ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ «ПРИДНЕСТРОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т. Г. ШЕВЧЕНКО»

Факультет педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник научных трудов студентов,
магистрантов, аспирантов
факультета педагогики и психологии*

Выпуск 9

Тирасполь
Издательство Приднестровского Университета
2025

УДК 37.015.3 (082)
ББК Ч40я43+Ю96я43
А437

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Л.И. Васильева, декан факультета педагогики и психологии, канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Г.В. Никитовская, зам. декана по науч. работе факультета педагогики и психологии, канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

А437 **Актуальные проблемы современного психолого-педагогического образования:** Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов факультета педагогики и психологии. Вып. 9. [Электронный ресурс] / ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»; Факультет педагогики и психологии; редакционная коллегия: Л.И. Васильева, Г.В. Никитовская. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2025. – 316 с.

Минимальные системные требования: CPU (Intel/AMD) 1,5 ГГц/ ОЗУ 2 ГГб/HDD 450 Мб/1024*768/Windows 7 и старше/ Internet Explorer 11/Adobe Acrobat Reader 6 и старше.

В сборнике опубликованы статьи, отражающие результаты научных исследований и практической деятельности студентов, магистрантов и аспирантов факультета педагогики и психологии.

Представленные в сборнике материалы раскрывают теоретическое и практико-методическое состояние проблем подготовки специалистов системы образования, психологические аспекты развития личности в образовании.

Адресуется научным работникам, преподавателям, студентам педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, всем, кого интересуют вопросы развития современной психолого-педагогической науки: теории и практики.

УДК 37.015.3 (082)
ББК Ч40я43+Ю96я43

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

© ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

М.А. Головчиц, З.А. Никоненко. **Развитие фонематического слуха как важный аспект формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи 8**

А.В. Гончар, А.М. Курлат. **К вопросу развития связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством моделирования 13**

А.В. Лазукова, З.А. Никоненко. **Применение интерактивных презентаций в коррекционной работе по развитию речи у детей с задержкой психического развития 18**

И.Н. Медведева, З.А. Никоненко. **Психолого-педагогические основы социального поведения детей с расстройством аутистического спектра 23**

Ю.А. Петряева, Л.В. Скитская. **Теоретический аспект проблемы детей с задержкой психического развития 27**

И.А. Постика, О.А. Иовва. **Оздоровительные мероприятия как средство коррекции функционального состояния опорно-двигательного аппарата лиц со спастической формой церебрального паралича . . . 32**

О.Л. Титова, А.М. Курлат. **К вопросу развития коммуникативных способностей детей школьного возраста с расстройством аутистического спектра 36**

С.П. Чернега, О.А. Иовва. **Теоретические аспекты особенностей и характеристик детей дошкольного возраста с расстройством аутического спектра 41**

М.В. Юраш, О.А. Иовва. **Особенности развития моторики у обучающихся с нарушением интеллекта 45**

Глава 2. **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В.А. Антюхова, Л.Л. Николау. **Компьютерные технологии как средство формирования у младших школьников информационной культуры 50**

А.О. Василенко, О.Г. Згурян. **Индивидуальные коррекционные занятия как средство развития познавательных процессов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. 54**

Н.А. Добринчук, Л.Н. Томова. **Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на уроках изобразительного искусства 58**
И.А. Доносиян, Т.А. Сайдакова, Н.Н. Ушнурцева. **Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству и художественному труду. 62**
Т.В. Енаки, Н.Н. Ушнурцева. **Едукация еколожикэ а елевилор класелор примаре ку дизабилитэць ын сэнэтате ын прочесул активитэций екстрашколаре 67**
О.А. Киореску, А.И. Маслова. **Работа с деформированным текстом как средство развития речи младших школьников 72**
Д.С. Кирик, Л.Н. Томова. **Использование ИКТ на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида 76**
С.Р. Коробова, А.А. Ткачук. **Интеграция нейросетей в традиционную систему начального образования: риски и возможности. 82**
М.В. Курганович, Н.Н. Ушнурцева. **Преемственность между дошкольным и начальным образованием как фактор реализации республиканского компонента в процессе обучения изобразительному искусству и художественному труду. 86**
Е.П. Мындру, Н.И. Васильева. **Роль музыкального воспитания в развитии учащихся специальной (коррекционной) школы 91**
М.И. Онищук, А.В. Топор, Н.Н. Ушнурцева. **Творческие задания как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда. 96**
З.Б. Панченко, Л.Л. Томилина. **Проектная деятельность как средство развития творческого потенциала младших школьников 101**
Ю.С. Петриченко, В.Г. Братан, Н.Н. Ушнурцева. **Портфолио как средство оценивания предметных достижений младших школьников по изобразительному искусству и художественному труду. 105**
Т.А. Регулич, Л.Л. Николау. **Формирование мотивации к обучению у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования 110**
Д.С. Сариогло, А.А. Ткачук. **Использование средств наглядности для развития познавательной активности школьников 114**
Е.С. Семенова, Н.Н. Ушнурцева. **Активизация познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения изобразительному искусству 118**

Т.Ю. Слипенчук, Л.Л. Николау. **Интегрированные уроки как средство формирования функциональной грамотности у младших школьников** **121**
В.А. Смирнова, Л.Л. Томилина. **Деятельностный подход как средство формирования метапредметных умений младших школьников** . . . **125**
Е.А. Сорочан, Н.И. Васильева. **Взаимодействие педагога с родителями учащихся в условиях деятельности современной начальной школы** **129**
Д.Г. Хоряк, Л.Л. Томилина. **Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебной деятельности** **133**
А.Г. Чолак, Е.П. Чабанюк, Н.Н. Ушнурцева. **Педагогические условия формирования гражданской идентичности младших школьников** . **138**
О.В. Шеремет, А.А. Ткачук. **Развитие регулятивных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе** **141**
К.С. Юрова, Т.И. Подплетнева. **Формирование коммуникативной компетенции у младших школьников в образовательном процессе начальной школы** **146**

Глава 3. **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ю.С. Антонова, А.В. Мельничук. **Социально-педагогическое сопровождение процесса социализации школьников из неблагополучных семей** **151**
А.В. Берлинская, Г.В. Никитовская. **Условия реализации интеграции в проектировании педагогического процесса в организации дошкольного образования** **155**
В.В. Егорова, Т.П. Ильевич. **Социально-педагогическая поддержка семейного воспитания в условиях Центра социально-воспитательной работы** **161**
Е.В. Егорова, Е.В. Жолтяк. **Роль субкультур в процессе социализации личности** **165**
Д.А. Иордатий, Г.В. Никитовская. **Психолого-педагогические условия и механизмы формирования социально-педагогической компетентности педагогов** **169**
Б.В. Кара, О.А. Хильчук. **Проблема лидерства среди подростков в современном мире** **174**
Е.Н. Кара, Г.В. Никитовская. **Условия профессионального развития педагога в процессе организации проектной деятельности обучающихся** **179**

Ю.Н. Кицкан, Е.В. Жолтяк. **Кейс-технология как инструмент социально-педагогической работы с трудными подростками 184**
М.Р. Когут, Т.Л. Доля. **Готовность будущих педагогов-психологов к профилактике девиантного поведения в инклюзивной образовательной среде: проблемы и перспективы 188**
О.В. Косовская, Е.В. Жолтяк. **Формирование педагогической культуры родителей воспитанников детского центра 192**
В.А. Мандрик, А.М. Чобан-Пилецкая. **Адаптация младших школьников и профилактика дезадаптации как социально-педагогическая проблема 196**
Д.С. Одобеску, А.В. Мельничук. **Формы работы с молодыми педагогами в условиях образовательного учреждения 200**
А.Э. Перешивкина, А.В. Мельничук. **Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот младшего подросткового возраста в школе 204**
Ю.М. Писанюк, Т.П. Ильевич. **Предикторы девиантного поведения подростков в аспекте их социализации 208**
О.В. Подруцкая, Т.П. Ильевич. **Особенности проектирования культурных практик у детей дошкольного возраста 212**
О.В. Скосырева, А.В. Мельничук. **Роль дополнительного образования в социализации младших школьников 216**

Глава 4. **МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

А.Ю. Абабий, Э.А. Музенитова. **Воспитание организационной культуры педагога организации дошкольного образования 220**
А.И. Беляева, Э.А. Музенитова. **О проблеме качества дошкольного образования: управленческие аспекты 224**
О.А. Буйских, В.А. Гелло. **Формирование корпоративной культуры коллектива организаций образований с целью оптимизации их профессиональной деятельности 229**
Е.А. Конопухина, Э.А. Музенитова. **Управление конфликтами в педагогическом коллективе как элемент повышения качества образовательного процесса 234**
Н.В. Кочаш, О.Л. Марачковская. **К вопросу о роли лидерства руководителя организации образования в управлении педагогическим коллективом 239**
Ю.В. Сиденко, Л.Т. Ткач. **Методологические подходы к совершенствованию системы оценки управленческой деятельности руководителя организации дополнительного образования 243**

Г.И. Тримурук, В.А. Гелло. **Сущность организации образовательной среды и ее интеграция в пространство организации образования. . 248**
А.К. Цуркан, Л.Т. Ткач. **Использование проектной деятельности в воспитании личностных качеств обучающихся 252**
К.П. Шонька, О.Л. Марачковская. **О влиянии этических взаимоотношений руководителя и педагогов на социально-психологический климат в коллективе 257**

Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

И.В. Аркан, О.В. Коломиец. **Социально-психологические факторы формирования телесного Я-образа личности. 263**
П.С. Безкопыльная, В.Ю. Могилевская. **К вопросу о смысложизненных ориентациях и жизнестойкости в юношеском возрасте 269**
Е.А. Буган, В.И. Кучерявенко. **Психологическая диагностика управленческого потенциала личности на примере руководителей банка 272**
Т.А. Васильева, К.С. Франко, В.Ю. Могилевская. **Эмоциональный интеллект и самоэффективность как профилактические мишени перфекционизма студентов. 274**
В.И. Волкова, А.Л. Цынцарь. **Развитие управленческих компетенций у студентов педагогического колледжа 278**
О.В. Воробьева, А.Л. Цынцарь. **Стресс на рабочем месте и его влияние на профессиональную жизнь медицинских работников 282**
А.А. Демченко, П.Е. Козленкова, В.Ю. Могилевская. **Роль феминистских взглядов и субъектного отношения к телу в преодолении самообъективации тела у девушек 286**
А.О. Жумара, Е.Н. Чернова. **Экзистенциальный кризис личности в аспекте православной веры 290**
А.А. Кахановская, В.И. Кучерявенко. **Теоретико-методологическая основа психологического сопровождения профессиональной идентичности работников ДОУ 296**
Э.Г. Лесникова, О.В. Коломиец. **Информационная безопасность как фактор психологического благополучия студентов. 300**
Н.С. Мунтян, В.И. Кучерявенко. **Теоретические основы исследований психологического сопровождения студенческого лидерства 304**
И.В. Паремон, А.Л. Цынцарь. **Управление конфликтами в процессе организации юридической помощи 309**
К.В. Полищук,.О.В. Коломиец. **Механизмы социальной перцепции в деятельности руководителей 312**

Глава 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Головчиц,
слушатель II курса
ДПОП ПП «Логопедия»,
воспитатель МС(К)ОУ № 44
Научный руководитель:
З.А. Никоненко
доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Развитие фонематического слуха как важный аспект формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями речи

Развитие фонематического слуха рассматривается как одна из центральных задач логопедической работы, направленной на коррекцию устной речи у дошкольников. Под фонематическим слухом понимается способность различать и осмысливать звуковую структуру речи, что составляет основу успешного овладения языковыми и речевыми умениями. Нарушения фонематического слуха часто приводят к трудностям в освоении устной, а впоследствии и письменной речи, что значительно отражается на образовательной и социальной адаптации ребенка.

В современных условиях возрастает необходимость поиска наиболее действенных способов организации работы с детьми, имеющими речевые трудности. Одним из результативных средств логопедического воздействия в коррекционной практике выступают дидактические игры, которые объединяют обучение с игровыми элементами, формируя интерес и стимулируя речевую активность ребенка. Так как игра является ведущим видом деятельности дошкольника, использование игровых технологий создает благоприятную атмосферу, способствует вовлеченности, активизирует внимание, память и мышление, а также развивает фонематический слух и умение производить звуковой анализ и синтез.

В отечественной логопедии, благодаря трудам Р. Е. Левиной и В. К. Орфинской, основанным на глубоком психолого-педагогическом исследовании детской речи, доказано, что сформированный фонематический слух является базовым условием полноценного речевого развития ребенка. Ученые Т. А. Алтухова, Т. В. Ахутина, Е. Н. Российская подчеркивают, что у детей с нарушениями звукопроизношения, вызванными несформированностью восприятия фонем, наблюдаются затруднения в становлении коммуникативных навыков. Работы Н. И. Жинкина, Р. Е. Левиной, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия подтверждают необходимость систематической логопедической работы, основанной на теоретических положениях о значении фонематических процессов для формирования речи, письма и чтения [2].

Коммуникативная компетентность ребенка формируется в процессе активного речевого взаимодействия с окружающими. Для того чтобы ребенок мог точно понимать обращенную речь и адекватно выражать собственные мысли, необходимо, чтобы он уверенно различал звуки, определял их последовательность и соотносил их со смыслом слов. Нарушения фонематического слуха приводят к неправильному произношению, искажению или смешению фонем, что делает речь ребенка менее понятной для собеседников. В результате возникают трудности в общении, снижается уверенность в себе и ограничивается познавательная активность.

Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие речи тесно связано с формированием высших психических функций и накоплением социального опыта ребенка. Недостаточная сформированность фонематического слуха затрудняет развитие внутренней речи, а следовательно, влияет на мыслительные процессы, которые обеспечивают успешную коммуникацию [1].

Проблема развития фонематического слуха отражена в трудах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Спировой и других исследователей, которые отмечают значимость игровых технологий в коррекционно-речевой практике. Так, игра как ведущий вид деятельности дошкольников в контексте развития фонематического восприятия детально рассматривается в работах Е. А. Стебелевой, разработавшей методики коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, и О. С. Ушаковой, изучавшей формирование речевых навыков посредством игровых приемов. Работы Л.С. Выготского также имеют большое значение, поскольку подчеркивают роль игры в развитии

высших психических функций, включая речь и коммуникативные способности ребенка [3].

Сравнительный анализ подходов к коррекции фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) показывает, что цель формирования полноценного фонематического восприятия достигается различными педагогическими средствами. При ОНР нарушены все компоненты речи, поэтому коррекционная работа направлена не только на развитие фонематического слуха, но и на обогащение словаря, совершенствование грамматического строя и связной речи. Такой процесс требует длительной, последовательной работы, которая начинается с развития слухового внимания и памяти, с постепенным переходом к звуковой дифференциации и анализу. Применяются разнообразные сенсорные опоры, элементы звукового моделирования, игровые упражнения, задания на определение позиции звука в слове, логопедические лото и домино [2].

У дошкольников с ФФН лексико-грамматический строй речи в целом не нарушен, поэтому коррекционные задачи имеют более узкий характер и выполняются в сжатые сроки. Основной акцент делается на уточнение восприятия звуков, устранение замен и искажений, а также развитие способности различать близкие по звучанию фонемы и осуществлять их анализ.

Применение дидактических игр полностью согласуется с принципами федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который ориентирован на обеспечение условий для гармоничного развития личности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Методическая база использования дидактических игр опирается на труды ведущих исследователей. Так, Л. С. Выготский выделял особую роль игры как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста, способствующей развитию его речи и мышления. Именно в игре, по мнению ученого, создается зона ближайшего развития, позволяющая ребенку действовать на уровне, который он не может достичь вне игровой ситуации. Это особенно важно при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, поскольку игровые формы обучения стимулируют речевую активность и уверенность в собственных возможностях [4].

А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин акцентировали внимание на значимости игрового моделирования для развития речевых навыков. Эльконин отмечал, что дидактическая игра способствует формиро-

ванию у детей навыков анализа и синтеза звуков, необходимых для развития фонематического слуха. Например, в игре «Чей голос?» дети учатся различать голоса персонажей на основе звуковых характеристик, что развивает не только фонематический слух, но и слуховую память и внимание [3].

Особое внимание уделяется этапам формирования фонематического слуха, описанным Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. Они подчеркивают, что процесс обучения должен начинаться с дифференциации неречевых звуков и постепенно переходить к различению фонем в составе слов. На каждом этапе могут быть использованы соответствующие дидактические игры. Например, на начальном этапе эффективна игра «Угадай звук», где дети различают неречевые звуки (шум воды, пение птиц), а затем переходят к различению звуков речи («м» и «н», «с» и «ш»).

Другой пример-игра «Поймай звук», в которой ребенок хлопает в ладоши при услышанном заданном звуке в потоке слов. Эта игра способствует развитию способности выделять целевые звуки из общего речевого потока. На более продвинутом этапе можно использовать игру «Собери слово», где дети составляют слова из предложенных звуков или разлагают слова на отдельные звуки. Это развивает навыки звукового анализа и синтеза, необходимые для овладения чтением и письмом.

Музыкально-дидактические игры, как отмечает Е.А. Архипова, также играют важную роль в развитии фонематического слуха. Пение, хлопки в такт музыке, различение ритмических и интонационных элементов помогают детям развивать слуховую память, внимание и чувствительность к звуковым характеристикам речи. Такие игры оказываются особенно полезными для детей с нарушениями речи, поскольку они способствуют восприятию ритма и интонации, что является основой фонематического слуха [2].

Сюжетные игры, включающие выполнение заданий, связанных с различением звуков, также эффективны. Например, в игре «Почтальон» ребенок доставляет письма только тем персонажам, чьи имена начинаются на определенный звук. Как подчеркивает Н.С. Жукова, такие игры формируют у детей не только фонематический слух, но и мотивацию к речевой активности.

В подготовительный к школе период работа по развитию речи становится более целенаправленной. Дети учатся строить развернутые, логически завершенные высказывания, правильно произносить все звуки речи и использовать интонационные средства

выразительности. Здесь важны игры, направленные на развитие способности к слоговому и звуко-буквенному анализу. Например, игры «Слова-перевертыши» и «Телеграф» в интересной форме готовят дошкольников к обучению грамоте, вызывая естественный интерес к звучанию слова. Игровые моменты помогают чередовать разные виды деятельности, что предотвращает утомление и способствует повышению эффективности занятий. Игровые задания развивают у детей интерес, фантазию и воображение, а также стимулируют их активность. Это создает условия для успешного овладения новыми знаниями и умениями [2].

Взрослый играет ключевую роль в организации игр. Он развивает высшие психические функции ребенка, делает процесс обучения интересным и доступным. В логопедической работе важно, чтобы игра имела четкую структуру, включала такие элементы, как игровая задача, содержание, игровые действия, правила и итоговый результат. Дидактическая кукла, игрушка или сказочный персонаж могут стать помощниками логопеда, помогая ребенку правильно выполнять задания. Например, в ходе игры ребенок решает задачи, незаметно для себя овладевая новыми речевыми навыками.

Для достижения максимального эффекта каждая дидактическая игра должна включать: игровую задачу – замысел, вокруг которого строится игра; содержание – тематическое наполнение игры, соответствующее задачам занятия; игровые действия – конкретные действия, которые должен выполнить ребенок; правила – регулируют процесс игры, задают ее порядок и требования; результат – итог, к которому стремится ребенок в ходе игры [5].

Фонематический слух является основой формирования полноценной устной речи, а значит – важнейшей предпосылкой развития коммуникативных навыков дошкольника. У детей с нарушениями речи недостатки фонематического восприятия препятствуют не только освоению языковой системы, но и полноценному общению, эмоциональному и интеллектуальному развитию. Своевременная и систематическая работа по развитию фонематического слуха, основанная на игровых методах, позволяет не только устранить речевые трудности, но и создать условия для успешной социализации ребенка, его уверенного вхождения в школьное обучение и активную жизнь в обществе.

Литература

1. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического слуха у дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

2. Гончакова А.М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников // Практика психолога и логопеда. – 2001. – № 5. – С. 5–.

3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.

4. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа. – СПб.: Детство-Пресс, 2000.

5. Чевелева Н.А. Приемы развития фонематического слуха у дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 57–61.

А.В. Гончар,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.М. Курлат
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу развития связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством моделирования

В настоящее время в системе специального образования остается актуальной и социально значимой проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, в частности с нарушением зрения. Связная речь, особенно ее монологическая форма, представляет собой один из наиболее сложных видов речевой деятельности. По мнению С. А. Зыковой, Т. А. Власовой, в речи детей с нарушением зрения часто наблюдается вербализм – несоотнесенность используемых слов с конкретными свойствами предметов и явлений окружающего мира. Н. Г. Морозова, Г. В. Чиркина говорили о том, что недостаточность зрительных образов ведет к фрагментарности и неточности представлений, что усложняет процесс овладения связной речью.

Метод наглядного моделирования способствует формированию у ребенка зрительных, слуховых и речевых представлений, которые лежат в основе развития связной речи. Особую значимость метод наглядного моделирования приобретает в работе с дошкольниками с нарушением зрения, так как их мыслительная деятельность преимущественно опирается на наглядно-действенные и наглядно-образные формы мышления. Как отмечали Т. В. Егорова и

А. Н. Леонтьев, именно в дошкольном возрасте формируется переход от наглядных форм мышления к словесно-логическому, и этот процесс требует опоры на конкретные образы и действия. Моделирование в этом контексте выступает связующим звеном между практической деятельностью и абстрактным словесным мышлением: ребенок действует с наглядной моделью, одновременно осваивая речевые закономерности и учась выражать свои мысли в словесной форме [1]. Исходя от этого и была определена цель нашего исследования: изучить теоретические основы развития связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством моделирования.

Процесс моделирования в логопедической работе включает несколько последовательных этапов. Первоначально осуществляется усвоение и анализ сенсорного материала, что особенно важно для детей с нарушением зрения, у которых ведущими становятся тактильный и слуховой анализаторы. Следующий этап заключается в переводе полученной информации на знаково-символический язык, что способствует формированию абстрактного мышления и развитию способности оперировать знаками и символами. Завершающим этапом является непосредственная работа с моделью, где ребенок учится использовать ее для структурирования речевого материала, что в дальнейшем способствует развитию его связной речи и коммуникативных навыков.

Одной из главных дидактических задач в процессе наглядного моделирования является знакомство детей с графическими способами представления информации. Для дошкольников с нарушением зрения используются адаптированные средства, такие как рельефные схемы, предметно-схематические изображения и звуковые модели. В дальнейшем у детей формируется навык дешифровки модели, что способствует развитию их аналитико-синтетической деятельности в процессе речевого взаимодействия. Завершающим этапом становится формирование умения самостоятельного моделирования, при котором ребенок учится самостоятельно строить модели предложений и текстов, что способствует развитию его речемыслительной деятельности и формированию связной речи.

Прием наглядного моделирования может быть успешно применен при работе над различными видами связного монологического высказывания, такими как пересказ, составление рассказов по картине и серии картин, описательный и творческий рассказ. Для детей с нарушением зрения это особенно важно, поскольку моде-

лирование облегчает понимание логики высказывания и помогает формировать осознанные речевые конструкции.

Посредством условных графических схем, символов и моделей дети учатся понимать структуру высказывания, устанавливать логические и причинно-следственные связи между частями текста, осознавать последовательность событий. При этом абстрактные языковые единицы – звуки, слова, предложения и тексты – приобретают для ребенка конкретную форму, доступную восприятию и осмыслению. Такая визуализация способствует активизации речемыслительной деятельности и развитию языкового анализа и синтеза. На начальных этапах работы используются геометрические фигуры, которые ассоциируются с конкретными предметами, например, зеленый треугольник как символ елочки или серый кружок как обозначение мышонка. На более продвинутых этапах дети начинают выбирать заместители, ориентируясь не на внешние признаки, а на качественные характеристики объекта, такие как доброта, злость или трусость [4].

В качестве модели связного высказывания может быть использована полоска разноцветных кругов, например, пособие «Логико-малыш». При составлении рассказа по пейзажной картине элементами плана могут становиться силуэтные изображения объектов, присутствующих на картине, а также тех, которые можно выделить по косвенным признакам. В моделировании творческих рассказов применяются предметные картинки, силуэтные изображения и геометрические фигуры, что помогает детям структурировать свои высказывания и выражать мысли более связно.

Наглядное моделирование, как воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя, является важным средством развития связной речи у детей с нарушением зрения. Данный метод реализуется с помощью опорных схем, мнемотаблиц, пиктограмм и предметных картинок, что позволяет компенсировать недостатки зрительного восприятия и облегчает процесс усвоения новых языковых конструкций.

Использование метода наглядного моделирования способствует развитию мышления ребенка. Работа с наглядными моделями помогает детям не просто видеть изображение, а осознавать взаимосвязь между элементами модели, устанавливать причинно-следственные связи, понимать последовательность событий. Например, при пересказе сказки или рассказа ребенок, используя схематические обозначения героев и предметов, учится воспроизводить сю-

жет в логической последовательности, что формирует предпосылки для построения связного высказывания. Постепенно такие действия переходят во внутренний план, способствуя развитию внутренней речи и мыслительных процессов.

Опорные схемы являются эффективным средством развития познавательной и речевой деятельности детей дошкольного возраста. Они представляют собой способ активизации зрительной, двигательной и ассоциативной памяти, что помогает ребенку осмысленно усваивать и применять полученные знания. Использование схем, символов и моделей способствует структурированию информации, формированию умений анализировать, сравнивать и устанавливать связи между объектами и явлениями. Особенно важно, чтобы такие опорные модели «рождались» на глазах детей – в процессе совместного создания рисунков, схематических изображений или таблиц. Это делает процесс обучения наглядным, стимулирует познавательную активность, развивает аналитическое мышление и способствует формированию навыков вербализации, когда ребенок учится выражать свои мысли последовательно, осознанно и грамматически правильно [3].

Метод наглядного моделирования активно применяется в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, так как он позволяет компенсировать дефицит зрительного восприятия за счет вовлечения других сенсорных каналов. Одной из ключевых особенностей наглядного моделирования является опора на визуальный образ, что особенно важно для детей с нарушением зрения. Исследования Л.С. Выготского подтверждают, что при недостаточном формировании зрительного образа процесс понимания и воспроизведения текста значительно затрудняется. Именно поэтому использование мнемотаблиц, схематических зарисовок и иных графических моделей способствует эффективному запоминанию информации, точному воспроизведению текстов и развитию речи в целом. Применение символизации, как метода структурирования информации, позволяет детям лучше усваивать и воспроизводить материал, а также облегчает запоминание стихов, рассказов и загадок.

Введение наглядных моделей в образовательный процесс детей с нарушением зрения дает возможность педагогу целенаправленно развивать их речевые способности, обогащать активный словарный запас, формировать навыки словообразования и совершенствовать умение строить развернутые высказывания. Исследования Е. М.

Мастюковой подчеркивают, что использование визуальных схем позволяет детям осознанно подходить к процессу речевого высказывания, формировать представления о смысловых связях внутри текста и упрощает процесс овладения связной речью [2].

Одним из ключевых аспектов наглядного моделирования в старшей группе является использование и создание различных видов схематических изображений реальных предметов и объектов. Это позволяет детям развивать умение классифицировать объекты по их принадлежности к определенным группам. Таким образом, ребенок учится систематизировать информацию, что играет важную роль в развитии его мыслительной деятельности и речи [1].

Одним из важнейших аспектов применения наглядного моделирования является его роль в обучении пересказу и составлению рассказов. Использование моделей, включающих стилизованные картинки, помогает детям последовательно выстраивать повествование, упорядочивать свои мысли и выражать их в связной форме. В исследованиях Д. Б. Эльконина подчеркивается, что графическое моделирование способствует развитию внутреннего плана действий и самостоятельному построению речевых высказываний у дошкольников. В работах О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной подчеркивается важность использования мнемотаблиц и графических схем при обучении дошкольников связной речи. Учитывая, что дети с нарушением зрения испытывают трудности в обработке зрительного материала, использование таких моделей значительно облегчает запоминание и воспроизведение речевых конструкций [5].

Таким образом, наглядное моделирование является важным коррекционно-педагогическим средством, способствующим развитию связной речи у дошкольников с нарушением зрения. Оно позволяет компенсировать недостаток зрительного восприятия, развивает способность к оперированию символами и знаками, способствует формированию грамматически правильных и логически последовательных высказываний. Логопедическая практика подтверждает, что метод моделирования значительно облегчает процесс усвоения языковых норм, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями. В условиях коррекционного образовательного учреждения этот метод не только содействует формированию речи, но и открывает новые возможности для обучения и социализации дошкольников, обеспечивая им более успешную подготовку к дальнейшему обучению и интеграции в общество.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М.: Академия, 2009. – 404 с.

2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Владос, 2004. – 214 с.

3. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие / Л. А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.

4. Зикеев, Б. П. Психолого-педагогические основы коррекции речи у детей с нарушением зрения / Б. П. Зикеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 178 с.

5. Сорокина, В. Н. Логопедические технологии в коррекционной работе с дошкольниками с нарушением зрения / В. Н. Сорокина. – М.: Академия, 2015. – 198 с.

А.В. Лазукова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко
доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Применение интерактивных презентаций в коррекционной работе по развитию речи у детей с задержкой психического развития

Нарушения речи существенным образом влияют на становление личности ребенка, дальнейшую его адаптацию как сложнейшего процесса приспособления организма ребенка к меняющимся условиям окружающей среды, так как одним из показателей успешной адаптации человека в обществе являются его коммуникативные навыки, умения воспринимать и передавать полученную информацию с помощью речи. Однако речевое недоразвитие оказывает отрицательно влияние не только на социализацию человека, но и на такие психические функции.

