики в ночном стерегут лошадей»; К. Савицкий «Дети с курочками»; В. Васнецов «Подружки»). Большое значение в живописи указанного периода приобретает социально-нравственная тема, привлекающая внимание общества к вопросу детского труда, проблемам сирот и бедняков («Свидание» В. Маковский, «У краюшки хлеба» А. Корзухин) [2].

Одним из русских художников в жанровой живописи классического академического стиля является Харитон Платонович Платонов (1842-1907), который родился в Ярославской губернии в крестьянской семье, что наложило отпечаток на все его творчество. С 1859 по 1870 год учился в Императорской Академии художеств. Получил три серебряные медали (1862 г. – малая за этюд, 1867 г. – за рисунок, 1865 г. – большая за этюд). В 1870 году ему было дано звание классного художника III-й степени и право на преподавание рисования в Царскосельском уездном училище, а в 1872 году – звание классного художника II-й степени за картину «Лакомка» и этюд «Голова крестьянина курской губернии». В 1879 году получил золотую медаль Совета Императорской Академии художеств имени А. Ф. Ржевской и Н. А. Демидова за экспрессию в картине «Мальчик-болгарин», а в 1884 году – звание художника I-й степени, в 1893 году – звание академика [3].

Х. П. Платонов известен в основном как мастер одной темы, исполненной в сентиментальном духе. Платонов снискал признание трогательными элегическими сценами, изображавшими миловидных крестьянских девочек или девушек в бытовой обстановке. Изящно склоненная головка, выразительный жест пухленьких ручек, радующие глаз скромные украшения – художник создает скорее тип, некое олицетворение милой детскости, чем характерное живое лицо. Приятный колорит с несколько сероватым основным тоном также характерен для творчества этого мастера [4]. Одним из таких достаточно известных произведений Х. П. Платонова является портрет «Крестьянская девочка», написанный в 1876 году (холст, масло, размер картины 64,5 x 48,5, Томский областной художественный музей).

Портрет повествует целую историю прошлой эпохи, описывает крестьянский быт. Х. П. Платонов очень любил типаж крестьянских детей, герои его работ чаще всего девочки, образы которых хорошо были ему знакомы с детства. Художник изобразил мгновение, когда девочка случайно проливает молоко, и сколько невинности в ее детских глазах, в которых даже застыли слезки. Проникновенный, живой и испуганный взгляд чувствуется в портрете ребенка. Ее ручка запрокинута за голову, будто бы она находится в растерянности, а в другой руке держит деревянную ложку, прижатую к груди. Этот эмоциональный момент очень важен для восприятия, так как является ключевым. Благодаря этим приемам, образ девочки выглядит достаточно сентиментальным.

На маленькой девочке простая неброская одежда, детская рубаха шилась или перешивалась из старой одежды родителей или старших сестер, братьев, а бусы, цвета бирюзы, являются оберегом. Детей очень рано приучали к труду, девочка активно помогала матери во всех хлопотах, могла сама приготовить несложную, но здоровую крестьянскую еду, вот и по сюжету, скорее всего, ребенок захотел приготовить тюрю – молоко наливали в большую общую чашку, крошили туда ржаной хлеб и хлебали его.

Композиция многопланова, художник на первый план помещает деревенский натюрморт: крынку, чашу с молоком, а также кусок ржаного хлеба и лавку, которая выполняла множество функций, на ней и ели, и спали, и сидели, и даже могли обедать.

На втором плане изображена сама героиня, маленькое, белокурое создание с ангельским личиком. Третий план в картине не читается, но можно предположить, что это слабо освещенная деревенская изба, потому что главный свет падает на саму девочку. Художник использует разные детали, чтобы показать, кто эта девочка, чем она занимается, они помогают понять художественный замысел автора. Работа написана легкими движениями кисти, цвета сдержанные: коричневый, теплый белый, золото волос. Цвета специально выбраны неяркие, так как должна быть передана некая естественность. Х. П. Платонов искал положительный образ, потому что сцена немного идеализирована, живописец хотел показать, прежде всего, красоту русского типажа, костюма, деревенской жизни.

Таким образом, восприятие произведения искусства – это духовная деятельность человека. Эмоциональный уровень является определяющим в создании и восприятии картины, так как если произведение не затронуло нас эмоционально, то дальнейший анализ не состоится. Важно сохранить первое впечатление для того, чтобы уловить глубинный смысл, заложенный автором. Х. П. Платонову удалось запечатлеть образ крестьянской девочки в сентиментальном духе и мир детства XIX века.

### **Литература**

1. Гусакова, О. Я. Дети в русской живописи и литературе XVIII – первой трети XIX века : материалы к уроку литературного чтения / О. Я. Гусакова // Проблемы филологического образования. Межвузовский сборник научных трудов. – Саратов, 2020. – С. 52–53.
2. Лапина, М. Е. Тема детства в отечественной культуре рубежа веков : обзор / М. Я. Лапина // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2016. – № 58. – С. 6–7.
3. Булгаков, Ф. И. Наши художники (Живописцы, скульпторы, мозаичисты, граверы и медальеры) / Ф. И. Булгаков. – Санкт-Петербург : Типография А. С. Суворина, 1890. – С. 97–98.
4. Нагаева, З. Б. Музеи города Томска : Дайджест краеведческой информации / З. Б. Нагаева. – Томск, 2005. – 96 с.

## **АНАЛИЗ КАРТИНЫ ДАВИДА ТЕНИРСА МЛАДШЕГО «БЛАГОДАРЕНИЕ АВРААМА»**

ANALYSIS OF DAVID TENIERS JR.'S PAINTING «THANKSGIVING ABRAHAM»

*Е. Р. Махмудзянова, А. С. Воронина*

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

*Ключевые слова:* анализ произведения изобразительного искусства, барокко, Давид Тенирс Младший, картина.

*Key words:* analysis of a fine art work, baroque, David Teniers Jr., painting.

*Аннотация.* В статье представлен анализ живописного полотна «Благодарение Авраама» Давида Тенирса Младшего, которое находится в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Данная картина написана в стиле барокко и вызывает интерес к прочтению.

Для фламандского искусства XVII век является эпохой расцвета во всех областях художественной деятельности. Город Антверпен Фламандского региона в Бельгии во времена бесконечных гражданских войн и религиозной борьбы за веру, казалось, просто «собирал» крупницы именитых и талантливых художников среди обездоленного народа. XVII век стал для Бельгии отправной точкой в становлении католицизма, а вместе с тем, переломным в искусстве. Под влиянием Испании и Италии бельгийская живопись, иначе – фламандская, претерпевала замечательные и удивительные перемены. Вместе с рождением новой веры Антверпен дал жизнь свежим именам в мире барочной живописи.

Отражая сложную атмосферу времени, барокко соединило в себе, казалось бы, несоединимые элементы. Черты мистики, фантастичности, иррациональности, повышенной экспрессии удивительно уживаются в нем с трезвостью и приземленностью, с истинно бюргерской деловитостью. При всей своей противоречивости барокко вместе с тем имеет вполне выраженную систему изобразительных средств, определенные специфические черты. В нем преобладает в религиозной тематике интерес к сюжетам чудес и мученичества, где смогли ярко проявиться излюбленные для этого стиля гиперболичность, аффектированность, патетика. Последнее, впрочем, не менее характерно и для светских сюжетов.

Величавость, сдержанность, статичность искусства Ренессанса сменяются любовью к динамике. На смену ренессансному чувству меры и ясности приходит искусство, построенное на контрастах, асимметрии, искусство, тяготеющее к грандиозности, перегруженности декоративными мотивами.

Для барокко характерна живописная иллюзорность, желание обмануть глаз, выйти (например, в плафоне) из пространства, изображенного в пространстве реальное. Барокко тяготеет к ансамблю, к организации пространства: городские площади, дворцы, лестницы, фонтаны, парковые террасы, партеры, бассейны, боскеты; городские и загородные резиденции построены на принципе синтеза архитектуры и скульптуры, подчинения общему декоративному оформлению.

Барокко в живописи предпочитает линии живописное пятно, массу, светотеневые контрасты, с помощью которых и лепится форма. Оно нарушает принципы деления пространства на планы, принципы прямой линейной перспективы (которой столько сил отдали художники Кватроченто и с которой более вольно обращались мастера Высокого Возрождения) для усиления глубинности, иллюзии ухода в бесконечность.

Парковые и дворцовые ансамбли, культовая архитектура, декоративная живопись и скульптура, находящиеся в тесной зависимости от архитектуры, парадный, репрезентативный портрет становятся основными видами искусства барокко. Натюрморт и пейзаж как самостоятельные жанры, равно как и жанр анималистический, дополняют картину развития изобразительных искусств этой эпохи [1]. Одним из ярчайших представителей эпохи барокко был гениальный живописец Давид Тенирс Младший.

Давид Тенирс Младший – фламандский живописец XVII века, родился в 1610 году в Антверпене, писал картины на религиозные темы, жанровые сцены, сцены деревенской жизни, портреты и пейзажи. В 22 года Тенирса приняли в антверпенскую Гильдию художников Святого Луки, в 1644 году он уже занимал там должность декана. Эрцгерцог Леопольд Вильгельм назначил Давида Тенирса Младшего придворным живописцем и хранителем картинной галереи итальянской и нидерландской живописи в Брюсселе. В 1659 году Тенирс издал первый в истории иллюстрированный каталог произведений искусства, в который вошли 243 печатных изображения картин с именами мастеров: для этого художник сначала написал уменьшенные копии с полотен, которые были использованы для изготовления гравюр. Его работы украшают знаменитые музеи мира: Эрмитаж, Пушкинский музей, Прадо, Дрезденскую галерею [2].

Ранние работы вполне традиционны для фламандской живописи. С 1632 года под влиянием Брауэра он начинает писать жанровые картины и пейзажи с доминированием коричнево-серой гаммы. С самого начала просматривался личный стиль Тенирса. Важным отличием было то, что в отличие от Брауэра, который помещал эти жанровые сцены в основном в помещении, постепенно перенес свои сцены на открытый воздух и начал уделять пейзажу главное место в своих работах 1640-х годов. В то время это было обычным явлением во фламандской живописи. Дымчатая и монохромная тональность интерьеров 1620-х годов сменилась светлой серебристой атмосферой, в которой крестьяне сидят непринужденно, разговаривают или играют в карты. Эти картины демонстрируют радикальный сдвиг в сторону более позитивного отношения к деревенской жизни и крестьянства, чем это было отражено в его более ранних сатирических произведениях под Брауэра. На вершине своей карьеры, с 1640 по 1650 год, писал отличающиеся тщательностью манеры, небольшие по размерам жанровые сцены, главным образом идиллические сценки крестьянского быта. Его палитра становится ярче и изысканнее. Созданные им религиозные композиции трактованы в жанровом духе. В пейзажной живописи художника заметно сильное влияние Рубенса. Его портреты пронизаны скрытой иронией. В последние 10 лет жизни его палитра вновь темнеет до изысканной светло-серебристой гаммы, а мазок становится тяжелее. В XVIII веке сюжеты полотен Тенирса часто воспроизводились на французских гобеленах [3].

Картина «Жертвоприношение Авраама» – один из музейных раритетов с весьма богатой родословной. В России она появилась благодаря Екатерине II, которая задумала превратить своё художественное собрание в Эрмитаже в одно из значимых в Европе. Полотно было подарено фавориту А. В. Васильчикову. После его кончины в 1801 году с названием «Жертвоприношение Авраама» переходило из одной Московской коллекции в другую, пока не оказалось в собрании Н. С. Мосолова. По завещанию

оно в 1914 году поступило в Румянцевский музей, в 1929 году было передано в Томский музей. В ТОХМ картина в связи с уточнением сюжета была переименована и стала называться «Благодарение Авраама». Картина написана в период расцвета творчества художника. Д. Тенирс Младший обращался к популярному сюжету не менее трех раз [4].

Произведение Давида Тенирса Младшего Картина «Благодарение Авраама» написана в брюссельский период в стиле барокко в 1666 году, когда художник служил при дворе и был хранителем картин. Холст размера 62×79, написана маслом, достаточно заметная текстура, которую подробно можно рассмотреть. Тенирс изобразил популярный библейский сюжет: Бог призвал Авраама принести в жертву любимого сына Исаака. Авраам был готов убить сына, уже занесён кинжал, в последнее мгновение появляется ангел и останавливает руку отца, сообщая ему, что Авраам выдержал испытание Бога, и вместо Исаака в жертву был принесен агнец. Давид Тенирс Младший изобразил финал истории: чудо произошло, отец и сын склонились у жертвенника, благодаря Бога [4].

Следы пережитого почти не заметны на лицах героев. О едва не случившейся трагедии говорят детали: направленность света на жертвенного агнца, сумеречные тяжелые тучи, заря, просвечивающаяся через тяжелые сумеречные тучи и спущенный рукав белоснежной рубашки Исаака. Жертвенный стол кажется тяжелой каменной плитой, от которой веет холодом. Тускло блестит медный подсвечник и кинжал.

Справа, вдалеке, можно заметить небольшой городок XVII века, своеобразная архитектура Бельгии соединила в себе пластику барокко и давно выработанные формы национальной готики. На произведении можно увидеть совершенно два противоположных мира. Первый план – чуть не случившаяся трагедия, второй – тихий и мирный вечер. Люди как будто заняты своими повседневными делами, готовясь к наступлению ночи.

Композиционным и смысловым центром является – Авраам и его сын Исаак. Авраам – самая большая фигура на тёмном фоне, контрастирует, но в то же время гармонично сливается с окружением. На полотне присутствуют детали пейзажа, анималистики и натюрморта.

Библейские персонажи предстают перед нами в одежде XVII века, таким образом художник пытается нам сказать о том, что Библия – это вечная мудрость, вечная книга, а жертвоприношение и благодарение Авраама – значимое для человечества событие. Произведение «Жертвоприношение Авраама» дает возможность почувствовать величие происходящего, высоту художественного мастерства и эмоционально проникнуться данной работой.

## **Литература**

1. Ильина, Т. В. История искусств. Западноевропейское искусство : учебное пособие для вузов / Т. В. Ильина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высш. шк., 2000. – 368 с.
2. Виппер, Б. Р. Статьи об искусстве / Б. Р. Виппер. – Москва : Искусство. – 1970. – 591 с.
3. Лазарев, В. Н. Старые европейские мастера / В. Н. Лазарев. – Москва : Искусство, 1974. – 356 с.
4. Давид Тенирс Младший (1610–1690). – URL: <https://izi.travel/en/64f0-david-tenirs-mladshiy-1610-1690-blagodarenie-avraama-1666/ru> (дата обращения: 30.01.2022).

## **АНАЛИЗ КАРТИНЫ НЕИЗВЕСТНОГО ХУДОЖНИКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА «ПОРТРЕТ МАРИИ АЛЕКСАНДРОВНЫ»**

ANALYSIS OF THE PAINTING BY AN UNKNOWN ARTIST OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY «PORTRAIT OF MARIA ALEXANDROVNA»

*Е. В. Пархоменко, Е. В. Соснина*

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

*Ключевые слова:* сентиментализм, изобразительное искусство, императрица Мария Александровна, неизвестный художник.

*Keywords:* sentimentalism, fine art, Empress Maria Alexandrovna, unknown artist.

*Аннотация.* В статье приводится анализ картины неизвестного художника второй половины XIX века, который помогает нам «прочитать» картину, также понять смысл, который вложил сам художник.

Портрет императрицы находится в Томском областном художественном музее в постоянной экспозиции. Написал данное произведение неизвестный художник второй половины XIX века. Уникальность данной картины в том, что это качественная копия, написанная с работы Т. А. Неффа, который в свою очередь написал картину с оригинала Ф. К. Винтерхальтера – немецкого живописца и литографа, одного из самых модных портретистов середины XIX века. Мастер светского и придворного портрета создал неповторимую в своём роде галерею принцесс и аристократок практически всех стран Европы [1].

Будущая российская императрица Мария Александровна, жена императора Александра II, появилась на свет 27 июля (по старому стилю) 1824 года в Дармштадте. Ее родителями являлись герцог Людвиг II Гессенский и герцогиня Мария Вильгельмина Баденская. Девочке дали при рождении длинное имя – Максимилиана Вильгельмина Августа София Мария Гессенская и Прирейнская. При дворе ходили нелестные слухи, что дочка была рождена от внебрачной связи матери и барона Августа Сенарклен де Гранси. Чтобы предотвратить распространение слухов герцог Гессенский признал незаконнорожденную девочку Марию и ее брата Александра своими наследниками и дал им свою фамилию. Поселились дети вместе с матерью во дворце в Хайлигенберге. Мария воспитывалась священником протестантской церкви Циммерман, так как ее мать скончалась, когда девочке было всего 12 лет. Из близких у будущей императрицы остался только родной брат. Номинальный отец не навещал своих признанных детей и не интересовался ими. Отроческими годами, проведенными в уединении, объясняется спокойный и нелюдимый характер принцессы. Ей не нравились пышные балы и многолюдность светского общества как в молодости, так и в зрелом возрасте [2].

История Марии Александровны в 14 лет изменилась кардинально и навсегда. На одном из посещений местного оперного театра ее встретил проезжавший через Дармштадт (город в Германии) российский цесаревич Александр. Несмотря на то, что принцесса Гессенская не входила в список европейских невест для русского наследника, он проникся искренним и чистым чувством именно к ней. Мария, в свою очередь,

ответила взаимностью. Длительное время родители Александра II были против кандидатуры принцессы из-за ее сомнительного происхождения. Но сын был непреклонен.

Мария Федоровна, мать Александра, даже приезжала для личной встречи с Марией в Германию. Милая и в то же время серьезная девушка неожиданно понравилась будущей свекрови, и она дала свое согласие на брак. Но на два года было решено повременить с венчанием из-за юного возраста невесты. В это время она успела освоиться и обосноваться в России. Немецкая принцесса приняла православие, сменив свое настоящее имя на русское – Мария Александровна, после чего сразу же обручилась с цесаревичем. Весной 1841 года Мария и Александр повенчались в Соборной церкви Царскосельского дворца [2].

Личность Марии Александровны потрясающая и удивительная. Она впервые ввела восприятие женского образования близкое к современному, открыла сеть сословных женских Мариинских гимназий, жертвовала огромное количество денег на благотворительность, продавала свои украшения, чтобы помочь жертвам после русско-турецкой войны, и вела довольно скромную для императрицы жизнь.

Вернемся к копии неизвестного художника. Это время эпохи Просвещения, начинает меняться восприятие самого человека, меняется отношение к женщине, так как это уже не просто хозяйка дома, а прежде всего просвещенная, интересная, культурная особа, которая обладает глубоким духовным миром. Женщина больше не является просто украшением дома, она смелая, целомудренная, образованная, и, конечно же, этому положила начало наша императрица Мария Александровна.

Направлением изображенной картины является сентиментализм. Хотя сентиментализм и преобладал во второй половине XVIII – начала XIX в., художник все-таки написал копию в данном стиле уже во второй половине XIX в. Почему же это всё-таки сентиментализм? Для сентиментальных произведений характерна чувственность, что мы можем наблюдать в чертах лица императрицы: грустный взгляд, перемешанный с легкой улыбкой. Любовь к природе, это можно заметить через фон произведения, где изображены природные мотивы. Стремление уйти от городской суеты, отсутствие негативных аспектов или критических ситуаций – все это олицетворяет картину и сам сентиментализм. Герои произведений в стиле сентиментализм, как правило, простые люди (императрица изображена без царских атрибутов), способные довольствоваться малым и находить удовольствие в светлом беззаботном существовании [3].

На что мы обращаем прежде всего наше внимание, когда видим картину? Нас поражает грандиозный масштаб произведения вертикального формата. На самой работе императрица изображена в молодом возрасте, но зритель сначала может подумать, что это обычная девушка из высшего общества, так как никакие царские атрибуты не выдают ее за императорскую особу. Мария Александровна написана в белом воздушном платье с лентами. Художник внимательно относился к передаче материи платья, стараясь также досконально выписывать все аксессуары и украшения, как это делал Винтерхальтер на своем оригинале. Поразительная и невероятная любовь к детализации одежды захватывает. Нить тяжелых жемчужин, которая переплетает цвета ворона волосы, и роскошная жемчужная брошь на груди кажутся осязаемыми. Блеск аксессуаров передан естественно и ненавязчиво. Руки Марии Александровны написаны женственно и нежно. Художник мягко клал тени, светотени и свет на теле императрицы. Бледные болезненные черты лица и глубокий, печальный взгляд голубых глаз намекают на неизлечимую болезнь императрицы. Но существует другая версия печального взгляда. Бытует предположение о том, что автор хотел передать настроение несчастливой браку императрицы с Александром II. Император изменял и не любил ближе к концу



ее жизни. Из-за этого мы начинаем смотреть на портрет с сочувствием и эмпатией. Говорят, что она была ангелом-хранителем и талисманом своего мужа, так как вскоре через 7 месяцев после ее смерти на императора было организовано покушение, которое стало для него фатальным. Если же основываться на исторических фактах, то на него ни один раз покушались.

Поначалу все было прекрасно во взаимоотношении императора и его супруги. Он души не чаял в Марии Александровне. Она казалась идеальной: родила на свет восьмерых детей, с большим желанием занималась благотворительностью, не ревновала Александра II. Но не самый мягкий климат Петербурга, частые роды и особенно смерть младшего сына Николая пошатнула здоровье императрицы. Многие при дворе знали, что у нее чахотка. Мария Александровна сильно похудела и подурнела. Император старался много времени проводить с ней на морском отдыхе и заботился, но в то время он уже любил другую.

Подведем итог размышлений о данном произведении. Эта монументальная картина таит в себе спокойствие и простоту, душевную силу и женственность. Через нежную передачу цвета и света чувствуется легкое увядание императрицы, ее внутреннее состояние и переживание. Проходя мимо портрета императрицы, нам хочется остановиться и долго смотреть, изучать, восхищаться масштабом и проработкой деталей. Нам хочется проникнуться и прочувствовать состояние Марии Александровны, постигнуть ее настроение или понять, о чем она думает, насладиться цветом и светом полотна. Жаль, что художник остался для потомков неизвестным, но он продолжает жить в своем произведении и восхищать людей своим талантом.

### **Литература**

1. Арсеньев, Д. С. Жизнеописание императрицы Марии Александровны / Д. С. Арсеньев. – Москва : Кучково поле, 2019. – 560 с.
2. Овчинникова, Л. И. Искусство XVI – начала XX века : собрание Томского областного художественного музея / Л. И. Овчинникова. – Томск : Д-Принт, 2013. – 27 с.
3. Якимович, А. К. Восемнадцатый век. Искусство и Просвещение / А. К. Якимович. – Москва : РИП, 2018. – 352 с.