Значимость интерактивных презентаций в обучении изучена такими учеными, как Е.С. Полат, А.В., Хуторской и М.В. Кларин. Исследователи отметили, что использование мультимедийных, интерактивных средств в процессе обучения способствует повышению мотивации воспитуемых, способствует более активному восприятию учебного материала и улучшает качественные показатели обучения. Применение интерактивных презентаций позволяет сделать

работу по формированию и исправлению недостатков речи более наглядной и доступной при задержке психического развития, что повышает эффективность логопедического воздействия. Интерактивные презентации становятся мощным инструментом, который позволяет не только организовать учебный процесс, но и повысить его эффективность за счет визуализации материала, интерактивности и применения игровых форм работы. Такие ученые как Н. Г. Салмина, Е. А. Стребелева, Л. С. Выготский, подчеркивают важность наглядности и активности в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Компьютерные технологии играют важную роль в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития. Использование интерактивных презентаций повышают эффективность занятий, так как они обладают значительным потенциалом для стимулирования речевой, познавательной и моторной активности. Включение интерактивных презентаций в образовательный процесс способствует решению ряда задач, включая повышение мотивации, активизацию внимания, развитие памяти и улучшение навыков коммуникации.

Научные исследования в области специальной педагогики и психологии подтверждают высокую результативность мультимедийных технологий для развития речи детей с задержкой психического развития. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев и их последователи подчеркивали, что комплексное воздействие на зрительные, слуховые и кинестетические каналы восприятия значительно повышает качество усвоения знаний и формирование коммуникативных навыков. Интерактивные презентации позволяют объединять визуальные и аудиальные сигналы, возможности моторного участия ребенка в процессе обучения. Биологически обусловленная обратная связь, возникающая в результате действий с интерактивными объектами, способствует закреплению материала и активизации познавательных процессов [1].

Для детей с задержкой психического развития характерны трудности в произвольной регуляции деятельности: им сложно удерживать задачу, контролировать и доводить начатое до конца, они легко отвлекаются и действуют импульсивно. Внимание таких детей отличается низкой устойчивостью и переключаемостью. Память носит преимущественно механический характер, при этом произвольное и смысловое запоминание вызывает затруднения. Кроме того, у них замедлен темп переработки ин-

формации. Интерактивные презентации позволяют смягчить эти проблемы благодаря своей гибкости и возможности дифференциации предлагаемых детям заданий. Педагог может варьировать уровень сложности, использовать пошаговые инструкции, звуковые подсказки, визуальные опоры, что обеспечивает доступность материала для детей с разным уровнем речевого и когнитивного развития. Включение игровых элементов, таких как викторины, интерактивные квесты, задания на классификацию и сравнение, создает эмоционально насыщенную атмосферу, повышает интерес и способствует формированию мотивации к речевому взаимодействию.

Особое значение интерактивные презентации имеют для развития фонематического восприятия и формирования правильного звукопроизношения. Анимации, демонстрирующие артикуляцию звуков, упражнения на выделение, сравнение и различение фонем по артикуляционно-акустическим признакам, задания на слуховое внимание позволяют детям легче усваивать правильную артикуляцию, расширять активный и пассивный словарный запас и совершенствовать грамматический строй речи.

Для эффективного применения интерактивных презентаций в коррекционно-развивающей работе необходимо соблюдать ряд методических условий. Соответствие содержания возрастным и индивидуальным особенностям детей, опираться на принцип постепенного усложнения заданий и обеспечивать зону ближайшего развития. Оптимальная продолжительность работы с презентацией не должна превышать 15–20 минут, так как дети с задержкой психического развития быстро утомляются и нуждаются в смене видов деятельности. Важно чередовать работу с компьютером с подвижными играми и выполнением практических упражнений, чтобы поддерживать внимание и предупреждать переутомление [5].

Значительная роль принадлежит подготовке педагога, потому что успех применения интерактивных презентаций зависит от его умения проектировать дидактический материал, использовать игровые и мотивационные элементы, а также быстро реагировать на возможные технические трудности. Педагогу необходимо владеть навыками создания разнообразных мультимедийных заданий и понимать психолого-педагогические основы их использования, чтобы развивать не только речевые навыки, но и формировать у детей самостоятельность, уверенность в своих силах, способность к планированию и самоконтролю.

Интерактивные презентации позволяют реализовывать полифункциональный подход – это когда они служат не только средством передачи знаний, но и способствуют развитию познавательных процессов, зрительно-моторной координации, произвольной регуляции деятельности, творческих способностей и коммуникативной инициативы. Наглядность, динамичность и возможность непосредственного взаимодействия делают их особенно ценными в работе с детьми с задержкой психического развития, помогая преодолевать трудности восприятия, активизировать речь и формировать положительное отношение к обучению.

Интерактивные дидактические игры, встроенные в презентации, позволяют сделать занятия интересными и продуктивными. В структуре таких игр выделяются основные компоненты, предложенные Т.А. Власовой: дидактическая задача; игровые действия; правила игры; результат. Дидактическая задача формулируется педагогом и включает обучающие и воспитательные цели. В процессе игры дети выполняют задания, которые направлены на развитие их речевых и когнитивных способностей. Игровые действия разнообразны и зависят от замысла игры, способствуя вовлечению детей в процесс формирования правильной речи. Чем больше возможностей для выбора действий, тем выше интерес ребенка. Четкая структура правил помогает детям концентрироваться на задании, развивает умение следовать инструкциям и соблюдать очередность действий. Итог игры мотивирует ребенка к дальнейшей работе, позволяет оценить его достижения и создать позитивное отношение к обучению [3].

Интерактивность презентаций достигается за счет использования мультимедийных элементов, таких как гиперссылки, триггеры, всплывающие окна и анимация. Все эти элементы направлены на активное взаимодействие ребенка с материалом, что делает процесс обучения живым и увлекательным.

Кроме того, интерактивные презентации позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, обеспечивая дифференцированный подход. Например, для детей с нарушениями зрительно-пространственного восприятия могут быть использованы задания с яркими и контрастными изображениями. Для детей с низкой мотивацией подойдут презентации, включающие игровые элементы с эмоциональными поощрениями.

Презентации позволяют сделать учебный материал наглядным, что облегчает процесс восприятия и запоминания информа-

ции с помощью ярких образов. Они позволяют передать последовательность действий в схемах и рисунках, что активизирует внимание детей. Положительные эмоции, полученные детьми на коррекционно-развивающих занятиях, активизируют их речевую деятельность, повышают потребность высказать свои чувства и мысли, то есть возрастает мотивация к общению. Включение в презентации заданий, вопросов, дидактических игр разного уровня сложности позволяет осуществить индивидуальный подход к детям. Кроме того, использование мультимедийных презентаций помогает совершенствовать у детей сенсорные и интеллектуальные функции, зрительную и слуховую память, наблюдательность и внимание, восполнять пробелы в чувственном восприятии действительности [6].

Использование мультимедийных презентаций в коррекционно-развивающей работе логопеда способствует комплексному развитию речи и психических процессов у детей с задержкой психического развития. Такие презентации помогают формировать навыки языкового анализа и синтеза, уточнять и активизировать словарь по различным лексическим темам, развивать грамматический строй и связную речь, а также орфографическую зоркость. Интерактивные задания стимулируют творческую речевую активность, внимание, память, воображение, способствуют развитию тонкой и общей моторики, а работа в паре или группе формирует сотрудничество, взаимопонимание, инициативность и ответственность, создавая благоприятные условия для успешного усвоения речевых навыков [4].

Интеграция интерактивных презентаций в коррекционно-развивающий процесс является эффективным направлением современной специальной педагогики и показала высокую результативность в работе по развитию речи у детей с задержкой психического развития. Такие технологии оказывают комплексное воздействие на сенсорные системы ребенка, повышают мотивацию к общению, стимулируют речевую активность и способствуют успешной социализации. Научно обоснованный подход с учетом индивидуальных особенностей детей и методических рекомендаций ведущих специалистов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) позволяет рассматривать интерактивные презентации как перспективное средство комплексного речевого развития и повышения качества коррекционной работы в современном образовательном пространстве.

Литература

1. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – Рига: Педагогика, 1997. – 326 с.

2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

3. Мастюкова Е. М. Задержка психического развития у детей. – М.: Просвещение, 1990. – 168 с.

4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2009. – 271 с.

5. Стребелева Е. А. Развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Владос, 2015. – 312 с.

6. Хуторской А. В. Дистанционное обучение: учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2001. – 345 с.

И.Н. Медведева,
магистрант II курса
Научный руководитель:
З.А. Никоненко
доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психолого-педагогические основы социального поведения детей с расстройством аутистического спектра

Синдром раннего аутизма проявляется с рождения или первых лет жизни и характеризуется отсутствием или исчезновением у детей контактов с окружающей средой, сниженным интересом к ней, нарушением эмоциональных реакций и целенаправленной активности [1]. В научной литературе по проблеме исследования рассматриваются основные компоненты социального поведения, которые наиболее ярко проявляются у детей с нарушениями аутического спектра это нарушения коммуникации, ограниченность воображения и когнитивная негибкость, а также социальная дезадаптация [2]. Однако, несмотря на большой объем исследований, вопросы комплексного понимания и формирования социального поведения у детей с аутизмом остаются недостаточно изученными.

Особое значение имеет рассмотрение вопросов социализации таких детей, поскольку они испытывают сложности в установлении контактов и взаимодействия с окружающим миром, что связано как с особенностями нервной системы и протеканием когнитивных

процессов, так и с недостаточной поддержкой окружающих [3]. Исследования ученых показывают, что дети с аутизмом испытывают сложности в восприятии и понимании социальных сигналов и это приводит к их социальной изоляции, осложняет развитие навыков коммуникации и совместной деятельности. Несмотря на наличие различных методов коррекции, практика показывает, что многие дети остаются в социальной изоляции, что требует дальнейшего изучения и совершенствования психолого-педагогических подходов.

Цель данного исследования состояла в комплексном изучении психолого-педагогических основ социального поведения детей с расстройством аутического спектра, в выявлении факторов, влияющих на развитие социальных навыков, и обосновании эффективных коррекционных стратегий, способствующих социальной адаптации этой категории детей.

Актуальность работы обусловлена необходимостью создания и внедрения современных методов поддержки детей с расстройствами аутистического спектра, что важно для их успешной социализации и интеграции в общество. Кроме того, исследование тесно связано с актуальными научными направлениями в области нейропсихологии, специальной педагогики и коррекционной психологии. В ходе научного исследования решались задачи анализа особенностей проявления социального поведения у детей с расстройством аутического спектра, выявления наиболее значимых условий психолого-педагогические сопровождения таких детей и оценки эффективности применяемых коррекционно-развивающих программ обучения.

В ходе научно-исследовательской работы рассматривались аспекты деятельности детей с расстройствами аутистического спектра характеризующие нарушения социального поведения, коммуникации и проявление когнитивной деятельности. Предмет состоял в рассмотрении психолого-педагогических основ формирования и коррекции социального поведения у данной категории детей.

В рамках исследования применялся комплекс психолого-педагогических методов, включающий наблюдение за детьми в естественной и игровой средах, использование стандартизированных диагностических методик для оценки коммуникативных и поведенческих характеристик, а также анкетирование и интервьюирование родителей и педагогов. Особое внимание уделялось изучению произвольности действий, мотивационной сферы, способности к социальной адаптации и когнитивной гибкости. Для

коррекции использовались индивидуальные и групповые психолого-педагогические программы, адаптированные под особенности каждого ребенка.

На основе анализа литературных источников и эмпирических данных были выявлены основные компоненты социального поведения, нарушенные у детей с расстройством аутического спектра разной в разной степени симптоматики коммуникативных нарушений, ограниченности воображения, когнитивной негибкости, а также выраженности социальной дезадаптации. Полученные результаты показали, что дети с аутизмом испытывают значительные трудности в установлении социального взаимодействия и адекватного поведенческого реагирования, что затрудняет формирование здоровых межличностных отношений. Это еще раз подтверждает уже имеющиеся заключения изложенные в исследованиях проблемы Н.Н. Козак.

В процессе наблюдений и диагностических мероприятий выявлено, что дети часто демонстрируют проявления негативизма, уход от взаимодействия, аутостимулятивное поведение и часто агрессию. Полученные нами результаты по особенностям социального поведения детей с расстройством аутистического спектра совпадают с выводами Никольской О.С., Баенской Е.Р. и Либлинг М.М. которые также отмечали данные особенности в своих исследованиях [2]. Вместе с тем нами получены данные о том, что несмотря на выраженные коммуникативные трудности у большинства детей наблюдается эмоциональная привязанность к близким, хотя и проявляемая нетипичными для здоровых сверстников способами, что так же подтверждается в исследованиях Шоплера Э., Ланзинд М. и Ватерс Л. [3].

Особое внимание уделялось анализу стереотипного поведения и дефицита социальных представлений, что подтверждается исследованиями Франчески Аппе, указывающих на недостаток воображения и способности к социальному взаимодействию [4]. В своей работе мы применяли коррекционные программы, направленные на развитие коммуникативных навыков, произвольности поведения и социального понимания. Реализация программных требований позволила получить положительную динамику. Однако, следует отметить, что степень успешности коррекции напрямую зависела от индивидуальных особенностей каждого ребенка, тяжести симптоматики и уровня поддержки детей со стороны семьи и специалистов.

При обсуждении результатов исследования отмечалось, что они согласуются с современными научными представлениями о комплексном характере нарушений социального поведения у детей с расстройством аутического спектра, который включает когнитивные, мотивационные и поведенческие аспекты. Научная новизна работы заключается в разработке адаптированных психолого-педагогических подходов, учитывающих индивидуальные особенности и степень тяжести проявлений аутизма.

Полученные данные подтверждают, что успешная коррекция социального поведения возможна только при системном и междисциплинарном подходе, включающем активное участие родителей, педагогов и специалистов различных профилей. Таким образом, комплексная психолого-педагогическая поддержка способствует развитию навыков социальной адаптации и улучшению качества жизни детей с аутизмом.

Анализ психолого-педагогических аспектов социального поведения детей с расстройством аутического спектра, показывает, что развитие их социального функционирования происходит с существенными особенностями и нарушениями. Основными проблемами являются нарушения коммуникации, ограниченное воображение и когнитивная несостоятельность, а также выраженная социальная дезадаптация. Несмотря на наличие привязанности к близким людям, дети испытывают значительные трудности в восприятии явлений окружающей действительности, во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, неадекватные проявления эмоциональной сферы, при интерпретации социальных сигналов, что затрудняет их интеграцию в общество.

Формирование адекватного социального поведения у таких детей требует комплексного психолого-педагогического подхода, учитывающего индивидуальные особенности каждого ребенка, его возможности и уровень развития. Важным элементом успешной социализации является взаимодействие специалистов, педагогов и родителей, направленное на создание адаптивной среды и коррекцию дефицитов.

Таким образом, только системная, целенаправленная коррекционная работа может способствовать улучшению социального функционирования детей с расстройством аутического спектра, и их успешной адаптации в обществе. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и внедрением эффективной программы сопровождения, учитывающих современные научные представления о природе аутизма и его проявлениях.

Литература

1. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме раннего детского аутизма, или синдроме Каннера // Детский аутизм. Хрестоматия. – СПб.: Речь, 1997. – С. 24–30.

2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.

3. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 144 с.

4. Франческа Хаппе. Теория разума и аутизм [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://aspergers.ru/node/292 (дата обращения: 09.09.2025).

Ю.А. Петряева,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.В. Скитская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретический аспект проблемы детей с задержкой психического развития

Ранний возраст – важный этап, когда активно развивается мышление и формируется характер ребенка. Упущенные возможности в развитии умственных и чувственных сил в этот период могут негативно сказаться на будущем. Зачастую взрослые недооценивают такие особенности малыша, как запоздалое начало ходьбы, поздняя речь или ее отсутствие, трудности с манипулированием вещами, чрезмерная нервозность, склонность к усталости и непостоянство внимания. Подобные проявления сначала видны в поведении, а затем отражаются и в учебе. Все это может указывать на распространенную проблему – нарушение психического развития (ЗПР).

В дефектологии термин «задержка психического развития» характеризуется как временное, не соответствующее возрасту, отставание и отхождения от нормы психического развития в целом или каких-либо его отдельных функций [3, с.6].

Стоит указать, что за рубежом – в США, Англии и Германии – детей с подобными особенностями называли «детьми с трудно-

стями в обучении», «имеющими недостаточные способности к учебе», «неприспособленными» или «педагогически запущенными». В российской науке изначально проблема ЗПР была обоснована исследованиями, предложившими понятие «задержка умственного развития». Характерными признаками этого состояния являются замедленный ход психического формирования, эмоциональная незрелость, незначительные отклонения в работе мышления, отличные по структуре и степени выраженности от олигофрении. Они также отличаются способностью к восстановлению и компенсации. Основываясь на этих характеристиках, Г.Е. Сухарев выделил ряд состояний, которые необходимо отличать от понятия «умственная отсталость»: проблемы с интеллектом при продолжительной слабости, вызванной физическими болезнями; трудности в мышлении у детей, чей рост замедлен из-за неблагоприятных условий жизни; нарушения интеллектуальной деятельности различного характера, связанные с инфантилизмом; расстройства, возникающие после перенесенных инфекций и травм головного мозга; вторичная недостаточность в сфере интеллекта вследствие проблем со слухом, зрением, нарушений речи; интеллектуальные расстройства при прогрессирующих нервно-психических заболеваниях [5].

Важной особенностью развития ребенка является то, что с каждым новым этапом происходят не только количественные изменения, но и появляются новые качества и способности личности. Появление нового – ключевой признак роста и становления. В ходе развития формируются не только отдельные психические процессы, но и сложная сеть связей между ними, обеспечивающая развитие структуры сознания. Уровень сознания, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие каждого психического процесса и форм осознанной деятельности. Как отмечал Л.С. Выготский, каждая психическая функция имеет свой оптимальный этап формирования, когда она находится в самом расцвете сил. В дошкольном возрасте именно мыслительные операции занимают лидирующую позицию в развитии. Хотя они развиваются и раньше, и позже этого периода, максимальные темпы достигаются именно сейчас. Это происходит под воздействием уже сформировавшихся процессов восприятия, мышления и речи, создавая благоприятную среду для развития мыслительных операций, а сами они, благодаря своей ведущей роли, способствуют укреплению этих процессов. Это свидетельствует о тесной взаимозависи-

мости таких психических функций, как мышление, память и речь [2, с.7].

Наиболее часто встречающиеся признаки замедленного развития включают в себя сниженную познавательную активность, ограниченный словарный запас, проблемы с ориентацией в пространстве, быструю утомляемость, недостаточный самоконтроль, необычное поведение, а также недостаточное развитие основных психических функций – мышления, внимания, восприятия и памяти. М.С. Певзнер и Т.А. Власова выделили две главные формы задержки психического развития: * ЗПР, вызванная эмоциональным и психосоматическим инфантилизмом, характеризующуюся главным образом незрелостью эмоциональной и волевой сфер; * ЗПР, появившуюся в первые годы жизни ребенка из-за продолжительного периода слабости.

В.А. Лапшин и Б.П. Пазанов указывают в своих работах, что одним из основных факторов, приводящих к проблемам в учебе, являются неблагоприятные жизненные обстоятельства для дошкольников в семьях. К ним относится отсутствие должного руководства в воспитании и обучении со стороны родителей, нарушение распорядка дня, а также влияние психологического климата в семье – отношений между родителями, родственниками и всеми остальными людьми, проводящими много времени с ребенком. Если ребенок дошкольного возраста длительное время лишен позитивного общения со взрослыми, повышается риск педагогической запущенности: у него могут быть сложности с освоением базовых логических связей, отсутствовать сформированные представления об окружающем мире, наблюдаться скудный словарный запас как при говорении, так и при понимании речи [3, с.11].

Согласно исследованиям советских педагогов-дефектологов, при задержке психического развития у детей наблюдается дисгармоничное развитие психических процессов, проявляющееся как в нарушениях, так и в недостаточном уровне их развития. В процессе обучения было установлено несколько характерных особенностей в развитии мышления: быстрая утомляемость, низкая работоспособность, эмоциональная и волевая незрелость, недостаток знаний, умений и навыков, скудный словарный запас, отсутствие сформированных навыков умственной деятельности, а также слаборазвитая игровая активность (В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Н.А. Цыпина и другие). У таких детей страдают все этапы мыслительной деятельности, они испытывают трудности с исполь-

зованием вспомогательных средств для установления логических связей. Им требуется больше времени для усвоения материала по различным предметам, и они демонстрируют недостаточный уровень самоконтроля собственной работы.

Исследование психолога У.В. Ульенковой показало, что у детей с ЗПР наблюдается неполноценное развитие слухового и зрительного восприятия, а также сложности в планировании и реализации сложных двигательных задач. Им требуется значительно больше времени, чем сверстникам без нарушений, для обработки поступающей информации. Кроме того, отмечается недостаточность сформированности мыслительных операций: ориентация в пространстве происходит через практические действия, трудно воспринимаются перевернутые изображения, возникают проблемы с анализом и синтезом ситуаций. Развитие пространственных представлений напрямую связано со становлением конструктивного мышления – при складывании сложных геометрических фигур дети часто испытывают затруднения в полноценном анализе формы и соединении ее элементов [6, с.47].

В.Т. Кудрявцев и Б.Б. Егоров обнаружили, что у детей с ЗПР снижена продуктивность и устойчивость памяти, слабо развито опосредованное запоминание, уменьшена интеллектуальная активность во время процесса запоминания, что негативно сказывается на развитии мыслительных операций. Им гораздо сложнее устанавливать логические связи, поскольку успешному запоминанию новой информации требует многократного повторения одних и тех же действий. Исследования свидетельствуют о том, что дети с замедленным психическим развитием по количественным характеристикам отстают от нормально развивающихся сверстников приблизительно на 2 года.

Для детей с задержкой психического развития типичны неустойчивое внимание и колебания в успеваемости. Заметна бесцельность действий, импульсивность, склонность к отвлечению, а также проявления инерции. Многие из них испытывают сложности с восприятием (зрительным, слуховым, тактильным), снижена скорость выполнения операций анализа. Ориентационно-исследовательская деятельность развита хуже нормы: дети испытывают трудности с рассматриванием предметов, не проявляют выраженной исследовательской активности и долгое время используют практические методы познания свойств объектов. Задержка психического развития относится к легким отклонени-

ям и занимает позицию между нормальным развитием и патологией. У этих детей отсутствуют серьезные нарушения, такие как задержка умственного развития, первичные дефекты речи, слуха, зрения или моторики. Главные трудности связаны с социальной адаптацией и учебным процессом, однако, несмотря на это, можно выделить общие особенности развития, присущие большинству детей с ЗПР.

Наиболее заметным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы – ребенку трудно приложить усилия и заставить себя выполнить задачу. Также у этих детей часто наблюдается несформированность мыслительных операций, которая проявляется в нарушениях внимания, восприятия, избыточной двигательной и речевой активности [4, с.11].

К моменту поступления в школу дети с замедленным психическим развитием еще не полностью овладели всеми интеллектуальными операциями, необходимыми для решения учебных задач (анализом, обобщением, сравнением, классификацией). Однако это не исключает возможность освоения общеобразовательных программ, хотя они могут потребовать адаптации к индивидуальным особенностям развития ребенка. В результате изучения и анализа психологической и педагогической литературы можно заключить, что у детей с задержкой психического развития существуют значительные отклонения в развитии мышления. Важно отметить, что характер этих нарушений может сильно различаться у разных детей.

Литература

1. Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников: учеб.-метод. пособие для логопедов, воспитателей и родителей / под ред. Т. Б. Филичевой. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 64 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь: психол. исследования. – М.; Л.: Ленинград, 1934. – 362 с.

3. Лапшин В. А., Пазанов Б. П. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

4. Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Е. В. Соколова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.

5. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Медгиз, 1955. – 458 с.

6. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

И.А. Постика,
магистрант III курса
Научный руководитель:
О.А. Иовва
кан. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Оздоровительные мероприятия как средство коррекции функционального состояния опорно-двигательного аппарата лиц со спастической формой церебрального паралича

Актуальность данного исследования обусловлена растущей тенденцией увеличения числа людей с ограниченными возможностями, включая и детей, во всем мире. Детская инвалидность, соответственно, является отражением ухудшения здоровья населения в целом. Этот факт, безусловно, вызывает серьезное беспокойство в обществе. Согласно проведенным исследованиям, существенная доля инвалидов имеет поражения нервной системы, включая такое сложное нарушение, как детский церебральный паралич, причем его распространенность в республике составляет около 59,8%. Большинство существующих методов лечения сейчас основываются на медикаментозной терапии, массаже и лечебной физкультуре, а также ортопедической хирургии. К несчастью, применение этих методов не является гарантией успешного восстановления потерянных двигательных функций, вызванных заболеванием. Исследования, проведенные Л.И. Акатовым, показали, что направленная физическая активность оказывает стимулирующее воздействие на организм ребенка и может способствовать его восстановлению [1].

Детский церебральный паралич (ДЦП) представляет собой органическое повреждение мозга, которое возникает во время беременности, при родах или сразу после рождения и сопровождается различными нарушениями движения: парезами, параличами, неуместными движениями и проблемами с координацией. Более того, у 60-80% детей, страдающих ДЦП, наблюдаются также изменения в психическом и речевом развитии. Поэтому, ДЦП влияет на самые важные функции человека: движение, речь и психику. Появление ДЦП может быть вызвано различными внешними и внутренними факторами, которые могут взаимодействовать друг с другом и стать причиной этого заболевания. Основой клинической картины ДЦП являются нарушения в двигательной сфере, включающие парали-

чи, неуместные движения и проблемы с координацией. Развитие движений нарушено, усиливается патологический тонус мышц, что приводит к формированию неправильных поз. Степень нарушения движения может варьироваться от тяжелого до легкого, вплоть до того, что некоторые дети испытывают затруднения с различением ДЦП и других заболеваний, которые также связаны с повреждением мозга, но не сопровождаются параличами.

Опыт по всему миру доказывает, что одной из наиболее эффективных программ реабилитации для инвалидов является привлечение их к физической культуре и спорту. Участие в доступных видах спорта предоставляет лицам с ограниченными возможностями возможность реализовывать себя, совершенствоваться, утверждать себя и определить свою жизнь. Помимо психологических аспектов, участие в спортивных мероприятиях способствует улучшению работы всех систем организма, коррекции двигательных навыков и развитию необходимых компенсаторных двигательных навыков. Поэтому Л.В. Шапкова выделяет, что это является важным фактором для социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Наряду с пониманием этого вопроса можно выделить противоречия в его решении, важнейшими из которых выступают:

- на современном этапе перед обществом стоит глобальная проблема здоровьесбережения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности формирования у них двигательных способностей, но решение этой проблемы в теоретической литературе в настоящее время разработано недостаточно;

– педагоги видят и осознают необходимость формирования двигательных способностей у данного контингента обучающихся, но не владеют приемами организации соответствующих педагогических условий осуществления данного процесса.

Выявленные противоречия обусловили постановку ключевой проблемы исследования: создание каких педагогические условий способно помочь педагогам в построении эффективного педагогического процесса, направленного на формирование двигательных способностей у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата?

Цель исследования заключается в выявлении важности и экспериментальной проверки системы работы с включением программы оздоровительных мероприятий и комплексом упражнений для лиц с ДЦП.

Эмпирическую базу исследования составил НП Базовый Центр Реабилитации и Консультирования ОСОРЦ, г. Тирасполь. В эксперименте учувствовали 20 респондентов разных возрастов.

Основываясь на исследования О.А. Иовва об физических способностях (функциональные свойства организма, предопределяющие двигательные возможности) лиц с ДЦП, был отобран ряд методов, которые удовлетворяли следующим требованиям [2]:

- значимость исследуемого показателя для физической реабилитации и развития навыков бытового самообслуживания;

- простота поведения исследования.

Тестирование проводилось с материалами, разработанными в Центре Реабилитации и Консультирования. Эффективность формирования двигательного развития определяют группы упражнений, соответствующих основным двигательным навыкам, расположенным в последовательности возрастания его способности контролировать свое тело в покое и движении, правильно и рационально управлять своим телом.

Разные исходные положения позволяют сделать процедуру комфортной не только для педагога, но и для исследуемого. Выполнение упражнений оценивалось максимально в 10 баллов.

В том числе для определения двигательного развития нижних конечностей проводились тестирования на:

- скорость ходьбы – регистрировалось количество шагов на одном месте за 1 минуту;

– количество приседаний (полуприседаний) – учитывалось количество приседаний за 1 минуту;

– измерения длины шага – фиксировалось сантиметровой лентой и регистрировалось в таблице;

– силовая выносливость мышц живота;

– силовая выносливость мышц спины.

После полученных показателей в ходе проведенных методов тестирования, то есть конкретных цифр, а также после метода статистической обработки полученных значений можно увидеть изменения начальных и конечных показателей. Увеличение динамики функционального состояния ОДА свидетельствуют об эффективности проводимых занятий по разработанной методике восстановительной терапии. Были выявлены качественные и количественные изменения после проведенной методике реабилитационных мероприятий со лицами с ДЦП спастической формы. Наибольший процент эффективности выявлен по следующим группам показателей: формирование

мелкой моторики и движения верхних конечностей; силовой выносливости мышц живота; количество приседаний; длина шага.

Таким образом, после полученных в ходе исследования результатов мы определили достоверности отличий по всем группам показателей. Именно они свидетельствуют об эффективности полученных результатов. Данные исследования свидетельствуют о том, что применение разработанной методики по восстановительной терапии детей с диагнозом ДЦП спастической формы, с применением комплекса упражнений по развитию амплитуды движения, оказывают положительное влияние на двигательное состояние детей. Стоит отметить, что при двигательной активности в вертикальном положении повышается эффективность процесса физического развития. Решать проблемы реабилитации лиц с ДЦП без двигательной активности невозможно. Приобретение двигательных навыков и повышение двигательной активности происходит главным образом посредством систематического выполнения физических упражнений в вертикальном положении. При ДЦП, выполняя элементарную физическую нагрузку мышцы, быстро устают, возникает чувство дискомфорта. По этой и по ряду других причин ребенок «упрощает» двигательную задачу, задействуя меньшее количество мышц, необходимое для оптимального выполнения.

Одна из основных задач реабилитации детей с ДЦП – социализация. Развитие двигательной активности является важнейшей составляющей социализации. Выполняя какие-либо упражнения, в работе задействуются определенные мышцы, но это недостаточно для эффективного двигательного развития. При развитии координационных способностей особое внимание уделяется выполнению упражнений переносу центра тяжести тела с одной ноги на другую, сохранению равновесия, направлению движения и ритму. Освоение переноса центра тяжести тела с одной ноги на другую этим детям дается трудно, потому что основным механизмом при этом процессе не только перемещение туловища на опорную ногу, но и главное, сокращение мышц данной конечности, обеспечивающее ее устойчивость. Это затрудняется тем, что мышца, переходящая в свободную фазу, должна максимально быстро расслабится, чтобы совершить быстрое переключение работы различных групп мышц. Поэтому одновременно при освоении переноса центра тяжести с одной ноги на другую совершенствуются и закрепляются навыки перехода от напряжения мышц к расслаблению, задержки в движениях и т.д. То есть, формируется работа по координации движений с различной степенью напряжения, с переключением работы мышц антагонистов, с регуляцией скорости и ритма движения.

Анализ литературных источников показал, что основными задачами восстановительного процесса реабилитации детей с диагнозом ДЦП являются торможение патологической тонической рефлекторной активности, нормализация на этой основе мышечного тонуса и облегчение произвольных движений, тренировка последовательного развития возрастных двигательных навыков детей. Первостепенным этапом на развитие общей моторики все мероприятия были направлены на коррекцию задержанных статокинетических рефлексов и устранение влияния тонических рефлексов, а также на развитие возможностей активных движений. В первую очередь, организация и проведение занятий по формированию общей моторики должны быть направлены на нормализацию мышечного тонуса.

Разработанная программа оздоровительных мероприятий с применением комплекса упражнений по развитию амплитуды движения (гибкости), приводит к положительной динамике по всем группам показателей, независимо от степени тяжести патологии.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограничениями в состоянии здоровья. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

2. Иовва О.А., Бабогло Н.Г. Проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону. – 2023. – С. 117-123.

3. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2007. – 608 с.

О.Л. Титова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.М. Курлат
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу развития коммуникативных способностей детей школьного возраста с расстройством аутистического спектра

Современное общество характеризуется ростом числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что требует совершенствования подходов к их обучению и социализации. Одним из

ключевых факторов успешной интеграции таких детей является развитие коммуникативных способностей, обеспечивающих взаимодействие с окружающими и адаптацию в образовательной среде. Коммуникация представляет собой сложный процесс, включающий речевые и неречевые формы общения, которые при РАС нередко нарушаются или формируются с отклонениями.

В научных трудах Л. Каннера, Г. Аспергера, Е. Р. Баенской, О. С. Никольской, В. В. Лебединского и др. подчеркивается, что коммуникативный дефицит является центральным проявлением аутизма [1; 2; 3].

Рассмотрение данной проблемы в контексте психолого-педагогической коррекции позволяет выявить направления и условия, способствующие успешному развитию речи и социальных навыков у школьников с РАС. Исходя из этого целью нашего исследования было изучить и проанализировать теоретические основы развития коммуникативных способностей детей школьного возраста с расстройством аутистического спектра и определить эффективные направления их формирования.

Исследования отечественных и зарубежных специалистов подтверждают, что дети с аутизмом испытывают значительные затруднения в установлении социальных контактов, восприятии эмоций и использовании речи в коммуникативных целях. Л. Каннер (1943) описал аутизм как состояние, при котором ребенок отстраняется от внешнего мира, проявляя избирательный интерес к определенным предметам и видам деятельности [4].

Г. Аспергер (1944) выделил синдром, характеризующийся сочетанием ограниченных интересов, трудностей в социальном взаимодействии и своеобразного речевого поведения. Впоследствии труды Г. Е. Сухаревой, Е. Р. Баенской и О. С. Никольской способствовали переходу от медицинского к психолого-педагогическому пониманию аутизма, в котором первостепенное значение придается развитию эмоциональной и коммуникативной сфер личности ребенка [2].

Коммуникативное развитие ребенка с расстройствами аутистического спектра определяется не только состоянием речевой функции, но и уровнем сформированности эмоционально-волевой и познавательной сфер. По мнению Е. Р. Баенской, О. С. Никольской и В. В. Лебединского, общение для ребенка с РАС затруднено вследствие нарушений потребности во взаимодействии и ограниченной способности воспринимать эмоциональные сигналы других людей [2; 3].

Эмоциональная замкнутость и низкая реактивность на стимулы среды ведут к дефициту социального опыта, что замедляет развитие речи и когнитивных процессов.

М. И. Лисина определяет общение как особый вид деятельности, включающий эмоциональную, познавательную и поведенческую составляющие [5]. На ранних этапах онтогенеза формируются довербальные формы общения – взгляд, мимика, жест, вокализация. При РАС эти компоненты развиваются несвоевременно, что нарушает последовательность формирования коммуникативных навыков. В результате дети часто не способны использовать даже элементарные формы социального взаимодействия – не реагируют на имя, не обращаются за помощью, избегают совместной деятельности.

Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие речи и мышления осуществляется в процессе социального взаимодействия и под влиянием взрослого [10]. Следовательно, отсутствие полноценного общения у детей с РАС приводит к недоразвитию не только речи, но и мышления в целом. Поэтому педагогическая задача состоит в том, чтобы создать условия, при которых ребенок будет включен в эмоционально насыщенное и познавательно мотивирующее взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Дети с аутизмом часто используют речь вне контекста взаимодействия, а их высказывания носят эхолаличный или механический характер. По наблюдениям О. С. Никольской и К. С. Лебединской, речевая активность у таких детей может проявляться в виде спонтанных цитат, фраз-штампов или повторений слов, услышанных ранее, что отражает их неспособность осмыслить языковые конструкции и использовать их по назначению [6]. Нередко речь ребенка с РАС сопровождается нарушением просодики – отсутствием интонационной выразительности, монотонностью, неправильным темпом и акцентами.

Невербальная коммуникация также нарушена: дети избегают зрительного контакта, редко используют жесты и мимику, не реагируют на обращенную речь. М. Ю. Веденина отмечает, что уже в раннем возрасте у таких детей наблюдается ослабление способности к эмоциональной отзывчивости, что затрудняет развитие доверия и снижает потребность в общении [7]. В школьном возрасте это проявляется в низкой мотивации к сотрудничеству и трудностях установления дружеских отношений.

Особенности эмоционального развития при РАС тесно связаны с особенностями сенсорной сферы. С. А. Морозов указывает, что чрезмерная чувствительность к звукам, свету или прикосновени-

ям может вызывать у ребенка страх и тревогу, что дополнительно снижает готовность вступать в контакт [8]. Поэтому коррекционная работа должна учитывать индивидуальные сенсорные особенности и включать элементы сенсорной интеграции.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС основывается на ряде ключевых принципов: системности, постепенности, индивидуализации и интеграции игровых форм обучения. Основоположники эмоционально-уровневого подхода Е. Р. Баенская и О. С. Никольская подчеркивают, что общение с ребенком необходимо начинать с включения взрослого в интересную для ребенка деятельность, что способствует снижению тревожности и повышению мотивации [2].

Игровая деятельность выступает ведущим средством развития общения. Сюжетно-ролевые и дидактические игры позволяют детям моделировать социальные ситуации, учиться выражать эмоции и соблюдать правила взаимодействия. Эффективным приемом является «игра по образцу», когда педагог демонстрирует модель поведения, а ребенок повторяет ее.

Для развития речевых навыков используются визуальные и интерактивные методы: карточки PECS, пиктограммы, коммуникаторы, интерактивные презентации и обучающие мультимедийные программы. Визуальная поддержка облегчает понимание инструкций, способствует осмыслению действий и активизирует речь. Применение таких технологий позволяет интегрировать процесс обучения с игровыми элементами и обеспечивает обратную связь между ребенком и педагогом.

Важным направлением коррекционной работы является взаимодействие с родителями. Эффективность коррекционного воздействия существенно повышается, когда родители включены в процесс обучения, владеют приемами поощрения, знают способы формирования альтернативной коммуникации. Консультативная поддержка семьи помогает закреплять приобретенные навыки общения в естественной среде и способствует формированию устойчивой положительной динамики в развитии ребенка.

Наконец, значительную роль играет организация образовательного пространства. Оно должно быть структурированным, предсказуемым и безопасным, с минимальным количеством отвлекающих раздражителей. Такие условия позволяют детям с РАС чувствовать себя комфортно, что создает предпосылки для успешного усвоения новых форм общения и поведения.

Практические исследования подтверждают, что последовательное формирование коммуникативных навыков приводит к положительной динамике в эмоциональной сфере, расширению речевого репертуара и повышению активности детей. Опыт внедрения коррекционных программ в условиях специальных школ-интернатов показал рост интереса к взаимодействию со сверстниками и педагогами, снижение тревожности и развитие навыков социального поведения [9].

Формирование коммуникативных способностей у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра является важнейшей задачей современного образования. Успех коррекционной работы определяется комплексным подходом, включающим эмоциональное взаимодействие, использование наглядных и игровых методов, развитие речевых и неречевых форм общения. Психолого-педагогические условия, разработанные на основе исследований Е. Р. Баенской, О. С. Никольской, М. И. Лисиной, С. А. Морозова и других авторов, обеспечивают возможность эффективной социализации детей с РАС и повышения их коммуникативной компетентности. Таким образом, развитие коммуникативных способностей выступает основой успешного обучения и адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, 1943. – Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2. – С. 217-250.

2. Баенская Е. Р., Никольская О. С. Эмоционально-уровневый подход в коррекции аутизма. – М.: Педагогика, 2000. –246 с.

3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., МГУ, 1985. – 167 с.

4. Аспергер, Г. Аутистические психопаты в детском возрасте / Г. Аспергер // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – М.: Медицина, 2010. – № 1. – С. 92-117.

5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

6. Никольская О. С., Лебединская К. С. Особенности общения аутичных детей. – М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1999. – 341 с.

7. Веденина М. Ю., Никольская О. С. Коммуникативные нарушения у детей с аутизмом. – М., 2010. – 298 с.

8. Морозов С. А. Психолого-педагогическая коррекция детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: Владос, 2012. – 108 с.

9. Симашкова Н. В., Макушкина Е. В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. – М., 2015. – 50 с.

С.П. Чернега,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.А. Иовва
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретические аспекты особенностей и характеристик детей дошкольного возраста с расстройством аутического спектра

Констатирование нарастающей тенденции роста количества аутичных лиц детского возраста различной степени отягощенности на современном этапе определяет повышенную потребность изучения их особенностей и характеристик. Актуальность сложившейся проблематики обусловлена индивидуализацией проявлений особенностей, которые варьируют от глубоких нарушений до сверх интеллектуальных способностей в различных областях. Также учитывая степень выраженности и специфики индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра, возникают значительные трудности в освоении социально-бытовых навыков, что существенно отражается на качестве их полноценной интеграции в общество. Для профессионалов дефектологии, психологии и нейропсихологии это является одной из ключевых и насущных задач, носящих статус интернациональности.

Научные работы ученых Л. Каннера, А.Р. Лурия, В.В. Лебединского, О.С. Никольской и других многочисленных исследователей позволят нам сформировать многогранное представление об особенностях и характеристиках, относящихся лишь к лицам с расстройствами аутистического спектра, которое затронет когнитивные, эмоциональные, сенсорные, поведенческие, игровые и социальные области.

Основными путями исследования особенностей и характеристик детей с расстройствами аутистического спектра нами использованы анализ научной литературы и публикаций в вопросе детского аутизма, интеграцию полученных сведений и итоговый анализ понимания существующих теорий, трактующих расстройства аутистического спектра у детей. Эти методы позволят определить черты расстройств аутистического спектра, недостатки исследований и определить дальнейший путь изучения обозначенного вопроса.

Объектом исследования является детский дошкольный возраст с расстройствами аутистического спектра с различными психическими особенностями.

Предметом исследования выступает научные подходы и идеи об особенностях и характеристиках детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Одними из первых случаев, схожими с расстройствами аутического спектра были обозначены Рэбом Хьюстоном и УтойФрит в их совместной работе «Autisminhistory: the case of Hugh Blair of Borgue». Г.Е. Сухарева в своей работе «Шизоидные психопатии в детском возрасте» сравнивала данный феномен с ранней формой шизофрении [7].

Исследователь Л. Каннер в своих трудах отразил наблюдения, такие как избегание прямых социальных контактов, огромное желание ребенка быть изолированным от окружающих. Ученый выделил главные характеристики особого состояния: нарушения во взаимодействиях с окружающим миром, трудности в коммуникации, стремление к постоянству, наличие стереотипии в интересах и действиях, непредсказуемость на сенсорные стимулы [3].

Психологические теории В.В. Лебединского, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг корни аутизма связывают с эмоциональными нарушениями. Искажение развития когнитивных функций в пределах этой идеи - следствие нарушений в аффективной сфере [4].

По данным Linda Pring, Beate Hermelin и Лоры Хивит одним из феноменов является сегментное восприятие информации, а именно отсутствие способности воспринимать ее целиком [4].

Сенсорные и перцептивные расстройства, у детей с расстройством аутистического спектра также имеют значительные искажениями. Громкие звуки, запахи, различные ощущения тактильного характера, цвет вызывают болезненные ощущения у аутичных детей. Сенсорные нарушения часто наблюдаются у детей, страдающих аутизмом. Lorna Wing и Джеральдин Доусон определили гипер- и гипо-сензитивностьк определенным стимулам, значительное выборочное внимание и нарушения переключения его между различными сенсорными сигналами, а также расстройства, связанные с согласованием различных сенсорных модальностей (например, согласования движений со звуком. Сенсорная доминантность (концентрация внимания на стимулах однородного типа в ущерб восприятию иных), вследствие чего возникает фраг-

ментарное восприятие (так называемое туннельное зрение или слух) [2].

В соответствии с подходом исследователей Саймона Барон-Коэн, Ута Фрит, Брюс Пеннингтон и Салли Озонофф аффективные расстройства у больных аутизмом являются производными от специфических когнитивных нарушений. Так, основу когнитивной концепции Уты Фрит составили итоги исследований и эмпирических методов, которые выявили специфические способности у страдающих расстройством аутистического спектра. К ним относят: высокую память, распознавание зашумленных и замаскированных изображений. Вместе с тем, больные не способны запоминать предложения, распознавать эмоциональные выражения, ориентироваться в пространстве [4].

На сегодняшний день многочисленные нейрофизиологические исследования таких ученых, как профессора психиатрии и нейробиологии Д.Г. Амарала, когниктивного нейробиолога М. Бельмонте, невролога и генетика Д. Гешвинд, нейробиологов С.Х. Шуманн, П. Нордал, а также российского детского психиатра О.А. Семенова подтверждают, что у аутичных детей работа головного мозга отлична от работы мозга нормотипичных их сверстников. Особенно значимыми считаются выявленные отклонения в синаптическом прунинге— а именно, в процессе которого мозг «обрезает» не используемые или редко используемые связи между нейронами (синапсы), в целях укрепления часто используемых синаптических связей. Эти изменения тесно взаимосвязаны с результатами когнитивных, эмоциональных и поведенческих тестов, а также с особенностями биоэлектрической активности мозга, зарегистрированными с помощью электроэнцефалографии [2].

Главным образом, по мнению исследователей в области нейронаук Сойон Хонг, Лассе Диссинг-Олесени Бет Стивенс, в работе, опубликованной в журнале *Current OpinioninNeurobiology* в 2016 году именно синаптический прунинг, интегрирующий сигналы, обеспечивает нейропластичность мозга. Дисрегуляция синаптического прунинга на молекулярном или клеточном уровне выступает основным моментом развития огромного числа нервных и психиатрических заболеваний. [6]. Такие нарушения могут приводить к избыточному числу нейронных связей, особенно в сенсорных зонах мозга, вызывающих гиперчувствительность к внешним раздражителям. В результате детский мозг становится перегруженным сенсорной информацией, что затрудняет ее обработку и может по утверждению

исследователей провоцировать тревожность, избегающее поведение и другие характерные особенности [2].

Достаточно огромный вклад в понимание теории расстройства аутистического спектра внесла В.М. Башина. В своей работе «Детский ранний аутизм» расстройства аутистичского спектра характеризуются следующими показателями: наличие отрешенности, невозможность общения, отсутствие подражания, странные реакции на создаваемые условия, однообразность поведения, отсутствие причинно-следственных связей, логики, аффективная блокада во взаимоотношениях с близкими, отсутствие зрительного контакта и другие отрешенные компоненты, нарушения моторно-двигательных действий, присутствует стереотипность, нарушение речи, тембр голоса не постоянен, эхолалия [1].

Игровая деятельность аутичного ребенка по результатам исследованийЕ.О. Смирновой, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготского, С.Шоплер, также имеет ряд значительных особенностей. Она характеризуется однообразием, манипулятивностью, не соответствует возрастной категории, обладает стереотипностью, предметами игры становятся объекты предметно-манипулятивной деятельности (веревки, листья, банки и подобные материалы) [1].

Российский психиатр С.М. Морозов в своей работе «Детский аутизм и основы его коррекции» обращает внимание, что искаженность психических функций проявляется в неравномерном их развитии: одни развиваются замедленно, другие ускоренно (ускоренный словарный запас сочетается отсутствием понимания речи). Акцентируя внимания на страхах, свойственных аутичным детям С.М. Морозов отмечает об ихнеадекватности истойком закреплении [5].

Таким образом, в результате анализа положений данной проблематике можно акцентировать на ее важность и существования психических нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра и тесную взаимосвязь с нейробиологической и нейропсихологической составляющей.Множество рассмотренных идей, предположений, концепций и теорий исследователей разных поколений таких, как Лео Каннер, Ханс Аспергер, УтаФрит, Салли Озонофф, Франсуа Зильбовисиус и отечественных: В.М. Башина, С.М. Морозов, Г.Е. Сухарева, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и других на протяжении своего исторического пути направлены на определение сущности, причины возникновения отклонений в развитие данной патологии, раскрытие присущих особенностей, характерных для

расстройств аутистического спектра, а также постоянного и непрерывного поиска новых коррекционных методов и путей.

Использование нейропсихологического подхода в качестве новизны в коррекции детей дошкольного возрастав настоящее времядостаточно актуализированы в современной педагогике и дефектологии. Применение игровой деятельности в виде нейроигровой деятельности в коррекционной педагогике обладает определенными преимуществами, такими как многофункциональность, формирование партнерского взаимодействия, развитие и формирование высших психических функций, а также мотивированности.

Литература

1. Башина В.М. Детский ранний аутизм. – М.: Медицина, 1999. – С. 57-62.

2. Винг Л., Доусон Г. Сенсорные нарушения у детей с аутизмом // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1999. – Т. 29. – С. 33–40.

3. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта // Журнал нервных и психических болезней. – 1943. – Т. 101. – С. 242–245.

4. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. – М.: Педагогика, 1985. – С. 45–50. 4

5. Морозов С.А. «Детский аутизм и основы его коррекции» (материалы к спецкурсу). – М.: Сигналь, 2002. – 108с.

6. Новые данные о роли микроглии в синаптическом прунинге в норме и при заболеваниях// Current OpinioninNeurobiology. – 2016. – Т. 36. – С. 128-134.

7. Сухарева Г.Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте. – М.: Медгиз, 1959. – С. 112-115. 7

М.В. Юраш,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.А. Иовва
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Особенности развития моторики у обучающихся с нарушением интеллекта

В настоящее время специалисты активно изучают развитие двигательных способностей учащихся, особенно тех, что связаны с работой рук. Такие исследователи, как Н.П. Анохин, А.Р. Лурия и Н.С. Лейтес, отмечали исключительную важность руки для челове-

ка. М.М. Сеченов указывал на то, что особенности движений кисти не заложены генетически, а формируются благодаря обучению и воспитанию, вследствие установления взаимосвязи между зрением и моторикой. Согласно обзору научной литературы, посвященной данной теме, «моторика представляет собой комплекс двигательных ответов, приобретенных умений, отточенных навыков и сложных движений, присущих людям» [6, с. 32]. Джордж Баттерворт и Маргарет Харрис трактуют моторное умение как структурированную цепочку осознанных действий, которые контролируются и изменяются при помощи информации, поступающей в процессе выполнения.

Важную функцию в развитии тонкой моторики выполняет зрение. Согласованность работы глаз и кисти, проявляющаяся в одновременных движениях, считается одним из основных видов восприятия через действие. В случаях серьезных нарушений зрения связь между зрением и ручными движениями может оказаться недостаточно развитой из-за ограниченного использования доступного зрительного опыта. При анализе мелкой моторики рук и двигательных умений в научной литературе выделяют следующие особенности: «гибкость – это возможность совершать движения в широком диапазоне. Она определяется объемом подвижности в суставах. Выделяют активную и пассивную гибкость. Активная гибкость предполагает выполнение движений с большим размахом благодаря работе мышц. Пассивная гибкость подразумевает достижение максимальной подвижности в суставах под воздействием внешней силы» [6, с. 32].

Формирование двигательных навыков, включая тонкую моторику рук, происходит благодаря взаимодействию ребенка с окружающим миром. Усвоение манипулятивных действий с различными объектами происходит в процессе обучения и общения со взрослыми, что способствует развитию предметного мышления. Не все действия с предметами одинаково воздействуют на развитие ребенка. Наибольшее влияние на формирование моторики, восприятия, а также речи оказывают соотносящие и орудийные действия. Соотносящие действия определяются как «действия с предметами, предполагающие приведение одного объекта в соответствие с другим или одной части предмета к другой, основываясь на определенных признаках или свойствах» [4, с. 56].

Развитие мелкой моторики естественным образом начинается с младенчества, опираясь на общее двигательное развитие. При

оценке развития мелкой моторики у детей с нарушениями интеллекта применяются основополагающие принципы психологической диагностики, особенно те, которые выделены психологами для разных типов нарушений: принцип комплексности, подразумевающий, что психологическое обследование является частью общего обследования ученика, учитывающего данные специалистов других областей (медицинских работников, педагогов, социальных работников) (А.Р. Лурия, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова).

По мнению М.М. Кольцовой, некоторые школьники могут сталкиваться с проблемами в управлении своими телом, особенно если их леворукость пытались исправить. В таких случаях целесообразно предлагать им задания, которые проще выполнять доминирующей рукой [4, с. 100].

У ребят с особенностями интеллектуального развития часто наблюдаются дефицит мелкой моторики, неустойчивость координации и отсутствие четкого замысла в действиях. Данные исследований Г.И. Жаренкова свидетельствуют о том, что они испытывают сложности с сохранением необходимой позиции во время работы над задачами, которая может нарушаться. Т.М. Головина отмечала, что ученики с трудностями в обучении характеризуются слабостью, несогласованностью и непредсказуемостью движений рук [2, с. 10].

Б.И. Пинский полагает, что задержка в физическом развитии проявляется при выполнении упражнений и задач, требующих аккуратности, мощности, быстроты, точности попадания и пластичности. Как показал И.А. Грошенков, у детей с умственной отсталостью моторные нарушения возникают, когда нужно выполнить сложные манипуляции. Первоначальные неточности могут привести к браку, но регулярное выполнение заданий со временем улучшает контроль над движениями, повышая уверенность и ловкость пальцев. Это положительно сказывается на развитии навыков письма и, соответственно, на успеваемости.

Мнение Т.А. Власовой и М.С. Певзнера сводится к тому, что данная особенность связана с трудностями координации работы обеих рук, согласования их движений с движениями тела, управления сложными двигательными процессами. Проблемы возникают с дифференциацией движений, скоростью, плавностью включения в работу и переключением между различными действиями [1, с. 150].

Б.И. Пинский отмечает: «Ученикам с интеллектуальными нарушениями сложно выбирать оптимальную скорость выполнения рабочих действий. Одни начинают работу слишком быстро, что

снижает качество и закрепляет неправильные движения, другие же продолжают работать медленно даже после длительной тренировки» [5, с. 60].

Педагогические исследования показывают, что многие ученики испытывают сложности при выполнении движений, связанных с пространственным восприятием и ориентацией. С.Д. Забрамная отмечала, что при поступлении в специализированные учебные заведения дети с нарушением интеллекта проявляют крайнюю неуклюжесть: их пальцы вялые, они не могут удерживать мелкие предметы и выполнять соотносящие действия [3].

Т.Н. Головина установила, что наибольшие трудности у обучающихся возникают при использовании самых простых инструментов. Часто дети работают только одной рукой, а вторая остается бездействующей [2].

Е.Г. Шумилина предлагает использовать разнообразные упражнения для развития мелких движений рук: сборка мозаики, вышивание, лепка и работа с мелкими деталями, вязание, склеивание небольших элементов, нанизывание пуговиц и бусин на шнурок. Эффективной техникой, разработанной Г.В. Беззубцевой и Т.Н. Андриевской, является использование не заточенных карандашей и резиновых мячиков – гладких и с шипами. Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и Г.Е. Сухарева сходятся во мнении, что нарушения в развитии мелкой моторики являются характерным признаком умственной отсталости. Эти ученые отмечают неуклюжесть, некоординацию движений пальцев рук у людей с интеллектуальными нарушениями, а также нарушение точности и скорости их выполнения. М.М. Кольцова подчеркнула, что моторные трудности у некоторых учеников могут быть связаны с переучиванием леворукости. Она рекомендует таким детям выполнять задания той рукой, которой им удобнее работать [4, с. 90].

В итоге можно заключить, что у обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается слабое развитие кинестетической чувствительности. Это приводит к двигательной неполноценности при выполнении сложных задач, требующих управления движениями, точного контроля мышечных усилий, высокой точности, перекрестной координации, пространственно-временной организации и словесного сопровождения действий. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о значительном недоразвитии мелкой моторики – тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук у этих школьников.

Литература

1. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Академия, 2002. – 207 с.

2. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М.: Педагогика, 1990. – 120 с.

3. Забрамная, С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / С. Д. Забрамная. – М.: Педагогика, 1990. – 55 с.

4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М., 1973. – 193 с.

5. Пинский, Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – Минск: Парадокс, 1999. – 128 с.

6. Сиваков, В. И. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенство / В. И. Сиваков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 63 с.

Глава 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В.А. Антюхова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Л. Николау
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Компьютерные технологии как средство формирования у младших школьников информационной культуры

Современная цифровая экономика и глобальные изменения XXI века ставят перед системой образования новые задачи. Сегодняшний выпускник должен уметь гибко реагировать на изменения внешней среды, обладать творческим и критическим мышлением, а также демонстрировать высокий уровень информационной культуры, являющейся основой успешной адаптации к реалиям информационного общества.

Понятие «информационная культура» впервые встречается в трудах К. М. Войханской и Б. А. Смирновой в 1970-е годы XX века [2]. Анализ научных публикаций показывает, что исследователи трактуют это понятие по-разному. Так, М. Г. Вахрушев и Ю. С. Зубов связывают его с личностными информационными качествами человека, И. Г. Хангельдиева рассматривает его как особый вид информационной деятельности, а Т. Н. Соснина определяет информационную культуру как показатель уровня развития общества [4].

Сегодня выделяют два основных подхода к осмыслению данного явления – информационный и ценностно-деятельностный. Представители первого направления понимают под информационной культурой совокупность знаний, навыков и умений работы с информационной средой, включая использование современных цифровых инструментов. Сторонники ценностно-деятельностного подхода подчеркивают, что информационная культура личности – это элемент общечеловеческой культуры, включающий систему

знаний, умений и установок, позволяющих сознательно и самостоятельно удовлетворять собственные информационные потребности [1, с. 2].

Формирование информационной культуры является естественной частью любого образовательного процесса. Информационная культура учащегося представляет собой совокупность знаний и действий, обеспечивающих его ориентацию в информационном пространстве. Она проявляется в способности ученика искать, перерабатывать, передавать, хранить и использовать информацию.

Одним из ключевых компонентов этого качества является информационная грамотность. Многие исследователи отмечают, что работа над ее развитием должна начинаться с первых лет обучения. По мнению Е. В. Черной, в младшем школьном возрасте закладывается «начальная информационная грамотность», подразумевающая наличие у ребенка знаний и умений, необходимых для самостоятельного поиска информации, критической оценки полученных сведений, обработки и интерпретации данных в соответствии с учебными задачами [7, с. 11].

Изучение требований Федеральных государственных образовательных стандартов позволяет выделить ряд универсальных учебных действий, напрямую связанных с формированием информационной культуры младших школьников:

- выбор подходящего источника информации;
- поиск необходимых сведений по заданному алгоритму;
- умение различать достоверную и недостоверную информацию, а также проверять ее;
- соблюдение правил информационной безопасности при работе в сети Интернет;
- анализ и создание текстовых, графических, видео- и аудиоматериалов в учебных целях;
- самостоятельное использование таблиц, схем и диаграмм для представления данных.

Для развития у младших школьников информационной культуры применяются разнообразные педагогические технологии, среди которых особое место занимают компьютерные технологии.

К. Г. Селевко определяет их как «процесс подготовки и передачи учебной информации обучающемуся при посредстве компьютера» [5, с. 114].

Применение цифровых инструментов в начальной школе способствует переходу от традиционного объяснительно-иллюстратив-

ного метода к системно-деятельностному подходу, в рамках которого ребенок становится активным участником образовательного процесса. Это повышает осознанность усвоения знаний, формирует универсальные учебные действия и развивает умение работать с информацией [3].

В ходе обучения компьютерные технологии выполняют несколько функций:

а) визуализируют учебный материал;

б) позволяют управлять объектами и процессами в реальном или виртуальном времени

в) автоматизируют тренировку навыков, тестирование и контроль результатов, обеспечивая обратную связь и коррекцию ошибок.