## АНАЛИЗ ПОРТРЕТА «КВЯТЕК И ЯСЕК» КАЗИМИРА ЗЕЛЕНЕВСКОГО

ANALYSIS OF THE PORTRAIT «KVYAT AND YASEK» BY KAZIMIR ZELENEVSKY

*А. А. Плотникова, Н. Н. Вагин*

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

*Ключевые слова:* анализ произведения изобразительного искусства, экспрессионизм, Казимир Зеленецкий, портрет.

*Keywords:* analysis of fine art works, expressionism, Kazimir Zelenevsky, portrait.

*Аннотация.* В статье представлен анализ живописного полотна К. Зеленецкого «Квятек и Ясек», находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Анализ помогает нам «прочитать» картину, увидеть в ней смысл, который вложил сам художник.

Казимира Зеленецкого как художника сформировала революция в стране и искусстве: новейшие европейские течения – кубизм, футуризм, все еще популярный импрессионизм. При жизни его искусство вызывало споры: его хвалили за свежий взгляд на живопись, критиковали за элитарность и недоступность искусства. Но мало кого произведения Зеленецкого оставляли равнодушными [1]. Одним из них является его картина «Квятек и Ясек», представленная в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

Первое впечатление, которое исходит от картины, тревожное.

Автор будто передает настроение тоски, безысходности. Дети уже не дети на полотне художника. Это маленькие взрослые с недетскими проблемами.

Когда смотришь на эту работу, ощущение тревоги не покидает, но именно это чувство и заставляет более внимательно отнестись к работе, остановиться возле нее и задуматься.

Чувство тревоги подкрепляет эмоциональное впечатление от работы. Закрепляют его землянистые оттенки, серьезное выражение на детских лицах, все это создает впечатление, будто происходит что-то не то, как будто сценарий не понятен, и это привлекает в работе. Горизонтальный и тесный формат также показывает безысходность персонажей.

Помимо говорящего формата, на восприятие влияет техника письма. Мазки на картинах грубые в явной манере модернизма. Зеленецкий пишет в экспрессивной манере. Все достаточно обобщенно, но читаемо, видны глубокие тени, ярко выражен черный контур. Художник пишет слегка небрежно. Видно, что картина написана в один слой. Автор выделяет тени и свет густыми мазками. Так работа становится объемнее. Сама работа напоминает подмалевок за счет нечеткости изображения и общей обобщенности, но это не лишает работу художественной ценности.

На картине изображены два мальчика, сидящие на лестнице и смотрящие на зрителя. Они и являются главными героями картины. Художник выделяет персонажей цветом. В сравнении с общим тоном картины мальчики явно выходят на первый план.

Белая и зеленоватая рубашки, голубые штаны выделяются на общем фоне работы. Герои скомпонованы в прямоугольник. Картина статична и устойчива. Мальчики сидят в тесной раме изображения в зажатых позах.

Цвета сочетаются гармонично, коричневые тона хорошо передают настроение работы. В манере изображения у Зеленевого в момент ее создания заметно сильное влияние экспрессионизма, модернистского направления в мировом изобразительном искусстве XX века. Художники-экспрессионисты стремились не воспроизводить окружающий мир, а передать зрителю собственное эмоциональное состояние с помощью формы и цвета. Они часто обращались к темам страха, разочарования, страдания, тревоги, боли и негодования, а для выражения этих сильных чувств использовали неровные линии, контрастные цвета, абстрактные формы, преувеличения и упрощения [2].

Лица выполнены в явной манере экспрессионизма. Они кажутся неестественно тусклыми, что еще больше усиливает ощущение взрослой усталости на лицах детей.

Для того чтобы лучше понять картину, необходимо обратиться к биографии художника.

Казимир Зеленецкий родился 18 февраля 1888 года в Томске. Его отец был сослан в Сибирь за участие в Польском восстании 1863 года.

Потомственный революционер, Казимир в 17 лет вступил в революционную организацию, а через два года был арестован за хранение нелегальной литературы и около года провел в тюрьме в Екатеринославле (ныне Днепропетровск). Затем был выслан в Берёзово на три года, но вскоре совершил побег в Европу. В 1908–1909 годах был включен в особый список разыскиваемых лиц как коммунист-анархист и подлежал немедленному обыску и аресту [1].

По некоторым сведениям до 1914 года занимался в университетах Женевы, Парижа и Кракова. Художественное образование получил в Краковской Академии художеств (1912–1914 гг.) и Венской Академии художеств (1915 г.), по окончании которой предпринял путешествие в Италию [3].

В Академии Зеленецкий учился у одного из крупнейших художников-модернистов начала XX века Войцеха Вейса, стиль которого сравнивают с фовистами и Сезанном. Параллельно Зеленецкий учился в Венской академии художеств [1].

С 1917 года его имя включено во все основные библиографические справочники, посвященные художникам, поэтому название города Томска отмечено на художественной карте Европы.

В Томске осталось 6 живописных и 19 графических произведений художника, которые впоследствии были переданы в музейные коллекции. Они являются единственно известными, которые отражают ранний этап творчества [4].

Возвращаясь к работе, отметим то, что хотя работа и кажется статичной, сюжет в ней присутствует, и он явно исторический. Если мы обратим внимание на год создания картины – 1914, то мы поймем особую взрослость лиц мальчиков. Это непростое время – в Европе назревала Первая мировая война, социально-политическое напряжение сказывалось на жизни людей того времени, что не могло не отразиться и на детях.

Отношение к детям и детству в то время сильно отличалось от современного. Быть окруженными заботой могли не все, да и выросли дети намного быстрее. Возрастного ценза там, где сейчас есть строгие ограничения, тогда не было вообще. Кроме того, они были совершенно бесправными.

Дети всегда считались если не полноценными, то как минимум вполне сносными работниками, благодаря помощи которых семьи хоть как-то могли сводить концы с концами. И связано это было с тем, что промышленный переворот позволил расширить

возможности детского трудоустройства. На фабриках появились станки, соответственно, грубая мужская сила на многих предприятиях перестала быть необходимой. Вместо сильных мускулов и выносливости на первый план вышли быстрота, беглость пальцев и дешевизна. То есть детские руки для этого очень даже годились. В то время не существовало никаких норм для малолетних работников, поэтому условия труда для них были такими же, как и для взрослых, то есть невыносимыми [5].

Вот почему на картине изображены не счастливые безмятежные ребятишки, а изможденные тяжелыми трудом и бурными переживаниями взрослые в телах детей.

Двойной портрет «Квятек и Ясек» отражает переломную эпоху, мировоззрение общества начала XX века, ощущение времени: тотальное одиночество человека в мире, невозможность влиять на обстоятельства, потерянность от быстрой сменяемости событий и научно-технической революции. У детей отнято детство. Вот главный посыл картины.

Эта работа поистине ценный экспонат Томского областного художественного музея. Нам повезло, что мы можем видеть эту картину в своем городе и обращаться к сложной истории XX века, эпизод которой запечатлен на картине, а также узнать о жизни столь талантливого человека, как Казимир Зеленовский.

### **Литература**

1. Лукия, М. Казимир Зеленовский: Европейский художник в революционном Томске / М. Лукия. – URL: <https://obzor.city/article/572157---kazimir-zelenevskij---evropejskij-hudozhnik-v-revoljucionnom-tomske> (дата обращения: 09.01.2022).
2. Экспрессионизм. – URL: <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/ekspressionizm/> (дата обращения: 09.01.2022).
3. Тимофеева, О. Живописец Казимир Зеленовский / О. Тимофеева. – URL: [https://tomskmuseum.ru/arhiv/arxiv\\_istoriyvdokum/aid20180328z/](https://tomskmuseum.ru/arhiv/arxiv_istoriyvdokum/aid20180328z/) (дата обращения: 09.01.2022).
4. Овчинникова, И. Казимир Казимирович Зеленовский. К 130-летию со дня рождения художника / И. Овчинникова. – URL: <http://artmuseumtomsk.ru/page/10/0/382> (дата обращения: 09.01.2022).
5. Невыносимый труд детей в царской России до революции. – URL: <https://newsland.com/community/8481/content/nevynosimyi-trud-detei-v-tsarskoi-rossii-do-revoliutsii/7075164> (дата обращения: 09.01.2022).

## АНАЛИЗ КАРТИНЫ А. В. ЛЕНТУЛОВА «ДВОЙНОЙ ПОРТРЕТ»

### ANALYSIS OF A. V. LENTULOV'S PICTURE «DOUBLE PORTRAIT»

*Ю. С. Рохманова, Н. И. Романова*

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

*Ключевые слова:* анализ произведения изобразительного искусства, постимпрессионизм, А. В. Лентулов, портрет.

*Key words:* analysis of a fine art work, post-impressionism, A.V. Lentulov, portrait.

*Аннотация.* В статье представлен анализ живописного полотна «Двойной портрет» А. В. Лентулова, которое находится в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Данная картина написана в стилистике постимпрессионизма и вызывает интерес к прочтению.

Если вспомнить конец XIX века, произошел некий «переворот» в сфере искусства, когда на закате импрессионизма на его смену и даже в противовес приходит новое направление постимпрессионизм с его общей задачей – противопоставлением главным особенностям импрессионизма и реализма.

Во второй половине XIX века в Западной Европе культурным центром становится Франция. Отходя от реализма и романтизма, появляются новые художественно-эстетические теории, получившие большую или меньшую популярность. Постимпрессионизм (от лат. *post* – после и импрессионизм) – художественное течение конца XIX – начала XX века, возникшее во Франции как реакция на импрессионизм. Между двумя течениями разница не только во времени. Импрессионизм стремился уловить случайное и мимолетное, а постимпрессионизм – постоянные начала бытия. В первом преобладали чувства и впечатление, во втором – рассудок и интерес к философским аспектам бытия [1].

Постимпрессионизм всегда выражался своей неповторимостью, техникой написания и цветовым решением. В постмодернизме разработаны концепции «имплизображения, но не для того чтобы получить от них эстетическое наслаждение, а для того, чтобы ещё больше остротой передать ощущение того, что нельзя представить. Постмодернистский писатель или художник находятся в положении философа: текст, который он пишет, произведение, которое он создает, в принципе не подчиняется заранее установленным правилам, ему нельзя выносить приговор, не подлежащий обжалованию, применяя к нему общеизвестные критерии оценки. Эти правила и категории и есть как раз то, что ищет само произведение искусства» [2].

У каждого направления есть собственные представители, так сказать визитная карточка, некий бренд, и в данном случае им выступает небезызвестный – Аристарх Васильевич Лентулов.

Если говорить про самого художника Лентулова, который написал картину «Двойной портрет», то следует сказать, что в его жизни произошло множество событий, которые кардинально поменяли его дальнейшую судьбу и отразились на личности художника. Аристарх Лентулов родился 26 марта 1882 г. и с детства он мечтал рисовать, хотя по наставлению матери чуть не стал священником. Позже прославился как

один из создателей авангардного объединения «Бубновый валет» 1910 г. В своих картинах Лентулов смешивал разные стили, экспериментировал с тенью и светом. Он часто использовал яркие оттенки красок, за что критики прозвали его «художником Солнца».

Теперь немного подробнее разберем становление Аристарха Лентулова художником. Его удалили со вступительного экзамена, однако он был замечен преподавателем АХ Д. Н. Кардовским и по его приглашению около года посещал его мастерскую. В это время Лентулова захватила выставочная деятельность, благодаря которой художник познакомился со многими деятелями искусства: не только дружба с братьями Бурлюками, но и знакомство с Н. И. Кульбиным. В Москве Аристарху Лентулову представилась возможность познакомиться с художниками Михаилом Ларионовым, Петром Кончаловским, Александром Куприным. С ними и другими живописцами в декабре 1910 года он организовал выставку «Бубновый валет» в доме Экономического общества офицеров. Художники специально придумали для экспозиции провокационное название. Бубновыми тузами тогда называли каторжников, а валетами – мошенников. Участник выставки Илья Машков вспоминал: «Название нравилось большинству участников этой выставки тем, что оно вызывало в тогдашнем московском сытом мещанстве, и купечестве, и дворянстве чувство удивления, изумления, брезгливости...». Вскоре после мероприятия «Бубновый валет» ее участники создали одноименное художественное объединение, куда и входили сами художники данной выставки. Творческая направленность Аристарха Лентулова периода «Бубнового валета» во многом отличалась от общих тенденций его коллег. С самых юных лет Лентулова можно было заметить поиски своего собственного стиля, непонимание со стороны преподавателей, но нахождение себя в обществе других художников. В арсенале художника практически отсутствуют реалистические по форме композиции, однако несомненно, что все они возникли в русле реалистического миропонимания художника.

Ранние произведения художника легли в основу зрелого реалистического мироощущения, заметного в композициях, начиная с 1918-1919 гг. К началу 1920-х вместо цветового разнообразия в творчестве автора усиливаются монохроматические тенденции. С формальной точки зрения пластические плоскости, на которые художник складывает предмет, есть вариация кубизма. Лентулов воспринял лишь внешнюю канву направления, взяв от него принцип расчленения предмета в пространстве согласно некоему условному правилу, однако в большей степени основанному на интуитивном методе [3]. Основопологающим принципом его пластической системы была «Цветодинамика». «Эта динамика то равномерно распространялась по холстам, с чередованием сгущений и разрежений живописного ритма, то концентрировала живописные формы в центре, откуда волны движения расходились к краям полотна» [4, с. 158]. Гиперболизация цвета, акцентирование его декоративных аспектов; архитектурность, монументальность объемов; форма как конструкция, созданная из геометризованных цветовых масс; множественность точек зрения, возникающая вследствие «кубизации» формы и, как следствие, динамическая зрительная позиция. Эти работы отличаются стремлением к большей пространственной ясности при сохранении синтеза звука, цвета и динамики (структуры) [3].

Натренированный глаз художника позволяет увидеть даже незначительные оттенки цветов, в данном случае – они утрированные. Скорее всего, это сделано для того, чтобы обычные люди, которые далеки от искусства, могли почувствовать себя «художниками», увидеть этот разнообразный мир в множестве его интерпретаций. Именно эта техника написания портретов привлекает больше всего, когда открытыми цветами

накладываются тень, свет, и все это выглядит гармонично, как быстрый этюд, в котором чувствуется определенная легкость написания, нет перегруженности в цвете и композиции. Хотя в этой картине и присутствуют открытые цвета, но при этом чувствуется определенная гармония, нет чего-то определенного, что бросается в глаза. Тени передаются холодными оттенками синего, зеленого, желтого. Особое внимание привлекает способ работы с красками и их сочетание: охровые оттенки в портрете и тут же проглядывают синие, фиолетовые и зеленые моменты, при этом картина смотрится целостно, не дроблено. Внимание так же привлекает «обводка» контуров предметов, в частности: стулья и персонажи – смотрится лаконично и не отталкивающе.

Центральную часть занимает женщина лет 30-40, у нее расслабленная поза, взгляд ее уставший и устремлен прямо на зрителя, что нельзя сказать про мужчину, который сидит немного позади нее, спина выпрямленная, руки, сложенные накрест, галстук, который съехал на одну сторону, его же взгляд направлен на женщину.

Создается ощущение, что на картине остановилось время, присутствует мозаичность деталей и яркость красок в виде пятен. Если присмотреться к самой композиции, можно заметить отсутствие перспективы и объема, геометричность и жесткость форм, все это – отказ от общепринятых канонов, отказ от трёхмерного изображения. Используемые художественные приёмы – это декоративная стилизация, условное изображение предметов и людей.

Если брать ассоциацию с картиной Ван Гога – «Стул Ван Гога с его трубкой» с ее символизмом, как повествующую о самом художнике, то можно предположить, что в «Двойном портрете» стулья тоже играют определенную роль. По форме спинок можно сопоставить характер персонажа, женщина – прищуренные / немного прикрытые глаза, заостренные черты лица, немного резкий по характеру человек, прямолинеен. В отличие от мужчины, округленные черты лица, широко открытые глаза, в его портрете присутствуют больше теплых оттенков – показывает мягкость человека, возможно, присутствует неряшливость.

Художник в данном произведении стремился к ясности своего художественного языка. Стиль для него стал результатом тщательных размышлений, многочасовых проб и ошибок и опыта всей жизни. Он стремился к упрощению сложного, чтобы придать своему творчеству осмысленность первоначального замысла, в котором форма, цвет и композиция гармонично объединены.

Лентулов, как и другие художники данного направления, все вместе и каждый по отдельности задали вектор развития всего искусства XX века.

### **Литература**

1. Кравченко, А. И. Культурология : учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко. – 4-е изд. – Москва : Академический Проект, Трикста, 2003. – 496 с.
2. Кожевников, Н. Н. Постмодернизм / Н. Н. Кожевников // Наука и техника в Якутии. – 2005. – № 2. – С. 103–107.
3. Королева, О. А. Синтез света, звука и динамики в пространственных построениях Арестарха Лентулова / О. А. Королева // Культурная жизнь Юга России. – 2017. – №2. – С. 76–78.
4. Поспелов, Г. Г. Бубновый валет: Примитив и городской фольклор в Московской живописи 1910-х гг. : монография / Г. Г. Поспелов. – Москва : 1990. – 272 с.

## **АНАЛИЗ ПОРТРЕТА А. В. КАСЬЯНОВА КИСТИ В. А. СЕРОВА**

ANALYSIS OF THE PORTRAIT OF A. V. KASYANOV BY V. A. SEROV

*П. Д. Сметанин, Н. И. Романова*

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

*Ключевые слова:* анализ произведения изобразительного искусства, художник, портрет, цвет, фон, форма, коллекция.

*Key words:* analysis, works of fine art, artist, portrait, colour, background, shape, collection.

*Аннотация.* В статье представлен анализ живописного портрета А. В. Касьянова кисти известного русского художника В. А. Серова, находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Вглядываясь в портреты людей прошлого, мы как бы окунаемся в то время и можем увидеть то, как жили люди в те давние времена, какая мода была, какая мебель, какими вещами они были окружены. Анализируя портрет, можно прочесть характер человека, увидеть его уникальность. Герои портретов Валентина Александровича Серова как будто бы разговаривают с нами, готовы поведать нам свои истории. Таковым является и портрет Александра Васильевича Касьянова.

Валентин Александрович Серов (1865–1911) – один из самых известных русских художников, и по праву считается одним из самых ярчайших живописцев, графиков и портретистов Серебряного века. Художник уникального дарования и столь же уникально разносторонний, он блестяще владел всеми живописными техниками и обладал почти фотографическим зрением. Острый взгляд и точная рука позволяли Серову ментально схватывать цвет, форму, настроение натуры и передавать их с изумительной достоверностью [1].

Родители Валентина Серова были людьми талантливыми и разносторонними. Отец Александр Николаевич Серов – композитор, автор опер «Юдифь», «Рогнеда» и «Вражья сила». Он был лучшим музыкальным критиком своего времени и самобытным художником. Он собирался заняться живописью профессионально, но увлекся музыкой. От отца будущий художник и унаследовал свой необыкновенный дар: точное восприятие цвета и формы. Мать художника Валентина Семеновна Бергман была талантливой пианисткой. В дом Серовых были вхожи все знаменитости тех времен: ученые, писатели, художники, актеры и музыканты.

Пятилетним ребенком Серов остается сиротой. Отец его умер [2]. Валентин с матерью жил в Мюнхене и там в 1872 году познакомился с уже известным художником Кеппингом. В 1874 г. в возрасте девяти лет юный художник познакомился с Ильей Репиным, он и стал для мальчика тем единственным мастером, который в полной мере мог раскрыть и развить его способности.

Вся жизнь художника проходила в непрерывном поиске новых направлений и решений в изобразительном искусстве. Он не желал повторять удачно найденных приемов и способов, всегда стремился ко всему новому, еще не опробованному.

После 1895 года Серов писал портреты по заказам буржуазной и аристократической знати. Популярность Серова-портретиста неуклонно росла вместе с ростом его мастерства.



Серов В. А. работал в разных техниках: от графических черно-белых портретов углем до сложных печатных эстампов литографии и офорта. Особенно это проявляется в его портретах: «Девочка с персиками. 1987 г.», «Портрет княгини З. Н. Юсуповой. 1902 г.», «Портрет князя Ф. Ф. Юсупова. 1903 г.», «Портрет графини В. В. Мусиной-Пушкиной. 1895 г.», «Портрет Мики Морозова. 1901 г.», «Портрет императора Николая II. 1900 г.» и многие другие.

Большой удачей в жизни Валентина Серова оказалось знакомство его матери с Саввой Мамонтовым. Этот промышленник и меценат был центром духовно-интеллектуальной жизни Москвы второй половины XIX века. Сконцентрировав вокруг себя цвет русской художественной интеллигенции, Мамонтов создал великолепную творческую атмосферу в своей усадьбе Абрамцево, предоставив гостящим у него художникам уникальную возможность свободного, вдохновенного, не отягощенного финансовыми проблемами и бытом творчества [3]. Этот факт сыграл немало важную роль и в работах художника.

Особый интерес для нас представляет картина «Портрет Касьянова. 1907 г.» Портрет датирован 1907 г., из чего следует, что Касьянов Александр Васильевич изображен в возрасте примерно 56 лет.

Если обратиться к истории, то можно узнать очень интересные факты о жизни Касьянова. Крупнейшей русской универсальной фирмой Дальнего Востока являлся торговый дом «И. Я. Чурин К», действовавший в крае с 1868 года. Его учредитель Иван Яковлевич Чурин.

Поставки товаров торговому дому осуществляли текстильщики Москвы, такие как С. Морозов, Гортон, предприниматели Одессы, Ярославля, Ростова-на-Дону, Симбирска, Тюмени, Томска и др. В Европейской России закупался сахар, бакалея, ткани, галантерея, керосин, табак, в Сибири – рукавицы, тёплая одежда, обувь, масло, мёд. Реализуя преимущественно отечественные товары, компания имела связи с иностранными торговцами.

Кроме того, фирма владела целым рядом промышленных предприятий как в Благовещенске, так и в других городах Дальнего Востока, вкладывала капиталы в золотодобывающую промышленность и развитие транспорта. По мнению Приамурского генерал-губернатора С. Духовского, компания являлась наиболее надёжным и крупным представителем русского торгового дела на Амуре.

В 1869 году основатель фирмы И. Я. Чурин принял сотрудником А. В. Касьянова. Александр Васильевич Касьянов, тоже уроженец города Иркутска, обладал пытливым природным умом, поразительной энергией и трудоспособностью и хорошо сознавал экономические интересы России. А. В. Касьянов вложил все свои силы в развитие фирмы, видя в этом не столько средство накопления богатства, сколько почву для приложения своих сил в большом российском предприятии, столь необходимом для экономического и культурного развития Манчжурии, Приамурского края и всего дальневосточного региона. Вскоре А. В. Касьянов стал главным пайщиком и был избран компаньоном-распорядителем, каковым и остался до самой смерти. Александр Васильевич хорошо сознавал экономические интересы России. Реализуя преимущественно отечественные товары, компания имела связи с иностранными торговцами.