Проведенный нами опрос среди педагогов республики показал, что большинство учителей активно применяют цифровые средства для формирования у детей навыков работы с информацией. Почти в каждом классе имеется хотя бы один компьютер или ноутбук с доступом в Интернет, что делает использование технологий на уроках эффективным и регулярным.

Так, при обучении математике педагоги отмечают эффективность таких приемов, как:

– демонстрация тематических презентаций;

– использование интерактивных дидактических материалов (таблиц, схем, памяток);

– применение тренажеров и тестовых программ;

– образовательные игры и развивающие приложения;

– обращение к интернет-ресурсам [6, с. 206].

Внедрение компьютерных технологий требует изменения привычных форм взаимодействия между учеником и учителем. Педагог перестает быть единственным источником знаний, а выступает в роли наставника и посредника, направляющего деятельность ребенка. Поэтому в учебном процессе целесообразно усиливать долю самостоятельной и групповой работы, особенно исследовательского и творческого характера.

Примером может служить упражнение по работе с текстом, выполненное с использованием Microsoft Word. Ученикам предлагался текст, из которого было удалено ключевое слово – «медведь». После чтения дети определяли жанр, тему и самостоятельно вставляли пропущенное слово. Позже они анализировали получившийся текст, находили повторы и предлагали синонимы, набирая их в

документе. Такая работа развивает языковое чутье, навыки редактирования текста и умение применять компьютерные инструменты для обработки информации.

Как отмечают З. Г. Альбекхаджиева и З. А. Магомеддибирова, «успешное формирование информационной культуры невозможно без обучения младших школьников приемам интеллектуальной работы с текстом в сочетании с использованием возможностей компьютера, что создает полноценную информационную среду» [1, с. 3].

Для эффективного формирования информационной культуры младших школьников необходимо соблюдение целого комплекса педагогических условий:

- создание цифровой образовательной среды,
- развитие у детей умений работы с информацией,
- установление партнерских отношений между педагогом и учеником,
- учет индивидуальных особенностей учащихся,
- использование инновационных технологий и современных методов обучения.

Таким образом, компьютерные технологии в начальной школе – это не просто средство обучения работе с гаджетами. Это инструмент воспитания информационно грамотной личности, способной критически мыслить, ответственно относиться к информации и эффективно действовать в цифровом пространстве.

Грамотно организованная цифровая образовательная среда помогает формировать поколение, готовое жить и работать в условиях информационного общества.

Литература

1. Альбекхаджиева, З.Г. Формирование информационной культуры младших школьников / З.Г. Альбекхаджиева, З.А. Магомеддибирова [Электронный ресурс]. URL: https://ccyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kulturymladshih-shkolnikov-1 (дата обращения: 5.04.2025).

2. Демидов А. А. Информационная культура, информационная грамотность и компьютерная компетентность [Электронный ресурс]. URL: http://www.ifap.ru/projects/infolit.htm (дата обращения: 12.07.2025).

3. Ефимов, В. Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников / В. Ф. Ефимов // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 38–43.

4. Люгзаева, С. И. Формирование информационной культуры школьника на ступени начального общего образования / С. И. Люгзаева, О. И. Чиранова // Педа-

гогика. Вопросы теории и практики. 2019. Том 4. Выпуск 4. [Электронный ресурс]. URL: cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-shkolnika-na-stupeni-nachalnogo-obschego-obrazovaniya (дата обращения: 7.09.2025).

5. Селевко, К. Г. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / К. Г. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Смирнова Л.В., Николау Л.Л. Компьютерные технологии как средство активизации учебной деятельности младших школьников // Педагогическое и психологическое образование: актуальные проблемы и перспективы / Сборник материалов международной научно-практической конференции, 31 октября 2024 г.

7. Черная, Е.В. Обучение математике младших школьников с формированием начальной информационной грамотности: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2016. – 209 с.

А.О. Василенко,
студент II курса
Научный руководитель:
О.Г. Згурян
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Индивидуальные коррекционные занятия как средство развития познавательных процессов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

В настоящее время развитие познавательных процессов у детей с интеллектуальными нарушениями является одной из наиболее актуальных задач в системе специального (коррекционного) образования. У младших школьников с нарушениями интеллекта наблюдаются существенные затруднения в восприятии, внимании, памяти, мышлении и речи. Эти особенности препятствуют полноценному усвоению знаний, затрудняют обучение и социальную адаптацию. В связи с этим особое значение приобретает организация индивидуальных коррекционных занятий, направленных на развитие познавательной сферы ребенка.

Проблеме развития познавательной сферы для учащихся с умственной отсталостью положены теории развивающего обучения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин); положение Л. С. Выготского о единстве

закономерностей психического развития нормальных и аномальных детей; принцип единства диагностики и коррекции развития (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский); концепция о взаимосвязи мышления и речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия).

Современные образовательные подходы ориентированы на индивидуализацию обучения, что особенно важно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Индивидуальные коррекционные занятия позволяют учитывать особенности каждого ребенка, подбирать адекватные методы и приемы, строить работу в зоне его ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), создавать ситуацию успеха, что положительно сказывается на формировании учебной мотивации и эмоционально-волевой сферы.

Развитие познавательной сферы на индивидуальных коррекционных занятиях представляет собой набор методов и приемов, направленных на стимулирование когнитивных процессов и развитие познавательных способностей у детей с особыми образовательными потребностями [4].

В основе занятий, лежит понимание того, что развитие познавательной сферы является важной составляющей полноценного развития ребенка. Познавательная сфера включает в себя такие аспекты, как внимание, память, мышление, речь, воображение, наблюдательность и т.д. У детей с нарушениями развития эти аспекты могут быть отклоняющимися от нормы, поэтому они требуют дополнительного развития и коррекции.

Развитие познавательной сферы на индивидуальных коррекционных занятиях основывается на принципе индивидуального подхода к каждому ребенку. Педагог должен учитывать его возрастные и индивидуальные особенности, уровень развития и особенности нарушений. Он должен создать условия для успешного взаимодействия с ребенком, используя различные игры, упражнения, задания и методы обучения, соответствующие его возможностям [1].

Так же могут быть применены различные подходы. Например, использование игровых ситуаций и упражнений для развития кругозора и мышления, использование конкретных наглядных материалов для развития внимания и зрительного восприятия, использование техник массажа и физических упражнений для стимуляции мозговой деятельности и развития двигательных навыков [6].

Важным аспектом является мотивация ребенка к учебной деятельности. Педагог должен создать интересные и доступные задания, которые будут стимулировать ребенка к активному взаимодействию и поиску новой информации. Он должен постепенно повышать уровень сложности заданий, чтобы ребенок постепенно преодолевал свои трудности и достигал новых успехов.

Кроме того, развитие познавательной сферы на индивидуальных коррекционных занятиях также включает планирование и оценку результатов. Педагог должен составлять индивидуальные планы работы с каждым ребенком, учитывая его потребности и возможности. Периодически проводить диагностические тесты и оценивать прогресс ученика, чтобы корректировать свою работу и подбирать новые материалы и задания [3].

Индивидуальные коррекционные занятия предоставляют широкие возможности для развития познавательной сферы у младших школьников с умственной отсталостью. Каждый ученик уникален, поэтому индивидуальные занятия позволяют учителю адаптировать материал и методики обучения под конкретные потребности и уровень развития каждого ребенка. Это помогает максимально эффективно работать над улучшением познавательных навыков [2].

Позволяет сосредоточиться на развитии основных познавательных навыков, таких как внимание, память, мышление и речь. Эти навыки являются основой для успешного обучения и позволяют ученику лучше справляться с учебными заданиями. Во время индивидуальных занятий учитель может непосредственно взаимодействовать с учеником, предоставляя ему индивидуализированную обратную связь. Это помогает ученику лучше понимать свои сильные и слабые стороны, а также сосредотачиваться на областях, требующих дополнительной работы [5].

Занятия позволяют учителю лучше понять мотивацию каждого ученика и использовать ее для стимулирования учебной деятельности. Подход, ориентированный на конкретные интересы и потребности ученика, может способствовать более успешному усвоению материала. В отличие от групповых занятий, индивидуальные занятия могут быть более гибкими и адаптированными под изменяющиеся потребности и прогресс ученика. Учитель может быстро реагировать на изменения в уровне подготовки и индивидуальные трудности ученика, модифицируя материал и методики обучения.

Мы предлагаем комплекс занятий, направленный на развитие познавательных процессов у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

1. Развитие внимания и восприятия: «Найди отличия», «Собери картинку».

2. Развитие памяти: «Запомни и повтори», «Что пропало?».

3. Развитие мышления: «Кто лишний?», «Подбери по смыслу».

4. Развитие речи: «Назови одним словом», «Составь рассказ по картинке».

5. Развитие мелкой моторики и координации (в связке с речевыми и мыслительными задачами): работа с мозаикой, обводка по контуру.

Занятия предполагают использование игровых приемов, наглядного дидактического материала, карточек, предметных и сюжетных картинок, а также мультимедийных средств при необходимости. Каждое занятие имеет четкую структуру: организационный момент, основная часть, закрепление, итог и поощрение.

Таким образом, индивидуальные коррекционные занятия являются эффективным средством в системе специального образования, способствующим всестороннему развитию познавательных процессов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Их реализация позволяет не только повысить уровень интеллектуального развития ребенка, но и содействует его социальной адаптации, формированию положительного отношения к обучению и развитию личности в целом.

Литература

1. Бусыгина Н. В. Индивидуальные коррекционные занятия с детьми с умственной отсталостью // Дефектология. – 2008. – № 4.

2. Гусева Т. П. «Методика работы с детьми с умственной отсталостью: Учебно-методическое пособие». – М.: Издательство «Академия», 2020.

3. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1971. – С. 3–10.

4. Коротина Т. А. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с детьми с тяжелой умственной отсталостью. – М.: Просвещение, 2014.

5. Петров, А. В. «Особенности обучения и воспитания детей с умственной отсталостью: Учебное пособие». – М.: Издательство «Академия», 2020.

6. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития//Дефектология. – 2000. – № 1 – С. 66-75.

Н.А. Добринчук,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Н. Томова
преподаватель каф. ПМНО
ПГУ им. Т.Г. Шевченко;
Директор «МОУ ТСШ № 7»

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на уроках изобразительного искусства

В связи с необходимостью соблюдения положений государственного стандарта начального общего образования (ГОС НОО) и внедрения современной модели, направленной на развитие личности обучающихся. Школы любого типа должны обеспечить формирование у учащихся младшего звена универсальных учебных действий (УУД), что позволит им развить способности к самостоятельному управлению собственной деятельностью.

ГОС НОО второго поколения включает в себя комплекс требований, а результаты обучения учеников начальной школы оцениваются по трем ключевым направлениям: личным достижениям (ценности, установки), метапредметным результатам (развитие УУД) и предметным компетенциям (знания, умения и навыки по конкретным дисциплинам).

Потребность в изучении, создании, упорядочивании и суммировании практического опыта в соответствии с предписаниями ГОС НОО стала особенно актуальной. Особое внимание следует уделить развитию универсальных учебных действий, так как первые и третьи ожидания от учеников начальной школы хорошо известны и привычны, а УУД представляют собой принципиально новое видение осуществления образовательных задач, направленных на развитие, во всех дисциплинах, включая изобразительное искусство. Вопросы формирования универсальных учебных действий школьников активно исследуются такими учеными, как Асмолов А.Г., Беляева Т.А., Горленко Н.М., Давыдова Н.Н., Исакова О.Ф., Млешко Л.С., Неткасова И.А. и другие специалисты.

Особая роль предмета «Изобразительное искусство» заключается в значительной поддержке развития общих навыков обучения у учащихся начальной школы. Широкий спектр подходов и техник, при-

меняемых на уроках, позволяет эффективно преодолевать трудности в освоении универсальных учебных действий, стимулируя прогресс и укрепляя личные достижения каждого ребенка. Благодаря визуальному представлению объектов и событий реального мира – через рисование, живопись, декоративное и прикладное творчество, а также лепку – дети начинают свое знакомство со средой обитания, учатся замечать ее эстетическую ценность и раскрывают свой творческий потенциал. Занятия изобразительным искусством способствуют тому, чтобы ученики чувствовали свою связь с современностью и осознавали себя продолжателями культурного наследия предыдущих эпох.

Умение ученика продуктивно осваивать новую информацию, развивать навыки и приобретать компетенции, а также самостоятельно управлять этим процессом – то есть обладать метапредметными навыками – обуславливается ролью универсальных учебных действий. Они предоставляют учащимся шанс свободно ориентироваться не только в разных сферах обучения, но и в структуре собственной познавательной активности, подразумевающей понимание ее целей, значимости и способов реализации.

Развитие способности к обучению связано с тем, что учащиеся должны в полной мере овладеть всеми элементами учебно-познавательной деятельности, а именно: 1) мотивацией к учебе и познанию; 2) четко сформулированной целью обучения; 3) конкретными задачами; 4) действиями и операциями, направленными на усвоение знаний (например, поиск информации, изменение данных, проверка и анализ результатов).

По мнению Давыдовой Н.Н. и Смирновой О.В., универсальные учебные действия выполняют следующие роли:

- предоставление учащимся возможности самостоятельно планировать свою работу, определять задачи обучения, подбирать нужные ресурсы и методы для их решения, отслеживать ход выполнения заданий и анализировать полученные итоги;

- формирование благоприятной среды для всестороннего роста ученика и раскрытия его потенциала, основанной на стремлении к постоянному обучению. Это также включает в себя поддержку успешного освоения теоретического материала, приобретения практических умений, а также развития необходимых компетенций во всех областях знания [4, с. 167-175].

Четыре основные группы универсальных учебных действий, определяемые приоритетами общеобразовательной программы, включают в себя:

1) личностный;

2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции);

3) познавательный;

4) коммуникативный.

Развитие УУД – неотъемлемая часть базовой структуры образовательной системы, вследствие чего каждый школьный предмет, включая искусство, представляет собой структурированную систему задач, направленных на учебное взаимодействие. Благодаря такому взаимодействию ученики, выполняя характерные для конкретного предмета задания, приобретают универсальные навыки и знания, а также усваивают основные принципы, концепции и теории, определяющие характеристики рассматриваемых объектов и связи между ними.

Как утверждает Сокольникова Н.М. «предметная область «Искусство» играет большую роль в становлении личности ученика, так как способствует его личностному развитию, обеспечивая «осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности, развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся» [5, с. 12].

Главная цель педагога – формировать в детях универсальные способы действий, обеспечивающие их рост и прогресс, позволяющие эффективно справляться с образовательными и практическими заданиями, включая усвоение теорий и концепций, а также задачи, отражающие реальный мир. Важно развивать умение общаться и адаптироваться к новым условиям.

Постепенное расширение кругозора учащихся начальной школы в сфере изобразительного искусства достигается через выполнение творческих упражнений, стимулирующих самостоятельное исследование и разрешение художественных проблем [4].

Формирование регулятивных УУД на уроках ИЗО. В течение каждого занятия ученик начальной школы, занимаясь творчеством, сам определяет задачу своей будущей работы, продумывает идею, выбирает подходящие материалы – будь то краски, карандаши или что-то еще, воплощает задуманное, подбирает название, передающее суть изображения и замысел, анализирует собственные достижения и результаты сверстников, а при желании вносит правки и детали в свою композицию.

Личностные результаты отражаются в неповторимом художественном почерке школьника, в мастерстве применения выразительных элементов живописи – цвета, линии, ритма, композиции, объема, текстуры – для воплощения собственных художественных

идей. Важным результатом обучения становится персональная выставка работ, где собраны лучшие произведения, демонстрирующие динамику развития творческого потенциала.

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий достигается благодаря взаимодействию участников педагогического процесса. Совершенствование умений общаться стимулируется играми с различными ролями – например, автора, наблюдателя, рецензента, поклонника искусства и т.п. Навыки общения формируются через размышления учащихся над художественными чертами работ, способность анализировать личные достижения в творчестве, а также посредством совместной работы и реализации групповых творческих замыслов (с применением цифровых технологий и дополнительных материалов).

Преподаватель ИЗО располагает широким спектром активных приемов в работе, направленных на развитие универсальных учебных действий. К ним относятся проектная деятельность, исследовательский подход, обсуждение, игровые формы, техника «мозгового штурма», совместные творческие задания, применение цифровых технологий, а также оздоровительные методики.

Ключевой задачей педагога по изобразительному искусству является осознание образовательной ценности и воспитательного потенциала каждой темы, определение целей развития учащихся и четкая постановка ожидаемых результатов урока. Именно это способствует достижению межпредметных компетенций.

В итоге, освоение художественно-коммуникативных навыков в обучении предполагает развитие способности распознавать цели и потребности взаимодействующих людей, осознанно выполнять свою функцию в совместной деятельности, придерживаться норм взаимодействия, аргументировать собственную точку зрения, не ущемляя достоинство других, а также демонстрировать готовность к сотрудничеству, признание ценности альтернативных взглядов и права на индивидуальность, владеть искусством ведения беседы, анализировать и интерпретировать контекст коммуникации.

Литература

1. Алексеева Л.Л., Анащенкова С.В., Биболетова М.З. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.

2. Андреева И. В. Мониторинг уровня сформированности УУД у учащихся дошкольного и младшего школьного возраста / И.В. Андреева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 2. – С. 21-24.

3. Давыдова Н.Н., Смирных О.В. Универсальные учебные действия: управление формированием / Н.Н. Давыдова, О.В. Смирных // Народное образование. – 2012. –№ 1. – С.167-175.

4. Данилов Д.Д. Технологии оценивания образовательных достижений (учебных успехов) учащихся / Д.Д. Данилов / Образовательные технологии: сборник материалов. – М.: Баласс: Издательский дом РАО, 2008. – С. 90–115.

5. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. учеб. пособие / Н.М. Сокольникова. – М.: Академия, 1999. – 448 с.

6. Терешко О.А. Практико-ориентированные задачи как средство формирования метапредметных компетенций// О.А. Терешко 2015. – С. 64-68.

И.А. Доносиян,
магистрант II курса
Т.А. Сайдакова,
учитель начальных классов,
МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия»
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству и художественному труду

Модернизация общества сегодня выдвигает на первый план проблему повышения качества образования, определяя приоритетом задачу подготовки выпускника школы, обладающего универсальными учебными знаниями, компетенциями и личностными качествами, способствующими успешной профессиональной деятельности в дальнейшем. В образовательных учреждениях изменяются традиционные методы и формы преподавания базовых предметов и дисциплин. Эти изменения обозначены в государственном образовательном стандарте начального общего образования. Одно из главных требований современного образования заключается в формировании коммуникативных компетентностей учащихся уже в начальной школе. Возрастает роль отдельных предметов в образовательном процессе, которые участвуют в развитии коммуникатив-

ных компетенций, где особое место занимают уроки изобразительного искусства и художественного труда.

Несмотря педагогические исследования по вопросам развития коммуникативных компетенций у младших школьников, ученые недостаточно раскрывают ресурсы уроков изобразительного искусства и художественного труда и потенциал самого предмета в методике и форме преподавания относительно формирования данных умений в начальной школе.

Существуют разнообразные перспективы в психолого-педагогических исследованиях касательно развития коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся начальной школы: внимание к возрастным характеристикам при развитии навыков общения (А. В. Мудрик, Е. В. Куркина, В. С. Мухина), интеграция коммуникативных УУД в процесс оценивания (Л. Л. Алексеева, И. Е. Сюсюкина, Т. Н. Талызина), актуализация содержания обучения в начальном звене (А. В. Глузман, Н. А. Глузман, Л. В. Занков, Г. С. Ковалева, З. А. Магомеддибирова) и развитие коммуникативной компетентности через групповую работу и творческие проекты (Я. Л. Коломинский, Г. А. Цукерман, И. В. Кузнецова). Хотя труды упомянутых исследователей затрагивают разные стороны развития навыков общения у школьников, проблема формирования универсальных коммуникативных способностей учеников начальной школы во время занятий изобразительным искусством и трудовым обучением изучена пока не до конца.

Л. Д. Столяренко подчеркивала, что коммуникативная компетенция заключается в способности налаживать и сохранять отношения с окружающими. По ее мнению, это совокупность внутренних возможностей, которые необходимы для успешного общения в различных ситуациях личного взаимодействия [5, с. 240].

В соответствии с ФГОС НОО, коммуникативные учебные действия подразделяются на три категории: общение как взаимодействие, подразумевающее учет мнения собеседника или товарища по работе; общение как совместная деятельность, основанная на согласованности действий ради достижения общего результата; и общение как речь, используемая для обмена информацией и самоанализа [2].

В изобразительное искусство и художественный труд заложен огромный потенциал для совершенствования практических способностей, а также личных качеств, навыков общения и интеллектуальных процессов у детей младшего возраста. Этот вид деятельности

имеет ключевое значение в воспитании креативной, вовлеченной личности и развитии чувства прекрасного. Занятия искусством и изображением дают возможность раскрыть возможности самосовершенствования и эффективно взаимодействовать с окружающим пространством. Специализированный курс позволяет ученикам освоить основы теории и техники изобразительного творчества, изучить известные работы искусства, познакомиться с базовыми понятиями искусствоведения, развить навыки взаимодействия и стимулировать творческое самовыражение.

Программа «Изобразительное искусство и художественный труд» для начальной школы учитывает естественные склонности, характер, интерес обучаемого, а также открытость к исследованию всего нового. Развитие навыков общения во время занятий живописью и декоративно-прикладным искусством подразумевает обучение учащихся начальной школы задавать вопросы и ясно формулировать ответы, вести обсуждение по изучаемым темам или задачам, разъяснять позиции собеседников и предлагать конструктивную обратную связь, аргументированно отстаивать свою точку зрения в коллективе [4].

Н. Ю. Петрова раскрывает критерии развития коммуникативной компетентности обучающихся на уроках изобразительного искусства и художественного труда, которыми являются:

– умение взаимодействовать с другими обучающимися в процессе изобразительной деятельности;

– умение вести диалог в процессе общения в предметном поле искусства;

– умение осуществлять продуктивную совместную деятельность, сотрудничество с окружающими в ходе художественно-творческой деятельности [3].

Умение осознанно взаимодействовать в ходе изобразительной деятельности с другими обучающимися отражает навыки интерактивного взаимодействия в рамках общения. К ним относятся способность вести беседу на заданную тему, поддерживать обсуждение, излагать мысли, задавать вопросы, увлекать за собой, формулировать требование, продолжать общение в спорных ситуациях, а также управлять своим поведением во время занятия по изобразительному искусству.

Для совершенствования умений строить развернутые монологические высказывания целесообразно добавить в учебный план занятия, где ученики создают рассказ-описание, опираясь на работы

живописцев или тематические снимки. Необходимо выбирать иллюстрации, понятные младшим школьникам. Прежде всего, детям нужно детально рассмотреть структуру изображения, персонажей, выявить приемы, которые использовали мастера. После этого они обмениваются мнениями в небольших группах, что помогает улучшить навыки общения и сопереживания. Умение поддерживать беседу, обсуждая искусство, формируется и оттачивается на уроках рисования.

Диалог – это определенная организация общения, коммуникации младших школьников. Формирование диалогических умений у обучаемых – актуальная и сложная задача. Для развития данного умения целесообразно использовать на уроках сюжетно-ролевые игры. Для совершенствования навыков рисования занятия включают разнообразные активные методы: групповые упражнения, генерация идей, разбор произведений искусства, включающий сложные моменты, творческое планирование и многое другое. Ученикам начальных классов доставляет удовольствие примерять роли живописцев, ваятелей или зодчих. Работа в командах и дуэтах помогает укрепить способность к общению.

На уроках по рисованию для развития данного умения применяются интерактивные формы: деловые игры, мозговой штурм, анализ художественных картин с проблемными (или другими) ситуациями, игровое проектирование и др. Учащимся начальной школы интересно представлять себя художниками, скульпторами или архитекторами. Метод работы в парах и группах обеспечивает закрепление умения вести диалог.

Примером служат уроки по программе «Изобразительное искусство и художественный труд» (для обучающихся 1–4 классов организаций общего образования), которое было рассмотрено на Коллегии Министерства просвещения от 24. 10. 2023 г. и утверждено приказом МП от 26. 10. 2023 г. №1072. Совместно-последовательная деятельность по созданию работ на общую тему вовлекает в коллективную творческую деятельность большую группу учащихся. Итогом подобных занятий становятся масштабные творческие проекты, например «Времена года», «По дорогам сказок», «Народные праздники», «Древняя Москва», «Города Древней Руси» и т. п. Для закрепления связной, имеющей форму диалога, речи применяется проблемный метод обучения в виде викторин по искусству или контрольных вопросов теста. Младшие школьники выясняют тему урока по загадкам или наводящим вопросам, что способствует активному диалогу обучаемых и учителя [4].

Умение осуществлять совместную деятельность, реализовывать продуктивное сотрудничество с окружающими в процессе художественно-творческой деятельности понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия» [1, с. 187].

Занятия художественным творчеством – рисованием, лепкой и подобными практиками – способствуют формированию у школьников таких черт характера, как энергичность, предприимчивость и умение работать самостоятельно. В ходе уроков ученики младших классов осваивают навыки проявления лидерства, нацеленности на достижение успеха и самостоятельности в выполнении творческих проектов, определяя совместно с одноклассниками сюжеты, используемые материалы и способы воплощения своих замыслов. Идеальная возможность для широкого взаимодействия между учениками – это реализация совместных проектов, которые просто воплотить в жизнь во время занятий рисованием и другими видами прикладного искусства.

Развитие общих навыков общения у учащихся начальной школы во время занятий живописью играет ключевую роль в обучении, поскольку способствует формированию их социальной зрелости, способности к взаимодействию, внимательному восприятию чужого мнения и эффективному участию в совместной деятельности над проектами. Это достигается через создание условий для продуктивной коммуникации, где ученики учатся задавать вопросы, высказывать свои мысли, участвовать в обсуждениях и отстаивать свою точку зрения в контексте изобразительной деятельности.

Литература

1. Бреусова Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках тематического рисования / Т.А. Бреусова, С.С. Горлова // Национальный проект «Культура» и система многоуровневого художественного образования в полиэтничном регионе: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 19 июня 2020 года. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2020. – С. 187-193

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР (от 11 января 2024 года № 11) http://www.minjust.gospmr.org/oo/Publication.nsf/9306298df912e905c2258221004d4624/e11134c2e81043e6c2258ab500515e3f!OpenDocument (дата обращения 29.09.2025)

3. Петрова Н.Ю. Уроки и занятия изобразительной деятельности в развитии и формировании коммуникативных способностей младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика/Н.Ю. Петрова. – 2020. – №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uroki-i-zanyatiya-izobrazitelnoy-deyatelnosti-v-razvitii-i-formirovanii-kommunikativnyh-sposobnostey-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 27.09.2025).

4. Примерная рабочая программа «Изобразительное искусство и художественный труд» (для обучающихся 1–4 классов организаций общего образования). Рассмотрено на Коллегии Министерства просвещения от 24.10.2023 г. и утверждено приказом МП от 26.10.2023 г. №1072. https://schoolpmr.info/UchNachKlassov/programi/2023_Programma_IZO_i_KhT.pdf (дата обращения 30.09.2025)

5. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика: учебник для академического бакалавриата/ Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко В.Е. М., 2015. – 509 с.

Т.В. Енаки,
мастеранда курсулуй II
Кондукэтор штиинцифик:
Н.Н. Ушнурцева
канд. ын шт. пед., дочент
Университатя де Стат Нистренэ «Т.Г.Шевченко»

Едукация еколожикэ а елевилор класелор примаре ку дизабилитэць ын сэнэтате ын прочесул активитэций екстрашколаре

Проблема едукацией еколожиче а екзистат ши ва екзиста мереу пе тот паркурсул дезволтэрий оменирий. Астэзь ачаста есте о проблемэ де прим план ын ведеря солуционэрий оптимале а урмэрилор нефасте провокате де активитатя уманэ асупра стэрий медиулуй амбиант. О едукацие еколожикэ коректэ а популацией ва пермите сэ евитэм ын виитор мулте катастрофе еколожиче че пот афекта сериос спациул витал ал оменирий.

Драгостя фацэ де натурэ, атитудиня конштиентэ ши грижулие фацэ де еа дин партя фиекэруй ом требуе сэ фие едукате ши култивате ла копий дин чя май фражедэ копилэрие. Ануме ла вырста школарэ микэ копиий ын кадрул прочесулуй де ынвэцэмынт школар капэтэ куноштинце систематизате ын домениул куноаштерий лумий ынконжурэтоаре, ла елевь се формязэ ши се дезволтэ парти-

куларитэциле карактерулуй, воинцей, профилулуй морал ши компортаментал.

Кум менционязэ Н.С. Жестова «Формаря културий еколожиче ла елевий мичь нечеситэ о детерминаре кибзуитэ а концинутурилор, методелор ши формелор де активитате де профил еколожик, прекум ши креаря кондициилор нечесаре ши оптимале пентру контактаря немижлочитэ а копиилор ку обьектеле натурий, обсерваря прочеселор еколожиче» [3, с. 78].

Сарчина педагогулуй есте ну доар де ал ынвэца пе копил сэ обсерве ши сэ адмире фрумусеця натурий. Педагогул требуе сэ асигуре формаря ши дезволтаря ла копий а причеперий де а ведя ши конштиентиза информация еколожикэ ын обьектеле ши феноменеле натурий. Адукынд копиий ын лумя натурий вом едука ла ей атитудинь морале ши естетиче фацэ де медиул ынконжурэтор, вом форма причеперь де компортаре еколожикэ.

Идей прециоасе ын аспектул едукацией копиилор ын база студиерий ши окротирий натурий плаюлуй натал гэсим ла вестиций педагожь ай трекутулуй А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н.Толстой, К.Д. Ушинский, прекум ши ын лукрэриле педагожилор контемпорань: Г.Н. Волков, Н.А. Константинов, И.Т. Огородников ш.а. Рефлекций теоретиче ын студиеря едукацией еколожиче се контурязэ ын лукрэриле черчетэторилор Н.И. Болдырев, Л.Р. Болотина, Д.И. Латышина, А.Н. Леонтьев ш.а.

Прекэутынд проблемеле организэрий ши концинутулуй активитэций екстрашколаре (Н.Ф. Голованова, Б. Гурвич, С.А. Исаева, И.Н. Попова, Е.К. Ромашкова, А.Л. Огородников, ш.а.), ачешть черчетэторь ау детерминат анумите форме ши методе де лукру ал педагогулуй ку елевий класелор примаре ын активитэциле екстрашколаре, а фост детерминат режимул де активитате ши дирекцииле де базэ але активитэциле екстрашколаре, а фост демонстрат ролул активитэций екстрашколаре ын реализаря обьективелор едукационале.

Ын конформитате ку Стандардул де Стат ал ынвэцэмынтулуй примар, уна дин формеле де организаре а прочесулуй инструктив-едукатив ын шкоала примарэ есте активитатя екстрашколарэ, каре се организязэ ку скопул асигурэрий кондициилор фаворабиле пентру реализаря активитэцилор инструктив-едкативе ку елевий ын афарэ де лекций. Активитатя екстрашколарэ есте о модалитате де реализаре а активитэций екстрашколаре превэзуте де Стандардул ынвэцэмынтулуй примар, че инклуде: прегэтиря де кэтре елевь

а темелор пентру акасэ, организаря тимпулуй либер ал копиилор, асигураря дезволтэрий персоналитэций ши сочиализэрий фиекэруй копил.

Е.А. Афонина ши О.В. Ларионова сусцин, кэ «Едукация еколоӂикэ визеазэ ну нумай трансмитеря унуй месаж информатив корект дин пункт де ведере штиинцифик, дар креаря унуй компортамент еколоӂик модерн, а уней атитудинь чивиче, респонсабиле фацэ де медиу. Шкоала де астэзь пуне ун акчент деосебит пе едукация еколоӂикэ, пе крештеря ши формаря копиилор ынтр-ун медиу натурал кыт май курат. Активитэциле де куноаштере а медиулуй ынконжурэтор permit елевулуй ку дизабилитэць ын сэнэтате сэ инвестигезе директ реалитатя ынконжурэтоаре, дук ла резултате позитиве пе термен скурт ши лунг, конституинд ун инструмент ексчелент пентру дезволтаре ши пентру интеграря лор» [1].

Ын ачест контекст, ну требуе уйтаць ши елевий ку черинце едукационале спечиале сау ку дизабилитэць ын сэнэтате. Ла мажоритатя копиилор, интересул ши драгостя пентру натурэ сынт инстинктиве, дар конвинӂериле ши компортаментеле формате копиилор, ла о вырстэ кыт май фражедэ, вор фи ши челе каре се вор пэстра чел май бине пентру тот рестул виеций. Де ачея, прин едукация еколоӂикэ, фиекаре ынвэцэтор ышь пропуне сэ-л факэ пе копил сэ дескопере ши сэ редескопере натура, сэ юбяскэ медиул ынконжурэтор, сэ се букуре де чея че не оферэ медиул натурал, сэ апличе ачеле регуль пе каре ле ынвацэ ын шкоалэ.

Ын школиле спечиале екзистэ обьективе, атыт ла нивелул школий, кыт ши ла нивелул фиекэрей класе, каре визеазэ едукация еколоӂикэ. Десигур, пентру кэ се лукреазэ ку елевь ку дизабилитэць ын сэнэтате, кадреле дидактиче ау ын ведере партикуларитэциле спечифиче ачестор копий, акчентул фиинд пус май алес пе активитэциле практиче.

Дупэ пэреря черчетэторулуй С.Н. Николаева, лекциile десфэшурате ын мижлокул натурий сынт деосебит де атрактиве пентру ачешть елевь ку дизабилитэць ын сэнэтате ши ау ефичиенцэ максимэ ын ынсуширя унор ноциунь, ей путынд партичипа актив ла идентификаря унор планте, анимале сау пот ынтрепринде акциунь практиче де редаре а сэнэтэций паркурилор дин локалитате сау плажа Мэрий Негре. Импликынд директ елевий ын активитэць ый путем фаче сэ ынцелеагэ кэ натура ну не оферэ пе тавэ дарурь, яр чея че луэм требуие рационал ши ынцелепт фолосит, ынлокуинд че ам консумат, окротит, че-й де нерекуперат. Ачесте активитэць кон-

трибуие ла дезволтаря спиритулуй де обсервацие, а перспикачитэций ын гындире ши акциуне, консолидеазэ куноштинцеле деспре медиул ынконжурэтор, ыл протежязэ, луптэ ымпотрива полуэрий, рефолосеск дешеуриле, ышь дезволтэ прочеселе психиче, сентиментеле де драгосте ши респект фацэ де натурэ [6, с. 35].

Валорификаря валенцелор едукативе пентру ун компортамент еколоӂик ла елевий ку черинце едукационале спечиале сау ку дизабилитэць ын сэнэтате се поате обцине ын кадрул проектелор десфэшурате ын кадрул активитэцилор екстрашколаре дин календарул евениментелор еколоӂиче: «22 мартие – Зиуа Мондиалэ а Апей», «1 априлие Зиуа Пэсэрилор», «7 априлие – Зиуа Мондиалэ а Сэнэтэций», «22 априлие – Зиуа Пэмынтулуй», «23 Септембрие – Зиуа Мондиалэ а Курэценией», «4 октомбрие – Зиуа Мондиалэ а Анималелор», «16 октомбрие – Зиуа Интернационалэ а Алиментацией», «31 октомбрие – Зиуа Интернационалэ а Мэрий Негре» ши алтеле [8, с. 70].

Проектеле де активитэць екстрашколаре пе теме еколоӂиче се реализеазэ ку скопул де а инсуфла копиилор ку черинце едукационале спечиале драгостя фацэ де медиул ынконжурэтор, а-й ынвэца кум пот контрибуила протежаря ачестуя, де а-й детермина сэ юбеаскэ натура ку окий, ку минтя, ку суфлетул ши ку мыниле, де а ле демонстра кум ар фи вяца оаменилор дакэ ар трэи ынтр-ун медиу полуат, неынгрижит. Куноштинцеле асимилате ын кадрул проектелор сынт интеграте ын активитэць де тип формал, евиденциинду-се апортул лор ын дезволтаря структурилор когнитиве ал копиилор ку черинце едукационале спечиале. Проектеле ау ун концинут трансдисчиплинар, деоарече прин реализаря проектулуй се атнг обиективе де референцэ але май мултор арий дин програмэ.

Формеазэ деприндерь де мункэ ын екипэ, фиекаре копил контрибуинд ла сукчесул екипей, фиекаре копил фиинд формат сэ акчепте пэрериле алтора. Чей тимизь, чей май пуцин активь, ау оказия сэ-шь дескопере калитэць пе каре ну штиау кэ ле ау, споринд ынкредеря ын проприиле форце. Прин карактерул лор практик, активитэциле реализате де елевий ку черинце едукационале спечиале ый пун ын ситуация де а акциона, де а реакциона, репрезентынд модалитэць бенефиче ши нечесаре де а сочиализа, де а комуника, де а-ши форма ачеле деприндерь де компортамент акчептате де сочиетате, формынду-й пентру вяцэ ын комунитате ши ын комунитате.

Ын ачастэ арие де интерес штиинцифик сынт ремаркабиле чертетэриле реализате Т.В. Шевырева, каре евиденциязэ, кэ «Едукация еколоӂикэ ку елевий ку черинце едукационале спечиале сау ку дизабилитэць ын сэнэтате се поате реализа прин тоате активитэциле каре се десфэшоарэ ын школэ: обсервэрь дирижате ши спонтане, лектурэ дупэ имаӂинь, конворбирь, меморизэрь, експерименте ла колцул натурий. Прин еле копиий ынчеп сэ десчифрезе тайнеле плантелор, арборилор ши ынвацэ сэ ынфрумусецезе куртя школий. Ын кадрул активитэцилор де арттерапие копиий ышь експримэ кондуита еколоӂикэ прин реализаря диферителор лукрэрь че рефлектэ трэирь ши експериенце але активитэцилор лор ын мижлокул натурий дар ши прин реализаря унор продусе (мэрцишоаре ши феличитэрь еколоӂиче) дин материале речиклабиле [9, с. 35].

Дескопериря натурий прин сензаций, сентименте, трэирь, плэчеря ши букурия де а дескоперь скимбэриле адусе де фиекаре анотимп, де а сесиза колоритул ши парфумул флорилор дук ла формаря унор структурь компортаментале адеквате пентру а респекта натура, яр ын финал ла адоптаря унуй компортамент еколоӂик адекват пентру асумаря респонсабилитэций.

Тоате ачесте активитэць едукативе permit дезволтаря капачитэций де експлораре-инвестигаре а реалитэций, дезволтаря капачитэций де комуникаре диверсэ, формаря унуй компортамент чивилизат фацэ де натурэ ши де медиул ынконжурэтор. Реализаря ачестор обьективе permit дезволтаря лимбажулуй, коректаря унор тулбурэрь але дезволтэрий психиче, ал компортаментулуй афектив, але капачитэций де контрол ши аутоконтрол, але реакциилор ши актелор компортаментале, чея че репрезинтэ ын фапт едукация копилулуй пентру букурия де а ексиста.

Литература

1. Афонина Е.А., Ларионова О.В. Организация экологического образования и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья/Е.А. Афонина, О.В. Ларионова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №6. – https://mir-nauki.com/PDF/77PDMN618.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

2. Гамаюнова А.Н. Уроки естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида / А.Н. Гамаюнова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. –2016. – N3. – С. 20-31.

3. Жестова Н.С. Состояние экологического воспитания учащихся с ОВЗ / Н.С. Жестова // Начальная школа. – 2015. – №10-11. –- С. 78-81.

4. Коваленко К. Н., Михайличенко Н. А. Экологические темы в инклюзивном образовании начальной школы/ К. Н. Коваленко, Н.А.Михайличенко// Вестник на-

уки. – 2024. – №12(81). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskie-temy-v-inklyuzivnom-obrazovanii-nachalnoy-shkoly (дата обращения: 29.09.2025).

5. Коняева Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика» / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2017. -199 с.

6. Николаева С.Н. Система экологического воспитания детей в образовательном учреждении VIII вида: (теоретические основы методики) : монография : текст, рисунки, схемы, таблицы / С.Н. Николаева ; Российская акад. образования, Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания. - М., 2014. - 312 с.

7. Полозенко В.Я. Внеклассная работа по экологическому образованию и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционной школы VIII вида // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. под ред. М.В. Сурниной. 2017. – С. 56-58.

8. Скворцова Т.А. Из опыта работы по воспитанию экологической культуры в коррекционной школе VIII вида // Школьная педагогика. – 2016. – №1(4). – С. 70- 71.

9. Шевырева Т.В. Организация экологического воспитания в специальных коррекционных школах VIII вида / Т.В. Шевырева // Коррекционная педагогика. – 2015. – №1. – С. 33-37.

О.А. Киореску,
бакалавр I курса
Научный руководитель:
А.И. Маслова
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Работа с деформированным текстом как средство развития речи младших школьников

Актуальность проблемы развития речи младших школьников обусловлена тем, что владение речевыми навыками является основой успешного обучения в начальной школе и в последующем обучении. Умение ребенка правильно и последовательно выражать свои мысли, понимать смысл прочитанного, распознавать структуру текста и видеть языковые закономерности формирует фундамент его учебной деятельности. В современных условиях наблюдаются затруднения учащихся в построении устных и письменных высказываний, что связано с ограниченным словарным запасом, недо-

статочным уровнем грамматического и орфографического навыков, снижением интереса к чтению и разным темпом развития речевых умений.

Одним из эффективных средств развития речи младших школьников является работа с деформированными текстами. Такая деятельность предполагает восстановление нарушенной структуры текста и требует активного включения аналитического и логического мышления, внимания к языковым особенностям и смысловым отношениям.

Объект исследования – процесс развития речи младших школьников.

Предмет исследования – приемы и формы работы с деформированными текстами на уроках русского языка.

Цель исследования – раскрыть возможности использования деформированных текстов для развития речи учащихся начальной школы.

В соответствии с целью нами были поставлены следующие задачи: рассмотреть теоретические основы работы с деформированными текстами и выявить их виды; определить влияние работы с деформированными текстами на развитие речи младших школьников; разработать и апробировать систему заданий с деформированными текстами для уроков русского языка в 3 классе.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что систематическая работа с деформированными текстами будет способствовать эффективному развитию речи младших школьников, если: работа проводится регулярно; используются разнообразные приемы и формы ее организации.

В ходе исследования нами были использованы такие методы, как наблюдение, анализ, синтез, сравнение и статистическую обработку результатов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанного материала в учебной практике учителей начальных классов.

Обязательным условием создания эффективной методики работы с деформированным текстом на уроках русского языка в начальной школе является учет специфики учебного материала – деформированного текста, который целесообразно сопоставить с текстом, его признаками.

Текст рассматривается в лингвистике и методике преподавания русского языка как целостное смысловое и структурное един-

ство, организованное на основе общей темы и основной мысли и обладающее средствами межфразовой связи. В своих исследованиях текста ученые (Н.М. Шанский, Л.М. Лосева, И.Р. Гальперин, Ю.М. Лотман, Г.В. Степанов и др.) выделяют такие его признаки, как: функция сообщения; наличие общей темы и основной мысли; смысловая и структурная завершенность и целостность. Деформированный текст отличается от текста тем, что его структура нарушена, что затрудняет восприятие его содержания и требует восстановления исходного смысла.

В зависимости от характера нарушений можно выделить следующие виды деформированных текстов:

- лексически деформированные тексты (слова заменены неподходящими по смыслу);
- тексты с пропущенными словами или предложениями;
- грамматически деформированные тексты (нарушены нормы согласования, управления, словообразования);
- тексты с нарушенной последовательностью предложений или абзацев;
- смыслово-деформированные тексты (в которые введены логические несоответствия);
- тексты с избыточными элементами, нарушающими смысловую целостность [5].

Работа с деформированными текстами на уроках русского языка в начальной школе способствует развитию следующих умений:

- видеть границы предложения и связь предложений в тексте;
- осуществлять смысловой анализ высказывания;
- выделять ключевые слова и определять главную мысль;
- исправлять речевые ошибки;
- создавать собственные связные высказывания [1].

Для подтверждения эффективности использования деформированных текстов был проведен психолого-педагогический эксперимент, включавший констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В исследовании участвовали учащиеся двух третьих классов, один из которых стал контрольным, другой – экспериментальным.

Диагностика уровня развития речевых умений показала, что у большинства учащихся наблюдаются затруднения: при нахождении и исправлении ошибок, при составлении грамматически правильных предложений, при структурировании текста, при подборе синонимов.

На формирующем этапе была организована система упражнений с деформированными текстами, включавшая следующие виды заданий.

1. Восстановление нарушенной последовательности предложений.

2. Исправление грамматических и речевых ошибок.

3. Составление текстов на основе ключевых слов.

4. Пересказ с изменением композиции или содержания.

5. Игровые упражнения («Лови ошибку», «Найди неверное слово»).

Также применялись задания по написанию сочинений по картине и работе со словарными рядами с целью расширения словарного запаса.

Использование данных приемов способствовало повышению внимательности, развитию логического и образного мышления, формированию связной речи младших школьников.

Проведенная работа показала положительную динамику в развитии речевых умений учащихся экспериментального класса. В результате систематической работы с деформированным текстом на уроке и выполнения ряда заданий на его основе учащиеся стали: точнее формулировать мысли, чаще использовать разнообразную лексику, грамотно строить предложения, лучше понимать структуру текста, составлять тексты творческих работ.

Работа с деформированными текстами показала свою эффективность в качестве средства речевого развития учащихся.

Таким образом, в ходе исследования были изучены теоретические основы работы с деформированными текстами и показана их роль в формировании речевых умений младших школьников. Анализ экспериментальной работы подтвердил, что систематическое использование таких текстов на уроках русского языка способствует развитию связной речи, расширению словарного запаса, пониманию грамматического строя высказывания и формированию навыков смыслового анализа.

Следовательно, гипотеза исследования получила подтверждение. Работа с деформированным текстом является эффективным средством развития речи младших школьников при условии регулярности и разнообразия используемых приемов и форм рвботы на уроке.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы и может быть продолжено в направлении разработки ком-

плексных программ речевого развития с использованием текстовых преобразований.

Литература

1. Бобровская, Г. В. Активизация словаря младшего школьника / Г. В. Бобровская // Начальная школа. – 2013. – №4. – С. 47–51.

2. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. – Москва: Феникс, 2012. – 168 с.

3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 2013. – 214 с.

4. Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. Методика развития речи школьников: Пособие для учителей начальных классов. – Москва: Академия, 2007. – 340 с.

Д.С. Кирик,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Н. Томова
Преподаватель каф. ПМНО
ПГУ им. Т.Г. Шевченко;
Директор «МОУ ТСШ № 7»

Использование ИКТ на уроках в специальной (коррекционной) школе VIII вида

Активное внедрение цифровых технологий и рост компьютерной грамотности населения формируют новые требования к нынешнему поколению. В настоящее время система образования претерпевает существенные изменения. Разрабатываются современные подходы, целью которых является создание условий для всестороннего и сбалансированного роста детей, в том числе имеющих особенности здоровья.

Одним из важнейших направлений этих изменений является интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс. Учебные заведения активно осваивают новые формы и методы обучения, такие как использование интерактивных досок, мультимедийных ресурсов и онлайн-платформ. Эти инструменты не только делают процесс обучения более увлекательным и интересным, но и позволяют адаптировать его к индивидуальным потребностям каждого ре-

бенка, что особенно важно для тех, кто нуждается в особом подходе.

С помощью цифровых технологий учителя могут создавать разнообразные учебные материалы, которые учитывают разные стили обучения и интересы учеников. Например, интерактивные доски позволяют визуализировать информацию, что помогает детям лучше усваивать материал. Мультимедийные ресурсы, такие как видео и анимации, делают уроки более наглядными и интерактивными, что способствует повышению мотивации учащихся.

Кроме того, онлайн-платформы предоставляют возможность для самостоятельного изучения и взаимодействия с материалом в удобное время, что особенно полезно для детей с особыми образовательными потребностями. Они могут работать в своем собственном темпе, что значительно снижает уровень стресса и помогает лучше усваивать информацию.

Дети, посещающие специализированные коррекционные учреждения, сложнее приспосабливаются к социальной среде по сравнению с обычными школьниками. Главная цель коррекционной школы восьмого типа – стимулирование умственного роста учеников посредством активизации их познавательного интереса. Использование информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) позволяет сделать процесс обучения более продуктивным для детей с ограниченными возможностями здоровья, о чем свидетельствуют многочисленные научные исследования.

У школьников с особенностями психического развития, обучающихся в специализированных классах, зачастую отсутствует заинтересованность в обучении, а приобретение новых знаний и навыков не становится их приоритетной задачей. Поэтому, чтобы стимулировать стремление к познанию, важно трансформировать роль ребенка на уроке, предоставив ему возможность стать деятельным членом занятия вместо простого наблюдателя.

В соответствии с актуальными положениями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования важно активно внедрять цифровые технологии в процесс формирования художественно-творческой личности. Задачи уроков изобразительного искусства, интегрированных с информационными технологиями, заключаются в углублении и систематизации знаний и практических умений школьников, обучении применять их в творчестве при помощи компьютера, а также в воспитании чувства прекрасного через взаимодействие с

образцами изобразительного искусства и народными промыслами – это ключевой момент для раскрытия художественного потенциала учеников.

Перспективным направлением развития коррекционного образования в рамках специальной школы является использование новых информационных технологий (Н.Н. Малафеев, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская). В специальном (коррекционном) образовании все чаще применяются как наиболее адаптируемое к индивидуальным особенностям учащихся средство обучения.

В связи с развитием и внедрением ИКТ в работу специальных (коррекционных) школ существенно расширяются дидактические возможности процесса обучения детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии. Информационные технологии в специальном образовании постепенно находит свое научное обоснование (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.В. Мазурова, Н.Н. Малофеев, Н.А. Свинина, И.А. Филатова и др.), активно внедряются в различные области специального образования и практическую деятельность педагогов. Вопросами использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе занимались такие ученые, как Г.А. Кручинина, Б.Е. Стариченко, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, М.С. Чванова, Г.М. Киселев и др. [5, 68].

В педагогическом энциклопедическом словаре под информационно-коммуникационными технологиями понимается «совокупность методов и средств сбора, обработки, хранения и распространения звуковой, графической, текстовой и цифровой информации в интересах пользователей; совокупность сопутствующих коммуникационных средств».

По мнению О.Ф. Брыксиной, ИКТ охватывают разнообразные средства, системы, подходы и этапы, ориентированные на обработку информации [2, с. 45]. В основе современных ИКТ лежат вычислительные машины, дополненные соответствующим программным обеспечением и каналами передачи данных, вместе с хранящимися в них сведениями.

И.Н. Полынская отмечает, что современные ИКТ предоставляют особые образовательные возможности, позволяя:

1) отображать учебный материал в разнообразных форматах – текстовом, звуковом, визуальном, анимированном (например, посредством презентаций, разработанных педагогом или самим учащимся);

2) обеспечивать индивидуальный темп обучения для каждого учащегося;

3) предоставлять обширные сведения порциями, что способствует лучшему пониманию по сравнению с традиционными источниками;

4) стимулировать способности к восприятию, анализу, фантазированию и запоминанию;

5) поддерживать сосредоточенность внимания у обучающегося;

6) давать справедливую и беспристрастную характеристику полученным знаниям;

7) иметь возможность выводить, демонстрировать и объяснять данные;

8) взаимодействовать с глобальной сетью информации;

9) развивать стремление к обучению и любознательность.

По мнению Шабаловой М.А., внедрение информационно-коммуникационных технологий в обучение позволяет:

1) стимулировать формирование логического и последовательного мышления, что обусловлено взаимодействием с вычислительной техникой и использованием специализированного программного обеспечения;

2) поддерживать рост креативности посредством работы над задачами, требующими поиска нестандартных решений и самостоятельных исследований;

3) совершенствовать навыки общения через реализацию групповых проектов.

Эффективное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс напрямую зависит от желания школьников работать с ними. Задача учителя – пробудить у детей интерес и обеспечить плавную адаптацию к использованию цифровых инструментов, сделав их частью учебной деятельности.

Значение ИКТ заключается в создании предпосылок и условий для совершенствования качества образования, для формирования и развития личности человека, его способностей и социализация в современном обществе.

Применение ИКТ на уроках в младших классах предоставляет возможность перехода от традиционного изложения материала к активным методам обучения, что помогает детям лучше понимать и запоминать информацию. Благодаря компьютеру преподаватель

получает широкие возможности для представления разнообразных данных. Грамотное применение компьютера стимулирует учеников, повышает их заинтересованность, а также способствует развитию умственных способностей: мышления, внимания, воображения и творческого потенциала.

Как отмечает В.Ф. Ефимов, использование мультимедийных презентаций делает занятия увлекательнее и оживленнее, активизируя различные каналы восприятия – зрение, слух, чувства, фантазию. Это способствует лучшему усвоению учебного материала, позволяя ученикам глубже погрузиться в тему, ощутить эффект присутствия и эмоционально отнестись к изучаемому объекту, что ведет к формированию более полных и красочных образов [4, с. 43].

А.А. Бурлакова выделяет ряд достоинств информационных технологий, среди которых привлекательный внешний вид, интеграция разнообразных медиаформатов, наличие интерактивных инструментов для оценки знаний, включая самостоятельную проверку, а также удобство применения вне школьных занятий [3, с. 32–34].

Таким образом, учитель может повысить эффективность обучения и фиксировать внимание учащихся на трудных разделах темы, при условии систематического использования информационных технологий в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения.

Использование ИКТ в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья помогает учителю начальных классов развиваться как специалисту, а также привлекает внимание учащихся, вызывает интерес к новым знаниям, формирует энтузиазм при изучении предметов, поддерживает развитие творческих способностей и фантазии, оказывая благоприятное воздействие на итоги учебного процесса.

Для поддержки обучения детей с особенностями развития в школах восьмого типа целесообразно применять:

– обучающие программы, азбуки и интерактивные истории для освоения навыков чтения;

– тренажеры для тренировки умений ввода текста на компьютере;

– цифровые инструменты в виде геометрических конструкторов, раскрасок, головоломок и мозаик для уроков математики;

– компьютерные карты и схемы местности для географических и краеведческих занятий;

– электронные энциклопедии и учебники по разным дисциплинам;

– разнообразные логические задачи, кроссворды и игры, направленные на развитие мышления, памяти, внимания, а также творческих и других способностей [5, с. 34-42].

Благодаря внедрению современных средств коммуникации и информации преподаватель получает возможность оптимизировать время, которое отводится на подготовку к уроку и его проведение, а также успешно структурировать самостоятельную и совместную деятельность учеников. Применение ИКТ стимулирует формированию и развитию концентрации внимания, логического мышления и запоминания, что ведет к улучшению образовательных результатов для школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из этого, педагогическая компетентность учителя начального звена образования в области ИКТ рассматривается как комплексное, постоянно совершенствующееся свойство, проявляющееся в доброжелательном восприятии процессов цифровизации образования, признании важности использования современных инструментов информационно-коммуникационных технологий, а также умении результативно владеть ими, использовать в новых обстоятельствах и решать разнообразнейшие профессиональные задачи.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия/ Б.М. Бим-Бад, 2008. – 528 с.

2. Брыксина О.Ф. Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов / О.Ф. Брыксина // Информатика и образование. – 2008. – № 5. – С. 45 – 50.

3. Бурлакова А.А. Компьютер на уроках в начальных классах / А.А. Бурлакова // Начальная школа плюс Дои После. – 2007. – № 7. – С. 32 – 34.

4. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников / В.Ф. Ефимов // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 38 – 43.

5. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида/ Е.В. Князев/ //Коррекционная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 34 – 42

С.Р. Коробова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Интеграция нейросетей в традиционную систему начального образования: риски и возможности

Современная система образования переживает период активной цифровизации, когда особое значение приобретают технологии искусственного интеллекта и нейросетевые решения. Их использование в учебном процессе создает новые возможности для повышения качества обучения, адаптации образовательного маршрута под индивидуальные потребности учащихся и развития ключевых компетенций, включая функциональную грамотность [1, с. 14]. Вместе с тем внедрение таких технологий сопровождается определенными сложностями и потенциальными рисками, включая ослабление традиционной роли педагога и возможность информационной перегрузки детей младшего возраста.

Особое внимание необходимо уделять не простому применению цифровых инструментов, а выстраиванию педагогически обоснованных методов их внедрения, с учетом психологических и возрастных особенностей младших школьников [2, с. 53]. В последние годы школы активно используют электронные журналы, образовательные онлайн-платформы, интерактивные доски и системы персонализированного обучения. Естественным продолжением этих тенденций является использование нейросетей, которые уже нашли применение для автоматической проверки письменных работ, адаптивного тестирования, создания индивидуальных заданий и анализа учебных достижений [3, с. 27].

Применение нейросетевых технологий в начальной школе обладает рядом преимуществ. В первую очередь это позволяет осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику: система способна анализировать скорость и качество выполнения заданий, корректируя уровень сложности в соответствии с потребностями конкретного ребенка [4, с. 82]. Кроме того, использование интерактивных помощников и игровых элементов на базе искусственного

интеллекта способствует повышению учебной мотивации младших школьников, делая процесс познания более эмоционально насыщенным и увлекательным [5, с. 18].

Работа с нейросетями также поддерживает формирование функциональной грамотности, развивая цифровую, информационную и коммуникативную компетенции. Ученики учатся корректно формулировать запросы, анализировать полученные ответы и оценивать их достоверность, что является важнейшим навыком XXI века [6, с. 41]. Кроме того, такие технологии могут облегчить работу педагога, предоставляя возможность анализа прогресса учеников, подготовки диагностических материалов и планирования учебного процесса, что позволяет учителю сосредоточиться на живом взаимодействии с детьми [7, с. 23].

Одновременно с преимуществами использование нейросетей связано с рядом педагогических и психологических ограничений. Одним из главных рисков является ослабление роли учителя. При чрезмерной зависимости от технологий существует вероятность, что дети будут воспринимать нейросеть как основной источник знаний, что негативно сказывается на ценности живого общения и личностном развитии младших школьников. Для детей этого возраста важна эмоциональная поддержка со стороны взрослого и возможность личного взаимодействия, без которого формирование учебной мотивации и навыков критического мышления может быть затруднено.

Другой риск связан с формированием пассивного стиля мышления. Если ученики регулярно получают готовые ответы от искусственного интеллекта, снижается их способность самостоятельно искать решения, анализировать информацию и делать выводы. Это ведет к тому, что когнитивное развитие ребенка приобретает репродуктивный характер, а обучение теряет развивающий аспект, ориентированный на формирование самостоятельного мышления [9, с. 57].

Не менее важными являются этические и правовые вопросы. Использование нейросетей предполагает сбор и обработку больших объемов данных о детях, включая их учебные достижения и индивидуальные особенности. Отсутствие должной нормативной базы может привести к нарушению конфиденциальности, злоупотреблению информацией и ограничению прав участников образовательного процесса. Кроме того, существует проблема цифрового неравенства между школами, обладающими разны-

ми ресурсами, что создает препятствия для равного доступа всех учеников к современным образовательным инструментам [10, с. 64].

Психологические аспекты также требуют внимания. Длительное взаимодействие ребенка с экранными устройствами может вызвать утомление, рассеянность внимания, снижение интереса к традиционным видам деятельности, а также негативно сказываться на развитии эмпатии и навыков живого общения [11, с. 38]. Поэтому внедрение нейросетей должно сопровождаться сбалансированным сочетанием цифровых и традиционных методов обучения.