Со временем Касьянов перебрался в Москву, откуда успешно руководил делами фирмы. Имел влияние в торгово-промышленных кругах Москвы. Он известен благотворительностью в Иркутске, на Дальнем Востоке, в Москве. Удостоен звания коммерции советника за многолетнюю деятельность на Дальнем Востоке.

Октябрьский переворот 1917 г. заставил знаменитый торговый дом провести реорганизацию – появилось акционерное общество «Торгово-промышленное Товарищество на паях – приемники И. Я. Чурина и А. В. Касьянова и К». После революции компания открыла свои отделения в Манчжурии, куда в 1922 г. переехал и сам Касьянов, после чего дела сразу оживились. Как раньше, на Дальнем Востоке фирма снабжала жителей Харбина всем необходимым. А. В. Касьянов умер в Харбине в 1925 году. После А. В. Касьянова до 1937 г. фирмой управлял его старший сын.

Особенный интерес для музейщиков А. В. Касьянов представляет как коллекционер, который собрал замечательную коллекцию современного ему русского искусства. В состав коллекции входили 94 живописных произведения ведущих русских живописцев того времени. После революции его коллекция была национализирована и разрознена, передана в разные годы в различные музеи. Собранные А. В. Касьяновым картины занимают видное место в собраниях музеев Омска (11 картин), Астрахани, Козьмодемьянска, Курска, Перми, Севастополя, Еревана. Графические листы, которых же было несколько десятков, вошли в собрание ГМИИ и ГТГ (в том числе такой шедевр графического искусства, как «Девочки Н. А. и Т. А. Касьяновы», созданный Серовым в год написания портрета их отца). Из собственного собрания Касьянова происходит и «Портрет А. В. Касьянова», хранящийся в Томске.

Человек, изображенный на портрете, не молод. Лицо Касьянова производит впечатление внутренне сильной личности. Черты лица четкие, правильные: прямые брови, крупный нос, взгляд живой, цепкий и пронизательный. Особое внимание привлекает взгляд героя, рука, похожая на птичью лапку. Мужчина сидит на стуле, одной рукой опирается на его спинку, одет в деловой строгий черный костюм. В кармане лежат часы, видно свисающую от них цепочку. Это говорит о человеке расчетливом, умном. У него все четко расписано по времени. В руке он держит важные бумаги. Взгляд его направлен исподлобья, поверх пенсне. Взгляд с прищуром, недоверчивый, как будто оценивающий. Мы видим обручальное кольцо на безымянном пальце правой руки. На носу расположены очки. Человек усатый, с широким лбом, густыми темными волосами.

Автор пытается проникнуть в душу натурщика А. В. Касьянова и вытащить его сущность наружу. Серов хочет передать настроение коллекционера, показать расчетливость, вдумчивость, продемонстрировать, какой это человек серьезный, недоверчивый, осторожный, его психологическое состояние.

За спиной Касьянова на стене видны картины, вероятно, что это та самая его знаменитая коллекция...

Картина вертикальная, по размеру средняя, 89х72 холст, масло. Художник использует благородные цвета, возможно ограниченная палитра. Присутствует чёрный цвет, охра, охра-красная, белый, коричневый. Фигура неподвижна, немного смещена от центра. Диагонали составляют неустойчивый треугольник, в который вписана фигура. Положение фигуры, пересекающей холст из угла в угол, рождает ощущение беспокойства. Свет в работе рассеянный. Рука крепко сжимает бумагу, художник специально изображает ее в форме птичьей лапы, чтобы продемонстрировать его цепкость в прямом и переносном смысле. Серов поместил в центре портрета не лицо, а бумагу, это усиливает впечатление холодности, исходящей от героя. Фигура очень плотно придвинута к зрителю, сразу считывается большой, чёрный силуэт. Цвет в данной ситуации показывает внутреннее состояние модели. Фон на заднем плане смягчен, чтобы вытащить фигуру на передний план. Плечи не широкие, они показывают не очень здорового мужчину [4].

Фон портрета выдержан преимущественно в светлых тонах, за исключением коричневого прямоугольника над головой Касьянова. Вероятно, тем самым художник условно изобразил какую-то деталь интерьера, предмет мебели. Таким образом, темный участок фона оттеняет лицо и концентрирует на нем внимание.

Все исследователи подчеркивают предельную внимательность к индивидуальности модели. Грабарь вспоминал [5], что Серова, например, волновало, сумел ли он передать глухоту, которой страдал Касьянов, из-за чего в Москве его называли «глухарем». Лепка головы Касьянова отличается четкой ясной характеристикой индивидуальных пластических объемов. Художник прощупывает костяк трехмерной формы, создавая объем мазками, точно ложающимися по форме, чтобы усилить звучание лица, Серов пишет для него фон, отличающийся тонально и фактурно от остального фона [6]. Живописец очень виртуозно соединяет силуэтность фигуры, резкий контраст белого и черного, пластичность лица и некоторых аксессуаров портрета.

Эта картина вызывает смешанные чувства, ощущается жесткость, беспокойство, строгость, недоверие, о чем говорит оценивающий взгляд Касьянова.

По мнению крупнейшего современного исследователя портретной живописи В. А. Серова Лянина В. А., в этом портрете сконцентрировались все авторские находки мастера. «Я каждый раз увлекаюсь, ... даже вдохновляюсь, но не самим лицом модели, а той характеристикой, которую можно сделать на холсте», – писал он о заказных портретах, к которым и принадлежит портрет Касьянова [4]. Создавая портрет, Серов словно оценивает качества человека, выявляет главное в его духовной и нравственной жизни. Критическая направленность серовских характеристик в этот период усиливается. Писаться у Серова было опасно, можно было получить нелюбезную этическую оценку. При этом число заказчиков не уменьшалось, они прекрасно понимали, что из-под кисти мастера выходят произведения, которые принадлежат уже истории русской живописи. Недаром А. В. Касьянов, как и многие другие модели художника, представил свой портрет на посмертную выставку художника в 1914 г.

Портрет владельца миллионной торговой компании написан художником вскоре после трагических событий революции 1905 г., остро переживаемых художником.

В настоящее время эта картина находится в Томском областном художественном музее, куда она была передана по распоряжению советских властей из Третьяковской галереи.

Портрет Александра Васильевича Касьянова, созданный А. А. Серовым, принадлежит к числу лучших творений русской кисти. Этот портрет признан подлинным шедевром русской портретной живописи [3].

## **Литература**

1. Баева, В. Валентин Александрович Серов / В. Баева. – Москва : Изд. «Директ-Медиа», 2009. – 48 с.
2. Зильберштейн, И. С., Самков В. А. Валентин Серов в воспоминаниях, дневниках и переписке современников. Т. 2. / И. С. Зильберштейн, В. А. Самков. – Ленинград, 1971. – 599 с.
3. Грабарь, И. Э. В. А. Серов / И. Э. Грабарь. – Москва, 1913. – 197 с.
4. Сарабьянов, Д. В., Арбузов, Г. С. Валентин Серов: Живопись. Графика. Театрально-декоративное искусство. Альбом / Д. В. Сарабьянов, Г. С. Арбузов. – Ленинград : Аврора, 1982. – 371 с.
5. Грабарь, И. Э. Валентин Александрович Серов: Жизнь и творчество / И. Э. Грабарь. – Москва, 1914. – 300 с.
6. Грабарь, И. Э. Валентин Александрович Серов: Жизнь и творчество. 1865–1911 / И. Э. Грабарь. – Москва : Искусство, 1965. – 491 с.

## АНАЛИЗ ПОРТРЕТА А. А. МАЗУРИНА КИСТИ В. А. ТРОПИНИНА

ANALYSIS OF THE PORTRAIT OF A. A. MAZURIN BY V. A. TROPININ

*Е. А. Строкова, А. С. Воронина*

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

*Ключевые слова:* сентиментализм, романтизм, изобразительное искусство, Алексей Алексеевич Мазурин.

*Key words:* sentimentalism, romanticism, fine art, Alexey Alekseevich Mazurin.

*Аннотация.* В статье приводится анализ картины В. А. Тропинина «Портрет А. А. Мазурина», представленной в основной экспозиции Томского областного художественного музея. Анализ помогает нам вникнуть картину, «прочитать» портрет человека иной эпохи, давно прошедшей, но которую художник донес до нас, сегодняшнего зрителя.

Портрет – один из основных жанров в изобразительном искусстве, показывающий внешность одного конкретного человека, а иногда и группы людей. Главная задача художника-портретиста – добиться не только максимального внешнего сходства портрета с оригиналом, точной передачи индивидуальных черт характера, но и создать образ, типичный для той или иной эпохи.

В начале XIX столетия в живописи воплотилась романтическая эпоха национального подъема. Отвергнув строгие, не допускающие отступлений принципы классицизма, художники открыли многообразие и красоту окружающего мира [1].

Одним из мастеров портретной живописи был Василий Андреевич Тропинин (1776–1857) – крупнейший русский портретист. Велико его значение и в развитии бытового жанра. Тропинин принадлежит к числу тех художников сентиментально-романтической направленности, которые искали пути непосредственного отражения окружающей жизни. Полотна этого живописца излучают теплые краски и мягкий свет. Тропинин был крепостным и только в 1823 г. под давлением общественного мнения получил свободу. После избрания академиком Академии художеств он поселился в Москве, где и прожил до конца жизни [2].

Тропинин создал огромную галерею портретов, на которых были изображены жители Москвы. Среди них были и представители купеческой династии Мазуриных.

В 1820-е годы Тропинин создает особый вид жанровой картины – поясное изображение человека, занятого каким-либо привычным делом. Фигура, как правило, изображена крупным планом на нейтральном фоне. Образ сохраняет портретное сходство, но главным является социальная типизация черт, что характерно для бытового жанра. Художник писал портреты современников: господ и крестьян, ученых и мастеровых, писателей и художников и др. [1].

Так, на картине, находящейся в основной экспозиции Томского областного художественного музея, изображен представитель купеческой династии Мазуриных – купец Алексей Алексеевич. Портрет был выполнен на холсте, написан маслом. Мазурина считали умным и предприимчивым купцом, пользующимся известностью среди московского купечества. Алексей Мазурин активно работал в московском городском са-

моуправлении. Он был уважаемым гражданином, был купцом первой гильдии и относился к крупным владельцам, занимавшимся оптовой торговлей. Кроме того, в 1833 году он получил статус потомственного почетного гражданина, войдя таким образом в своеобразную социальную прослойку, находившуюся между купечеством и дворянством. В 1807 году он стал ратманом московского магистрата, затем являлся заседателем совестного суда, числился членом учетной конторы. А 7 декабря 1827 года он был избран городским головой, то есть, если воспользоваться современной терминологией, стал мэром Москвы, и три года, с 1828 по 1831, возглавлял городское самоуправление. По инициативе Мазурина началось строительство биржи, а также функционирующей и поныне 1-й Градской больницы, в которой, согласно ее уставу, «все бедные и неимущие обоюга пола люди принимаемы и лечены будут безденежно, кроме достаток имеющих». Он участвовал в проведении в Москве всероссийской мануфактурной выставки. Кроме того, при нем было завершено восстановление Гостиного двора, пострадавшего во время наполеоновского нашествия. Существует легенда, повествующая о том, что Алексей Мазурин обманул доверившегося ему купца-грека и присвоил его драгоценности, а когда император Николай I повелел ему торжественно поклясться в своей невинности, преступил Божьи законы и перед лицом священника и народа солгал. За это якобы весь род Мазуриных был проклят до седьмого колена, и все его представители впоследствии страдали от этого проклятия. Легенда в целом сомнительная, детали событий неправдоподобны, да и судьбы потомков купца-градоначальника вполне благополучны [4].

Василий Андреевич Тропинин – впечатляющий и яркий представитель романтизма в живописи. С его работами можно поиграть в игру воображений, позволить себе создать вымышленные реальности, которые можно исследовать, не покидая настоящий мир. Также стоит отметить композицию цвета в его работах, характер использования цветовых отношений. Он не ограничивался простой гармонизацией цветов, у него было призвание с ее помощью выражать художественный смысл произведения искусства. Позаимствованная у петербургского учителя привычка добавлять в грунтровку охру и другие теплые оттенки придавала внутреннюю теплоту всем картинам мастера. Тропинин писал мелкими, плотно прилегающими мазками, что делало его работы похожими на миниатюры, выполненные в технике эмали [1].

В портретах Тропинина современники отмечали его умение передать «характерность» каждого жизненного типа. Картины художника обладают особой ценностью еще и потому, что по точности отбора социальных типажей русского общества середины XIX века и глубине их воссоздания не имеют себе аналогий в отечественном искусстве своего времени. Тропинин стоял у истоков целого самостоятельного направления в русском искусстве, связанного с внимательным, серьезным анализом народного характера. Тропинин прекрасно усвоил наследие русских портретистов XVIII в., но при этом сумел выработать неповторимую живописную манеру. С большой теплотой и любовью он раскрывает внутренний мир изображаемых им людей. Среди лучших работ – портреты жены (1809 г.), императора Николая I (1825 г.), А. С. Пушкина (1827 г.), Я. В. Гоголя. Их отличает нежный колорит, четкость объемов. Всего Тропинин оставил более 3 тысяч работ, оказав значительное влияние на портретную живопись московской школы. Многие его портреты известны во всем мире как лучшие живописные изображения некоторых исторически значимых личностей. Но образы и простых людей удивительно трогательны и реалистичны [4].

Глядя на портрет Алексея Алексеевича Мазурина, чувствуется «аромат» картины. Произведение очень насыщенное, форма объемная. На картине Мазурин сидит на

стуле, немного отклонившись назад. Рука опирается на опору для спины. Видна вертикальная, деревянная часть с красной плетеной спинкой. Фигура развернута на зрителя. Сам же герой картины смотрит на нас. Художник изобразил Мазурина в официальной обстановке. 1810 год – это времена ампирной моды. Мужчины начали носить сюртуки – одеяния вроде кафтанов, но простые и свободные. Здесь же – романтика, воплощенная в костюме. Герой облечен именно во фрак – разновидность сюртука со срезанными полами, на нем медные пуговицы. Под ним ярко белый крахмаленный воротник. Привлекает внимание лицо – оно сосредоточенное, но с легкой, едва уловимой насмешливой улыбкой. Брови, как и лоб, напряжены. Во всем облике – идея величия. Перед нами живое ощущение натуры, выразительность.

За Мазуриным стол в оттенке «Сангрия». На нем непринужденно лежат книги. Книга в портрете – знак особого отношения художника к модели. Иногда это не только прославление интеллекта, восхищение познаниями, но и способ признания в любви. Кроме того, на столе перья и чернильница. Перо – символ могущества, мужества, высокого полета. В руках Мазурин держит какую-то рукопись или газету. Рука динамична, находится в движении. Как будто человек повернулся на секунду, отвлеченный во время работы. Фон картины однотонный, цвет жжённой умбры. Виден белый цвет за спиной позирующего. Чувствуется сила освещения. Незаурядный, честолюбивый персонаж. Художник стремился тронуть зрителя милотой своей модели, ее застенчивостью, сквозь которую светится природная естественность натуры. Он точно передавал прическу, костюм и аксессуары [2].

Портреты, писанные Василием Андреевичем в последние годы жизни, весьма разнообразны по своему характеру и различны по достоинству. Те, которые создавались с увлечением, вдохновенно, непревзойдённо в своей жизненности. Говоря, что природа ни в чем не допускает небрежения, Тропинин своей широкой, но предельно чуткой кистью и безукоризненно точным тоном достигал чуда. Его живопись уподоблялась самой жизни, но не была обманом зрения, а оставалась произведением одухотворенного искусства [1].

Таким образом, анализ картины Тропинина Василия Андреевича позволил увидеть, как с возрастом художник все больше отходил от романтизма и обращался к внимательному анализу характера каждого отдельно взятого человека. Тропинин раскрывает в портретах душевные богатства и ценность человеческой личности, не зависящую от сословной значимости. Поздние портреты наполнены философскими размышлениями о закате жизни и внутренней сути человека. Природа как проекция душевных переживаний – характерная черта живописи Василия Андреевича Тропинина, говорящая о том, что внутренний мир человека становится безусловной ценностью.

### **Литература**

1. Сокольникова, Н. М. История изобразительного искусства. В 2 томах. Том 2. – 2007. – 316 с.
2. Материалы для истории московского купечества. Москва : 1883-1889. – 254 с.
3. Амшинская, А. М. Василий Андреевич Тропинин. – Москва : Искусство. 1970. – 237 с.
4. Сокольникова, Н. М. История изобразительного искусства: в 2 томах. Том 1. – 2007. – 316 с.

# ПРОБЛЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

УДК 1174  
ГРНТИ 14.23

## ФОРМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В МЛАДШИХ КЛАССАХ

FORMS OF WORK FOR THE DEVELOPMENT OF INTONATIONAL HEARING  
AT THE SOLFEGGIO LESSONS IN THE JUNIOR GRADE

*П. В. Белаш*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования  
детско-юношеский центр «Звездочка», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
проф. кафедры МиХО С. Н. Кравченко

*Ключевые слова:* интонационный слух, младший школьный возраст, методы развития интонационного слуха, интонационный этюд, пластическое интонирование, музицирование.

*Keywords:* intonation ear, primary school age, methods of intonation ear development, intonation etude, plastic intonation, music making.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются методы и приемы развития интонационного слуха у детей младшего школьного возраста. Также представлены тенденции современного музыкального образования, направленные на развитие интонационного слуха у младших школьников на уроках сольфеджио.

Дисциплина «Сольфеджио» традиционно служит важной цели – развитию музыкального слуха, а также изучению и практическому освоению грамматики музыкального языка. Урок сольфеджио, имея сложную структуру, представляет собой единый комплекс, в котором рационально переплетаются и сочетаются различные виды музыкальной деятельности. Основными формами работы являются: пение вокально-интонационных упражнений; сольфеджирование музыкальных примеров в одно- и двухголосном изложении, в том числе и с листа; интонирование изучаемых аккордов и интервалов в ладу и вне лада; слуховой анализ музыкальных примеров и элементов музыкального языка; музыкальный диктант в различных вариантах; метроритмические упражнения (индивидуально и в ансамбле); различные виды творческих заданий.

Можно отметить наличие большого числа учебных пособий, оснащенных комплексом специальных технических упражнений, не только подготавливающих к пению по нотам, но и направленных на развитие различных сторон музыкального слуха. Такая форма работы, как интонационные упражнения, в методической литературе обретает

освещение в различных аспектах: место и роль в обучении, принципы построения курса, этапы освоения интонационных трудностей, содержание интонационных упражнений. Но нередко они представляют собой технические упражнения в виде схематического материала, порой далекие от художественной практики. В современной методической литературе появляются разработки, существенно дополняющие процесс формирования интонационного слуха, не ограничиваясь лишь такими выразительными средствами, как звуковысотность и метроритм.

Современное музыкальное образование сталкивается с серьезной проблемой – наличием разрыва между теорией и практикой [1, с. 29]. Это находит выражение в некоррелированности процессов получения информации и активной творческой деятельности по ее применению на практике. Нередко наличие теоретических знаний и техническая оснащенность в подготовке начинающего музыканта сопряжены с отсутствием опыта расшифровки смысловой стороны музыкальной интонации, адекватного воспроизведения художественной стороны музыкального произведения. Отсутствие интонационно-смысловой работы, нацеленность на узкограмматические ориентиры в учебном процессе приводят к негативным последствиям в музыкальном воспитании детей.

Младший школьный возраст – период в развитии музыкальных способностей, связанный с активным освоением музыкальной речи [2]. В этот период важно задать вектор в освоении содержательных параметров музыкального языка. В данном аспекте первичные навыки расшифровки сюжетной основы, выявления образов предметного мира, проживания вместе с героями тех или иных событий возможны в рамках предмета «Сольфеджио». Работа в данном направлении способствует созданию на занятиях игровой ситуации, стимулирует образное мышление, путем эмоционального воздействия значительно обогащает впечатления учащихся.

Одной из наиболее интересных и эффективных форм работы с младшими школьниками на занятиях сольфеджио выступает интонационный этюд [3]. Данная форма работы, разработанная в Лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств, предполагает создание на интонационно-содержательной основе ролевых игр с участием одного, двух и более исполнителей.

Интонационный этюд позволяет работать с доступным музыкальным материалом и осваивать музыкально-звуковые структуры как модели с заданной семантикой. Раскрытие и освоение интонационного комплекса позволяет в дальнейшем взаимодействовать с ним в самостоятельном интонационном действии. С психологической точки зрения интонационный этюд позволяет включить предметно-ситуативный механизм возникновения эмоционального отклика на звучащий фрагмент музыкального произведения.

Интонационный этюд способствует активному освоению музыкальной речи через расшифровку и грамотную артикуляцию ключевых интонаций произведения, а также формирует навыки, которые послужат в будущем воспитанию творчески активного отношения к авторскому тексту.

Результатом данной работы является активизация мышления, формирование целого ряда навыков творческой работы:

- расшифровки ключевых интонаций музыкального текста и связанных с ними закрепленных значений, понимание смысловой организации текста;
- осознание диалогичности музыкального мышления и активное использование в практике устной музыкальной речи;
- вариативность музыкального мышления;
- интонирование на интонационно-образной основе;



- овладение нетрадиционными формами ансамблевого музицирования;
- активное взаимодействие с первичным авторским текстом: композиторское (обработки, аранжировки, переложения) и исполнительское (создание редакторских версий);
- исполнение на сюжетно-образной основе от лица различных героев в различных формах: пластической, речевой, инструментальной, вокальной (сольной, хоровой) и в ситуации ансамблевого музицирования.

Язык интонаций является для ребенка синкретичным, целостным и поэтому легко проектируется на язык линий, цвета, композиции и светотеней, язык пластики.

При работе с детьми младшего школьного возраста особенную важность приобретает пластическое интонирование. В музыковедении понятие «пластическое интонирование» трактуется как моделирование музыки в движениях человеческого тела в процессе восприятия. В музыкальной педагогике – как определенный метод, который предполагает движение под музыку, отражающее общий ее характер, в отличие от пластического моделирования как поэлементной передачи музыки в движениях тела. Суть метода заключается в том, что музыка воспринимается через моторику своего тела, способствуя работе над чистотой интонации.

Одной из форм развития интонационного слуха учащихся младших классов является музицирование. Значение термина «музицирование» неоднозначно. Нередко музицирование сравнивают с исполнительством, которое происходит вне сцены. Коллективное музицирование (инструментальное или вокальное), которое распространено в наше время, предполагает элемент публичности, так как происходит взаимодействие между участниками ансамбля. Очевидно, что классификация по принципу условий бытования не может приблизить нас к пониманию сути явления.