Для безопасного и результативного применения нейросетевых технологий необходимо создавать комплекс педагогических условий. Центральной фигурой обучения остается учитель, который направляет познавательную деятельность ученика, помогает осмыслить результаты работы и развивает критическое мышление. Искусственный интеллект выступает вспомогательным инструментом, повышающим эффективность индивидуального подхода, но не заменяющим педагогическое взаимодействие [12, с. 102].

Важным принципом является постепенное введение технологий в начальную школу. Нейросети должны выполнять поддерживающую роль, помогая повторять изученный материал, визуализировать явления и создавать игровые задания. Чрезмерное или раннее внедрение без педагогического контроля может привести к когнитивной перегрузке и развитию зависимости от автоматизированных решений.

Не менее значимым является педагогическое редактирование контента, создаваемого нейросетями. Все задания должны проходить проверку на соответствие возрастным особенностям, образовательным стандартам и этическим нормам. Учитель оценивает не только корректность содержания, но и эмоциональную ценность материала, его влияние на формирование личностных и социальных компетенций [13, с. 45].

Обучение детей основам цифровой культуры, включающее правила ответственного взаимодействия с технологиями, является неотъемлемой частью работы. Ученики должны осознавать, что искусственный интеллект – это инструмент, предназначенный для поддержки процесса обучения, а не источник абсолютной истины. Педагогическая задача заключается в развитии у

школьников способности критически воспринимать информацию, сопоставлять различные источники и делать самостоятельные выводы.

Таким образом, внедрение нейросетевых технологий в начальную школу следует рассматривать как необходимый этап развития образования, при котором технологии становятся помощником педагога, а не заменой его деятельности. Только при соблюдении педагогически обоснованных условий, внимания к возрастным особенностям и гармоничном сочетании инноваций и традиций возможно формирование полноценного образовательного пространства, способствующего развитию ребенка и его ключевых компетенций.

Литература

1. Андреев А. А. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы. – М.: Просвещение, 2022. – 214 с.

2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Педагогика цифровой школы. – М.: Академия, 2020. – 189 с.

3. Иванова Н. П. Искусственный интеллект в образовании: теория и практика. // Образовательные технологии, 2023. – № 3. – С. 25–32.

4. Ефремова Н. Ф. Индивидуализация обучения средствами ИИ. – СПб.: Лань, 2021. – 256 с.

5. Ковалева Л. А. Геймификация и искусственный интеллект: новая мотивация для школьников. // Педагогика и время. – 2023. – № 2. – С. 15–20.

6. OECD. The Future of Education and Skills 2030. – Paris: OECD Publishing, 2021.

7. Румянцева Т. П. Нейросети как инструмент педагогической диагностики. – М.: ИНФРА-М, 2024. – 143 с.

8. Солдатова Г. У. Цифровое детство: риски и возможности. – М.: Наука, 2022. – 312 с.

9. Смирнов С. А. Критическое мышление и искусственный интеллект в образовании. // Современная педагогика. – 2024. – № 4. – С. 56–62.

10. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. – Paris: UNESCO, 2023.

11. Прищепа О. В. Влияние экранного времени на когнитивное развитие младших школьников. // Начальная школа плюс до и после. – 2022. – № 9. – С. 36–40.

12. Поляков В. А. Учитель и нейросеть: партнерство или конкуренция? // Вопросы образования. – 2023. – № 5. – С. 99–107.

13. Соловьева Т. В. Возрастная психология младшего школьника. – М.: Академический проект, 2020. – 320 с.

М.В. Курганович,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Преемственность между дошкольным и начальным образованием как фактор реализации республиканского компонента в процессе обучения изобразительному искусству и художественному труду

Вопрос о плавном переходе от детского сада к школе всегда был важен для развития отечественной педагогики. В настоящее время эта задача приобретает особенную значимость в контексте обновления образовательной сферы, внедрения новых государственных стандартов как для дошкольников, так и для младших школьников. Поэтому крайне необходимо систематизировать и изучать опыт – как научный, так и реальный – накопленный при организации непрерывности между этими ступенями обучения.

В контексте задач по развитию творческих способностей у детей дошкольного и раннего школьного возраста, значительную актуальность представляет общая педагогическая задача обеспечения плавного перехода между этапами обучения и развития, что было исследовано в трудах таких ученых как Б.Г. Ананьев, Н.А. Ветлугина, М.А. Данилов, Б.Н. Есипов, А.П. Усова, Е.А. Флерина и ряда других специалистов в области педагогики и психологии.

Проблемы преемственности в художественно-эстетическом развитии детей через занятия живописью, а также ключевые аспекты касательно сущности детской образной деятельности, факторов, способствующих ее росту и улучшению, были изучены трудами Е.Е. Игнатьева, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, Б.М. Неменского, К.В. Павлика, Н.П. Сакулиной, Т.Я. Шпикаловой и ряда других исследователей.

Проектирование республиканского компонента в содержании образования отвечает необходимости изучения природно-экологических, социокультурных, культурологических и экономических особенностей жизнедеятельности региона, нацелено на обеспечение вариативности образования и отвечает образовательным потребностям населения.

Проблемы, связанные с теоретическими аспектами, методами создания и внедрения общенациональной части учебных программ, были изучены в трудах М.В. Рыжакова, В.В. Судакова, В.С. Леднева, С.Е. Шишова; технологию формирования и реализации республиканского элемента государственных образовательных стандартов для детей дошкольного и младшего школьного возраста исследовали также А.П. Костюк и А.В. Салихов. Как считают ученые, среди которых Л.А. Волович, В.Д. Шадриков и другие, учет особенностей конкретного региона позволяет возродить и укрепить исторические обычаи, культурное достояние, ценности и повседневную жизнь разных народностей, населяющих данные земли.

Оптимальные условия для реализации целостности процесса художественно творческого развития детей на основе использования национально-культурных ценностей, достижения качественных показателей создает установление преемственной связи между дошкольным и начальным образованием. Именно в процессе обеспечения непрерывного художественного воспитания школьников происходит последовательное обогащение у них опыта восприятия, формирование способности чувствовать, понимать, оценивать произведения народного искусства, развивается потребность в творческой деятельности.

Реализация преемственности в художественном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе использования республиканского компонента проходит более успешно, если осуществляется:

– налаживание сотрудничества между различными отделами внутри учреждения и координация работы по обеспечению постоянного творческого роста ребенка (включая разработку планов, организацию дискуссионных площадок, тренингов, практических занятий, ролевых игр, обмен опытом во время проведения уроков и прочее).

– последовательность и систематичность в работе, направленной на поступательное художественно-культурное развитие личности ребенка (накопление представлений, знаний в области изобразительного искусства, передача способов изобразительной деятельности и т. д.);

– создание на занятиях обстановки эмоционального благополучия, определяющей оптимальную перспективность обучения, воспитания и творческого развития детей;

– творческий подход педагогов к организации и руководству образовательным процессом (вариативность в организации обстановки, выборе изобразительных материалов и способов работы с ними;

– использование разнообразных методов и приемов воспитания и обучения, активизирующих художественно-культурное развитие ребенка; и др.);

– учет индивидуальности каждого ребенка (исследование личных качеств детей; проявление заботы и почтения к их работе и достижениям; и тому подобное); и т. п.);

– отбор содержания образования с учетом региональных особенностей (этнопсихологических, этнографических, культурно-исторических, художественных традиций, современных тенденций развития изобразительного искусства и др.);

– взаимодействие специалистов детского сада и школьных педагогов, а также психолога, родителей;

– формирование привлекательной развивающей обстановки (обогащение материалами и игрушками, отражающими особенности местной культуры; вовлечение ребят в ее декорирование при подготовке к торжествам и досугам; организация общих выставок детских поделок и прочих проектов) [5, с. 12].

Как указывает А.И. Пеленков «Преемственность в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста - это двусторонний процесс, который предусматривает взаимное признание воспитателями дошкольного учреждения и начальной школы способностей детей обоих возрастов и на этой основе установление взаимосвязанных, постепенно усложняющихся задач, содержания, форм и методов эстетического воспитания различными средствами» [4, с.72].

Методические рекомендации по осуществлению преемственность в реализации республиканского компонента на уроках изобразительного искусства и художественного труда являются:

- обогащение художественно-эстетической деятельности многообразием изобразительных материалов;

- усвоение детьми художественно-изобразительных техник, доступных старшим дошкольникам и учащимся школы;

- разработка общей тематики занятий, направленной на поэтапное усвоение изобразительно-выразительных средств и интерпретацию их в рисунках;

- использование на занятиях методов и приемов, способствующих обучению детей рисовать, на основе имеющихся у них знаний, умений и навыков в изобразительной деятельности [6].

При создании общенациональных программ по рисованию и творчеству для детских садов и школ учитывались особенности перехода между ними. В результате выделены тематические разделы, организованные с учетом единства, последовательности, системности подходов и имеющие четкую траекторию роста от младшего звена к старшему.

Учитывая поликультурное пространство Приднестровского региона, содержание блоков направлено на ознакомление детей с художественной культурой народов совместного проживания на основе принципа «диалога культур», с современными тенденциями развития изобразительного искусства Приднестровья. Выполнение художественно-творческих заданий опирается на когнитивный опыт детей (включающий знания о природе родного края, достопримечательностях республики, особенностях национальных традиций, народных праздниках и т. д.), межпредметные и внутривидовые связи изобразительной деятельности.

Отражая в творчестве элементы традиционного наряда, дети детских садов знакомиться с культурой разных народов, проживающих в нашем крае (молдаван, россиян, украинцев и прочих). Республика славится своим многовековым национальным достоянием: молдаване испокон веков искали способы художественно воплотить свое восприятие мира, нежность к окружающей среде и представление о красоте. Традиционные вещи демонстрируют богатство культурного наследия, позволяют узнать об обычаях и нормах поведения, которые передаются из поколения в поколение, воспитывая чувство прекрасного. При изучении богатого опыта украинского декоративного искусства в детских садах подбираются орнаменты, наиболее точно отражающие взаимосвязь человека и природы, созданные ремесленниками с использованием древних техник. Знакомство с доступными и понятными примерами народных промыслов облегчает детям понимание искусства иных культур и способствует формированию эстетического чувства.

Иллюстрирование сюжетов литературных произведений писателей Приднестровья Т. Пономарева «Сиреневый бражник», «Два Мазая», «День рождения»; Г. Георгиу «Букет цветов»; И. Крянгэ «Кошелек с двумя денежками»; В. Прохина «Снеговик»; Н. Денде-

морченко «Егоркин дом»; В. Романчука «Дом родной» и др. способствуют приобщению учащихся к родной культуре, культуре других народов, населяющих край, а от региональной культуры – к мировой. Чем больше учащийся знает о мире, тем шире тематика его рисунков.

Тематическое рисование на сюжеты сказок разных народов – замечательное средство для формирования и воспитания чувства любви к родному народу. В процессе иллюстрирования образов героев сказки дети переживают, наслаждаются, глубоко сочувствуют положительным героям, ненавидят зло, несправедливость, жадность, что способствует воспитанию эмоционально-положительного отношения к окружающей действительности. Сказки разных народов глубоко национальны, хотя во многих из них одни и те же сюжеты. В этом проявляется единство народов и их духовная взаимосвязь. В сказках разных народов отражены идеи взаимоуважения людей других этнических групп, их человеческое достоинство, быть вежливым, скромным, а также быть верным своему долгу и чести (русские народные сказки «Гуси-лебеди», «Маша и медведь»; молдавские народные сказки «Серый волк», «Фэт-Фрумос и солнце», «Легенда о ласточке»; украинские народные сказки «Хроменькая уточка», «Рукавичка»).

Таким образом, реализуя преемственность между дошкольным и начальным образованием в реализации республиканского компонента в процессе обучения изобразительному искусству и художественному труду, происходит не только дальнейшее успешное формирование художественной культуры личности, но и развитие необходимых личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий.

Литература

1. Вагидуллин И.А. Поэтапное внедрение национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс/ И.А. Вагидуллин // Наука и школа. – 1996. – № 1. – С. 6–11

2. Ефлова З. Б., Косолапова Е. С. Условия обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования в стандартах образования и в педагогической практике / З.Б. Ефлова, Е.С. Косолапова // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 1 (21). – С. 2–10.

3. Минасян Н.Г. Преемственность непрерывного художественно-эстетического развития на этапах дошкольного и начального общего образования / Н. Г. Минасян// Наука и школа. Проблемы педагогического образования. 2018 – № 5. – https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-nepreryvnogo-hudozhestvenno-

esteticheskogo-razvitiya-na-etapah-doshkolnogo-i-nachalnogo-obschego-obrazovaniya (дата обращения 14.10.2025)

4. Пеленков А. И. Преемственность художественно-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в изобразительной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.И. Пеленков. Москва, 1998. – 229 с.

5. Преемственность в работе организаций дошкольного образования и начальной школы в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Методическое пособие /сост. О.П. Нестеренко, А.А. Ворона, А.М. Курлат. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2019. – 68 с

6. Реализация республиканского компонента на занятиях по изобразительной деятельности в детском саду: Учебно-методическое пособие / Сост. А.В. Агафонова и др. – Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2014. – 166 с.

Е.П. Мындру,
бакалавр III курса
Научный руководитель:
Н.И. Васильева
ст. преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Роль музыкального воспитания в развитии учащихся специальной (коррекционной) школы

Музыка играет значительную роль в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), благотворно воздействуя на их физическое и психическое состояние. Занятия музыкой служат действенным способом стимулировать креативность и корректировать нарушения развития, которые не поддаются решению стандартными подходами. Пренебрежение музыкальным воспитанием в учебной деятельности может негативно сказаться на адаптации и формировании личности этих ребят.

Вопросы формирования музыкальной культуры у детей со специфическими особенностями развития активно изучаются исследователями по всему миру. В частности, музыкально-ритмические упражнения признаны действенным методом стимулирования концентрации, запоминания и речевых навыков у ребят с нарушением интеллектуальных функций – об этом свидетельствуют исследования Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой [3].

Л.Б. Баряева музыкально-двигательные упражнения рассматривает как эффективный инструмент развития эмоционально личностной и двигательной сфер ребенка с ОВЗ [5].

С.В. Шушарджан и В.И. Петрушин раскрыли нейропсихологические и психотерапевтические механизмы воздействия музыки на организм ребенка, в частности – ее способность нормализовать эмоциональное состояние, активировать когнитивную деятельность и формировать волевую регуляцию.

Значительный вклад в развитие методических подходов также внесли Ж. Далькроз, К. Орф, П. Нордофф и К. Роббинс, разработавшие модели музыкального развития, основанные на взаимодействии движения, импровизации, ритма и речи.

Опираясь на научные данные о влиянии музыки на развитие психофизических функций детей с особенными образовательными потребностями, мы поставили перед собой задачу изучить опыт музыкального воспитания учащихся специальной коррекционной школы в нашей республике. В своем исследовании мы использовали метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы, метод изучения и анализа документации, метод наблюдения, метод беседы.

В науке использование музыки как средство улучшения психологического и физического состояния человека носит название – музыкотерапия. И.А. Амрахова подчеркивает значение музыкотерапии как одного из видов арттерапии, который решает целый спектр задач по профилактике и психокоррекции отклонений в личностном развитии ребенка с ОВЗ, «… способствующий регуляции нарушений психосоматических и психоэмоциональных процессов, позволяющий эффективно проводить коррекцию рефлексивно-коммуникативной сферы ребенка» [1 с. 92].

Как показывают исследования, изучение вопросов использования музыки в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений для детей с ОВЗ, является актуальной для современной коррекционной педагогики и педагогической практики. Роль музыки как средства воспитания детей отмечается и в трудах педагогов прошлого.

Так, В.А. Сухомлинский подчеркивал, что: «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности… Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека».

Мелодии обладают способностью глубоко влиять на душевное состояние детей. Как отмечал Л.С. Выготский, прослушивание музыкального произведения рождает в слушателе богатый спектр эмоций и ощущений. Именно это расширение и обогащение внутреннего мира, а также его преображение посредством творчества, и является психологическим фундаментом воздействия музыки [2].

Сегодня музыка играет значительную роль в формировании личности детей с особенностями развития и выступает ключевым элементом обучения в специализированных школах. Занятия музыкой помогают сформировать доброжелательную обстановку, пробуждают позитивные эмоции, стимулируют активность и поддерживают хорошее настроение у ребят.

В государственной образовательной организации – «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для не слышащих детей» города Тирасполя – музыкальное обучение имеет приоритетное значение в адаптации и коррекции детей с нарушениями слуха и речи. Здесь музыкальные занятия интегрированы в учебный процесс и являются обязательным инструментом, обеспечивающим гармоничное развитие каждого ребенка.

Одной из отличительных особенностей школы является наличие филиала музыкальной школы, кружков вокала, духового оркестра и народного танца. Эти направления позволяют учащимся, несмотря на тяжелые нарушения слуха, осваивать музыку через тактильные, зрительные и двигательные каналы восприятия, что соответствует современным требованиям к коррекционным технологиям.

Музыкальные занятия способствуют:

• развитию чувства ритма и координации движений;

• формированию артикуляционных и дыхательных навыков через ритмическую декламацию и вокальные упражнения;

• стимулированию речевой активности и эмоциональной выразительности;

• улучшению памяти, внимания, мышления в рамках музыкально-игровой деятельности;

• социальной интеграции через участие в школьных концертах, праздниках, фестивалях, театральных постановках.

Особое внимание уделяется детям-сиротам, находящимся в речевом отделении, для которых музыкальные и художественные формы воспитания становятся важнейшим способом эмоционального самовыражения и адаптации в коллективе. Такие дети активно

вовлекаются в кружки вокала, театральной студии, танцевальные и оркестровые выступления, что позволяет им чувствовать себя полноправными участниками школьной жизни.

В школе систематически проводятся мероприятия с элементами музыкальной терапии, такие как концерты, праздники, речевые конференции, а также встречи с выпускниками и слышащими сверстниками. Это создает благоприятную эмоциональную атмосферу и усиливает мотивацию к самовыражению и коммуникации.

В ходе педагогической практики в коррекционной школе мы изучили опыт организации музыкальных занятий с учащимися. Среди основных методов и приемов работы педагогов можно отметить использование звуковой наглядности как основы восприятия музыки (прослушивание аудиозаписи, музыкальное сопровождение других видов деятельности детей).

Широко применяется практические методы – хлопки под музыку, танцевальные и ритмические движения под музыку, подпевание, пение, игра на музыкальных инструментах, упражнения, игры и др. Используют педагоги также и методы активной музыкальной терапии: инструментальная импровизация, вокальная групповая терапия, двигательная импровизация под музыку, танцевальная групповая терапия и др.

Особое место в работе с детьми в школе занимает рисование под музыку – музыкорисование. Этот метод позволяет ученикам выразить свои чувства и переживания, возникающие под воздействием музыкального произведения.

На занятиях педагоги используют различные вокально-артикуляционные упражнения. Это скороговорки, чистоговорки, дыхательные упражнения, распевки с использованием жестов и движений и др. Пальчиковые игры в сочетании с артикуляцией, используемые на занятиях, способствуют развитию речи детей, их двигательные способности и координацию движений пальцев рук. Такие игры положительно влияют на развитие внимания, памяти, эмоциональной сферы детей.

На уроках применяют различные ритмичные упражнения под музыку, помогающие расслабиться и избавиться от накопившейся энергии и утомления у детей. Эти упражнения помогают улучшить слаженность действий рук и ног, формируют здоровую осанку. Ученики учатся управлять своими движениями, определять свое положение в помещении и выполнять действия одновременно с учителем и другими детьми.

Особое место в музыкальном воспитании детей, по мнению педагогов, занимают занятия игры на музыкальных инструментах. Это вид музыкальной деятельности доступный и очень привлекательный для учеников. Такие упражнения способствуют развитию смелости, инициативности, самостоятельности ребенка, создают благоприятные условия для самовыражения.

В результате проведенного исследования была подтверждена значимость музыкального воспитания в коррекции психофизических недостатков учащихся специальной (коррекционной) школы. Анализ теоретических основ, особенностей учащихся и методов музыкального воспитания, используемые педагогами в практике деятельности с детьми с ОВЗ, продемонстрировал, что музыка является не только средством художественного выражения, но и мощным инструментом для развития когнитивных, эмоциональных и социальных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья. Музыка способна создать уникальную атмосферу, в которой такие дети чувствуют себя свободно и уверенно, что способствует их активному участию в образовательном процессе. Участие в музыкальных занятиях позволяет ученикам не только развивать свои способности, но и ощущать радость от творчества, что в свою очередь повышает их самооценку и уверенность в себе.

Литература

1. Амрахова И. А. Музыкотерапия в коррекционной работе с детьми с нарушениями в интеллектуальном развитии // НСПортал. URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/muzyka/2017/04/14/metodicheskaya-razrabotka-amrahovoy-i-a-na-temu-muzykoterapiya-v (дата обращения: 09.06.2025).

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

4. Официальный сайт ГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для не слышащих детей г. Тирасполь». – 2025. URL: https://minsoctrud.gospmr.org/gou_spetsialnaya_korrektsionnaya_obscheobrazovatelnaya_shkola-internat_dlya_ne_slyishaschih_detey/ (дата обращения: 10.06.2025).

5. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л. Б. Баряевой, К. А. Логиновой. – СПб.: ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с. – URL: http://dou.gtn.lokos.net/files/sivschool/Obrazovanie_23-24/Boryaeva_Progrmma_vospitaniya_i_obucheniya_doshkolnikov_s_zpr_.pdf

М.И. Онищук,
магистрант I курса
А.В. Топор,
ст. преподаватель каф. ПМНО
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Творческие задания как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда

Для того чтобы успешно адаптироваться в обществе, сегодняшним школьникам необходимо обладать не просто багажом знаний, но и желанием, а также способностью к самостоятельному изучению новой информации и приобретению опыта. Поэтому в действующем государственном образовательном стандарте начальной школы Приднестровья (ГОС НОО ПМР) одна из главных задач состоит в развитии учеников через формирование универсальных учебных навыков. Особую роль в обучении самостоятельности играют регулятивные универсальные учебные действия, которые помогают организовать, контролировать и корректировать процесс обучения, являясь основой для самоорганизованности учащихся.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) тесно переплетено с организацией познавательной активности ученика. Согласно исследователям, разрабатывавшим концепцию универсальных учебных действий (А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанова), эти действия позволяют организовать процесс обучения, включая постановку целей, составление планов, предвидение результатов, проверку, оценку эффективности, внесение изменений и самостоятельное управление процессом. РУУД способствует осознанности мыслительных процессов, целенаправленности действий и поведения, а также взаимодействию со сверстниками.

Хотя развитие этих навыков важно во всех предметах начального образования, дисциплина «Изобразительное искусство и художественный труд» особенно благоприятно подходит для того, чтобы помочь младшим школьникам овладеть необходимыми регулятивными умениями.

Современный подход в построении программы по учебному предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» заключается в переходе от количественного накопления младшими школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий в учебно-воспитательном процессе.

Вариативность тематики уроков изобразительного искусства и художественного труда связана с раскрытием разнообразных связей искусства с жизнью, обращена к личностному опыту обучающихся. Содержание этих уроков с позиции современных требований нацелено на формирование у обучающихся универсальных учебных действий и, в том числе РУУД, направленно на развитие умений самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов и успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития.

В исследовании, представленном в докторской диссертации Н.М. Сокольниковой «Развитие художественно-творческой активности учащихся в процессе эстетического воспитания» изучены регулятивные универсальные действия младшего школьного возраста. В ней эти действия описываются как многогранное, целостное свойство человека, являющееся результатом взаимодействия общих черт, присущих любой социальной деятельности, и особенностей, характерных именно для художественного творчества. При этом они рассматриваются как показатель степени вовлеченности личности в творческую деятельность в сфере искусства [6, с. 237].

Л.Н. Антилогова экспериментально обосновала формы и методы, способствующие развитию творческой активности учащихся 1-3-х классов в работе с красками на уроках натурного, сюжетно-тематического и декоративного рисования. Она подробно рассматривает различные приемы работы гуашью и акварелью как основа развития творчества учащихся начальной школы. Оценку результатов творчества она предложила осуществлять на основе трех факторов: завершенного рисунка, процесса изображения и опроса [1].

В работе Е. И. Забелиной «Система графических упражнений как средство творческого развития учащихся» рассматриваются пути и методы применения графических упражнений для развития творчества учащихся начальных классов на факультативных занятиях, доказана эффективность разработанной системы графических упражнений под названием «Декоративная графика» [5, с 169].

М.В. Бардала в диссертации «Упражнения по развитию пространственных представлений у учащихся», предлагает систему упражнений, способствующих развитию у детей не только пространственных представлений, но и восприятия и воспроизведения цвета. Особое внимание автор уделяет развитию у детей зрительной памяти, обогащению воображения, эстетического чувства и образного мышления через проведение специальных наблюдений [3, с 14]. Взаимосвязь творческих заданий и упражнений обеспечивалась идентичностью задач по степени сложности и чередованием использования видов с учетом интенсивности усвоения учебного материала учащимися начальной школы.

По мнению С.Д. Биче-оол, под творческими заданиями «понимаются такие учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов» [4, с. 74].

С.Д. Биче-оол предлагает систему педагогических условий формирования регулятивных учебных действий младших школьников на основе использования системы творческих заданий и упражнений: введение в творческие задания упражнения на освоение цвета, формы и пространства задач с элементами проблемности; смена видов творческих заданий и упражнений; поддержание мотивации к изучению изобразительного искусства; применение разнообразных художественных материалов и техник; последовательное усложнение творческих задач при выполнении упражнений; введение в структуру упражнений игровых элементов; использование на уроках изобразительного искусства в процессе проведения творческих заданий и упражнений, специальных наглядных и демонстрационных пособий; развитие у учащихся способности анализировать средства художественной выразительности в произведениях изобразительного искусства и применение этих средств на практике) [4, с. 74-76].

При разработки творческих заданий на уроках изобразительного искусства и художественного труда необходимо придерживаться следующими критериями:

– реализация творческих упражнений должна гармонировать с основными образовательными целях и целями;

– задания целесообразно интегрировать с другими формами учебной работы школьников во время урока;

– важно принимать во внимание личные характеристики обучающихся, степень их готовности, увлечения и предрасположенности, а также способность к самостоятельному труду;

– следует обращать внимание на возрастные особенности детей и воздействие подросткового возраста на формирование воображения;

– продолжительность работы над творческими упражнениями на уроке может варьироваться (от 5 до 45 минут);

– ключевой особенностью таких заданий является новизна подхода и использование имеющегося опыта;

– творческие упражнения дают возможность учащимся индивидуально выбирать методы решения, опираясь на свои способности;

– в начале использования творческих заданий стоит учитывать мнение учеников и их доводы;

– оценивание выполненных упражнений желательно строить в доброжелательном ключе.

Е.А. Балашова рассматривает следующие виды творческих заданий:

- творческие задания, несущие новую информацию для учащихся;

- творческие задания, несущее для учащихся новое;

- творческие задания, в которых происходит создание нового;

- творческие задания, которые могут быть выполнены разными способами;

- творческие задания на нахождение закономерностей и составление своих закономерностей;

- творческие задания, которые подразумевают организацию практической познавательной деятельности: нарисовать, составить, разрезать, зашифровать, начертить, заполнить таблицу и др.;

- творческие домашние задания [2, с. 82].

Приведем несколько примеров типовых заданий, направленных на формирование регулятивных универсальных учебных действий.

Задание «Рисуем радугу». Цель: научить детей использовать форму, композицию, объем для достижения своих творческих замыслов. Научить образно, воспринимать искусство и окружающую действительность, продумывать и выстраивать композицию рисунка.

Деятельность учащихся: рисуют композицию с использованием гуаши. Учатся управлять кисточками различной толщины. Реализу-

ют свою идею с помощью ранее накопленного опыта наблюдений за природными явлениями и объектами.

Регулятивные УУД: Младшие школьники учатся понимать выделенные учителем ориентиры о способах размещения фигур на листе. Понимать роль деталей картины (прорисовки полосок, смешивания цветов) в создании целого образа произведения. Дети учатся воспринимать мнение одноклассников о своем продукте деятельности.

Задание «Домашний питомец». Цель: научить детей описывать характер животных, выражать их восприятие на листе бумаги для черчения.

Деятельность учащихся: Дети учатся с угольного карандаша и сангины рисовать своих домашних животных.

Регулятивные УУД: для школьников обретают важность такие мелкие детали, как глаза, уши, шерсть. Дети узнают, что весь образ складывается из конкретных частей. Дети учатся воспринимать мнение одноклассников об изображенных на картине предметах.

Исходя из этого, очевидно, что регулярное применение креативных задач и практических работ служит средством развития регулятивных универсальных учебных действий у учащихся начальной школы. Когда дети получают подобные задания, они не просто повторяют за учителем или следуют шаблону, а полноценно включаются во все этапы образовательного процесса – осознают цель, рассматривают варианты выполнения, предлагают собственные предположения и выявляют источники затруднений. Такой подход, направленный на стимулирование фантазии и интеллектуальных способностей, кардинально меняет роль ребенка: он становится активным участником, выступая в качестве исследователя, создателя и распорядителя собственной работы.

Литература

1. Антилогова Л.Н. Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности/ Л.Н. Антилогова //Вестник «СИБИТ» – 2018. – № 4 (28). – https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey (дата обращения 19.10.2025)

2. Балашова, Е. А. Проблемы мониторинга регулятивных УУД младших школьников / Е. А. Балашова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 4(38). – С. 81-90. – EDN XHOARN.

3. Бардала М.В. Развитие художественно-творческой активности учащихся 1-4 классов в процессе упражнений на уроках изобразительного искусства. Автор. дисс. канд. пед. наук/ М.В. Бардала. – Москва, 2004. – 26 с.