Разновидности музыкальной импровизации и сиюминутного творчества начинаются с хлопков и игры на шумовых инструментах и заканчиваются сочинением вариаций и вставных каденций.

Современные требования к уроку сольфеджио в ДМШ предполагают активную практическую деятельность по развитию мышления, следовательно, музыкального языка и речи учащихся. Результатом такого развития должно стать умение грамотно, самостоятельно и творчески активно взаимодействовать с музыкальным текстом. Практика показывает, что проникновение в тайны смысловой организации музыкального произведения в значительной степени помогает воспитывать культуру творческого отношения юного исполнителя к музыкальному тексту.

### **Литература**

1. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – Москва : Монотон, 1993. – 193 с.
2. Левченков, В. В. Педагогические условия развития музыкального слуха младших школьников / В. В. Левченков // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве. – 2018. – С. 204–206.
3. Мороз, Т. И. Развитие интонационного слуха в процессе воспитания музыканта / Т. И. Мороз // Манускрипт. – 2018. – № 2. – С. 128–132.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ СОВЕТСКОГО ПЛАКАТНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF STUDYING SOVIET POSTER ART  
IN THE LESSONS OF FINE ART IN PRIMARY SCHOOL

*А. Е. Гильман, Н. И. Романова*

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

*Ключевые слова:* педагогический эксперимент, изобразительное искусство, советское плакатное искусство, воспитание, основная школа.

*Key words:* pedagogical experiment, fine art, Soviet poster art, personal development, primary school.

*Аннотация.* В данной статье раскрываются основные аспекты и особенности воспитания детей основной школы посредством обращения к советскому плакатному искусству на уроках изобразительного искусства, выявленные в ходе проведения педагогического исследования.

В Советском Союзе воспитание подрастающего поколения было одной из приоритетных государственных задач, поскольку именно будущие поколения, по мнению государства, будут строить и поддерживать страну. Одним из первых и широкомасштабных инструментов этого времени был плакат, так как он обладал уникальными качествами: привлекал внимание, нес четкий и понятный воспитательный посыл, яркий и запоминающийся образ. Создавались плакаты известными и талантливыми художниками. Согласно советской педагогической системе, воспитание и обучение детей должно было строиться на гуманистических принципах, социальной ответственности, коллективизме и трудолюбии. Даже в современных реалиях советские плакаты являются актуальными и злободневными.

Советское плакатное искусство, являясь нашим прошлым, отражает актуальные темы настоящего, обращаясь к общечеловеческим ценностям: доброте, справедливости, уважению к другим людям. По сути, этот гуманистический посыл является вполне современным и актуальным художественным средством воспитания.

Средний школьный возраст является оптимальным для корректировки сложившихся нравственных качеств личности посредством изучения советского плаката, поскольку в младшем школьном возрасте данный материал будет сложен для восприятия и усвоения учебного материала, а в период старшей школы у детей ценностные установки и воспитательные показатели уже прочно сформированы и сложнее поддаются изменениям.

Автором был разработан и проведен педагогический эксперимент. Исследование проводилось в 5 «А» классе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №36 города Томска с 1 сентября 2021 года по 9 ноября 2021 года в рамках производственной педагогической практики. При разработке педагогического эксперимента были учтены психологические особенности и возможности учащихся.

Эксперимент включал констатирующий, формирующий и итоговый этапы.

Целью **констатирующего этапа** была фиксация начального уровня знаний обучающихся, выявление уровня воспитанности по методике М. И. Шиловой, определение эмоциональной расположенности к изучению темы.

Для определения уровня воспитанности у школьников использовалась методика определения уровня воспитанности М. И. Шиловой [1]. Обращение к данной методике обусловлено содержательно выраженной позицией автора, согласно которой учащийся воспринимается не как внешне-регламентируемый управляемый объект педагогического процесса. Воспитание, с точки зрения Шиловой М. И., рассматривается как процесс созидания гуманистических отношений участниками, то есть со-понимание, со-осмысление, развитие внутренней позиции учеников. Согласно результатам этой методики, можно определить уровень воспитанности как каждого обучающегося, так и выделить общий уровень воспитанности класса, что позволило организовать дальнейшую целенаправленную педагогическую работу как с целым классом, так и с конкретным обучающимся. В исследовании приняли участие 23 ученика в возрасте от 10 до 11 лет.

Полученные результаты позволили определить уровень воспитанности каждого из опрошенных детей. Затем суммировалось количество учеников, у которых были выявлены одинаковые уровни воспитанности. Так было установлено, что у 10 человек в классе низкий уровень воспитанности, что составляет 43% всего класса, у 8 человек – средний уровень воспитанности, что составляет 35% класса, и у 5 человек – высокий уровень воспитанности или 22%. Полученные результаты представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Уровни воспитанности в классе на констатирующем этапе**

Уровни	Обучающиеся, %
Невоспитанность	0
Низкий уровень	43
Средний уровень	35
Высокий уровень	22

Следующим шагом было проведение экспериментальной беседы. Целью экспериментальной беседы являлось выявление уровня эмоциональной расположенности к изучению темы, уровень знакомства, вовлечения в тему. Беседа включала в себя открытые вопросы, что позволило в совокупности с дальнейшими методами выявить начальный уровень знаний по теме нашей работы и определить отношение к ней детей.

В ходе экспериментальной беседы были затронуты основные аспекты темы – особенности советской школы, кто такой «пионер», его внешние отличительные особенности, а также предъявляемые требования к поведению советского школьника.

Результаты экспериментальной беседы показали, что большинство учащихся не знает об особенностях советской школы, пионерах, требованиях к ним, о том, как можно было стать пионером. Однако положительным моментом была заинтересованность детей в данной теме.

Далее автором было проведено анкетирование. Его целью являлось выявление начального уровня знаний по теме «Плакатное искусство».

При анализе результатов анкетирования выявлено, что большая часть опрошенных (95,6%) не знакома с плакатным искусством, но проявляет активный интерес к изучению данной темы. Как видно из результатов, представленных в табл. 2, преобладает количество учеников с малым количеством верных ответов в анкетировании.

## Результаты анкетирования на констатирующем этапе

Критерии выполнения задания	Выполнение заданий, %
0% верных ответов	30,4%
10% верных ответов	39,1%
50% верных ответов	21,7%
70% верных ответов	4,4%
90% верных ответов	4,4%

Полученные результаты в совокупности с итогами экспериментальной беседы и анкетирования свидетельствуют о необходимости дальнейшего получения знаний у учеников по данной теме в аспекте раскрытия воспитательного потенциала советского плакатного искусства, что соответствует теме и цели исследования, а также его задачам.

**Формирующий этап** педагогического эксперимента реализован за три академических часа в рамках производственной педагогической практики и включал в себя:

1) Лекцию с элементами беседы по теме «Плакат и его виды», где учащимся в ёмкой и красочной форме были раскрыты такие важные аспекты, как: этапы создания плаката, композиционное решение, особенности шрифтового и цифрового оформления плаката;

2) Выполнение домашнего задания – беседа с родителями, бабушками и дедушками об их школьной жизни (детям раздавались листы с вопросами). Данное задание было ориентировано на развитие дальнейшего интереса к теме занятий, формированию положительных представлений об образе советской школы, её учеников и их нравственных качествах, о плакатах того времени;

3) Комплексное занятие по теме «Влияние плаката на воспитание советского школьника», направленное на расширение знаний об образе жизни советского школьника, его нравственных характеристиках на примере плакатного искусства, на развитие таких высоконравственных качеств и устремлений личности, как доброта, забота о младших, помощь старшим. В конце занятия обучающиеся выполняли групповое творческое задание на тему «Образ советского школьника»;

4) Комплексное занятие «Обобщение и закрепление знаний о плакатном искусстве», включающее в себя актуализацию имеющихся по пройденному материалу темы знаний. Детям демонстрировались советские плакаты с изображением советских школьников, выделялся совместно с детьми нравственный посыл плаката, определялись основные воспитательные аспекты, особенности композиции, средства художественной выразительности, подчеркивалась неразрывная связь изображения и текста. Было выполнено индивидуальное творческое задание, суть которого заключалась в создании своего плаката, мотивирующего к действию.

На **итоговом этапе** педагогического эксперимента было проведено анкетирование для выявления понимания и усвоения пройденной темы, а также повторная диагностика по методике выявления уровня воспитанности по методике М. И. Шиловой.

Согласно результатам, представленным в табл. 3, можно отметить положительную динамику, отражающую повышение уровня знаний по теме «Плакатное искусство».

### Результаты анкетирования на итоговом этапе

Критерии выполнения задания	Выполнение заданий, %
«1» 0% верных ответов	9,5%
«2» 10% верных ответов	14,4%
«3» 50% верных ответов	9,5%
«4» 70% верных ответов	33,3%
«5» 90% верных ответов	33,3%

Следующим, самым важным шагом контрольного этапа была повторная диагностика по методике выявления уровня воспитанности М. И. Шиловой, так как именно ее результаты позволят выяснить эффективность методики изучения на уроках ИЗО советского плаката нравственно-назидательного характера, направленного на школьников, в целях выявления его воспитательного потенциала. Полученные результаты представлены в табл. 4.

### Уровень воспитанности в классе на итоговом этапе

Уровни	Обучающиеся, %
Невоспитанность	0
Низкий уровень	30
Средний уровень	43
Высокий уровень	27

Согласно результатам, представленным в Таблице 1 и Таблице 4, количество человек в классе, имеющих низкий уровень воспитанности, уменьшилось с 10 до 7, в процентном соотношении изменилось с 43% до 30% от количества человек в классе, принимавших участие в исследовании. Количество обучающихся в классе, имеющих средний уровень воспитанности, увеличилось с 8 до 10, в процентном соотношении изменилось с 35% до 43%. Количество человек в классе, имеющих высокий уровень воспитанности, имеющих средний уровень воспитанности, изменилось с 5 до 6 человек, в процентном соотношении изменилось с 22% до 27%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень воспитанности в классе вырос.

Таким образом, на основании всех полученных результатов проделанной работы в ходе эксперимента можно сделать вывод о том, что изучение советских плакатов нравственно-назидательного характера, предназначенных для советских школьников, позволило доказать их высокую воспитательную моральную составляющую даже сегодня.

### Литература

1. Шилова, М. И. Практикум по курсу «Методика воспитательной работы в общеобразовательной и профессиональной школе» / М. И. Шилова. – Москва : Просвещение, 1990. – 324 с.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОРТРЕТА В ПЕРВОМ КЛАССЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ**

### **METHODOLOGICAL FEATURES OF STUDYING A PORTRAIT IN THE FIRST GRADE OF A CHILDREN'S ART SCHOOL**

*Л. С. Зверева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАОУДО «Детская художественная школа № 2», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. культурологии, доц. кафедры МиХО ТГПУ Н. И. Романова

*Ключевые слова:* автопортрет, портрет, характер, психофизиологические особенности, дети, обучающиеся, методика, педагог, самопознание, творчество.

*Keywords:* Self-portrait, portrait, character, psychophysiological features, children, students, methodology, teacher, self-knowledge, creativity.

*Аннотация.* В статье рассматриваются методические особенности изучения автопортрета в Детской художественной школе. Педагог-практик ежедневно находится в ситуациях, решение которых необходимо осуществлять на основе знаний по общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, педагогике и физиологии. Особое внимание в статье уделяется необходимости в процессе развития личности ребенка учитывать его психофизиологические особенности. На уроках изобразительного искусства изучение темы автопортрета способствует формированию целостного образа «Я», лучшему развитию чувственной сферы, эмоционального опыта и снижению негативных эмоций.

В современном мире особую значимость приобретает проблема самопознания и самоидентификации личности, а также вопрос о том, как и посредством чего можно наиболее эффективно способствовать этому. Поэтому разработка методики изучения автопортрета в детской художественной школе особенно актуальна. Автопортретирование становится одним из наиболее интересных проявлений художественного творчества. Разнообразные выставки детского изобразительного творчества, устраиваемые в разных городах и селах нашей страны, показывают, что наряду с прочими жанрами, ребенка интересует и автопортрет.

Важность работы с автопортретом на уроках изобразительного искусства в целях формирования личности ребенка и решения других задач наиболее полно раскрыты в трудах таких авторов, как: Выготский Л. С., Барышева Т. А., Григорьева Г. Г., Жуликов А. В., Лыкова Е. С.

Связь творчества и личности раскрывается в работах Поддьякова Н. Н. Автор утверждает, что творчество является способом существования личности [1, с. 75]. Оно способствует пониманию ребенка и специфики развития его личности. Также творческая деятельность ребенка имеет большую информативность для учителя, что помогает в определении направления для педагогической деятельности.

Психолог Гезел А. наиболее значимым в жизни ребенка считается возраст от 10 до 14 лет [2, с. 144.]. Для этого периода имеется ряд психологических особенностей.

Формируется самосознание, самооценка, характер, эгоидентичность, происходит самоутверждение своей самостоятельности и индивидуальности. Ведущая деятельность – общение со сверстниками, формирование собственных взглядов, развитие логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к оперированию абстрактными понятиями [3, с. 151].

Однако, анализ предметных результатов, заявленных во ФГОС по учебному предмету «Изобразительное искусство», показал, что основными задачами является развитие и формирование определенных общеучебных навыков и представлений. Также в учебно-методических комплексах и программах детских художественных школ по теме «Портрет» содержатся только правила и приемы непосредственного изображения человеческого лица, раскрываются задачи, ЗУНы (знания, умения, навыки), которыми должен овладеть ребенок по завершении темы [4].

То есть ничего не сказано о том, насколько данная тема способна повлиять на детей в психоэмоциональном плане и какой колоссальный пласт знаний о них может дать изучение автопортрета педагогу. Ведь процесс формирования личности ребенка в изобразительной деятельности заключается в развитии всех структур личности: разума, чувств, воли, способностей, характера, т.е. это процесс целостного психического развития ребенка в данной деятельности [5, с. 40].

Таким образом, можно констатировать наличие проблемы, состоящей в отсутствии в детских художественных школах методических и педагогических разработок по индивидуальному подходу к обучающимся с учетом их психофизиологических особенностей, в частности методик создания автопортрета. Вследствие этого обнаруживается еще одна проблема – неумение педагога понимать ученика, видеть его как целостную личность. Наблюдается недостаточность выработанных и конструктивных организаторских умений и слабая ориентация в изучении индивидуальных и возрастных особенностей школьников, приемов работы с ними и низкая разработанность пакета диагностических методик для определения уровня воспитанности и развития личности.

Знание особенностей восприятия и изобразительных приемов ребенком для учителя очень важно: оно дает ему возможность, с одной стороны, строить обучение, исходя из уровня развития детей, а с другой, направлять и, когда нужно, преодолевать особенности их восприятия, чтобы планомерно формировать у детей умения и навыки грамотного рисования [6, с. 7].

Особенностью работы с написанием автопортрета детьми в художественной школе является: правильная компоновка в листе, видение общих масс и конструктивное построение, понятие тона, линии, пятна, а также его наиболее точное изображение с учётом характерных черт и передачи определённых эмоций.

При обучении детей важно учитывать их возможности в связи с возрастом. Также необходимо считаться с интересами детей. Именно в рисовании оно имеет наибольшее значение, поскольку в нем особенно велика роль эмоционального начала, без которого не может осуществляться эстетическое воспитание [6, с. 5].

На уроках рисования портрета с натуры в первом классе художественной школы (10-12 лет) дети, прежде всего, учатся соблюдать общие правила, относящиеся к посадке рисующего, положению бумаги на мольберте и т. д. Они должны научиться сидеть прямо, не сгибаясь, не наклоняя низко головы. На занятиях рисования с натуры первоклассники в детской художественной школе должны овладеть умением передавать форму, пропорции, строение, основной цвет лица и его частей. Они учатся различать и изображать индивидуальные особенности человека. Учащиеся усваивают при

этом сущность основных пропорций – соотношение длины и ширины с использованием карандаша.

Необходимо формировать у детей навык делать «живую» линию и избегать мертвой, из-за которой работа приобретает «проволочный» вид.

Основные учебные задачи, которые ставятся на занятиях рисованием с натуры во втором классе (11–13 лет) художественной школы, – передача симметрии формы лица, соотношения величин ее частей. Помимо этого, совершенствуются знания, умения и навыки, полученные учащимися в первом классе.

Основной учебной задачей, решаемой на занятиях рисованием с натуры в более старших классах, является выработка у детей понимания передачи явления перспективы, конструкции форм, объема, пространства и т.д.

Относительно возрастных особенностей следует сказать, что чаще всего обучающийся в первом классе художественной школы изображает портрет в таком положении, которое лучше всего дает возможность выразить сложившееся у него представление. Дети пока не способны к осознанному пониманию перспективы и пропорций. Например, лицо чаще изображается в фас, благодаря чему в рисунке видны оба его глаза, уха, обе ноги, руки и т.д. [6, с. 6]. Поэтому в процессе занятий дети должны делать небольшие зарисовки как целого лица, так и отдельных его частей.

Важную роль в обучении и развитии личности ребенка играет рисование набросков. В процессе зарисовки на небольшом формате обучающемуся удастся более подробно изучить натуру, изучить пропорции, чувствовать композицию листа. Когда время ограничено, мозг не успевает начать анализировать. Включаются чувства и ощущения, глаза учатся быть наблюдательнее. Вследствие этого ребенок быстрее может выделить главное и второстепенное в портрете.

Также для детских рисунков на начальном этапе обучения в художественной школе характерны отсутствие передачи светотени и «плоскостная раскраска». Часто обучающиеся руководствуются не наблюдением реального цвета и формы предметов, а своим отношением к изображаемому (желают выделить понравившуюся ему часть, например, губы или глаза). Следствием этого обращения является некоторая декоративность портрета. Причинами своеобразия детского рисунка являются конкретный, образный, эмоциональный характер мышления детей, особенности их восприятия, а также недостаточность изобразительных умений [7, с. 34].

Поэтому в первых классах художественной школы имеется ряд заданий (например, «Цветовой круг», упражнение «Бабочка»), способствующие пониманию основных и составных цветов и умению гармонично их сочетать.

Изобразительная грамотность делает представления ребенка более полными, четкими, прочными и становится одним из необходимых условий всестороннего развития личности человека. Такая грамотность имеет большое общеобразовательное значение и должна приобретаться во всех образовательных учреждениях. «В основе организации проведения занятий по изобразительному искусству должна быть заложена методика преподавания, учитывающая особенности работы педагога с обучающимися. Методика требует от преподавателя живого, эмоционального и творческого подхода к делу» [8, с. 35].

Таким образом, изучение автопортрета в художественной школе необходимо рассматривать как образовательный процесс с широкими воспитательными, учебными возможностями и задачами. Не только общение с искусством приближает ребенка к осознанию себя, но и процесс собственного творчества способствует самопознанию,



так как неразрывно связан с рефлексией, осознанию своих возможностей, интересов, желаний и реальных успехов [8, с. 25].

### **Литература**

1. Поддьяков, Н. Н. Внутреннее противоречие как источник психического развития ребенка / Н. Н. Поддьяков // Дошкольное образование: история, традиции, проблемы. – Москва : Образовательные проекты, 2021. – 224 с.
2. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. Д. Столяренко . 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 541 с.
3. Рубинштейн, С. Л., Основы общей психологии : научное издание / Рубинштейн С. Л. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с.
4. Программа по учебному предмету «Рисунок» / Дополнительная предпрофессиональная программа в области изобразительного искусства «Живопись»: МАОУДО «ДХШ № 2». Томск, 2021. <https://artschool2.tomsk.ru/wp-content/uploads/2021/07/risunok.pdf> (дата обращения: 20.03.2022).
5. Будрина, Е. Г. Специфика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения / Е. Г. Будрина // Экспериментальная психология. – 2010. – Том 3. – № 1. – С.115–130.
6. Полынская, И. Н. Методика обучения изобразительному искусству в начальных классах : учебно-методические рекомендации по дисциплине «Методика обучения и воспитания» / И. Н. Полынская. – Нижневартовск : НВГУ, 2020. – 94 с.
7. Полынская И. Н., Никонова А. И. Обучение правилам перспективного изображения в пейзаже / И. Н. Полынская, А. И. Никонова // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 1. – С. 33–35.
8. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. Г. Григорьева // Москва : Кафедра-М, 1999. – 344 с.
9. Барышева, Т. А. Диагностика эстетического развития личности : учебное методическое пособие / Т. А. Барышева. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – 140 с.
10. Жуликов, А. В. Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях : учебное пособие для студентов специальности / А. В. Жуликов. – Ростов-на-Дону : Каменский педагогический колледж, 2016. – 259 с.
11. Лыкова, Е. С. Анализ возрастных особенностей развития детского рисунка / Е. С. Лыкова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – Вып. 3 (19). – С. 134–139.
12. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк для учителя / Л. С. Выготский . – 3-е изд. Москва : Просвещение, 1997. – 96 с.

## **ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПОСРЕДСТВОМ ЗНАКОМСТВА С ТВОРЧЕСТВОМ СОВЕТСКИХ ХУДОЖНИКОВ-МУЛЬТИПЛИКАТОРОВ**

ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
IN THE LESSONS OF FINE ART THROUGH ACQUAINTANCE WITH THE WORK  
OF SOVIET CARTOONISTS

*Е. А. Казанцева, Е. А. Каюмова*

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

*Ключевые слова:* изобразительное искусство, педагогический эксперимент, мультипликация, художественно-эстетическое развитие.

*Key words:* fine arts, basic secondary school, pedagogical experiment, animation, artistic and aesthetic development.

*Аннотация.* В статье представлены результаты педагогического эксперимента, доказывающие эффективность авторского метода использования анимации (изучения основ мультипликации, техник создания, собственной включенности обучающихся в создание анимационного фильма) на уроках изобразительного искусства в основной школе в развитии художественно-эстетического восприятия обучающихся.

Художественно-эстетическое развитие является одним из важнейших аспектов формирования личности ребенка, так как оно подразумевает под собой «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)» [1].

Программы по изобразительному искусству, реализующиеся в основной школе, предполагают изучение аудиовизуальных искусств, однако времени на изучение интересных и полезных для обучающихся тем, посвященных искусству мультипликации, отводится крайне мало. Между тем, на наш взгляд, изучение мультипликации в школе позволяет не только узнать о различных техниках анимации, об истории и развитии мультипликационного искусства, но и на основе мультипликационных картин развивать у обучающихся художественно-эстетическое восприятие. С целью проверки данной гипотезы был разработан и проведен педагогический эксперимент, включающий разработку приемов и методов обучения по теме «Мультипликация».

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 36 г. Томска в среднем звене (в 8 классе), количество обучающихся – 26. При разработке педагогического эксперимента были учтены психологические особенности и возможности школьников подросткового возраста. Эксперимент состоял из 3 частей: констатирующий, формирующий и итоговый этапы.

Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в том, чтобы определить начальный уровень знаний обучающихся в рамках темы «Мультипликация», а также выявить начальный уровень художественно-эстетического развития школьников по разработанным критериям. Для этого было проведено анкетирование и ознакомительная беседа педагога с классом. Экспериментальная беседа проводилась в формате игры, где школьникам был показан видеофрагмент из мультфильма «Верните Рекса» 1975 г., демонстрирующий сильное эмоциональное переживание (грусть) персонажа. Перед ребятами стояла задача – понять и объяснить, с помощью каких приемов художник-мультипликатор добился эффекта грусти в анимации.

Результаты контрольного этапа представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровень художественно-эстетического развития обучающихся  
на констатирующем этапе эксперимента**

Уровень художественно-эстетического развития	Количество обучающихся (в %)
Высокий	12,2
Средний	50
Низкий	37,8

Как видно из таблицы, у половины респондентов художественно-эстетическое развитие находится на среднем уровне, у 37,8% – на низком, и лишь 12,2% от общего числа обучающихся имели высокий уровень.

Ответы на вопросы, оценивающие теоретические знания школьников о мультипликации, продемонстрировали, что более 60% школьников не знакомы с определением термина «мультипликация» и техниками мультипликации.

Формирующий этап педагогического исследования был направлен на развитие художественно-эстетического восприятия у обучающихся, а также на формирование определенного пласта знаний об искусстве мультипликации путем проведения теоретических и практических занятий.

Разработанная методика «Использование мультипликации как средства развития художественно-эстетического восприятия» включает в себя следующие элементы:

1. Изучение теоретического материала по теме «Виды мультипликации».
2. Обучающая игра с обширным демонстрационным материалом, направленная на критическое осмысление школьниками особенностей собственного художественно-эстетического восприятия мультипликационных картин; на осознание обучающимися выразительных средств искусства: линии, формы, цвета, колорита, ритма, композиции, музыкального сопровождения; главной мысли художника и др. [2, с. 90].
3. Обучение школьников технологии собственного производства мультфильма.
4. Первый этап работы по созданию мультипликационного фильма (так как лишь при взаимосвязи обучения и творчества обучающийся имеет возможность экспериментировать, находить свои способы передачи образа в искусстве).

Прослушав лекционный материал по теме «Виды мультипликации», ребята познакомились с различными анимационными техниками. Далее была проведена обучающая игра. На экране демонстрировались персонажи анимационных картин, и ребятам нужно было определить, какой из них отрицательный, а какой положительный герой. Свой ответ школьники пытались обосновать: по каким критериям можно отличить отрицательного персонажа или положительного. По окончании игры ребята определили

для себя, что в дизайне отрицательных героев больше всего используются холодные и темные тона; отрицательный персонаж отличается более запоминающимся дизайном.

Следующим шагом был выбор школьниками наиболее понравившейся мультипликационной техники для работы над мультфильмом. Остановив свой выбор на анимационной технике «перекладка» (покадровая съемка плоских фигур из бумаги или картона), ребята начали выполнять творческое задание по созданию мультфильма.

Итоговый этап педагогического эксперимента включал в себя следующие задания:

1. Викторина и анкетирование, направленные на выявление уровня сформированности знаний по теме «Мультипликация».

2. Творческие задания на выявление уровня художественно-эстетического развития обучающихся:

- игра «Угадай персонажа»;
- эссе (домашнее задание);
- работа над мультфильмом в группах.

В качестве домашнего задания обучающимся нужно было написать эссе. Препамбула выглядела следующим образом: «Два по сюжету схожих мультсериала «Том и Джерри» (зарубежного производства) и «Ну, погоди!» (советского производства) пользуются популярностью. Взгляните на вопрос с художественно-эстетической стороны и ответьте, какой из мультсериалов, на ваш взгляд, подходит для восприятия подрастающего ребенка лучше и почему?». Анализ эссе позволяет констатировать, что школьники подошли к выполнению задания очень творчески и с большим интересом. Об этом свидетельствуют развернутые ответы, эмоциональная их подача, широкий спектр анализируемых выразительных средств мультипликационного искусства: к примеру, ученики обращали внимание на цветовое решение в мультфильме, что, по их мнению, позволяет сделать яркий акцент на эмоциях и переживаниях персонажа. В целом, обучающиеся считают, что мультфильм «Ну, погоди!» больше подходит для просмотра ребенка, чем «Том и Джерри», так как в последнем присутствуют откровенные сцены насилия и специфичное представление о добре и зле.

Итоговое творческое задание – создание группового мультипликационного проекта – было нацелено на отработку полученных знаний о техниках мультипликации и позволяло применить опыт художественно-эстетического отношения к мультипликационному искусству.

Во время работы над анимацией обучающимся пришлось столкнуться с рядом трудностей, таких как: групповое сотрудничество, поиск материалов, разработка сюжета мультфильма, а также сооружение конструкции для съемки анимации. Совместное преодоление препятствий имело важное воспитательное значение; художественная творческая деятельность развивала сенсорную сферу школьников; способствовала пониманию сути эстетических смыслов и явлений, закладываемых авторами в анимационную картину.

В табл. 2 представлены результаты оценки уровня художественно-эстетического развития обучающихся на итоговом этапе педагогического эксперимента.

Как показывает сравнительный анализ констатирующего и итогового этапов эксперимента, очевидна положительная динамика уровня художественно-эстетического развития обучающихся. Так, на итоговом этапе отмечено преобладание высокого уровня художественно-эстетического развития над средним; снижение на 30,39% количества обучающихся с низким уровнем художественно-эстетического развития.

**Уровень художественно-эстетического развития обучающихся на итоговом этапе эксперимента**

Уровень художественно-эстетического развития	Количество обучающихся (в %)
Низкий	7,41%
Средний	22,22%
Высокий	70,37%

Сравнение результатов констатирующего и итогового этапов эксперимента также позволяет говорить о том, что уровень знаний по теме «Мультипликация» у обучающихся вырос в среднем на 41 %, достигнув показателя 82 % по количеству школьников с высоким и средним уровнем.

Анализ и обобщение полученных результатов позволяют сформулировать следующие выводы:

Сравнительный анализ количественных и качественных результатов, полученных на констатирующем и итоговом этапах педагогического исследования, свидетельствует об эффективности выбранных методов и разработанной на их основе методики «Использование мультипликации как средства развития художественно-эстетического восприятия», направленной на приобщение обучающихся к искусству мультипликации, а также на развитие с ее помощью уровня художественно-эстетического восприятия искусства. Методика отвечает требованиям федерального государственного образовательного стандарта, способствуя развитию навыков для получения высокого метапредметного результата современного образовательного процесса.

Совокупность теоретической информации, практических занятий, использованных методов и форм работы педагога с классом в сочетании с разнообразными видами деятельности соответствовали теме, целям и задачам педагогического исследования. Выбранная методика была эффективна, в числе прочего, еще и потому, что содержание разработанных занятий соответствовало возрасту ребят. Педагог акцентировал внимание учеников на лекционном материале посредством использования фото- и видеоматериала, презентаций, транслируемых с помощью интерактивной доски, и, главным образом – посредством постоянного общения, побуждая школьников выражать свои мысли и чувства в процессе обучения.

Таким образом, разработанная и апробированная методика развития художественно-эстетического восприятия у обучающихся среднего звена посредством использования мультипликации может считаться эффективной в ситуации индивидуального и дифференцированного подхода к школьникам, при соблюдении взаимосвязи обучения и творчества, при создании эстетической развивающей среды, способствующей освоению обучающимися средств художественной выразительности, соответствующих цели и задачам обучения.

**Литература**

1. Баймухометова, И. Г. Мультипликация как средство художественно-эстетического развития детей. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsiya-kak-sredstvo-hudozhestvenno-esteticheskogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 27.04.2022.).
2. Черновол, Н. М. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста / Н. М. Черновол, Е. В. Лихачёва, Е. В. Лупехина, Л. Н. Кошелева // Глобальные тренды культурного и социально-экономического развития : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 октября 2021 г. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. – С. 88–91.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ЭКСПРЕССИОНИСТИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

POSSIBILITIES OF EXPRESSIONIST PAINTING IN THE DEVELOPMENT  
OF SENIOR SCHOOL CHILDREN EMOTIONAL SPHERE

*П. С. Лебедева*

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

Научный руководитель:  
канд. культурологии, доц. кафедры МиХо ТГПУ Н. И. Романова

*Ключевые слова:* модернизм, экспрессионизм, психофизиологические особенности, старший школьный возраст, обучающиеся, педагог, эмоциональная сфера, творчество, изобразительная деятельность, чувственное развитие, эмоциональное сопереживание.

*Keywords:* modernism, expressionism, psychophysiological features, senior school age, students, teacher, emotional sphere, creativity, visual activity, sensory development, emotional empathy.

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности изучения модернистского течения экспрессионизма в целях развития эмоциональной сферы и художественного восприятия обучающихся старшего школьного возраста. Особое внимание в статье уделяется необходимости в процессе развития эмоциональной сферы ребенка учитывать его психофизиологические особенности. На уроках изобразительного искусства изучение экспрессионизма способствует выявлению чувственных образов и форм, возникающих в подсознании, которые отражают не только эмоциональное состояние обучающегося, а также проявляют его способность понимать и принимать собственное «Я».

С недавних пор внимание к проблеме формирования всесторонне развитой, духовно богатой и креативной личности сильно возросло. В системе образования особое место занимает эстетическое воспитание, способствующее активизации развития мировоззрения, интеллектуальных и творческих потенциалов личности. Согласно теории воспитания, одной из основных задач художественно-творческого развития школьников является формирование творческой личности средствами изобразительного искусства: оно раскрывает ребенку мир существующей гармонии, развивает чувство красоты форм и красок окружающего мира, творческие способности и фантазию. Художественная деятельность и эстетическое формирование личности начинаются с восприятия, и в основном зависят от эмоционального переживания и понятия произведений искусства. Так, посредством эмоционально-провоцирующей экспрессионистской живописи раскрывается внутренний мир обучающегося, который в процессе изучения всех его особенностей может выявить показатели психологического и эмоционального состояния.

Изучением развития эмоциональной сферы занимались психологи Путляева Л. В., Рубинштейн С. Л., Ильин Е. П., Хомская Е. Д., Батова Н. Я. Психофизиологические особенности старших школьников раскрыты в трудах Кулагиной И. Ю., Шаповаленко И. П. Наибольшей эффективностью в решении задачи воспитания эмоционально развитого поколения обладают методы, связанные с художественной деятельностью. Эф-

фektivность изобразительной деятельности в процессе развития культуры чувств и эстетических эмоций школьников рассматривали такие исследователи, как Борисова Е. С., Немов, Р. С., Алексеева Л. Л., Чебыкин А. Я.

Чувства – это испытываемые в разной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, способ познания окружающего мира и собственных действий. Многообразные формы переживания чувств, такие как эмоции, настроения, стрессы, аффекты и страсти, образуют эмоциональную сферу личности. Эмоции или переживание личностью ее связей с миром – необходимая предпосылка человеческой активности. Эмоциональные процессы обеспечивают «энергетическую» основу деятельности, являются ее мотивами. Они также отражают отношение человека к значимым для него объектам и обеспечивают селективность восприятия – из огромного количества факторов среды, влияющих на человека, некоторые, имеющие для него важное значение, выделяются и усиливаются эмоциями, другие же, неокрашенные чувственным тоном, как бы сглаживаются.

Рассматривая влияние эмоций на познавательную деятельность, необходимо выявить характер связи эмоций и познавательных процессов, а также их роль в проявлении потребностно-мотивационной сферы. Л. В. Путляева, рассматривая интеллектуальные и эмоциональные составляющие, выделяет их связь в когнитивном процессе, так как ни одна эмоция не возникает вне деятельности человека [1, с. 43]. Эмоции являются неизменными компонентами управления поведением и деятельностью, могут выступать в различных соотношениях, а при определенных условиях оказывать дезорганизующее и демобилизирующее влияние [2, с. 78]. П. Я. Чебыкин отмечает, что эмоции образуют определенную надстройку над процессами познания, они не только сопровождают их, окрашивая и придавая им субъективное значение, но и выступают существенными регуляторами их эффективности [3, с. 42]. Регулятивная функция также осуществляется благодаря тому, что эмоции включаются в процесс целеобразования учебно-познавательной деятельности. Экспериментально доказано, что человек усваивает тот материал, который соответствует его настроению. Ю. Д. Хомская и Н. Я. Батова отмечают, что восприятие зависит как от эмоционального содержания стимулов, так и от исходного эмоционального состояния обучающихся [4, с. 211]. Таким образом, при помощи факторов извне, которые способны повлиять на эмоциональную сферу обучающегося, возможно не только обеспечить желаемый настрой на изучение предмета, но и добиться резульtативной эффективности.

Развитие эмоциональной сферы обучающегося – непростая задача, и ее решение тесно связано с обращением к психофизиологическим особенностям возрастного периода, в данном случае старшего школьного возраста. Большинство исследователей, изучающих психологию детей этого возраста, обращают внимание на особую значимость данного возрастного периода для становления личности. Принято считать, что старший подростковый возраст и юность – это период стабилизации, вчерашний ребенок становится взрослым, для чего ему необходимо решить множество проблем и определиться со своим «Я», найти свое место в мире [5, с. 31]. Искания обучающихся пронизаны порывами чувства, их мышление носит страстный характер. Закрепляется устойчивое эмоциональное отношение к разным сторонам жизни, к товарищам и к взрослым людям, появляются любимые книги, писатели, композиторы, любимые мелодии, картины, виды спорта, и вместе с этим антипатия к некоторым людям, нелюбовь к определенному виду занятий и т. д. [6, с. 76].

Рассматривая возможность художественного и творческого развития личности, А. В. Бакушинский подчеркивал «самодовлеющую ценность» каждого возраста. По словам ученого, если в период первого детства (6–7 лет) происходит первичное

формирование человека, то во втором (10–14 лет) – появление созерцательной способности в сознании, которое ведет к тому, что творческая воля становится художественной и направляется на создание самоцельной формы. В юношеском возрасте (15–19 лет) физическое и психическое развитие приводят к законченным формам взрослого человека, и именно в этом возрасте можно наблюдать «короткую вспышку» художественного творчества, что определяет возможность развития эстетической культуры личности старшего школьника [7, с. 15]. По мнению С. Л. Рубинштейна, восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. В. И. Петрушин как метод, позволяющий интерпретировать художественное произведение, рассматривает «Я-концепцию», где основу составляют эмпатия, идентификация и интуиция [8, с. 341]. Автор считает, что процессы, с помощью которых происходит постижение произведения искусства, должны содержать составные компоненты «Я-концепции» («что я думаю, что переживаю, что я хочу сделать»), которые взаимодействуют с работой психических познавательных процессов («вижу, слышу, ощущаю, обоняю»). По мнению ученого, основными компонентами метода, развивающего художественное восприятие, являются определение главного настроения произведения, определение художественных средств, развитие художественного образа, постижение главной идеи произведения, образа автора в произведении, трансформация образа в других видах искусства. В данном случае в процессе общения с искусством большей эффективности его восприятия можно добиться тогда, когда обучающийся остается с ним «один на один». Опыт же преподавания мировой художественной культуры и изобразительного искусства в общеобразовательной школе показывает, что индивидуальное общение с произведением искусства маловероятно, ученик не анализирует его в полной мере, не пропускает через свою собственную призму «Я – концепции», проводя сравнительный анализ своих эмоций с эмоциями автора произведения.

По суждению Л. П. Печко [9, с. 233], именно в результате стимулирования эмоционально-эмпатических процессов, которые ориентированы на активизацию образного мышления, поддержание чувственно-эстетической культуры и художественного вкуса, и происходит ее культурное развитие. Для того чтобы добиться этого развития, необходимо создать эмоциональную атмосферу, которая поможет школьникам осуществить диалог с самим собой как с целостной культурной личностью, понять и оценить себя через познание произведений искусства и создание собственной картины, отражающей внутренние чувства, и, безусловно, обращение к эмоционально-провоцирующей экспрессионистической живописи упростит эту задачу.

Истоки экспрессионизма находятся в европейском искусстве эпохи модерна. Модерн получил наибольшее развитие в начале XX века, прежде всего, в Германии и Австрии [10, с. 8]. Характерной особенностью и сутью экспрессионизма является выражение эмоций автора. В результате реализм изображения отходит на второй план, поскольку первичным становится подсознание. В широком смысле экспрессионизм может включать произведения, в которых сильные эмоции выражены художественным образом, и именно это выражение эмоций становится основной целью создания произведения. Для экспрессионистов, прежде всего, важна субъективность творческого акта. Принцип экспрессии преобладает над изображением. Очень частая причина экспрессионизма – попытка показать внутренний мир человека, его переживания, как правило, в момент крайнего духовного напряжения. Экспрессионисты считали своими предшественниками французских постимпрессионистов, швейцарца Фердинанда Ходлера,



норвежца Эдварда Мунк и бельгийца Джеймса Энсора. Художники искали новые, ярчайшие образы, стремились выразить средствами живописи нарастающую тревогу нового мира. Цвет, как считали экспрессионисты, обладает собственным отдельным смыслом, он способен вызывать определённые эмоции, ему приписывали символичность и отдельное значение [11, с. 26].

Изучение экспрессионизма направлено на выявление эмоционально-личностного отношения учащихся к изучению искусства в целом, определение предпочтений и наиболее интересных элементов его области. Задача состоит в том, чтобы выявить, каким образом учащиеся расположены к восприятию экспрессионистической живописи и творчеству художников, ее изображавших, а также в анализе собственных ощущений и эмоций как от произведений искусства экспрессионистов, так и от собственных рисунков по этой теме. Стоит отметить, что навыки художественного анализа не только положительно влияют на формирование навыков восприятия экспрессионистической живописи, но также помогают усвоить необходимый объем учебных знаний по предмету «изобразительное искусство», решать поставленные учебные задачи, объективно оценивать творческий материал. Личностные результаты проявляются в авторском стиле учащегося, в умении использовать образный язык изобразительного искусства: цвет, линию, ритм, композицию, объем, фактуру для достижения своих творческих замыслов, в способности моделировать новые образы путем трансформации известных.

Обоснованием изучения изобразительного искусства в школе является его образовательная и развивающая составляющая, что позволяет рассматривать его не только как способ развития навыков восприятия искусства, пассивного созерцания и объяснения рассматриваемых сюжетов, но также интеллектуального и эмоционально-творческого развития детей, что обусловлено требованиями федеральных образовательных стандартов. Эффективное решение воспитательных задач определяется знанием психологических закономерностей процесса формирования личности, возрастных особенностей и индивидуальных различий в умственном развитии детей; необходима направленность на личности учеников (интересы, склонности, отношение к учебе, работе, коллективу и самому себе), развитие их интеллектуальных и эмоциональных качеств (независимость суждений и действий, инициативность, настойчивость, целеустремленность, уровень эмоциональности, глубина переживания и др.), развитие высших психических функций (внимание, память, мышление и речь, воображение, способности).

Современная практика искусствоведения и художественной педагогики проявляет процесс художественного восприятия как диалог различных непохожих сознаний, в результате которого происходит эмоциональное и эстетическое развитие. Способность художественного восприятия и эмоционального и эстетического развития не является генетическим навыком человека. Задача учителя – развить эти навыки через включение обучающихся в совместную деятельность. Для этого необходимо запустить процесс художественного восприятия, то есть монолог, осуществляемый мысленно, изнутри, вынести наружу, превратив в диалог и полилог.

## **Литература**

1. Путляева, Л. В. К вопросу о роли эмоциональных состояний в мыслительной деятельности / Л. В. Путляева. – Москва, 1993. – 87 с.
2. Ильин, Е. П. Психология воли. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2000. – 288 с.
3. Чебыкин, А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42–47.
4. Хомская, Е. Д., Батова Н. Я. Мозг и эмоции / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. – Москва, 1992. – 270 с.

5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет – 5-е изд., стер. / И. Ю. Кулагина. – Москва : УРАО, 1999. – 175 с.
6. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.
7. Алексеева, Л. Л. К вопросу о содержании художественно-эстетического образования в профильной школе / Л. Л. Алексеева // Педагогика искусства : электронный научный журнал. – 2010. – № 1.
8. Немов, Р. С. Психология образования / Р. С. Немов. – 2-е изд., стер. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 105 с.
9. Художественное образование: история и современность : материалы II Всероссийской научно-практической конференции/ ответственные редакторы Н. С. Кузнецова, И. П. Кузьмина. – Нижний Тагил : Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2019. – 625 с.
10. Герман, М. Ю. Модернизм. Искусство первой половины XX века / М. Ю. Герман. – Санкт-Петербург : Азбука, 2008. – 384 с.
11. Куликова, И. С. Экспрессионизм в искусстве / И. С. Куликова. – Москва : Наука, 1978. – 181 с.

## ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX–XXI вв. (ОБЗОР)

### FEATURES OF RUSSIAN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE XX-XXI CENTURIES (REVIEW)

*Ма Цююэ, Е. А. Каюмова*

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

*Ключевые слова:* музыкальное образование, музыкальная педагогика, музыкально-педагогические вузы, учитель музыки.

*Key words:* music education, music pedagogy, music and pedagogical universities, music teacher.

*Аннотация.* Современное российское музыкально-педагогическое образование, с одной стороны, является продолжателем традиций советской музыкальной педагогики, с другой – на протяжении нескольких десятилетий находится под воздействием модернизирующих реформ, что актуализирует изучение его содержательно-структурной перестройки. В этой связи в данной статье кратко рассматривается динамика развития музыкального образования в XX и современное его состояние; выделяется ряд свойств современной музыкальной педагогики и перспективы ее развития.

К началу XX столетия Российское государство имело определенный ресурс для осуществления профессионального музыкального обучения: сеть музыкальных школ, училищ, консерваторий, а также сложившиеся исполнительские школы по ведущим направлениям музыкального творчества. Тем не менее, анализ источниковой базы [1; 2, с. 4; 3 и др.] позволяет утверждать, что, несмотря на значительное количество профессиональных музыкальных учебных заведений, что на рубеже XIX–XX веков страна испытывает в них дефицит не только в регионах, но и в центральной России. Отчасти эту проблему решают частные музыкальные школы, однако уровень качества подготовки в них обычно не высок.

После революции 1917 г. в России сменяется не только правительство и политический строй, изменениям подвергается вся социокультурная сфера. Музыкальное образование, наряду с очевидными отрицательными эффектами (прекращение деятельности РМО, Придворной певческой капеллы и Синодального училища, закрытие частных школ, гимназий, отъезд из страны творческой элиты) приобрело и ряд положительных черт. Так, первые послереволюционные годы реформирования системы музыкального образования привело к ее структурированию, высшее звено (консерватории) получили право на бесплатное обучение студентов, что существенно расширило возможности для поступления в вузы талантливой молодежи. Значительное внимание в стране уделялось музыкально-просветительской и научно-исследовательской деятельности. Так, с целью их развития создается Государственный институт музыкальной науки. Общеобразовательные школы включают в учебный процесс уроки музыки, где в качестве основных видов деятельности ученики проходят хоровое пение и слушание музыки; создавались хоровые студии; многочисленные самодеятельные творческие коллективы – оркестры, театры; устраивались детские концерты [4; 5].

В 1919 году были заложены основы трехступенчатой системы подготовки музыкантов: музыкальная школа – среднее звено музыкальной подготовки (колледж или училище) – вуз. Практически в неизменном виде эта система сохранилась в России до настоящего времени. В течение XX века развивается система дополнительного образования детей и юношества – кружки, секции в домах и дворцах творчества и т.д., формируется музыкальная самодеятельность, открываются музыкально-просветительские общества. Широкая сеть таких музыкальных учреждений выступает в качестве альтернативы профессиональному музыкальному образованию; музыкальная подготовка в них осуществляется на более низком уровне, чем в музыкальных школах, но, тем не менее, выполняет важнейшие воспитательные и образовательные задачи [6, с. 102–103].

Конец советского периода истории России ознаменовался кардинальной перестройкой российского общества и коренными преобразованиями в системе музыкальной педагогики. К этому времени насчитывалось более 5800 музыкальных школ, 50 музыкальных вузов – такой масштабной сети музыкальных организаций не было ни в одной стране мира. Однако в первые «перестроечные годы», не выдержав экономического давления, многие учреждения культуры и искусства прекратили свое существование; снизился престиж музыкального образования. Несмотря на это, диплом специалиста, получившего высшее музыкальное образование в России, до сих пор ценится во всем мире. За счет богатейших национальных ресурсов: великолепных музыкантов-педагогов, исполнителей, композиторов, общественных деятелей, российское музыкальное образование «выжило» в непростых условиях преобразований, реформирования, характерных для последних десятилетий XX века, и продолжает свое развитие [7; 8, с. 111].

Попытка оценить современное состояние музыкально-педагогического образования сталкивается с определенной трудностью – малым количеством научно-исследовательских работ по этой теме. Немногочисленные авторы, характеризуя тенденции развития социально-культурной сферы России в наши дни, отмечают в первую очередь наличие целого комплекса проблем. Так, Безбородова Л. А. [9, с. 17–20], выделяет ряд свойств современной музыкальной педагогики и музыкальной области в целом, в том числе проблемных, которые мы структурировали следующим образом:

– Экономического характера: расслоение общества по экономическим возможностям потребления культурных благ; дефицит финансирования и уменьшение количества источников финансирования учреждений, культурно-досуговых программ; одно из последствий этого – сокращение числа самодеятельных музыкальных коллективов (переход на самофинансирование не всегда позволяет коллективам «выжить»).

– Структурно-институциональное: расширение личностных форм культурно-творческой деятельности населения и появление множества субъектов культурной политики (частных, негосударственных, среди основных: клубы по интересам, самодеятельность и любительское творчество).

– Жанрово-видовое: отмечена популярность среди любительских объединений и творческих коллективов камерных жанров, вводящих в свой репертуар старинные синкретичные фольклорные жанры (народные действия, обряды), синтезируя в своем творчестве театральное, хореографическое, декоративно-прикладное искусство и вокально-инструментальное исполнительство. Напротив, популярность духовых оркестров, хорового исполнительства в новом веке значительно снизилась.

– Качество: падение уровня исполнительского мастерства молодежи и низкое качество создаваемых художественных произведений.

– Образование: педагогический потенциал искусства применительно к школьному образованию реализован на низком уровне, одной из причин чего, по мнению

автора, является отход от унитарности, единых учебно-методических ориентиров – образовательных программ. Музыкальная подготовка в школе не позволяет ученикам освоить критический анализ образцов музыкальных произведений современности и наследия мировой художественной культуры. Вузовское образование характеризуется недостатком педагогической целенаправленности в работе, отрывом педагогических задач от музыкальных. Творческую составляющую учебного процесса ограничивает авторитарность педагогов. Современные выпускники не обладают достаточным набором качеств для работы по многим позициям: музыкальная критика, анализ, работы с авторской песней, материалами музыкальной критики, основами музыкально-просветительской деятельности.

Р. З. Комурджи [10, с. 85] выделяет в качестве несомненной положительной тенденции развития музыкально-педагогического образования на современном этапе возможность выбора образовательной концепции и разработки авторских программ. Л. А. Пиджоян [11, с. 283], рассматривая особенности перехода российских вузов на двухуровневую подготовку (бакалавриат, магистратура), отмечает увеличение значимости и количества часов на самостоятельную работу студента. Автор подчеркивает в этой связи необходимость актуализации процесса обучения с учетом построения индивидуальной образовательной траектории для обучающихся. Об информационной перегрузке современных студентов-музыкантов еще в начале века (2004 г.) говорит Д. Л. Скрипкин, отмечая при этом значимость и роль компьютерных технологий для систематизации информационного потока и для высвобождения времени, благодаря их использованию, на осмысление учебных материалов [12, с. 133].

Анализируя перспективы развития музыкальной педагогики, преподаватели Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского Н. И. Тарасевич и Л. Р. Джуманова в первую очередь отмечают наличие в современной России единого образовательного пространства, регламентированного Федеральными образовательными стандартами (ФГОС) и деятельность вузов в рамках новой концепции образования при условиях компетентностного подхода. Подчеркивая специфику высшего музыкального образования, эксперты отмечают [13]:

1) необходимость предшествующей многолетней музыкальной подготовки для абитуриента, что не требуется для большинства вузовских направлений. Соответствующие требованиям к поступлению в вуз навыки и умения достигаются абитуриентом благодаря этапности музыкального образования (музыкальная школа – ссуз – вуз).

2) «штучность», индивидуальность обучения. По сравнению с «обычными» вузами, музыкальным консерваториям выделяется гораздо меньшее количество бюджетных, финансируемых государством мест, что вполне удовлетворяет запросы общества на подготовку музыкантов и соответствует тезису о том, что в музыкальные вузы поступают самые талантливые выпускники предшествующих звеньев системы образования. В региональных вузах количество мест по отдельным специальностям может составлять 1–2. При этом в учебном процессе занят большой штат профессорско-преподавательского состава.

3) необходимость создания в вузах особой музыкально-педагогической среды, позволяющей обеспечить гармоничное развитие личности обучающегося.

4) методологическая установка единения традиционного и нового в музыкальной подготовке.

В качестве существующей проблемы эксперты отмечают унификацию всех вузовских направлений и, соответственно, невозможность осуществления полноценной учебно-воспитательной деятельности, оценки качества обучения с учетом специфики

музыкального образования. Кадровая проблема представляется с разных позиций – это и невозможность трудоустройства в вузы молодых талантливых, но «неостепененных» педагогов (согласно нормативным требованиям для подготовки специалиста); отток молодых выпускников-музыкантов на работу за рубеж.

Вопросы формирования ценностно-смыслового отношения студентов в процессе обучения в вузе к собственной профессиональной деятельности раскрывает Н. Н. Шевченко [14, с. 122-125]. Анализируя особенности компетентного подхода в вузовской подготовке музыкантов, Л. Ф. Ивонина подчеркивает необходимость усиления роли дисциплин предметного блока (специальных музыкальных дисциплин), что, к сожалению, сегодня не учитывается при реализации образовательных программ [15, с. 130]. Противоположное мнение высказывают В. П. Сраджев и соавторы – говоря о тенденции гуманизации образования, они выступают за обновление его содержания за счет расширения и углубления общегуманитарной подготовки, предполагая, что это позволит студентам «в полной мере реализовать свой потенциал, свои задатки и способности» [16, с. 92]. Авторы также подчеркивают значимость в современной педагогике информационных технологий, подразумевающих определенный уровень информационной культуры у обучающихся. А. Камерис также считает, что в современной образовательной среде недостаточно используются возможности музыкального образования в массовой педагогике, предлагая в качестве решения информатизацию методических подходов [17, с. 236, 237]. О. В. Первушина и Н. В. Крючкова, рисуя портрет выпускника-музыканта, обозначают такой его аспект, как профессионально-интегрированная личность (т.е. личность, в которой объединены аналитические, педагогические, исполнительские и творческий компоненты). В своем исследовании авторы предлагают условия организации обучения в вузе с позиции формирования такой личности [18].

Помимо рассмотренных особенностей высшего музыкального образования, отдельно отметим подготовку учителя музыки в системе музыкально-педагогических вузов. Выпускник педагогического университета, обладая значительным спектром компетенций, призван в своей профессиональной деятельности работать с детьми. Учитывая роль музыкального искусства в становлении и развитии личности ребенка, обоснованную трудами известных в России ученых-музыкантов и педагогов (Б. В. Асафьев, Б. С. Гершунский, Д. Б. Кабалевский, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий, Б. Л. Яворский и др.), задачи учителя музыки как носителя духовной культуры нации увеличиваются многократно. Цели и задачи духовно-нравственного развития подрастающего поколения, система базовых национальных ценностей (традиции, наука, труд и творчество, гражданственность, социальная солидарность, искусство и литература и др.) изложены в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [19]. Следовательно, важнейшей задачей в системе подготовки учителя музыки должна стать идея формирования национального воспитательного потенциала (см. Концепцию). В этой связи Н. П. Шишлянникова подчеркивает, что подготовка кадров учителей музыки должна проходить в контексте бережного отношения к лучшим традициям российской музыкальной культуры, общего музыкального образования. Автор в своем исследовании приходит к выводу, о том, что применение цифрового инструментария в музыкальной педагогике, современных интерактивных технологий может способствовать повышению эффективности учебного процесса, а также, позволят сохранить и приумножить достижения в педагогике отечественного музыкального образования [20, с. 68]. Очевидно, что будущее музыкально-педагогического образования

в числе прочего включает работу по осмыслению и реализации новой образовательной концепции, что требует серьезного научного и методического обеспечения.

### **Литература**

1. Дорошенко, С. И. Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX–XX вв. : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / С. И. Дорошенко ; ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». – Владимир, 2012. – 50 с.
2. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: Историко-теоретический и педагогический аспекты : специальности 13.00.02 Теория и методика обучения музыке, 13.00.01 Общая педагогика : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Е. В. Николаева; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2000. – 62 с.
3. Федорович, Е. Н. История музыкального образования : учеб. пособие / Е. Н. Федорович. – Екатеринбург : Уральский гос. Ун-т, 2003. – 110 с.
4. Мацибора, М. Г. Из истории становления заочного образования в России / М. Г. Мацибора // Вестник Костромского государственного университета. – 2007. – № 3. – С. 41–45.
5. Русская школа пения и советское вокальное искусство. (Краткий обзор основных этапов развития). – URL: <https://lektsii.org/15-61309.html> (дата обращения: 20.09.2021).
6. Аракелова, А. О. К вопросу об истоках профессионального музыкального образования в России / А. О. Аракелова // Вестник культуры и искусств Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 1 (29). – С. 102–109.
7. Власенко, В. Л. Основные этапы формирования музыкальной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования в России / В. Л. Власенко : образовательный портал. – URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/sovremennoe-obrazovaniya-2016/pedagogicheskie/vlasenko.pdf> (дата обращения: 18.09.2021).
8. Федорович, Е. Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века) / Е. Н. Федорович. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 198 с.
9. Безбородова, Л. А. Теория и методика музыкального образования. Учебное пособие для студентов / Л. А. Безбородова. – Москва : Флинта, 2013. – 254 с.
10. Комурджи, Р. З. Тенденции развития музыкального образования на современном этапе / Р. З. Комурджи // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48-2. – С. 84–88.
11. Пиджоян, Л. А. Современные проблемы и перспективы высшего музыкально-педагогического образования / Л. А. Пиджоян // Музыка в провинции: традиции бытования и перспективы художественного образования : Материалы всероссийской научно-практической конференции, Курск, 09–11 октября 2013 года. – Курск : Курский государственный университет, 2014. – С. 283–284.
12. Скрипкин, Д. Л. Подходы к концепции развития современного высшего музыкального образования в России / Д. Л. Скрипкин // Некоторые проблемы музыкального образования : материалы научно-практической Интернет-конференции «Музыкальное образование в пространстве-времени культуры» / под ред. М. Л. Космовской : Курский государственный университет, 2004. – С. 132–138.
13. Тарасевич Н. И., Джуманова Л. Р. Специфика подготовки музыкантов в системе высшего образования / Н. И. Тарасевич, Л. Р. Джуманова // Информационно-аналитический журнал. Новости образовательных организаций. Аналитические материалы. Мнение экспертов. – 2018. – № 104. – URL: [https://akvoabr.ru/specifika\\_podgotovki\\_muzykantov\\_vysshego\\_obrazovaniya.html](https://akvoabr.ru/specifika_podgotovki_muzykantov_vysshego_obrazovaniya.html) (дата обращения: 18.09.2021).
14. Шевченко, Н. Н. К вопросу о формировании ценностно-смыслового отношения студентов к профессиональной деятельности в системе музыкального образования / Н. Н. Шевченко // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 1 (6). – С. 122–125.
15. Ивонина, Л. Ф. Проблемы перехода высшей музыкальной школы на компетентностную модель образовательного процесса / Л. Ф. Ивонина // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 2 (8). – С. 129–134.

16. Сраджев, В. П. Ведущие тенденции подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования / В. П. Сраджев, И. Б. Игнатова, Н. Р. Туравец // Культурная жизнь Юга России. – 2017. – № 2(65). – С. 92–95.
17. Камерис, А. Новая образовательная концепция высшего музыкально-педагогического образования на базе музыкально-компьютерных технологий / А. Камерис // Региональная информатика и информационная безопасность : сборник трудов. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления, 2016. – С. 235–239.
18. Первушина, О. В. Контекстный подход в системе музыкального образования в высшей школе / О. В. Первушина, Н. В. Крючкова // Проблемы музыкальной науки. – 2018. – № 3 (32). – С. 137–143.
19. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – URL: [https://studme.org/1856120124119/pedagogika/kontseptsiya\\_duhovno-nravstvennogo\\_razvitiya\\_vospitaniya\\_lichnosti\\_grazhdanina\\_rossii](https://studme.org/1856120124119/pedagogika/kontseptsiya_duhovno-nravstvennogo_razvitiya_vospitaniya_lichnosti_grazhdanina_rossii) (дата обращения: 18.09.2021).
20. Шишлянникова, Н. П. Музыкальное образование в современных условиях: традиции, проблемы, перспективы / Н. П. Шишлянникова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 2 (30). – С. 60–65.



## **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ ТРАДИЦИЙ И НОВАЦИЙ В РУССКОЙ ИКОНОПИСИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

COGNITIVE POTENTIAL OF STUDYING TRADITIONS AND INNOVATIONS  
IN RUSSIAN ICON PAINTING AT THE LESSONS OF FINE ARTS  
IN THE BASIC SCHOOL

*П. С. Муллина, Н. И. Романова*

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

*Ключевые слова:* русская иконопись, изобразительное искусство, традиции, новации, основная школа, педагогический эксперимент.

*Key words:* Russian icon painting, fine arts, traditions, innovations, basic school, pedagogical experiment.

*Аннотация.* В данной статье представлены возможности раскрытия познавательного потенциала изучения традиций и новаций в русской иконописи на уроках изобразительного искусства в основной школе, выявленные в ходе проведения педагогического исследования. Такие уроки позволяют детям больше узнать о русской культуре, приобщиться к ее исконным ценностям.

Педагогическое исследование по выявлению познавательного потенциала темы «Традиции и новации в русской иконописи» проводилось на уроках по изобразительному искусству на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла №58 г. Томска (МАОУ СОШ №58). В исследовании приняли участие обучающиеся 8 «Б» класса в количестве 22 человек в возрасте 14–15 лет. При разработке педагогического эксперимента были учтены психологические и физиологические особенности детей. Эксперимент состоял из 3 этапов: констатирующего, формирующего и итогового.

**На констатирующем этапе** проводилась устная беседа с учащимися, целью которой являлось выявление текущего уровня знаний и эмоционального отклика обучающихся на тему.

Беседа состояла из 22 вопросов, которые условно можно разделить на 4 группы. В первую группу входили вопросы, направленные на выявление уровня базовых знаний о православии. Второй блок вопросов был направлен на выявление уровня знаний об иконописи, третий – об иконописном ремесле, четвертый – о традициях и новациях в истории русской иконописи.

Благодаря полученным в результате беседы данным, был выявлен средний уровень осведомленности по теме. Обучающиеся пытались высказывать некоторые размышления на тему традиций и новаций в русской иконописи; продемонстрировали интерес к анализу изображений, на которых они увидели существенную разницу в подходе к иконописи разных эпох. Также в рамках беседы посредством наблюдения был выявлен уровень эмоционального отклика на тему, который определен как низкий, поскольку даже средней положительной или отрицательной реакции не последовало,

что вполне объяснимо отсутствием знаний по теме, но дети старались серьезно воспринимать материал.

После беседы ученикам предлагалось ответить на вопросы анкеты из 10 вопросов, целью которой являлось выявление уровня начальных знаний по теме. Вопросы анкеты, так же как и в беседе, касались общих знаний об иконописи, традициях и новациях в иконописи.

Итоги проведенного анкетирования показали: 50% обучающихся были ознакомлены с темой на среднем уровне, в то время как остальные 50% показали низкий уровень базовых знаний. Таким образом, результаты входного анкетирования демонстрируют, что у половины обучающихся знания данной темы весьма поверхностны, у второй половины их просто нет. Такой итог анкетирования можно объяснить недостаточным уровнем знания истории России, игнорированием в программах по изобразительному искусству в общеобразовательной школе темы изучения русской иконописи, а также полным или частичным отсутствием предполагаемого опыта наблюдения икон в жизни. Полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

#### Базовый уровень знаний обучающихся

Уровни	Обучающиеся %
Высокий, %	0
Средний, %	50
Низкий, %	50

Итоги констатирующего этапа педагогического исследования показывают, что при общей открытости детей к данной теме они слабо о ней осведомлены. В то время как изучение истории формирования традиций и зарождения новаций в русской иконописи, практика рисования в разных иконографических стилях, анализ икон разных эпох – всё это способно подтолкнуть не только к творческому развитию, но и побуждать к дальнейшему изучению, созиданию и бережливому отношению к наследию прошлых лет, частью которого является русская иконопись.

**Формирующий этап** был реализован за три академических часа и включал в себя следующие лекции: «История иконописи. Традиции в иконном писании», «Новации в русской иконописи XVII века» и «Русская икона и портрет», в ходе которых была проведена дискуссия на тему традиций и новаций в иконописи. Каждая лекция сопровождалась визуальным рядом: были представлены произведения иконописи с наиболее характерными чертами соответствующей эпохи. В конце каждой лекции обучающиеся выполняли тематическое творческое задание.

Лекция на первом уроке формирующего этапа была посвящена истории русской иконописи: как складывались традиции; на каком языке говорит иконопись; в чем проявлялись традиции. После теории следовала практика: обучающимся было необходимо выполнить три предложенных иконографических элемента – лошадку, горку и здание в традиционном стиле.

Второй урок «Новации в русской иконописи XVII века» был посвящен новациям в иконописи. Было рассказано о расколе Русской православной церкви, который и привел к новообразованиям в иконописи, о чертах новой школы, ее принципах и лидерах. Практическим заданием второго урока было изображение трех иконографических элементов – горки, дерева, архитектуры в новом иконописном стиле.

Лекция на третьем уроке формирующего этапа была посвящена сравнению и анализу старой и новой иконописи, обобщению изученного, а также появившемуся вследствие конфликта между старым и новым, явлению парсуны. На практике обучающимся предлагалось выполнить иконографический пейзаж в разных техниках иконописи, которые были изучены ранее; а именно объединить известные элементы в один пейзаж, при этом самостоятельно выбрав иконописную технику – традиционную или новую.

На **итоговом этапе педагогического эксперимента** были выявлены результаты всей проделанной работы. Были применены методы: устная беседа с целью выявления уровня знаний и уровня эмоционального отклика обучающихся; контрольное анкетирование, нацеленное на проверку полученных знаний.

Состав вопросов беседы педагога с классом на итоговом этапе был идентичен составу беседы, осуществлённой на констатирующем этапе педагогического исследования с небольшими добавлениями. Эта необходимость обусловлена важностью выявления динамики роста знаний и уровня эмоционального отклика по теме «Традиции и новации в русской иконописи».

Благодаря полученным в результате беседы данным, удалось выстроить общее представление об уровне итоговых знаний по теме: дети показали уровень осведомлённости, который стал варьироваться от среднего до высокого. В этот раз обучающиеся более уверенно и обоснованно высказывали свои размышления по теме.

Также в рамках беседы удалось произвести анализ на выявление уровня эмоционального отклика, который на итоговом этапе оказался таким же низким, как и на констатирующем. Данная реакция была ожидаема и оправдана спецификой темы, которая сложна для подросткового понимания, недостатком внимания к ней в школе.

Однако, эмоциональный отклик не был первостепенной задачей исследования. Прежде всего, важно было пополнить знания обучающихся по данной теме, и эта задача была решена в полной мере. Обучающиеся получили навыки художественного анализа старой и новой иконописи, получили углубленные знания по теме, а также научились применять их на практике во время выполнения творческих заданий.

Наполнение анкеты, выданной обучающимся после экспериментальной беседы, также было идентично наполнению анкеты на констатирующем этапе исследования.

Результаты итогового анкетирования разительно отличаются первоначальных. В табл. 2 заметен прогресс в знаниях учащихся.

*Таблица 2*

**Уровень сформированности знаний по теме «Традиции и новации в русской иконописи»**

Уровни	Обучающиеся %
Высокий	58,3
Средний	4,2
Низкий	29,2

Примечательно, что существует разрыв между высоким и низким уровнями, обусловленный малым процентом среднего уровня, что обычно не характерно. Тем не менее, низкий уровень опустился на 20,8%, а высокий поднялся на 58,3%. Таким образом, видна положительная динамика в росте знаний обучающихся.

Положительным моментом следует отметить и то, что во второй раз анкетирование заняло у класса меньше времени, чем на констатирующем этапе исследования.

Подводя итоги анкетирования, хочется отметить следующее: ответы итоговой анкеты демонстрируют очевидный рост знаний обучающихся по теме «Традиции и новации в русской иконописи», поскольку мы видим, что количество правильных ответов на вопросы значительно возросло. Это свидетельствует об эффективности преподносимого лекционного материала, который был реализован в процессе проведения формирующего этапа педагогического исследования.

Как было сказано выше, творческие задания из цикла уроков «Традиции и новации в русской иконописи» были посвящены изображению элементов иконографии, выполненных в разных иконописных стилях, которые на заключительном уроке объединялись в пейзаж. В ходе анализа творческих работ было выявлено, что на каждом уроке были сильные и слабые работы, но в большинстве случаев обучающиеся справлялись с заданием, демонстрируя понимание темы на среднем и высоком уровнях. В табл. 3 представлены результаты выполнения учащимися 8-го «Б» класса творческих заданий.