4. Биче-оол С.Д. Педагогические условия формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики // С.Д. Биче-оол// Педагогические науки. Вестник ХГУ им. Н.Ф. Капанова. – 2018. – №2. – С. 74–76

5. Забелина Е.И. Система графических упражнений как средство творческого развития учащихся: На факультативных занятиях по изобразительному искусству / Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Е.И. Забелина. Орел, 2000. – 261 с.

6. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. учеб. пособие / Н.М. Сокольникова. - М.: Академия, 2009. – 448 с.

З.Б. Панченко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Л. Томилина
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Проектная деятельность как средство развития творческого потенциала младших школьников

Современное образование ориентировано на формирование личности, способной к самореализации, самостоятельному мышлению и творческой активности. В государственных образовательных стандартах начального общего образования подчеркивается необходимость развития у обучающихся способности к инициативе, воображению, креативности, умению видеть нестандартные решения учебных и жизненных задач. В этих условиях проектная деятельность выступает как одна из инновационных педагогических технологий, способствующих раскрытию индивидуальных возможностей ребенка, формированию его творческого потенциала.

По мнению Е. С. Полат, проектная деятельность – это форма учебной активности, направленная на решение познавательной или практической задачи, значимой для учащегося и завершающейся конкретным продуктом. Она объединяет исследовательские, творческие и практические действия, развивает умение работать в команде, коммуникативные и рефлексивные навыки [4, с. 56].

Проект в начальной школе выступает как форма интеграции знаний и умений, полученных в разных учебных предметах, и направлен на решение познавательных и социальных задач, значимых для ребенка.

Проектная деятельность обладает значительным развивающим потенциалом, поскольку направлена не только на усвоение знаний, но и на формирование у обучающихся умений самостоятельно мыслить, планировать, принимать решения и нести ответственность за полученный результат. В процессе проектной работы ребенок учится выдвигать идеи, искать способы их реализации, представлять продукт собственной деятельности – все это требует активного проявления творческих способностей [2, с. 49].

Именно поэтому проектная деятельность становится эффективным инструментом раскрытия и развития творческого потенциала младших школьников, который выражается в их способности к самостоятельному поиску, инициативе, воображению, оригинальности мышления и умении применять знания в новых ситуациях.

Уникальность мышления первоклассников заключается в сочетании их потенциала к независимому, изобретательному и нешаблонному подходу, способности глубоко чувствовать, фантазировать и демонстрировать свои мысли [1, с. 73].

Раскрытие этого потенциала возможно лишь при наличии специальных условий, дающих возможность ребенку свободно выбирать, экспериментировать и получать одобрение от учителя.

Изучение научных работ в области психологии и педагогики выявило ключевые педагогические условия, которые помогают развить творчество у учеников начальных классов через реализацию проектов:

1. Организация пространства обучения, которое вдохновляет на креативность – оно должно быть разнообразным и предлагать множество вариантов решения задач.

2. Мотивационно-ценностная поддержка учащихся – для формирования творческого потенциала необходимо пробуждение внутренней мотивации к проектной деятельности, создавать ситуации успеха, использовать приемы эмоционального стимулирования, поощрять проявления инициативы, обеспечивать положительный эмоциональный фон и т.д.

3. Личностно-ориентированный подход в проектной деятельности – учет индивидуальных особенностей, интересов и способностей учащихся.

4. Организация сотрудничества и командной деятельности – предполагает коллективное взаимодействие, обмен идеями, распределение ролей и взаимопомощь, сотрудничество формирует коммуникативные и социальные компетенции, уверенность в себе [3, с. 55].

5. Включение исследовательских и творческих заданий в структуру проекта – развитие творческого потенциала требует постоянного включения учащихся в ситуации поиска, где не существует готового ответа.

6. Рефлексивно-оценочная деятельность учащихся – неотъемлемая часть проектной деятельности, позволяет учащимся осознать собственный опыт, увидеть результаты своей работы и определить пути саморазвития [5, с. 101].

Для того чтобы проектная деятельность стала действительно развивающей, необходимо грамотно подбирать формы и методы ее организации, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям младших школьников.

В зависимости от содержания, целей и количества участников выделяют несколько форм проектной работы, каждая из которых способствует развитию различных аспектов творческого потенциала.

Индивидуальные проекты – позволяют раскрыть личные интересы и склонности ребенка, развивают самостоятельность, инициативность, ответственность (исследование о домашних животных, презентация собственного хобби и т.д.).

Групповые (коллективные) проекты – формируют навыки сотрудничества, коммуникации, распределения ролей и принятия коллективных решений, особенно эффективны для развития креативного мышления, поскольку объединяют разные точки зрения и идеи (проект «История моего города», «Сказки народов мира»).

Межпредметные проекты – позволяют детям увидеть связи между различными учебными предметами и использовать знания комплексно (проект «Мир воды»).

Социально-ориентированные проекты - направлены на решение реальных социальных проблем, развивают эмпатию, социальную ответственность и активную жизненную позицию (проект «Поможем приюту для животных», «Добрые дела нашего класса», «Забота о старшем поколении»).

Эффективность проектных технологий во многом зависит от применяемых методов, направленных на стимулирование воображения, креативности, самостоятельности и рефлексии младших школьников.

Метод проблемного обучения – создание проблемной ситуации побуждает учащихся к поиску нестандартных решений, дети учатся формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, проводить наблюдения и делать выводы.

Исследовательский метод – включает этапы поиска, анализа и интерпретации информации, способствует развитию наблюдательности, аналитического и критического мышления.

Метод мозгового штурма – развивает гибкость и оригинальность мышления, умение выслушивать других и аргументировать свое мнение.

Метод творческих заданий – включает использование заданий на воображение, реконструкцию, комбинирование, фантазирование.

Игровые методы – позволяют сделать проектную деятельность эмоционально привлекательной, используются деловые, ролевые, имитационные игры, творческие конкурсы.

Метод визуализации и презентации – создание плакатов, макетов, видеороликов, слайд-шоу способствует развитию художественно-эстетических способностей и навыков самопрезентации.

Метод проектного сотрудничества – основан на взаимодействии между детьми, педагогом и родителями. Родители становятся партнерами ребенка в создании проекта, что усиливает мотивацию и помогает раскрытию творческих способностей [1, с. 68].

Проведенный анализ научно-методической литературы и опытно-экспериментальная работа показали, что проектная деятельность создает условия для активного самовыражения ребенка, развития его познавательных интересов и креативных способностей. Включение учащихся в проектную работу позволяет перейти от традиционной передачи знаний к самостоятельному поиску и преобразованию информации, к выработке личностного отношения к окружающему миру.

В ходе реализации проектных технологий у младших школьников формируются важные качества творческой личности:

• способность к постановке целей и самостоятельному планированию деятельности;

• развитие воображения, гибкости и оригинальности мышления;

• умение анализировать результаты собственной работы и корректировать их;

• коммуникативные и организационные навыки, необходимые для коллективного творчества [2, с. 83-90].

Таким образом, проектная деятельность выступает эффективным средством развития творческого потенциала младших школьников, обеспечивая интеграцию знаний, практических действий

и личностного опыта. Успешность данного процесса зависит от комплекса педагогических условий: создания развивающей образовательной среды, мотивационной поддержки, применения личностно-ориентированных подходов, организации сотрудничества и рефлексивной деятельности. Разнообразие форм и методов проектной деятельности позволяет максимально раскрыть творческий потенциал младших школьников. Проектные технологии стимулируют активность, самостоятельность, воображение, формируют у учащихся навыки коммуникации и самоорганизации.

Литература

1. Громова О. В. Развитие творческого потенциала младших школьников средствами проектной деятельности. – Екатеринбург: УрФУ, 2022. – 148 с.

2. Кравцова Е. Е. Развитие творчества младших школьников. – М.: Просвещение, 2017. – 192 с.

3. Кузьмина Н. В. Психолого-педагогические основы творчества учащихся. – СПб.: Питер, 2018. – 192 с.

4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2012. – 224 с.

5. Савенков А. И. Исследовательская деятельность младших школьников. – М.: Академия, 2019. – 176 с.

Ю.С. Петриченко,
магистрант II курса
В.Г. Братан,
учитель начальных классов,
МОУ «Тираспольская гуманитарно-
математическая гимназия»
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Портфолио как средство оценивания предметных достижений младших школьников по изобразительному искусству и художественному труду

Совершенствование системы начального образования сосредоточено на решении ключевых вопросов, включающих в себя не просто формирование у учеников начальных классов фундаментальных знаний и навыков, их адаптацию к обучению, развитие

способности к самоорганизации, а также определение степени выполнения намеченных целей в начальном звене школы.

Оценка прогресса учащихся в изучении базовой учебной программы начальной школы строится по комплексному принципу, обеспечивающему учет успехов во всех сферах обучения – развитии личности, формировании универсальных учебных умений и усвоении конкретных знаний. Для определения общей картины достижений используются различные инструменты оценки, среди которых особенно эффективным считается метод портфолио.

В отличие от обычных методов оценки, которые часто фокусируются лишь на воспроизведении знаний, портфолио дает возможность оценить успехи учащегося в различных сферах – от обучения до творчества и взаимодействия с другими людьми. Это делает его ключевым инструментом при реализации современного практико-ориентированного и деятельностного подхода, ориентированного на практику и активное участие в процессе обучения.

Вопрос о создании портфолио у нынешнего поколения детей волнует множество исследователей и учителей: Е. В. Михеева, Т. Г. Новикова, А. С. Прутниченков разработали систему по формированию оценочной самостоятельности у младших школьников посредством портфеля достижений. Так же работниками образовательных организаций разработано большое количество методических рекомендаций по оцениванию портфолио, к ним относятся работы учителей начальных классов О. А. Завацкой, Т. В. Кононовой, Е. В. Шишовой.

В педагогической литературе представлены различные подходы к определению понятия «портфолио».

Разные специалисты предлагают различные трактовки понятия портфолио. Одни считают его сборником материалов, отражающих конкретную сферу деятельности [2]. Другие же интерпретируют портфолио как электронный архив, аккумулирующий разнообразные сведения, подтверждающие полученный учащимися опыт и успехи [1, 51].

Т. Г. Новикова определяет портфолио как совокупность учебных работ, демонстрирующих старания, прогресс и результаты ученика в определенной или нескольких дисциплинах [7, с. 170].

В свою очередь, Н.Н. Ракина видит в «портфеле ученика» средство для анализа собственных знаний, творческих способностей и осмысления проделанной работы [9].

Согласно К. И. Варвусу, портфолио представляет собой тщательно структурированный набор материалов, служащий учителю

и ученику инструментом для оценки знаний, умений и личностных качеств обучающегося [3, с.45].

А. А. Шишменев определяет портфолио как осознанно собранный комплекс учебных работ, отражающий стремления, успехи и динамику развития учащегося в определенной области или областях. При этом важно, чтобы сам ученик принимал участие в выборе содержания и установлении критериев оценки, а также предоставлял собственные размышления о своей работе [10, с. 132].

И. В. Ильина трактует портфолио как форму представления достижений учащихся, позволяющую проследить за их индивидуальным становлением [4, с.136]. Похожий взгляд разделяет Т. В. Литвинов, считая портфолио собранием работ, демонстрирующим эмоциональное и интеллектуальное развитие школьников [5, с. 76].

Таким образом, в современной системе образования *портфолио* понимают как:

1) сборник материалов, самостоятельно отобранных ребенком для демонстрации своих достижений, прогресса в учебе и увлечениях, индивидуальности, который является основой для дополнительной (альтернативной) системы оценивания достигнутых результатов;

2) процесс и мероприятия, построенные вокруг сбора работ и формирования самого сборника;

3) новую систему обратной связи во взаимодействии учителя и ученика, ориентированную на более полное понимание школьником целей и задач своей деятельности, на вовлечение его в процессы самоанализа и самооценки и в итоге на улучшение учебы.

Портфолио позволяет учитывать достижения учащегося, выделенные им самим, перемещая акцент с ошибок и неудач в сферу его успехов. Это помогает поддерживать у школьника более высокую учебную мотивацию. Достижения отбираются таким образом, чтобы они демонстрировали усилия и индивидуальный прогресс в различных областях: учебе, творчестве, спорте.

Согласно Г.Ю. Моисееву, портфолио представляет собой эффективный способ оценки успехов учеников, поскольку акцентирует внимание на процессе обучения, что соответствует современным образовательным тенденциям, в частности развитию универсальных учебных действий. Этот метод способствует формированию навыков критического мышления через последовательность этапов: создание проблемной ситуации, ее анализ и последующее осмысление опыта [6, с. 23]. Кроме того, портфолио дает возможность

школьникам самостоятельно формулировать учебные задачи, активно усваивать знания и анализировать полученные результаты.

Если рассматривать применение метода портфолио на уроках изобразительного искусства и художественного труда, то его основная цель будет заключаться в обучении ребенка самостоятельно организовывать и планировать ход работы, активизировать познавательную деятельность, проводить рефлексию (как выполнена работа? какие ошибки допущены?), адекватно оценивать свою работу на практическом этапе урока, прослеживать динамику результатов своей деятельности, качественно выполнять конкретные операции и трудовые приемы.

Метод портфолио в обучении позволяет учителю начальной школы решать ряд педагогических задач: поддерживать интерес к предмету и повышать мотивацию в его изучении и приобретении новых знаний и умений; возможность применять индивидуальный подход в ведении учебно-воспитательного процесса; определять качественные и количественные достижения конкретного ученика; стимулировать активность и самостоятельность обучающихся, расширять возможности в обучении и самообучении; способствовать формированию умения обучающихся ставить перед собой конкретные образовательные цели на каждом этапе урока, планировать и организовывать свою работу в течение всего урока; способствовать развитию навыков рефлексии и оценочной деятельности; способствовать формированию адекватной самооценке; способствовать развитию у обучающихся креативности, творческого мышления, познавательных интересов.

На уроках изобразительного искусства и художественного труда могут быть использованы следующие виды портфолио:

1. В виде документов. Можно оформить в виде файлов. По сути, портфолио – это подборка материалов, отражающая приобретенные умения и способности, а также успехи обучающегося.

2. В виде работ. В качестве примеров выполненных заданий. Здесь портфолио выступает как собрание проектов, иллюстрирующих развитие ученика во времени.

3. В виде отзывов, рефлексии**.** Через обратную связь и размышления. Данный формат направлен на выявление интересов и предрасположенности школьника, что способствует его профессиональной ориентации и защите собственных взглядов. Самоопределение в профессии и обществе является значимой целью обучения технологиям.

Использование подхода к созданию портфолио в процессе обучения изобразительного искусства и художественного труда дает

возможность поддерживать у школьников высокую заинтересованность, обучает определению задач и их выполнению, а также грамотному планированию работы. Такой метод облегчает контроль за индивидуальными успехами каждого ученика, показывает практическое применение приобретенных навыков и знаний, представляет собой комплексное представление об учебном опыте и его итогах. Это стимулирует вовлеченность, творческий подход и независимость, способствует развитию способности к анализу собственных работ и оценке своих способностей, делая обучение более персонализированным. В совокупности эти факторы положительно влияют на адаптацию детей младшего школьного возраста и их дальнейшее профессиональное развитие.

Литература

1. Бенькович, Т. М. Модель образовательного рейтинга в портфолио учебных достижений / Т. М. Бенькович // Профильная школа. – 2005. – № 2. – С. 48–51

2. Буславьева М.В. «Портфолио – система оценки достижения планируемых результатов». Статья [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://multiurok.ru/files/portfolio-sistiema-otsienki-dostizhieniia-planiruiemykh-riezul-tatov.html(дата обращения 05.10.2025)

3. Варвус К И. Модель «Портфолио» выпускника основной школы / К.И. Варвус // Управление школой. – 2004. – № 31. – С. 45-47.

4. Ильина, И. В. Портфолио как новая форма оценки личностных достижений школьников / И. В. Ильина, С. Н. Белова // Завуч. – 2006. – № 8. – С. 136–142

5. Литвинова, Т. В. Портфолио личных достижений школьника / Т. В. Литвинова // Завуч. – 2008. – № 1. – С. 76–84

6. Моисеева Г.Ю. Портфолио ученика начальной школы/ Г.Ю. Моисеева// Начальная школа. – 2012, – №8. – С. 23-25.

7. Новикова, Т. Г. Портфолио учащихся в профильном обучении: философия, структура, методика работы /Т.Г. Новикова // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 170-179.

8. Прутченков, А. Портфолио: типичные ошибки и затруднения / А. Прутченков, Т. Новикова, М. Пинская // Народное образование. – 2005. – №2. – С. 71- 78

9. Ракина Н.Н. Портфолио ученика начальной школы как средство мотивации личностного развития/ НН Ракина// Серия: Психология и педагогика. – 2018. – № 3. https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-uchenika-nachalnoy-shkoly-kak-sredstvo-motivatsii-lichnostnogo-razvitiya (дата обращения 24.10.2025)

10. Шишменева, А. А. Портфолио как средство организации учебной деятельности обучающихся по технологии / А. А. Шишменева // Неофит: сборник статей по материалам научно-практических конференций аспирантов, магистрантов, студентов, Нижний Новгород, 01–30 апреля 2021 года. Том выпуск 18. – 2021. – С. 132-135.

Т.А. Регулич,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Л. Николау
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование мотивации к обучению у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования

Специальная (коррекционная) школа VIII вида ставит перед собой цель создания условий для всестороннего развития детей с интеллектуальными нарушениями. Главная задача такого образования – не только обучение и воспитание, но и подготовка ребенка к самостоятельной жизни, освоению трудовой деятельности и социализации. При этом особое внимание уделяется формированию навыков самоконтроля, ответственности и сотрудничества с другими людьми, что в дальнейшем способствует успешной адаптации в обществе.

Современные образовательные стандарты для детей с умственными нарушениями требуют внедрения инновационных педагогических подходов. Организация учебного процесса должна учитывать индивидуальные особенности каждого ученика: уровень познавательной активности, эмоционально-волевую сферу, физическое развитие и личные интересы. Формирование мотивации к обучению является одним из ключевых элементов образовательного процесса, поскольку именно интерес и желание познавать окружающий мир становятся движущей силой учебной деятельности.

Вопрос мотивации к учебной деятельности рассматривался философами и педагогами на протяжении многих веков. Платон подчеркивал, что знания, навязанные насильно, не закрепляются в сознании, и рекомендует строить обучение через игру и увлекательные задания, чтобы вызвать естественный интерес у ребенка [7, с. 291].

Мишель Монтень в эпоху Возрождения писал о необходимости развития познавательного интереса как основного внутреннего стимула ребенка к обучению, призывая педагога заботиться о благородной любознательности [6, с. 189-212].

Ян Амос Коменский в труде «Великая дидактика» указывал на значимость роли педагога в пробуждении стремления к знаниям.

Он считал, что мотивация формируется под воздействием целого комплекса факторов: родителей, учителей, школьной среды, учебных предметов и методов преподавания [6, с. 105].

Таким образом, формирование учебной мотивации является комплексным процессом, включающим не только образовательную деятельность, но и создание благоприятной среды для развития ребенка.

Жан-Жак Руссо в работе «Эмиль» предлагал подход, при котором ребенок сам приходит к знаниям, решая доступные по уровню задания и самостоятельно формируя выводы. Такой метод позволяет развивать самостоятельность, критическое мышление и устойчивую любознательность [6, с. 220–221].

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег подчеркивал, что педагогическое воздействие должно учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка, условия его жизни и культурный контекст. Он утверждал, что учитель должен вызывать самостоятельность через вопросы, побуждающие к поиску новых знаний, и применять эвристический метод на всех этапах обучения – от начальной школы до высших учебных заведений [6, с. 373].

К.Д. Ушинский акцентировал внимание на необходимости активного педагогического влияния на учащихся, чтобы поддерживать их интерес к предмету. Учитель должен использовать методы, которые поддерживают внимание и эмоциональное вовлечение ребенка на протяжении всего учебного процесса [8, с. 231]. Эти идеи нашли отражение в современных подходах к формированию мотивации у детей с умственными нарушениями.

Мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних побуждений, определяющих активность личности и направленность ее действий. Для детей с интеллектуальными нарушениями мотивация проявляется как внутренняя характеристика личности, которая отражается в их отношении к различным видам деятельности, учебным предметам и окружающему миру [2, 4].

Особенности формирования мотивации у таких детей связаны с низкой познавательной активностью, быстрым утомлением, ограниченной концентрацией внимания и слабой произвольной памятью. Все это требует особой педагогической поддержки и систематической работы учителя, направленной на развитие устойчивого интереса к учебной деятельности [3].

Формирование положительной мотивации у младших школьников с умственными нарушениями зависит от множества факторов, включая:

• Эмоциональную атмосферу в классе – дружелюбная, поддерживающая среда повышает интерес к учебе;

• Коллективные формы организации занятий – совместная работа и проекты стимулируют познавательную активность;

• Сотрудничество учителя и ученика – личная поддержка педагога способствует уверенному освоению материала;

• Ситуацию успеха – похвала даже за малые достижения укрепляет уверенность ребенка в своих силах [5, с. 100].

Игровая деятельность является особенно важной: дидактические и развивающие игры помогают формировать положительное отношение к учебе, повышают эмоциональный настрой и дают возможность повторять материал различными способами.

Анализ опыта работы педагогов школы-интерната VIII вида города Тирасполь показал, что для повышения мотивации учащихся используют следующие технологии:

• Игровые методы – дидактические игры, игровые упражнения, элементы соревнования;

• Дифференцированное обучение – учет индивидуальных особенностей и темпа усвоения материала;

• Позитивная педагогика – акцент на сильных сторонах ребенка, систематическое поощрение и похвала;

• Информационно-коммуникационные технологии – использование наглядных материалов, мультимедиа и интерактивных заданий;

• Социально-ориентированные подходы – вовлечение детей в совместные проекты, творческую и исследовательскую деятельность.

Принцип «от простого к сложному» позволяет начинать обучение с интересных и доступных заданий, постепенно переходя к более сложным формам учебной активности, что формирует устойчивую мотивацию.

Анкетирование педагогов выявило основные трудности: низкий уровень познавательной активности, быстрое снижение интереса к учебной деятельности и слабое развитие эмоционально-волевой сферы. Для преодоления этих проблем рекомендуются следующие подходы:

• поэтапное формирование учебной мотивации;

• использование эмоционально насыщенных методов работы;

• систематический индивидуальный и дифференцированный подход;

• активные методы обучения, включающие игровые и интерактивные технологии;

• создание условий для социального взаимодействия и совместной деятельности.

Таким образом, формирование мотивации у младших школьников с умственными нарушениями – сложный, многогранный процесс, от которого зависит успешность их дальнейшего обучения и социальной адаптации. Эффективность достигается через комплексное использование педагогических технологий, создание ситуации успеха и индивидуализированный подход к каждому ребенку.

Литература

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович – М.: Педагогика, 2002. – 323 с.

2. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

3. Кузьма Л.П., Клещева Л.А. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью // Кубанская школа. Научно-методический журнал. – 2016. – №3. – С. 39-43.

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

5. Николау Л.Л. Формирование положительной мотивации к обучению младших школьников математике через решение текстовых задач / Л.Л. Николау // Вестник Приднестровского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – №1(46), 2014. – С. 99-104.

6. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. 2-е изд., перераб. / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 582 с.

7. Платон. Собр. соч.: В 4 т. / Под ред. М.Ф. Лосева. – Т. 1. – М.: Мысль, 1994. – 620 с.

8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения: 2 т. – Т.1 / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 638 с.

Д.С. Сариогло,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им.Т.Г.Шевченко

Использование средств наглядности для развития познавательной активности школьников

В современной педагогике возрастает роль использованию наглядности на ранних этапах образования.

Использование иллюстративного материала дает возможность прослеживать ход процессов и изменений, изучать их развитие, дозировать подачу учебного материала и регулировать индивидуальные особенности познавательной деятельности учащихся.

Использование наглядных материалов пробуждает у школьников стремление к обучению, в подходящей обстановке вызывает их вовлеченность и заинтересованность, обеспечивает комплексное восприятие информации, помогает лучше запоминать материал и осознавать связь между теорией и практикой, а также повышает эффективность учебного процесса.

Вопрос о применении наглядных средств в обучении младших школьников все чаще становится предметом обсуждения в научных трудах педагогов и психологов, что связано с развитием разнообразных дидактических материалов и их потенциалом для эффективного усвоения знаний учениками. Таким образом, суть проблемы исследования заключается в необходимости систематического и удобного применения наглядных методов обучения, влияющих на развитие познавательной деятельности у младших школьников, усвоение учебного материала и реальный практический уровень его использования в педагогической практике.

Актуальность применения наглядных средств обучения в учебной деятельности начальной школы подтверждается также в нормативно-правовых документах: законе «Образовании ПМР», ГОС НОО. В законе «Об образовании ПМР» подчеркивается необходимость «реализации образовательных программ, с применением электронного обучения, средств наглядности и дистанционных образовательных» [1]. Начиная с начальной школы, воспитательные возможности учебного заведения должны быть ориентированы

на формирование учебной деятельности младших школьников посредством наглядных средств обучения.

В соответствии с требованиями ГОС НОО, занятия учащихся с использованием средств наглядности являются неотъемлемым компонентом любого урока. В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» ГОС НОО рассказывает о развитии и формировании у учащихся навыков работы с учебным текстом, развитии изобразительных навыков и способностей, а также умении извлекать информацию, представленную в схемах, таблицах, графиках и диаграммах [2]. Указанные нормативно-правовые документы требуют использования наглядных средств обучения при формировании образовательной деятельности младших школьников.

Стремление к новым знаниям играет ключевую роль в процессе обучения и оказывает значительное влияние на становление человека как индивидуальности. Без любопытства жизнь теряет яркость, а отсутствие этого мощного мотиватора внутри не дает ощутить удовольствие от умственной работы и достижений в любом деле.

Интерес школьников к учению является определяющим фактором в процессе приобретения ими знаний. Великие классические педагоги всех времен подчеркивали первостепенное значение в обучении интереса, любви к знаниям.

Современные отечественные исследователи изучали особенности познавательной деятельности и способы ее активизации у младших школьников. Это Маркова А. К., Лозовая В. И., Тельнова Ж. Н., Щукина Г. И. и другие. Познавательное развитие – сложный процесс. У него есть свои направления, закономерности и особенности. Ребенок по натуре любознателен и исследует мир (Н. Н. Поддяков).

Особенности и целесообразность использования различных видов наглядных приемов в начальной школе рассматривались такими учеными и методистами, как Б. В. Беляев, О. Л. Карпова, Е. М. Крачевня и М. В. Ляховицкий. Несмотря на это, проблема использования разнообразных наглядных средств, а также их интеграции с прочими педагогическими подходами при развитии познавательной активности учеников начальной школы по-прежнему важна.

Чтобы среда обучения была наглядной, необходимо выделить основные свойства изучаемого явления (т.е. превратить его в модель), правильно отразить эти свойства (т.е. сделать модель изоморфной изучаемому явлению) и, кроме того, обеспечить доступ-

ность этой модели для учащихся. Следовательно, изоморфизм и простота рассматриваются как отличительные черты наглядности.

Влияние учебных моделей на создание фундаментальных научных понятий, являющихся основой научного мышления, ярко продемонстрировано В.В. Давыдовым. Он описывает учебные модели как сочетание зрительных образов и концепций, конкретного и абстрактного, и считает целесообразным внедрение моделирования в качестве педагогического приема, расширяющего возможности наглядности [3]. Взаимосвязь данных подходов, по мнению В.В. Давыдова, заключается в следующем: принцип наглядности эффективен при изучении поверхностных характеристик объектов. Однако, когда обучение затрагивает взаимосвязи и зависимости между предметами, его недостаточно. Тогда, по нашему мнению, актуальным становится принцип моделирования [5].

Очевидно, более правомерно говорить о моделировании как о неотъемлемой части принципа наглядности, т. е. о расширении содержания этого принципа. Это, в свою очередь, означает расширение арсенала инструментов наглядности (использование не только конкретного образного материала, но и моделей) и расширение его охвата (формирование не только идей, но и концепций, не только знаний, но и навыков, умений).

Наибольший педагогический эффект дает наглядность, если она сочетается со словом учителя, который систематизирует наблюдения учеников, побуждает их к самостоятельным выводам. Таким образом, речь идет не только о характере визуального материала, который включается в образовательный процесс, но и о методике его использования. В современной дидактике справедливо подчеркивается необходимость поиска новых способов сочетания наглядности со словом учителя (в частности, для создания проблемных ситуаций).

Казалось бы, уточнения, которые вводятся в современную дидактику, носят абстрактно-теоретический характер. Однако эти обсуждения затрагивают нашу тему, построение школьного курса русского языка, методы и средства обучения.

Визуальные материалы приобрели значительную роль в образовательном процессе в наши дни. К достоинствам визуальных средств (таких как обучающие видео) относится возможность демонстрации определенных процессов с измененной скоростью – например, быструю эволюцию коррозии металла или медленное горение топлива в цилиндре двигателя [4].

Принцип наглядности реализуется с помощью следующих правил обучения.

1. Даже кажущиеся незначительными и морально устаревшими методы, приносящие ощутимую пользу, заслуживают внимания. К примеру, созданные педагогами или учащимися материалы нередко оказываются неэффективными не из-за своей сути, а вследствие некорректного применения.

2. Наглядные пособия необходимо рассматривать не как способ обновления образовательной практики, а в качестве ключевого фактора результативного усвоения знаний.

3. Использование наглядных средств требует умеренности. Тот факт, что у учителя есть куча хороших руководств по определенному учебному материалу, не означает, что все они обязательно должны использоваться в классе. Это приводит к рассеянию внимания, и усвоение материала будет затруднено.