Таблица 3

**Уровень творческих работ обучающихся на тему «Традиции и новации в русской иконописи»**

Уровни	Обучающиеся %
Высокий	12,2
Средний	70
Низкий	17,8

Таким образом, результаты обучения показывают эффективность выбранных педагогом методов: метод исследования, творческий анализ и работа с лекционным теоретическим материалом, который преподносился в виде беседы педагога с классом (словесный метод), практический метод, включавший в себя групповую работу ребят.

Анализ и обобщение полученных результатов позволяют сделать следующие выводы:

1. Итоги педагогического исследования показывают эффективность разработанной методики, направленной на приобщение обучающихся к русской иконописи через изучение ее традиций и новаций. Формирование культурных знаний прошло успешно за счёт доступного донесения обучающимся знаний и выполнения практических работ, требовавших не только творческого подхода, но и применения теоретических знаний, полученных в ходе лекций.

2. Совокупность теоретической информации, практических занятий, использованных методов и форм работы педагога с классом в сочетании с разнообразными видами деятельности соответствовали теме, целям и задачам, с которыми проводилось педагогическое исследование. Выбранная методика была эффективна благодаря тому, что содержание разработанных занятий соответствовало возрасту ребят, для которых эти занятия разрабатывались. Важную роль также занимало личное отношение педагога: его доброжелательное поведение по отношению к обучающимся позволило детям раскрыть свои способности, не стесняясь совершать ошибки.

3. Сравнительный анализ количественных и качественных результатов, полученных на констатирующем и итоговом этапе педагогического исследования и представленных в виде таблиц и графиков, свидетельствует об эффективности методов, использованных в ходе изучения достаточно сложной темы в рамках дисциплины «Изобразительное искусство» для обучающихся среднего звена общеобразовательного учреждения «МАОУ СОШ № 58».

Таким образом, в ходе уроков удалось осуществить погружение учащихся в изучаемую тему посредством раскрытия сущности иконописного дела с его канонами, сакральными смыслами и знакомства с новыми тенденциями в русской иконописи, с историей их возникновения, риторикой и лидерами. Таким образом, произошло приобщение подростков к русской культуре через достаточно сложный для восприятия материал.

## ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### PROBLEMS OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

*И. В. Никулина*

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 13, г. Томск, Россия

Научный руководитель:  
проф. кафедры МиХО ТГПУ С. Н. Кравченко

*Ключевые слова:* эмоциональное развитие, проблемы эмоциональной сферы, причины эмоционального дисбаланса, средства и методы развития эмоциональной сферы.

*Key words:* emotional development, problems of the emotional sphere, causes of emotional imbalance, means and methods of emotional sphere development.

*Аннотация.* Данная статья призвана обратить внимание педагогов и родителей на проблемы эмоциональной сферы современного ребенка-дошкольника. Автор пытается выяснить причины, почему ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, хотя его любят родители, опекают педагоги. Какое поведение взрослых способствует тому, что ребенок часто чувствует себя одиноким и ненужным.

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека и, прежде всего ребёнка.

*Л. Выготский*

Эмоциональное развитие дошкольников – процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей. Ребенок-дошкольник отличается впечатлительностью, стремлением к признанию себя среди других людей. У дошкольников ярко прослеживается неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления и воображения.

Трудности во взаимоотношениях с окружающими нередко являются результатом нарушения в развитии эмоциональной сферы ребенка. В последние годы появляется все больше детей с нарушениями эмоционального развития, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность.

В отличие от интеллектуального развития развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание. А ведь сама по себе эмоциональная сфера не складывается – ее необходимо формировать. Дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а больше замыкаются на гаджетах, компьютерных играх, хотя именно общение в значительной степени обогащает эмоциональную сферу ребенка.

Так как наиболее активное развитие эмоциональной сферы ребенка приходится на период от 2 до 7 лет, то именно на долю педагогов дошкольного образовательного учреждения выпадает роль активных помощников и консультантов для родителей в

вопросе развития эмоциональной сферы, ведь задачей ДООУ является развитие всесторонне развитой личности.

Начнем с первых дней ребенка в детском саду. С каждым новым набором детей заметны все более глубокие проблемы в развитии эмоциональной сферы. Дети не имеют навыка общения со сверстниками, да и со взрослыми тоже. Нормальное поведение ребенка характеризуется его активным, эмоционально положительным отношением к окружающему. Здоровый ребенок живо интересуется всем, что происходит вокруг, охотно вступает в контакт со взрослыми, спокойно выполняет их требования, с увлечением играет.

Находясь в отрицательном эмоциональном состоянии, ребенок сам препятствует оптимальному удовлетворению собственных потребностей. В таком состоянии у детей наблюдается недостаточно сформированные умения распознавать и описывать своё эмоциональное состояние социально приемлемым способом. Из-за этого возникают конфликты внутри детской группы, у дошкольников появляются внутриличностные проблемы, которые вытекают в тревожность, гиперактивность, застенчивость агрессивность, замкнутость.

Необходим поиск причин, объективных и субъективных, и соответственно, пути коррекции эмоционального дисбаланса, корни которого, повторяем, как правило, уходят в дошкольное детство. Ежедневно сталкиваясь с теми или иными проблемами на практике, я не раз убеждалась: подлинная причина того или иного поступка кроется в определенном «изъёме» эмоциональной сферы. «Изъём» этот может осознавать или напротив, не осознавать не только ребенок, но и взрослый, который занимается его воспитанием.

Методом наблюдения и анализа выявлены наиболее часто встречающиеся причины нарушения эмоционального благополучия детей, исходящие от взрослых, а именно:

1) Манипулирование детьми, наносящее серьезный ущерб позитивному развитию личности. Это проявляется в том, что взрослые стремятся все сделать за ребенка, тем самым лишая его самостоятельности и инициативы как в деятельности, так и принятии решений;

2) Неправильная организация общения. Преобладание авторитарного стиля, отсутствие заинтересованности ребенком со стороны взрослых. Чрезмерная строгость родителей, наказание за малейшее неповиновение. Отсюда боязнь ребенка сделать что-то «не так»;

3) Осознание ребенком на фоне других детей своей неуспешности (озвученной взрослыми), что способствует формированию комплекса неполноценности и зарождению такого, например, отрицательного чувства, как зависть.

4) Отсутствие автономности. Прямая зависимость во всем от взрослого, рождающая чувство беспомощности, когда приходится действовать самостоятельно.

5) Индивидуально-личностные особенности ребенка, например, сформировавшиеся (не без помощи взрослых) боязливость или привычка постоянно находиться в центре внимания и т. п.

6) Недостаток любви и ласки со стороны родителей, особенно матери.

7) Неблагополучное положение в семье;

8) Несогласованность требований к ребенку в домашней обстановке и в детском саду.

9) Избыток информации, получаемой ребенком (интеллектуальные перегрузки).

10) Желание родителей дать знания своему ребенку, которые не соответствуют его возрастным особенностям.

На сложность и неизученность развития эмоций в контексте становления психики человека указывает ряд исследователей. В настоящее время не существует единой модели развития эмоциональной сферы личности. Мнения научного общества по этой проблеме разнообразны: от убеждения биологической функции эмоций и их врожденного характера (К. Изард, Х. Остер, П. Экман) до признания того, что эмоциональная сфера развивается на протяжении всего жизненного пути человека (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, М. И. Лисина).

Общение со сверстниками и общение со взрослыми играют одну из главнейших ролей в социализации эмоций. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н. приводят отличительные характеристики данных двух видов общения. Так, общению со сверстниками свойственна более свободная манера, наличие меньшего количества рамок и ограничений, чем общение со взрослыми. В то же самое время общение со взрослыми служит источником для социализации эмоций, иными словами – осваиванию социальных эталонов выражения и понимания эмоций. Таким образом, эмоции являются важным фактором в социализации ребенка, всестороннем развитии его психики.

Существуют основные средства и методы развития эмоциональной сферы ребенка-дошкольника:

1) Сюжетно-ролевые игры – эмоциональная отзывчивость ребенка к сверстникам, решение проблемных ситуаций;

2) Трудовое воспитание – элементарные трудовые поручения;

3) Театрализованная деятельность – передача эмоций, характера героев и отношения их друг к другу;

4) Совместные праздники, досуги;

5) Использование художественной литературы – мир словесного искусства несет в себе безграничные возможности для формирования эмоциональной сферы дошкольника. Потешки, сказки вызывают эмоциональный отклик, учат сопереживать, выражать собственные чувства мимикой, жестами, словами, побуждают дать эмоциональную оценку словам и действиям героев (веселый, грустный, хороший, обиженный);

6) Музыкальные занятия – слушая музыку, а также вслушиваясь в слова и музыку песен, ребенок приобретает первоначальные понятия о настроении в музыке, приобретает опыт передачи чувств музыкальными средствами.

7) Изобразительная деятельность – использование цветовой гаммы, создание образов, отражающих настроение и впечатления ребенка.

Наглядность – один из основных и наиболее значительных методов обучения дошкольников. Метод наглядности – пример взрослого. Как педагог выражает свои чувства, реагирует на эмоциональные проявления других людей, его мимику, жесты, телодвижения дети не только видят и отличают, а порой и копируют.

Трудно переоценить роль музыкального воспитания в развитии эмоциональной отзывчивости у дошкольников. У музыкального искусства особый язык – язык интонаций, который используется для передачи человеческого настроения и эмоций. Музыка превосходит другие виды искусства по силе эмоционального воздействия, так как ее содержанием выступают эмоции и чувства.

Именно музыка способна передать весь спектр человеческих чувств, обогащая опыт эмоциональных переживаний, она дает неисчерпаемые возможности для развития эмоциональных переживаний, она дает неисчерпаемые возможности для развития эмоциональной сферы ребенка: его чувств, эмоций и переживаний.



В процессе восприятия музыки у дошкольников развивается чувственный мир, формируется личностное отношение к музыке, развиваются умственные способности.

Таким образом, проблема развития эмоциональной сферы дошкольников является актуальной, поскольку в настоящее время учеными, психологами установлено много случаев нарушения развития эмоций у детей дошкольного возраста, а эти нарушения мешают нормальному физическому, умственному, эмоциональному развитию ребенка.

Задача гармоничного развития детей дошкольного возраста предполагает определённый уровень развития широкого круга знаний и умений, способов овладения различным содержанием, но и обязательно достаточно высокий уровень развития их эмоциональной сферы, социальной ориентации и нравственной позиции.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОГО КРЕСТЬЯНСКОГО ПОРТРЕТА (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА А. Г. ВЕНЕЦИАНОВА)**

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
IN THE LESSONS OF FINE ARTS THROUGH THE STUDY OF A PEASANT CHILDREN  
PORTRAIT (BY THE EXAMPLE OF A. G. VENETSIANOV'S ART)

*Д. Н. Подскарбий, Н. И. Романова, Н. Н. Вагин*

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

*Ключевые слова:* эмоциональное восприятие, изобразительное искусство, детский крестьянский портрет, А. Г. Венецианов, младшая школа, педагогический эксперимент.

*Key words:* emotional perception, fine arts, peasant children portrait, A. G. Venetsianov, junior school, pedagogical experiment.

*Аннотация.* Данная статья раскрывает основные аспекты и особенности развития эмоционального восприятия детей начальной школы посредством обращения к детскому крестьянскому портрету в творчестве А. Г. Венецианова на уроках изобразительного искусства. Немаловажным является развитие эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста, ведь тонкость и многогранность эмоциональных проявлений нередко может ими не осознаваться, тогда бывает трудно рассказать о своих чувствах, выразить в речи свои переживания. Детские образы в творчестве А. Г. Венецианова способны побудить к сочувствию и состраданию, вызвать чувства уважения, гордости, любви. Это устанавливает особые воспитательные задачи и выдвигает новые формы работы с младшими школьниками.

Эмоциональная составляющая психики детей младшего школьного возраста является главенствующей над всеми другими, поскольку ребенок практически полностью зависит от своих чувств, живет непосредственной глубокой эмоциональной жизнью. Формирование навыков эмоционального восприятия в раннем детстве является важным аспектом в дальнейшем становлении личности, а также в межличностном общении.

В этом отношении обращение к творчеству А. Г. Венецианова, а именно детскому крестьянскому портрету на уроках изобразительного искусства является эффективным, так как формирование навыков «чтения» картины позволяет задействовать глубинные механизмы эмоционального восприятия, формирующие в ребенке небезразличное отношение к окружающему его миру.

Автором был разработан и проведен педагогический эксперимент, целью которого стало развитие эмоционального восприятия обучающихся начальной школы на уроках изобразительного искусства через изучение детского крестьянского портрета (на примере творчества А. Г. Венецианова).

Исследование проводилось среди обучающихся начальной школы на базе МАОУ гимназия №55 им. Е. Г. Вёрсткиной г. Томска, в 4 «Д» классе в количестве 26 человек в возрасте от 9 до 11 лет в сентябре-октябре 2021 года в ходе производственной практики. При разработке педагогического эксперимента были учтены психологические и физиологические особенности детей.

Эксперимент состоял из 3 этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

**На констатирующем этапе** в 4 «Д» классе проводилось тестирование на выявление уровня базовых знаний о крестьянстве и анкетирование на определение уровня эмоционального восприятия учащихся.

Тест на выявление знаний состоял из 9 вопросов закрытого и открытого типа. Анализ ответов учащихся позволил выявить уровень знаний о крестьянстве, представленный в табл. 1.

Таблица 1

**Базовый уровень знаний обучающихся по теме «Крестьянская семья»**

Уровни	Обучающиеся, %
Высокий, %	0%
Средний, %	5%
Низкий, %	95%

К сожалению, следует отметить фактически полное отсутствие знаний современных детей о крестьянстве.

Далее было проведено анкетирование на выявление уровня эмоционального восприятия. Анкета состоит из 8 вопросов. Вопросы анкеты подразумевали открытые и развернутые ответы в одно-два предложения. Одно из заданий было ориентировано на непосредственное взаимодействие с произведением изобразительного искусства – картиной А. Г. Венецианова «Вот-те и батькин обед!».

Анализ уровня эмоционального восприятия темы представлен в табл. 2.

Таблица 2

**Уровень эмоционального восприятия обучающихся темы «Крестьянская семья»**

Уровни	Обучающиеся, %
Высокий, %	0%
Средний, %	18%
Низкий, %	82%

Уровень оказался очень низким, что также не может не вызывать сожаление. Проведение данного анкетирования дало понять, что у учащихся плохо сформированы навыки эмоционального восприятия. Из этого следует, что необходимо приложить максимум усилий по формированию навыков, способствующих развитию эмоционального восприятия учащихся 4 «Д» класса МАОУ гимназии № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной.

Таким образом, выявленный уровень эмоционального развития и знаний о крестьянстве учащихся помог в выборе методик проведения уроков. Как известно, успешность процесса развития эмоционального восприятия зависит от скоординированных между собой основных направлений, форм, методов и видов деятельности в образовательном процессе [1]. Высказывание А. А. Бодалева «В самой экзистенциальной сущности ребенка заложены возможности эмоциональной отзывчивости: единства процесса познания ребенком мира с его эмоциональным развитием, способность испытывать страдание и радость, поскольку развивающаяся личность имеет для этого

«чувствилище» дает уверенность в том, что существует высокая вероятность затронуть глубинные эмоциональные процессы младшего школьника [2].

Проанализировав полученные результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, можно утверждать, что необходимо приложить максимум усилий по формированию навыков, способствующих развитию эмоционального восприятия учащихся.

На основании результатов констатирующего этапа педагогического исследования был разработан цикл занятий, направленных на формирование навыков эмоционального восприятия посредством изучения изображений крестьянских детей кисти Венецианова.

**Формирующий этап** включал в себя урок-беседу на тему «Знакомство с крестьянской семьей», учебную лекцию по теме «А. Г. Венецианов. Знакомство с художником», урок-игру «Особенности изображения крестьянского ребенка в творчестве А. Г. Венецианова» и «урок-путешествие».

В ходе формирующего этапа исследования были поставлены следующие задачи:

1. Способствовать эмоциональному отклику обучающихся посредством урока-беседы «Знакомство с крестьянской семьей», а также познакомить с образом крестьянства.

2. Познакомить обучающихся с творчеством художника А. Г. Венецианова и раскрыть особенности его творчества

3. Способствовать формированию навыков эмоционального восприятия у обучающихся посредством анализа детских образов в картинах художника А. Г. Венецианова через «урок-игру».

4. Способствовать развитию у школьников через эмоциональное восприятие и переживание эмоционально-чувственной сферы, отзывчивости.

Теоретический материал, сопровождаемый электронной презентацией репродукций картин, раскрывал необходимые для изучения аспекты формирования базы знаний, на которую можно опираться в дальнейшем для выполнения творческой работы обучающимися в рамках заявленной темы.

Формирующий этап был направлен на формирование навыков эмоционального восприятия обучающихся начальной школы на уроках ИЗО посредством изучения детского крестьянского портрета (на примере творчества А. Г. Венецианова), а также развития способности выражать собственные чувства как в творческой работе, так и в дальнейшей жизни ребенка.

Основная работа заключалась в художественном анализе репродукций картин А. Г. Венецианова, героями которых были крестьянские дети, а также в выполнении творческого задания на контрольном этапе эксперимента, в котором дети, выражая свои мысли и впечатления в рисунках, передавали свою эмоционально-нравственную оценку в произведении. Эмоциональность – это и есть главное условие и причина возникновения детских рисунков, выразительность которых зависит от качества эмоционального переживания [3].

На **контрольном этапе педагогического эксперимента** была проведена проверка полученных знаний и выявление уровня сформированности эмоционального восприятия и знаний о крестьянстве. Кроме того, учащимися на основе полученных знаний и навыков была выполнена творческая работа «Образ заботы крестьянского ребенка». В данной работе ребенок должен был нарисовать рисунок, в котором он попробовал бы выразить свое представление о заботе крестьянского ребенка (мальчика

или девочки) о своей семье. Также в рисунке каждый обучающийся должен был выразить свое эмоциональное отношение посредством цветовых отношений и средств выразительности. Перед началом творческой работы необходимо было погрузить ребенка в суть поставленного перед ними задания, для чего на констатирующем этапе была снова проведена небольшая вступительная беседа с классом. На рисунок было отведено 1 урок. Материалы для выполнения творческой работы выбирались обучающимися по желанию. В конце урока каждый обучающийся, выйдя к доске, представил свою работу, одноклассники должны были угадать настроение, заложенное в картине, и обосновать свое мнение. Такой метод дает большую разрядку в конце урока. Высказывания каждого ученика выражали уровень сформированности эмоционального восприятия, что стало ценным аспектом в подведении итогов педагогического исследования.

В табл. 3 представлены результаты выполнения учащимися 6-го «Г» класса творческого задания.

Таблица 3

**Уровень творческих работ обучающихся на тему  
«Образ заботы крестьянского ребенка»**

Уровни	Обучающиеся %
Высокий	70 %
Средний	30 %
Низкий	0 %

Далее представлены результаты итогового тестирования на выявление усвоенных знаний о крестьянстве, а также анкетирования на выявление уровня эмоционального развития. Содержание итогового анкетирования было идентичным констатирующему, что важно для выявления динамики усвоения знаний.

Таблица 4

**Уровень сформированности знаний по теме «Крестьянская семья»**

Уровни	Обучающиеся %
Высокий	92
Средний	8
Низкий	0

Таблица 5

**Уровень сформированности эмоционального восприятия**

Уровни	Обучающиеся %
Высокий	87
Средний	13
Низкий	0

Таким образом, видна положительная динамика как в знаниях обучающихся, так и в эмоциональном восприятии произведений изобразительного искусства. По итогам проведения педагогического эксперимента становится понятным, что постепенно происходит не только формирование конкретных знаний по одному из аспектов данной темы, но и развитие эмоционального восприятия.

Анализ и обобщение результатов всех этапов педагогического эксперимента, направленного на формирование навыков эмоционального восприятия посредством изучения детских крестьянских портретов (на примере творчества А. Г. Венецианова) позволяет сделать следующие выводы:

1. В ходе педагогического эксперимента была выявлена высокая эффективность методики, направленной на формирование навыков эмоционального восприятия посредством обращения к детскому крестьянскому портрету (в творчестве А. Г. Венецианова).

2. Включение лекционного и сравнительного материала в процесс обучения на уроках изобразительного искусства показало эффективность процесса формирования навыков анализа произведений изобразительного искусства, что способствовало созданию собственного выразительного произведения.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, подтверждают, что данная тема актуальна для изучения в младшем звене общеобразовательного учреждения. Таким образом, разработанная методика способствует развитию эмоционального восприятия ученика, что делает возможным ее применение в младшем звене общеобразовательной школы. Необходимость ее использования в дальнейшей учебной деятельности обоснована потребностью в развитии эмоциональной сферы и общекультурном развитии младшего школьника.

### **Литература**

1. Бородина, Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности / Е. Н. Бородина. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015. – 192 с.
2. Курносова, С. А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников, из опыта работы / С. А. Курносова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-emotsionalnoy-otzyvchivosti-u-mladshih-shkolnikov-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 5.12.2021).
3. Милорадова, Е. Г. Эмоционально-чувственный компонент в изобразительном творчестве младших школьников, творческое переживание на уроках изобразительного искусства / Е. Г. Милорадова. – Казань : Молодой ученый, 2018. – №11. – 197 с.

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА П. Д. КОРИНА**

**PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE LESSONS OF FINE ARTS BY THE EXAMPLE OF STUDYING THE P. D. KORIN'S ART**

*А. В. Селезнева, Н. И. Романова*

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

*Ключевые слова:* изобразительное искусство, основная общеобразовательная школа, педагогический эксперимент, воспитание патриотических чувств.

*Key words:* fine arts, basic secondary school, pedagogical experiment, education of patriotic feelings.

*Аннотация.* Статья посвящена воспитанию патриотизма обучающихся средней школы на уроках изобразительного искусства через изучение творчества П. Д. Корина. В статье дается общее описание этапов педагогического эксперимента и представлены основные результаты примененной методики. Исследование проводилось в МАОУ СОШ № 58 города Томска.

Очень слабо сегодня используется в школе патриотический потенциал отечественного изобразительного искусства, который мог бы играть большую роль в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся. В этом контексте творчество Павла Дмитриевича Корина трудно переоценить. Искусство Корина проникнуто настоящим патриотизмом, искренней любовью к Родине, верой в ее великое будущее, и с таким же настроем он подходил к творчеству – самоотверженно служил искусству.

Автором был разработан и проведен педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности методик, применяемых для изучения темы «Содержание патриотизма в русском искусстве». Исследование проводилось в 7 классе МАОУ СОШ № 58 города Томска. При разработке педагогического эксперимента были учтены психологические особенности и возможности учащихся подросткового возраста. Эксперимент состоял из 3-х частей: констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Целью констатирующего этапа эксперимента в рамках темы «Содержание патриотизма в русском искусстве» является проверка уровня базовых знаний учащихся, касающихся понятий «патриотизм», «патриот», «Родина», о том, в каких произведениях известных художников отражается патриотическая тематика, о русском художнике Павле Дмитриевиче Корине и его творчестве. На констатирующем этапе проводилось вводное анкетирование с целью выявления первичного уровня знаний по теме, а также устная экспериментальная беседа с учащимися с целью выявить уровень эмоциональной заинтересованности учащихся в данной теме. Результаты входного анкетирования продемонстрированы в табл. 1.

Результаты анкетирования показали низкий уровень базовых знаний, что можно объяснить недостаточным уровнем реализации патриотического потенциала изобразительного искусства на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе.

Беседа с обучающимися состояла из 12 наводящих и конкретизирующих вопросов, которые были аналогичны вопросам анкеты, но ее основной целью было выявление уровня эмоциональной заинтересованности обучающихся в теме. Результаты беседы продемонстрированы в табл. 2.

Таблица 1

**Исходный уровень базовых знаний учащихся по теме  
«Содержание патриотизма в русском искусстве»**

Критерии выполнения задания	Результаты анкетирования (%)
Высокий	0%
Средний	36 %
Низкий	64%

Таблица 2

**Уровень заинтересованности учащихся в теме  
«Содержание патриотизма в русском искусстве»**

Уровень заинтересованности	Результаты (%)
Высокий	18%
Средний	67%
Низкий	15%

Анализ полученных результатов показал, что большинство учащихся имеет средний уровень заинтересованности в данной теме.

Целью формирующего этапа эксперимента было воспитание патриотических чувств обучающихся основной школы на уроках изобразительного искусства на примере изучения творчества П. Д. Корина через проведение уроков-лекций с элементами беседы. Структура и содержание, а также уровень заданий формирующего этапа эксперимента были разработаны и скорректированы на основании результатов предыдущего этапа исследования. Был подготовлен теоретический материал по темам, продуманы задания, а также подготовлены все необходимые материалы. В качестве опорных тем выступали следующие темы: «Содержание патриотизма в русском искусстве», «Образ Александра Невского в искусстве», «Образ Георгия Жукова в искусстве».

Для успешного проведения формирующего этапа эксперимента необходимо было соблюдать преемственность обучения, что выражалось в следующем:

- 1) Урок по теме «Содержание патриотизма в русском искусстве».
- 2) Знакомство и анализ таких произведений изобразительного искусства, как: В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы», А. А. Дейнека «Оборона Севастополя», И. И. Левитан «Золотая осень», «Над вечным покоем», Ф. А. Васильев «Мокрый луг», И. И. Шишкин «Корабельная роща» с целью развития патриотических чувств у обучающихся.
- 3) Знакомство с биографией и творчеством Корина Павла Дмитриевича.
- 4) Выполнение творческого задания «Пейзаж Родины».
- 5) Урок на тему: «Образ Александра Невского в искусстве».
- 6) Урок на тему: «Образ маршала Георгия Жукова в искусстве».
- 7) Анализ и сравнение произведений П. Д. Корина «Александр Невский» и «портрет Жукова» с целью развития чувственной сферы и искусствоведческих навыков.



Первый урок был посвящен теме: «Патриотизм в русском искусстве». Прежде всего, школьники познакомились с понятием «патриотизм», «патриот», «батальный жанр», а затем с произведениями искусства, в которых отражается патриотическая тематика: картин природы родного края, нашей Родины, произведения батального жанра, знакомство с художником П. Д. Кориным и его произведением «Моя Родина». Также для создания эмоционального настроения на уроке прослушивалась эпохальная песня «Священная война». После этого учащиеся приступали к выполнению творческого задания по теме «Пейзаж Родины». Проговорились правила изображения пейзажа.

Следующий урок был посвящен теме «Образ Александра Невского в искусстве». На этом уроке учащиеся изучили такие понятия, как «гражданственность», «кантата», «триптих», кроме того, в процессе урока учащиеся познакомились с образом Александра Невского через просмотр фрагмента знаменитого художественного фильма С. Эйзенштейна, прослушивания музыкальной композиции, а также произведение Корина «Александр Невский», для того чтобы у детей сформировалось более целостное представление об Александре Невском.

Третий урок посвящен теме «Образ маршала Георгия Жукова в искусстве». Схема знакомства с образом Георгия Константиновича Жукова на уроке несколько повторяла схему второго занятия. Образ маршала был представлен в кино и музыке, а также в живописи П. Д. Корина. После этого учащиеся приступали к выполнению творческого задания по теме «Образ защитника Отечества». Проговорились правила изображения портрета.

Контрольный этап. Проведение итогового повторного анкетирования обучающихся с целью выявления уровня усвоения нового материала, проведение повторной экспериментальной беседы с целью выявить уровень эмоциональной заинтересованности и контрольное практическое задание, направленное на побуждение учащихся к активному проявлению патриотического сознания и эмоционально-творческому самовыражению. Результаты анкеты позволили определить объем и качество полученных знаний на формирующем этапе педагогического эксперимента. Результаты, полученные в ходе анкетирования, можно увидеть в табл. 3.

Таблица 3

**Достигнутый уровень базовых знаний учащихся после изучения темы  
«Содержание патриотизма в русском искусстве»**

Критерии выполнения задания	Результаты анкетирования (%)
Высокий	92%
Средний	8%
Низкий	0%

Безусловно, результаты очень сильно отличаются от тех, что были получены на констатирующем этапе педагогического исследования. В этот раз анкетирование заняло у класса больше времени, чем на констатирующем этапе педагогического исследования. Это связано с появлением у анкетлируемых необходимости более подробно расписать ответы на свои вопросы, так как теперь обучающиеся обладают новыми знаниями, полученными в ходе формирующего этапа педагогического исследования.

Как говорилось ранее, вопросы первого блока (1–7) направлены на выявление у ребят эмоциональной расположенности по отношению учащихся к такому качеству, как патриотизм. На один из вопросов «Что это значит, любить свою Родину? В чём это

выражается?», были получены такие ответы: «В первую очередь это уважение к истории моей страны, к народам и традициям. Для меня любить Родину, значит быть патриотом своей страны, гордиться тем, что я родился именно здесь, чтить традиции своего народа. Любить родину означает любить свой народ, быть благодарным ему за славную историю», другой ответ ученика «Это очень сильное чувство. Это любовь к стране, где мы родились. Любить Родину – это знать ее героев, уважать их, поддерживать тот патриотизм, которым наградили нас наши деды. Любовь к Родине должна выражаться в действиях и поступках». Такие развернутые ответы обучающихся показывают, насколько они заинтересованы теперь в данной теме, насколько они проникнуты чувством патриотизма, гордостью за свою страну, культуру и традиции своего народа.

Вопросы следующего блока (7–10) были направлены на то, чтобы подтолкнуть обучающегося использовать полученные знания, касающиеся патриотической темы в искусстве, на практике во время устной беседы с ответами на вопросы от педагога. На вопрос «Как думаете могут ли картины нести патриотическое содержание?» все обучающиеся отвечали, что в картинах может отражаться патриотическая тема. В ответах на вопросы: «Можете ли вы назвать такие картины или имена художников? Как тема патриотизма может быть передана в искусстве? Какие события могут изображаться?» обучающиеся смогли не только перечислить, что может быть изображено в таких картинах, но и назвать произведения художников.

Вопросы последнего блока (11–12) показывают уровень знаний и заинтересованности в творчестве художника П. Д. Корина. На заданные педагогом вопросы: «Знаком ли вам такой художник как П. Д. Корин? Знаете ли вы известные произведения П. Д. Корина?» обучающиеся активно отвечали, что знакомы с таким художником и его творчеством, смогли не только перечислить произведения художника, а также назвать какие произведения больше всего запомнились и понравились. Такой результат ответов означает, что материал хорошо усвоен, и дети хорошо владеют информацией и могут использовать ее на практике, а также это указывает на повышение уровня заинтересованности в теме. Уровни устойчивости познавательного интереса приведены в табл. 4.

Таблица 4

**Уровень заинтересованности учащихся после изучения темы  
«Содержание патриотизма в русском искусстве»**

Уровень познавательного интереса	Результаты (%)
Высокий	86%
Средний	10%
Низкий	4%

По результатам, продемонстрированным в таблице, можно увидеть очевидное преобладание высокого уровня устойчивости познавательного интереса над средним и, тем более, низким уровнями после формирующего этапа педагогического исследования.

Контрольное творческое задание было на тему «Образ защитника Отечества». Ребятам необходимо было нарисовать портрет защитника Отечества. Это мог быть портрет кого-либо из дорогих, хорошо знакомых людей или портрет прадедушки, героя из кинофильма, который особенно запомнился храбрыми поступками или даже автопортрет того, как ребята себя представляют в образе защитника. В табл. 5 представлены результаты творческих работ обучающихся по теме «Образ защитника Отечества».

**Оценки творческих работ обучающихся по теме  
«Образ защитника Отечества»**

Оценки	Обучающиеся (%)
«5»	92%
«4»	8%
«3»	0%
«2»	0%

Анализ и обобщение результатов всех этапов педагогического эксперимента, направленного на патриотическое воспитание обучающихся посредством изучения творчества П. Д. Корина, позволили сделать следующие выводы:

1. В ходе педагогического эксперимента была разработана, апробирована и проверена эффективность методики, направленной на формирование патриотических чувств через изучения творчества П. Д. Корина.

2. Процесс формирования патриотического сознания учащихся оказался эффективным благодаря тому, что процесс обучения производился в тесном взаимодействии теоретических и практических знаний в области изобразительного искусства, а также наличием содержательных лекций о важности проявления любви и преданности к Родине, уважения к своему народу, национальной культуре и традициям, бережному отношению к родной природе, к своей малой родине, семье, гордость за подвиги старших поколений.

3. Развитие чувства патриотизма осуществлялось на занятиях изобразительного искусства в процессе художественно-творческой деятельности обучающихся. На уроках изобразительного искусства они рисовали пейзажи Родины и образы защитников Отечества, отображая тем самым любовь к своей Родине, к своему народу.

4. Патриотическое воспитание было направлено не только на мыслительную деятельность учащихся, но и на их эмоциональную сферу. Особенно большой силой эмоционального воздействия на учащихся влияет музыка, кино, живопись. Поэтому в процессе урока целесообразно использовались репродукции выдающихся художников, фотографии, кинофильмы; яркие примеры верности долгу, Родине.

В целом, сравнивая результаты экспериментальной беседы и итогового тестирования, можно сделать вывод о том, что обучающиеся усвоили данную тему, у учеников задействован процесс формирования патриотического сознания.

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СЕЛА

SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE MODERN RUSSIAN VILLAGE

*С. В. Скоморохова*

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

Научный руководитель:  
канд. культурологии, доц. кафедры МиХО ТГПУ Н. И. Романова

*Ключевые слова:* социокультурная среда, сельская среда, социально-культурная жизнь села, сельская школа, сельский дом культуры.

*Key words:* socio-cultural environment, rural environment, socio-cultural life, rural school, rural cultural center.

*Аннотация.* Среди имеющихся различных учреждений школа занимает особое положение в структуре села – это гораздо больше, чем просто школа. Это явление культурное, социальное и экономическое, потому что она во многом определяет жизнь села или, во всяком случае, сильно влияет на нее. Школа и социум на селе неразделимы. Являясь органической частью целого, сельская школа отражает все противоречия, проблемы, ценности, присущие сельскому жителю, помогает в преодолении социальных различий, сохранения принципа социального равенства сельского социума. Поэтому школа не может отставать от изменений в обществе, оставаться старой по качеству обучения. Сегодня нужно другое образование. В статье на примере посёлка Орехово раскрыта взаимосвязь школы и сельского социума в современном Российском селе.

Особое положение в современной российской действительности занимает село. В монографии «Сельская школа и социальная педагогика» М. П. Гурьянова выделяет различные элементы сельской среды, определяющие специфику её влияния на социальное развитие молодежи и подростков. Это экономические, социальные, национальные, социально-демографические, природно-климатические, экологические, архитектурные, социально-психологические и другие условия, имеющие существенные отличия от городских [1, с. 5].

Сельская среда представляет собой особый «мир», связанный глубокими историческими корнями с прошлым своей земли, с хозяйственными, культурными, трудовыми традициями народов, проживающих на ней. Сельские жители – коренное население России, и сегодня являются носителями исторической памяти, социального трудового опыта предшествующих поколений, общинного мировосприятия. Сама структура села (микросреда) – сложнейший комплекс явлений, подразделяющийся на основные, определяющиеся и производные от основных. Одни имеют прямое влияние, другие – косвенное. Каждая такая структура включает различные факторы: экономические, политические, культурно-бытовые, социальные, которые оказывают значительное влияние на формирование поведения, на развитие разных сторон деятельности человека.

А. В. Мудрик пишет: «Особенности сельского образа жизни связаны с особенностями труда и быта жителей: подчиненностью труда ритмам и циклам года; более тяжелыми, чем обычно в городе, условиями труда; малыми возможностями для трудовой

мобильности жителей; большой слитностью труда и быта, непреложностью и трудоемкостью труда в домашнем и подсобном хозяйстве, ограниченностью набора занятий в свободное время». То есть, специфика сельской социальной среды обусловлена сельским образом жизни, сезонностью, цикличностью сельскохозяйственного производства, условиями труда, быта, досуга, особенностями сельской культуры, характером и направленностью производства [2, с. 71].

Для села характерны статичность, однообразие жизни, скудность информации, стабильность социальных норм, значительно меньшая по сравнению с городом социальная дифференцированность и мобильность. Ограниченное число образцов поведения, недостаточное развитие коммуникаций ведет к замедленному культурному развитию, бедности речи и воображения, неустойчивости внимания, меньшему общему уровню информированности у школьника.

Особыми характерными чертами сельской среды является смешение различных культур, отсутствие жестких формализованных структур, преобладание неформальных, нерегламентированных социальных отношений, широкий диапазон и многообразие форм общения, сложной многоуровневой системой контактов, взаимоотношений ребенка со взрослыми и другими детьми. На селе отсутствует анонимность общения, более просты его формы, социальные роли формализованы слабо. Сельские учителя и родители связаны не только общими целями воспитания, но и соседско-бытовыми отношениями, общей заинтересованностью в оптимальном развитии социальной и производственной сферы, участием детей в ней. Хотя общение сельского жителя и ограничено численностью населения, но зато отличается более глубоким знанием быта односельчан. Хорошее знание друг друга позволяет установить тесный контакт между возрастными группами населения, приобщить детей к повседневным заботам старших.

Хозяйственные, трудовые, родственные, соседские связи жителей одного села, деревни способствуют более тесному общению, создают привычную атмосферу открытости. Тесные контакты жителей села дают широкие возможности для вовлечения сельских школьников в трудовую, общественную, культурную жизнь деревни. Вместе с тем по этой же причине на селе в большей степени, чем в городе, проявляется общественное одобрение или осуждение, сохраняется своеобразный социальный контроль всех сфер жизни каждого человека в семье, в трудовом коллективе [3].

Традиционная, исторически обусловленная социокультурная близость сельского учительства к сельской среде, его сопричастность общественным потребностям являются мощным фактором превращения школы в активную, деятельную силу села, способную наиболее эффективно воздействовать на позицию сельских жителей. В сельской глубинке, где школа остается единственным культуроформирующим центром, родители, население спланиваются вокруг нее, что превращает школу в наиболее авторитетную и действенную общественную силу, без которой процесс социального реформирования окажется лишь благим пожеланием власти.

Важным фактором социально-культурной жизни села является организация взаимодействия школы и иных структур: если школа далека от волнующих людей проблем сельской жизни, она вряд ли может рассчитывать на активную поддержку людей. Там же, где школа проявляет не просто интерес, а принимает живое участие в их решении, создаются предпосылки для оказания помощи школе и ее подопечным. Такое взаимодействие со всеми структурами сельского социума дает прекрасное воспитательное пространство, наполняет его особой событийностью (сопроживанием, сопереживанием, общностью интересов, забот) всех участников совместной жизнедеятельности.

На примере посёлка Орехово можно увидеть взаимодействие школы с организациями дополнительного образования села Первомайское, это сотрудничество с детской юношеской спортивной школой, Центром дополнительного образования детей (ДЮСШ и ЦДОД), домом культуры, сельской библиотекой посёлка Орехово.

Посёлок Орехово расположен в Первомайском районе Томской области, входит в состав Новомариинского сельского поселения. Расположен на востоке района, в верховьях реки Куличек (бассейн р. Чулым), в 150 километрах от Томска и в 30 от районного центра Первомайское. В посёлке Орехово по данным переписи 2021 г. проживало 625 человека, сейчас число жителей уменьшилось – стало 518, детей дошкольного возраста: было 20, стало – 18. Численность населения уменьшается, что связано со многими причинами: однообразие жизни, скудность информации, стабильность социальных норм и др. Для развития села, а также школы должна быть перспективная программа развития посёлка. В МБОУ Ореховской школе на данный момент всего обучается и воспитывается 63 ребенка: 22 в начальном звене, 23 учащихся в основном и среднем звене, 18 в детском саду.

Одна из самых серьезных бед сельских школ – малокомплектность. Средняя наполняемость классов в сельской школе составляет 15, а в некоторых малокомплектных сельских школах на одного учителя приходится всего лишь 5 учеников (есть и 3). В маленьких школах учителя по-прежнему вынуждены объединять на одном уроке ребят разного возраста, занимаются с ними одновременно по нескольким программам. Методисты сколько угодно могут изобретать всевозможные технологии обучения в разновозрастных группах – все равно эффект будет невысоким. Малочисленная школа не обеспечивает и адекватное возрасту развитие учащегося.

Общеизвестны и кадровые проблемы сельских школ, хотя во многом они сходятся с городскими. Идет старение педагогических кадров, но главное здесь – не количественные, а качественные показатели. Квалификация сельских учителей зачастую ниже, чем городских. Не хватает высококвалифицированных специалистов.

Решение этих вопросов крайне необходимо. Так в Ореховской школе руководство и коллектив активно стал заниматься решением данных проблем. Два учителя школы заочно получили высшее образование. В школе работает педагог высшей категории, 10 учителей 1 категории, педагоги постоянно работают над самообразованием, делятся опытом работы на районных, кустовых, окружных семинарах и научно-практических конференциях.

Сельская школа как воспитательный институт всегда осознавала жизненную потребность в налаживании контактов между школой и селом, по возможности укрепляла эту связь. Практика показала, что установление сотрудничества – процесс многосложный, двусторонний, длительный, зависящий от многих факторов [4, с. 89-99]. Главный из них – иницирующая роль школы. Там, где сотрудничество состоялось и стало нормой взаимодействия школы и села, произошло взаимообогащение друг друга, которое, прежде всего, положительно сказалось на социализации детей [5, с. 16]. Чтобы идти в ногу со временем и с новыми требованиями, школы-сады стали активно привлекать к себе спонсоров. Так, МБОУ Ореховская СОШ сотрудничает с ООО «Томлесдрев», ООО «Чичкаюльский ЛПХ», где помогают в укреплении материально-технической базы и организации хозяйственной жизни школы. Таким образом, в школе на данный момент усилиями спонсоров обновили мебель в столовой, в коридорах, в кабинете начальных классов парты и стулья. Кроме этого ежегодно спонсоры помогают устраивать учащихся школы, организуют экскурсии на предприятия, что конечно, положительно сказывается и на качестве образования.

Создание образовательно-культурных центров, объединяющих под одной крышей школу, дом культуры, а также активная работа с учреждениями дополнительного образования – еще один из путей реструктуризации сети. Именно они становятся объединяющими сельчан учреждениями, работая днем в режиме школы, вечером организуя досуг всех детей и взрослых. В полную силу начинают работать различные клубы по интересам, физкультурные занятия и т.п.

Последние годы школа тесно сотрудничает с сельским домом культуры (СДК) посёлка Орехово, с учреждениями дополнительного образования Первомайского района: детская юношеская спортивная школа и Центр дополнительного образования детей (ДЮСШ и ЦДОД). На базе школы работает кружок «Юный стрелок» и секция по волейболу, в которые привлечены дети не только школы, но и жители посёлка.

На базе сельского дома культуры (СДК) работает танцевальный кружок. Это дает положительные результаты. Во-первых, дети заняты делом в вечернее время, во-вторых, занято довольно много детей из неблагополучных семей.

Таким образом, в сельской местности школа все чаще становится образовательным центром, где обязаны воспитать ребенка, научив всему лучшему, дать хорошие знания. Личностно-ориентированная развивающая образовательная среда школы должна обеспечить всем субъектам образовательного процесса возможности удовлетворения личностных и социальных потребностей через усвоение групповых норм и идеалов, потребностей в значимой преобразующей деятельности в соответствии с интересами и наклонностями и в самоактуализации. Сегодня востребованность культурных учреждений на селе только увеличивается, ведь занятость в досуговой сфере для населения есть не только способ рекреации, но и возможность личностной реализации через посещение мероприятий в качестве зрителя, через участие в деятельности разнообразных кружков и объединений в различных мероприятиях и конкурсных программах, ориентированных на все слои населения, что оказывает положительное влияние на состояние сельчан.

### **Литература**

1. Гидденс, Э. Социология / Гидденс, Э. Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. Москва : Эдиториал УРСС, 1999. 276 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.
3. Струкова, Е. С. Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника. Из опыта работы. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/112429-iz-opyta-raboty-kulturno-obrazovatelnoe-prost> (дата обращения: 23.03.2022).
4. Байбородова, Л. В. Разновозрастные учебные занятия в сельской малочисленной школе / Л. В. Байбородова, И. С. Бутин // Сельская школа. 2005. № 1. С. 89–99.
5. Девятков, Н. П. Педагогические основы создания культуротворческой среды на начальном этапе профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Девятков. – Омск, 1998. – 21 с.

*Научное издание*

**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

**МАТЕРИАЛЫ  
XXIV ВСЕРОССИЙСКОЙ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ  
14–22 апреля 2022 г.**

**Том III**

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

**Научные редакторы:**

Черных Е. И., канд. биол. наук, доцент.

Курышева М. В., канд. филол. наук, доцент.

Яркина Т. Н., канд. пед. наук, доцент.

Романова Н. И., канд. культурологии, доцент.

Технический редактор: С. Н. Чуков  
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Дата сдачи в печать: 25.06.2022

Усл. печ.л.: 39,9

Дата выхода в свет: 15.08.2022

Уч. изд.л.: 22,8

Заказ № 1229/н

---

**Издательство Томского государственного педагогического университета**

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 311-484

E-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)