4. Необходимо наглядные пособия показывать лишь в моменты, когда это действительно важно для представления информации. Желательно, чтобы заранее приготовленные материалы (инструменты, схемы и прочее) не были видны ученикам до нужного момента. Важно представлять их в логичном порядке и своевременно. Однако существуют исключения: справочные доски с верным написанием трудных слов, постеры с непростыми уравнениями из математики и физики, таблицы умножения, значения постоянных величин – эти материалы должны быть доступны взгляду обучающихся в течение всего урока.

5. Для того чтобы сосредоточить учеников на уроке, важно структурировать процесс их наблюдений. Перед тем, как показать дидактический материал, стоит обозначить конкретную задачу и порядок действий, а также обратить внимание на детали, которые не имеют принципиального значения.

Обучающие материалы не являются ключевым фактором в образовательном процессе, их эффективность зависит от взаимодействия со словами преподавателя. Часто педагоги интерпретируют принцип наглядности как обязательное визуальное ознакомление учащихся с определенными объектами или событиями. Но такое восприятие далеко не всегда полезно – оно становится результативным лишь тогда, когда дети активно размышляют, задают вопросы и стремятся найти на них ответы. Даже выдающийся хирург Николай Иванович Пирогов подчеркивал: «ни наглядность, ни слово сами по себе, без умения с ними обращаться как надо... ничего путного не сделают».

Таким образом, использование средств наглядности в образовательном процессе является необходимым инструментом, способствующим повышению эффективности обучения, развитию критического мышления и активизации познавательной деятельности младших школьников.

Литература

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. – М.: Просвещение., 1968. – С.139.

2. Занков Л.В. Различные формы сочетания слова и наглядности в обучении. – М. – 1991.

3. Ковалев Н.Е. И Др. Введение в педагогику. Просвещение, – М. – 1975.

4. Коменский Я.А. Великая дидактика. – Избр. пед. соч. В 2-Х Т. – М. – 1982, Т.1.

5. Суворова Г.Ф., Владимиров Я.В., Полякова А.В. И Др., Средства обучения и методика их использования в начальной школе. – М.: Просвещение. –1990.

6. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 258 с.

Е.С. Семенова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Активизация познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения изобразительному искусству

Современная система образования ориентирована на обеспечение доступности образования и высокого уровня подготовки для всех учащихся, включая тех, кто нуждается в специальном внимании из-за особенностей здоровья. Важным фактором успеха является мотивация к познанию, оказывающая непосредственное влияние на результативность обучения и развитие ребенка. Эта задача приобретает особую значимость в младших классах, ведь именно тогда закладываются основы интереса к учебе и исследованию неизведанного.

Преподавание детям с особыми образовательными потребностями может представлять определенные трудности, связанные с

индивидуальными характеристиками их психофизического развития. Поэтому для достижения положительных результатов требуется применение адаптированных методов и приемов обучения. В этом ряду стоит выделить изобразительную деятельность, обладающую ценным потенциалом как для развития, так и для коррекции эмоционального состояния.

Проблема активизации познавательной деятельности в педагогике и психологии рассматривается в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.Г. Морозовой, Т.А. Власовой, С.Д. Забрамной и др. Согласно их исследованиям, познавательная активность — это внутренняя готовность и стремление ребенка к познанию окружающего мира, которое можно стимулировать через специально организованную деятельность.

Л.С. Выготский подчеркивал значение искусства в развитии личности, утверждая, что эстетическое восприятие и творчество являются важными средствами формирования высших психических функций, особенно у детей с нарушениями в развитии.

Дети младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья часто демонстрируют неторопливость в обработке данных, сложности с пониманием материала, слабую заинтересованность в учебе, небольшой запас слов и недостаточно развитые умственные способности. Но грамотно спланированное обучение позволяет им добиваться прогресса в усвоении знаний и реализовать свои таланты.

Рисование дает особенные шансы для пробуждения интереса к знаниям у ребят с ОВЗ. Занимаясь изобразительным искусством, они учатся замечать детали, размышлять, тренируют фантазию и запоминание, а еще обретают приятные чувства.

Изобразительная деятельность имеет значительный потенциал в формировании познавательного интереса и активизации мыслительных процессов:

- побуждает к исследованию окружающего мира;
- активизирует зрительное и тактильное восприятие;
- способствует развитию мелкой моторики;
- формирует умения сравнивать, анализировать, обобщать;
- развивает воображение, фантазию, пространственное мышление.

Кроме того, успешное выполнение творческих заданий повышает самооценку ребенка и способствует формированию положительной учебной мотивации.

В процессе обучения изобразительному искусству детей с ОВЗ рекомендуется применять следующие методы:

1. Наглядные методы:

• демонстрация репродукций картин известных художников;

• использование иллюстративного материала;

• наблюдение за природными объектами.

2. Игровые методы:

• рисование по мотивам сказок;

• создание коллективных творческих работ;

• «волшебная кисточка» (игры на развитие фантазии).

3. Проблемные задания:

• «Как передать настроение в рисунке?»;

• «Какими красками нарисовать зиму?»;

• «Что чувствует герой на картине?».

4. Творческое воображение:

• сочинение историй по собственному рисунку;

• «оживление» нарисованных персонажей;

• рисование по первой фразе или по музыкальному сопровождению.

5. Интеграция с другими предметами:

• литературное чтение (иллюстрирование рассказов, стихотворений);

• окружающий мир (рисование животных, природных явлений).

Примерные темы занятий: «Краски осени», «Мир моих фантазий», «Доброе утро, солнце!», «Зимняя сказка», «Мой дом», «Веселые краски настроения», «Птицы на нашем окне».

Каждое занятие включает беседу, демонстрацию, практическую работу и обсуждение результатов. Важно учитывать темп работы каждого ребенка, чередовать виды деятельности и обязательно поощрять даже небольшие успехи.

Изобразительное искусство играет важную роль не просто как метод формирования чувства прекрасного, но и как эффективное средство стимулирования интеллектуальной активности ребят младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности. Использование различных техник и подходов в творчестве помогает принимать во внимание личные характеристики каждого ребенка, поддерживает развитие умственных функций, пробуждает постоянное желание учиться, укрепляет душевное равновесие и веру в свои возможности. Применение

изобразительного искусства в процессе обучения и развития оказывает положительное влияние на полноценное становление личности ребенка с ОВЗ и обеспечивает его адаптацию в обществе.

Литература

1. Морозова Н.Г. Художественно-эстетическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.

2. Буре Р.С. Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе. – М.: Просвещение, 2009.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС ОВЗ). – М.: Минобрнауки РФ, 2016.

Т.Ю. Слипенчук,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Л. Николау
канд. пед. наук доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Интегрированные уроки как средство формирования функциональной грамотности у младших школьников

Современное образование направлено на развитие личности, которая способна применять полученные знания в реальных жизненных обстоятельствах. Поэтому одной из ключевых задач, обозначенных в стандарте начального общего образования, становится формирование функциональной грамотности обучающихся.

Начальная школа играет важную роль в создании основы для формирования у детей целостного представления о мире как о взаимосвязанной системе. Однако анализ практики показывает, что младшие школьники часто затрудняются в переносе знаний из одного учебного предмета в другой. Это свидетельствует о необходимости поиска эффективных педагогических подходов, способствующих формированию у учеников умения видеть связи между различными областями знаний и применять полученные умения в учебных и жизненных ситуациях.

Одним из действенных инструментов для решения этой задачи выступают интегрированные уроки, которые объединяют содержание нескольких предметов и направлены на развитие функциональной грамотности младших школьников.

Понятие «функциональная грамотность» впервые появилось в научной и практической сфере благодаря ЮНЕСКО в 1957 году. В то время под функциональной грамотностью понималось умение читать и писать для решения повседневных задач [6, с. 1172].

Со временем подход к этому понятию расширился: вместе с изменением потребностей общества трансформировалось и представление о целях и содержании функциональной грамотности.

А.А. Леонтьев отмечал, что функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретенные знания и навыки для решения широкого круга жизненных задач в разных сферах деятельности и общения. [5, с. 38].

В международных исследованиях PISA функциональная грамотность определяется как умение применять знания в новых, нестандартных ситуациях [2].

С педагогической точки зрения функциональная грамотность отражает готовность ученика использовать знания и умения в реальных условиях. Для младших школьников это означает не просто запоминание информации, а способность рассуждать, анализировать, делать выводы и применять полученные знания на практике. По мнению Н.Ф. Виноградовой, выпускник начальной школы должен быть готов адаптироваться к изменяющемуся миру и уметь решать как стандартные, так и нестандартные задачи [1, с. 8].

Функциональная грамотность включает несколько ключевых компонентов: читательскую, математическую, естественно-научную и коммуникативную. Формирование этих компонентов возможно при организации учебного процесса на деятельностной основе и при условии интеграции содержания различных дисциплин.

Интеграция в образовании предполагает объединение знаний из разных предметных областей для формирования у школьников целостного мировоззрения. Основой интеграции является подчинение учебного материала общей цели и логике обучения. Для реализации этого принципа наиболее эффективной формой становится интегрированный урок.

И.П. Подласый определяет интегрированный урок как форму учебного занятия, в которой материал нескольких дисциплин объединяется вокруг одной темы. [7, с. 232].

Е.И. Руднянская рассматривает такой урок как междисциплинарный процесс, основанный на поиске знаний и их осмыслении через взаимодействие разных областей познания [8, с. 3].

На интегрированных уроках объединяются сведения из разных предметов для достижения общей учебной цели. В начальной школе можно сочетать, например, математику с окружающим миром, литературным чтением, изобразительным искусством, технологией или физкультурой. По мнению И.С. Павловой, в основе таких уроков должны лежать межпредметные связи, позволяющие выделять ключевые идеи и формировать системное мышление учащихся.

Интегрированные уроки помогают младшим школьникам с первых лет обучения воспринимать окружающий мир как единую систему, где все явления взаимосвязаны. Они способствуют развитию разных аспектов функциональной грамотности:

1. Читательская грамотность. Связь литературного чтения с другими предметами помогает детям глубже понимать тексты, сравнивать художественные образы с реальными явлениями, развивать навык интерпретации информации.

2. Математическая грамотность. Интеграция математики с окружающим миром или технологией позволяет решать задачи, близкие к реальной жизни: проводить измерения, считать, сравнивать данные.

3. Естественно-научная грамотность. Совместные уроки по окружающему миру и другим дисциплинам формируют умения наблюдать, проводить опыты, фиксировать и анализировать результаты.

4. Коммуникативная грамотность. Групповая работа, совместное выполнение заданий и обсуждения способствуют развитию навыков сотрудничества, аргументации, выражению собственного мнения.

Эффективность интегрированных уроков напрямую зависит от профессиональной компетентности учителя – его умения проектировать учебный процесс, определять цели, подбирать содержание и формы работы. Важно включать в уроки практико-ориентированные задания, использовать деятельностные методы обучения и создавать условия для активной работы учеников.

В ходе педагогической практики в МОУ «ТСШ №2 им. А.С. Пушкина» (г. Тирасполь) был проведен цикл интегрированных уроков во 2-м классе, направленных на развитие функциональной грамотности. Один из них – по темам «Окружающий мир» и «Русский язык» – проходил на тему «Животные наших лесов. Как описать зверя?». Его цель заключалась в формировании у детей умения применять знания о животных в речи, развивать словарный запас и навыки описания.

Урок включал несколько этапов:

• Мотивация: учащиеся рассматривали изображения животных родного края и рассказывали, что они о них знают.

• Актуализация знаний: дети вспоминали, какие признаки используют для описания животных (внешность, поведение, место обитания).

• Интеграция содержания: на этапе русского языка школьники составляли устные и письменные описания животных, подбирая прилагательные и глаголы.

• Практическая часть: группы готовили мини-сообщения о выбранном животном (белке, ежике, лисе, косуле).

• Рефлексия: игра «Угадай животное по описанию» закрепила материал и помогла оценить результаты.

Наблюдения показали, что большинство учащихся активно участвовали в обсуждении, правильно использовали новые слова, строили логичные высказывания. Это подтвердило рост читательской, коммуникативной и познавательной грамотности.

Результаты проведенной работы показали, что интегрированные уроки являются эффективным средством формирования функциональной грамотности младших школьников. Они развивают познавательную активность, самостоятельность, аналитическое и творческое мышление, способствуют усвоению знаний не изолированно, а в системе. Такая форма обучения помогает ребенку осознать взаимосвязь предметов и воспринимать процесс обучения как единое, целостное явление.

Литература

1. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др. / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 96с.

2. Громова Л. А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» / Л. А. Громова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – Вып. 2-2. – С. 32–37.

3. Кузеванова Е. В. Интеграция учебных дисциплин в начальном образовании/ Е. В. Кузеванова [Электронный ресурс] Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-uchebnyh-distsiplin-v-nachalnom-obrazovanii

4. Кудрявцев Т.В. Интегрированные уроки как средство формирования функциональной грамотности учащихся/ Т.В. Кудрявцев// Психолого-педагогические исследования. – 2022. – №2. – С. 46

5. Леонтьев А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Баласс, 2003. –С. 35.

6. Мацкевич В.А. Функциональная грамотность / В.А. Мацкевич, С.С. Крупник // Всемирная энциклопедия. Философия. –М.: АСТ; Минск: Харвест, 2021. – С. 1172-1173.

7. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. – М.: Владос, 2000. – 400 с.

8. Руднянская Е. И. Интегрированные уроки по общеобразовательным дисциплинам и природоведению в начальных классах. – Волгоград: Учитель, 2002. – 72 с.

В.А. Смирнова,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Л.Л. Томилина
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Деятельностный подход как средство формирования метапредметных умений младших школьников

Образовательная сфера сегодня находится в процессе значительных преобразований, целью которых является воспитание человека, готового к постоянному личностному росту, раскрытию потенциала и целенаправленному приобретению информации. При переходе к новым образовательным нормам акцент делается не исключительно на конечном результате изучения предметов, но и на формировании общеучебных навыков – универсальных компетенций, необходимых для эффективного обучения и адаптации в обществе.

Согласно новым требованиям к обучению в средней школе, ключевыми результатами становятся универсальные учебные навыки, позволяющие учащимся эффективно использовать полученные сведения в различных ситуациях. Для реализации этой задачи необходимо применять методики, ориентированные на практику, что обязывает педагогов стимулировать самостоятельное исследование и творчество школьников, вместо традиционного изложения материала.

Вопрос о том, какие методы наиболее результативны для развития универсальных учебных навыков у детей начальной школы, остается важным, равно как и понимание роли практи-

ко-ориентированного подхода в качестве основного инструмента, способствующего переходу от усвоения информации к ее применению, от традиционного обучения – к самостоятельной работе.

Основой деятельностной системы образования служат идеи известных ученых: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые видели личностное становление в процессе активного взаимодействия учащегося с окружающим миром.

В образовательном процессе такой подход подразумевает, что ученик самостоятельно конструирует знания посредством собственной деятельности, решения проблем, выполнения упражнений и анализа полученного опыта [3, с. 56-60].

Основная задача деятельностного подхода заключается в формировании у детей способности к обучению, то есть приобретении общих стратегий решения задач, полезных как в процессе учебы, так и в повседневной жизни. Таким образом, данный подход выступает не просто как техника преподавания, а как целостная концепция образования, направленная на стимулирование активной роли ученика [2, с. 87-94].

Метапредметные умения – это обобщенные методы действия, необходимые для освоения любой дисциплины и эффективного функционирования за пределами школьной программы. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, к ним относятся:

• регулятивные умения (целеполагание, планирование, контроль и коррекция действий, самооценка);

• познавательные умения (анализ, сравнение, классификация, поиск и переработка информации);

• коммуникативные умения (умение слушать, аргументировать, работать в группе, договариваться) [6, с. 142-146].

Формирование этих умений возможно только в условиях активной деятельности учащихся, когда они становятся субъектами познания, а не пассивными слушателями.

Педагогические условия реализации деятельностного подхода

Чтобы эффективно развивать метапредметные умения через практический подход в обучении, требуется создать определенные условия:

1. Построение занятий с использованием заданий, побуждающих к самостоятельному поиску решений и исследованиям: задача

должна вызывать интерес к учебе и желание работать без посторонней помощи.

2. Обустройство образовательного пространства, поддерживающего взаимодействие и общее освоение знаний: групповые занятия, обсуждения, выполнение проектов помогают совершенствовать навыки общения [4, с. 178-181].

3. Анализ учащимися собственных действий, недочетов и успехов – важный компонент каждой учебной сессии.

4. Персонализированное обучение: преподаватель должен обращать внимание на степень подготовки, увлечения и потенциал каждого ученика, чтобы обеспечить благоприятную обстановку для достижения результатов [5, с. 92-95].

Внедрение деятельностного подхода в обучении младших школьников предполагает использование широкого спектра приемов, способов и инструментов, направленных на вовлечение учеников в процесс обучения, стимулирование их любознательности, независимости мышления и умения анализировать собственные действия.

Формы организации учебной деятельности

1. Проектная деятельность: дает возможность ученикам определять задачи, продумывать шаги для их достижения, изучать и осваивать данные, а также демонстрировать итоги своей деятельности в конкретной, продуктивной форме.

2. Исследовательская деятельность: направлена на формирование у учащихся умений наблюдать, анализировать, делать выводы.

3. Групповая и парная работа: формирует коммуникативные и регулятивные умения - умение слушать, договариваться, принимать решения, оценивать результаты.

4. Игровые формы обучения: игра выступает как естественный вид деятельности младшего школьника и способствует формированию познавательного интереса.

Методы реализации деятельностного подхода:

1. Проблемное обучение предполагает формирование ситуаций, стимулирующих учащихся к самостоятельному поиску ответов.

2. Метод учебного исследования: включает этапы: постановка проблемы – выдвижение гипотезы – ее проверка – вывод.

3. Метод проектов: способствует развитию умений самостоятельно организовывать работу, назначать обязанности и представлять итоги выполненных задач.

4. Рефлексивные методы: обеспечивают развитие умения осмысливать результаты собственной деятельности.

Таким образом, деятельностный подход в начальной школе реализуется через разнообразие форм - от игры до исследования, от совместного проекта до индивидуальной рефлексии. Именно это многообразие обеспечивает развитие у детей метапредметных умений: умения мыслить, взаимодействовать, планировать, анализировать и делать выводы.

Деятельностный подход является эффективным средством формирования метапредметных умений младших школьников, поскольку он обеспечивает включение учащихся в активную познавательную деятельность, способствует развитию их самостоятельности, критического мышления и коммуникативных навыков.

Реализация данного подхода требует от педагога высокой профессиональной компетентности, умения проектировать учебные ситуации, стимулирующие мыслительную активность, а также готовности к использованию инновационных педагогических технологий.

Развитие метапредметных умений в младших классах – это целенаправленный процесс, направленный на становление ученика как самостоятельного участника образовательной деятельности. Деятельностный подход позволяет перейти от простого запоминания информации к ее осознанному использованию, отвечая тем самым актуальным потребностям системы образования и способствуя воспитанию компетентного специалиста.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2020. – С. 132-135.

2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Академия, 2021. – С. 87-94.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2019. – С. 56-60.

4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 2022. – С. 178-181.

5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 2021. – С. 92-95.

6. Поливанова К. Н. Современное детство и образование. – М.: Просвещение, 2021. – С. 142-146.

Е.А. Сорочан,
бакалавр III курса
Научный руководитель:
Н.И. Васильева
ст. преподаватель ПГУ им. Т.Г.Шевченко

Взаимодействие педагога с родителями учащихся в условиях деятельности современной начальной школы

В развитии каждого ребенка младшего школьного возраста важнейшую роль играют две сферы его жизнедеятельности: школа и семья. Органичное формирование личности младшего школьника напрямую зависит от того, насколько педагоги и родители успешно взаимодействуют, согласовывают свое влияние на растущего человека. Очень важно, чтобы в школе и дома ребенок испытывал целенаправленное и слаженное воздействие со стороны взрослых.

Взаимодействие школы и семьи в воспитании детей является актуальной проблемой для исследования не только на современном этапе развития науки и образовательной системы. Ценные взгляды и размышления находим в наследии педагогов классиков.

Так, в научных трудах К.Д.Ушинского находим ценную мысль о том, что развитие ребенка происходит под воздействием социальной среды – «природа, семья, общество, народ, его религия и его язык», а также «школа, воспитатель и официальные наставники» являются факторами определяющие процесс формирования и развития личности человека. По мнению К.Д.Ушинского, если школа и семья наладит благоразумно процесс воспитания и обучения детей, это позволит исключить применение наказаний и поощрений как «излечивающие» меры воздействия на ребенка [4, с.144].

Опираясь на свой богатый опыт педагогической деятельности А.С.Макаренко написал «Книгу для родителей», в которой он, обращаясь к родителям, особо подчеркивал их роль и роль семейного воспитания для ребенка. «Истинная сущность воспитательной работы, … заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка» [5].

На современном этапе ряд исследователей проблемы взаимодействия семьи и школы (М.Е.Гошин, Т.А.Мерцалова, И.В.Степанова, И.А.Щипанова и др.) отмечают, что большая часть родительского сообщества (80%) выражают готовность к сотрудничеству с педаго-

гами в организации процесса обучения и воспитания детей, при этом более половины педагогов (70%) указывают на то, что родители не всегда обращают внимание на их просьбы о помощи в вопросах воспитания школьников. «Заметно также нарастание тенденции недоверия к педагогам, их компетентности и выбору средств обучения и воспитания» [1, с.3].

При рассмотрении понятия «взаимодействие школы и семьи» исследователи И.Б.Котова и Н.И.Шиянова отмечают, что оно может быть косвенным или прямым и определяет формирование соответствующей и взаимообусловленной связи между субъектами образовательного процесса [3].

Е.В.Коротаева подчеркивает, что взаимодействие строится на основе «…образовательной ситуации, выражающаяся в наличии особой связи образовательных объектов и субъектов, которая, в итоге, влечет к определенным количественным и качественным изменениям сущности, организации и эффективности педагогического процесса» [2, с.117].

Наше исследование направленно на выявление особенностей реализации сотрудничества педагогов и родителей младших школьников на современном этапе в нашем регионе. В своем исследовании мы опирались на собственные наблюдения за работой педагогов школы во время прохождения педагогической практики, проведенных бесед с учителями начальных классов, изучения планов воспитательной работы классных руководителей раздел «Работа с родителями».

Для изучения современных аспектов проблемы взаимодействия школы с родителями младших школьников в ходе педагогической практики мы побеседовали с рядом учителей начальных классов школ г. Тирасполь. Мы задали педагогам следующие вопросы:

1) Является ли, на Ваш взгляд, работа с родителями младших школьников важной задачей школы и почему Вы так считаете?

2) Каков уровень активности родителей в сотрудничестве со школой? Что влияет на их активность?

3) Какие формы и средства общения с родителями школьников в чаще всего используете?

4) Какие формы работы с родителями школьников вы чаще используете? Какие из них вы считаете наиболее эффективными?

В результате проведенных бесед с педагогами было выявлено следующее.

Все педагоги однозначно отметили важность работы с родителями младших школьников с первого класса и до конца четвертого

класса. На протяжение всего периода обучения ребенка в начальной школе родители нуждаются в информации, рекомендациях, поддержке в вопросах обучения и воспитания ребенка.

Педагоги отмечают некоторое снижение уровня активности родителей в вопросе сотрудничества с педагогами школы. На активность родителей влияет ряд объективных факторов: сложившаяся экономическая ситуация определяет большую занятость родителей на работе, им остается меньше времени на то, чтобы озаботиться школьными проблемами ребенка, на визиты в школу и общение с учителем, на проведение времени с ребенком.

Педагоги отмечают новые форматы общения между педагогами и родителями посредством современных коммуникационных средств (мобильная связь, социальные интернет-сети) которые позволяют сделать общение более оперативным, но влияют на качество и результативность общения, по мнению многих педагогов, при офлайн общении создается более доверительная атмосфера.

Есть мнение, что некоторые родители активно пользуются широкими возможностями интернета для получения информации по вопросам воспитания детей, что снижает их потребность в обсуждении этих вопросов с педагогом школы.

Много проблем возникает из-за кризиса института семьи, много разводов, матерей одиночек, отъезд родителей на заработки за границей, неблагополучные семьи и т.д. В таких семьях, как правило, воспитанию детей уделяется недостаточное внимание.

При этом, в современной начальной школе накоплен достаточно богатый опыт работы педагогов по организации и осуществлению взаимодействия с родителями школьников. В планах воспитательной работы с классом включен отдельный раздел по работе с родителями, где классные руководители включают тематику родительских собраний, мероприятия по педагогическому просвещению родителей и т.д.

Главной целью работы педагогов с родителями младших школьников является привлечение родителей к активному участию в решение задач обучения и воспитания школьников, создание благоприятных условий для выстраивания коммуникации и взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса, объединение усилий школы и семьи в обеспечении оптимальных условий для успешного развития ребенка, раскрытия его индивидуальности и творческого потенциала.

Особое место занимает работа педагога по укреплению родительского самоуправления, сплочению родительского сообщества. Это порой сложно выполнимая задача, которая требует от педагога высокого уровня профессионализма, педагогического такта, умения убеждать, конструктивно решать возникающие разногласия и конфликтные ситуации, настойчивости и оптимизма для ее реализации.

В работе педагогов практиков мы наблюдали следующие формы работы с родителями:

• Индивидуальные беседы и консультации. Они проводятся с родителями младших школьников достаточно часто, в 1 классе практически ежедневно, так как родители нуждаются в советах и рекомендациях по вопросам организации деятельности детей в школе и дома.

• Общение педагогов с родителями посредством интернет и мобильных ресурсов (группы в социальных сетях, электронный журнал школы). Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют педагогам поддерживать тесную связь с родителями, оперативно информировать их о возникающих вопросах, координировать совместные действия. Также, они позволяют экономить время на визиты родителей в школу и влияют на вовлеченность родителей в процесс организации обучения и воспитания детей.

• Проведение тематических родительских собраний, в рамках которых педагоги предлагают для ознакомления и обсуждения разные темы, направленные на педагогическое просвещение родителей младших школьников, на пример: «Наши дети идут в первый класс», «Режим дня школьника», «Домашние задания – чем и как помочь ребенку?», «Как формировать у ребенка интерес к чтению?», «Профилактика вредных привычек» и др.

• Привлечение родителей к подготовке и проведению внеклассных мероприятий для школьников: утренников, конкурсов, экскурсий, посиделок и др.

• Привлечение родителей в качестве организаторов мастер-классов для детей по изготовлению поделок, праздничных открыток и пригласительных, новогодних елочных игрушек и костюмов и т.д.

• Участие родителей в совместных досуговых мероприятиях: спортивные состязания («Мама, папа, я – спортивная семья», «Веселые старты» и др.), праздничные мероприятия («Праздник прощания с Букварем», новогодние утренники, «Масленица», «Мэрцишор», «8 Марта» и др.) и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

В практике современной начальной школы вопрос сотрудничества педагогов с родителями учащихся является важным аспектом деятельности, определяющим успешность совместного решения возникающих вопросов в области обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста. В поле внимания педагогов и родителей стоят вопросы успеваемости детей, их поведения и общие вопросы организации образовательного процесса. Для осуществления взаимодействия с родителями учащихся педагоги использую как традиционные формы и средства, так и современные средства мобильной связи и интернет-ресурсы.

Литература

1. Верник И.С. Взаимодействие педагогов с родителями подростков в условиях современной ситуации развития детства: дисс. … канд. пед. наук. – Омск, 2013. – 240 с. – URL: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/12255/vernik_ref_a5.pdf

2. Коротаева Е.В. Теория и практика педагогических взаимодействий. – Юрайт, Москва. – 2019. – 242 с.

3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Академия, – Москва. – 1999. – 288 с.

4. Куликовская И.Э., Васькина Э.А. Взаимодействие школы и семьи по вопросам воспитания детей в России: от К.Д.Ушинского до А.С.Макаренко // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т.99. – №4. – С.143-148. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-shkoly-i-semi-po-voprosam-vospitaniya-detey-v-rossii-ot-k-d-ushinskogo-do-a-s-makarenko

5. Макаренко А.С. Общение с трудными детьми. –АСТ, Москва. –2015. –318 с.

Д.Г. Хоряк,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Л.Л. Томилина
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебной деятельности

В условиях стремительных изменений, происходящих в нашем обществе, одной из важнейших задач, стоящих перед системой образования, становится развитие познавательной самостоятельности у обучающихся. Это качество играет ключевую роль, так как

именно оно создает прочную основу для дальнейшего самообразования и успешной адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни. Современные образовательные практики направлены на то, чтобы обучающиеся не только получали знания, но и умели самостоятельно их добывать, применять в реальной жизни и критически анализировать полученную информацию.

Особое внимание следует уделить начальному этапу школьного обучения, где закладываются основы познавательной активности и самостоятельности. Эти навыки и умения, сформированные в начальной школе, в дальнейшем оказывают значительное влияние на успешность обучения и уровень личностного развития ребенка. В младшем школьном возрасте происходит формирование базовых учебных умений, которые включают в себя навыки организации своей деятельности и развитие внутренних мотивов к обучению. Таким образом, этот этап становится решающим для формирования самостоятельного мышления и познавательной активности.

Для построения эффективной методики работы необходимо уточнить теоретическое содержание базового для данного исследования понятия. Четкое понимание сущности «познавательной самостоятельности» позволит выработать системный подход к организации процесса обучения, обеспечить обоснованность выбора методических приемов и средств диагностики. Рассмотрим данное понятие с учетом современных трактовок, представленных в научно-педагогической литературе.

Под познавательной самостоятельностью в педагогике понимается интегративное качество личности, включающее способность учащегося самостоятельно ставить цели учебной деятельности, выбирать пути их достижения, критически оценивать результаты и нести ответственность за собственное обучение [2, с. 191-193].

А.Г. Асмолов познавательную самостоятельность рассматривает, как умение организовывать собственную деятельность: ставить цель, планировать, выбирать способы решения, осуществлять самоконтроль [1, с. 65-72].

В. Ф. Торосян и Е. С. Торосян акцентируют внимание на том, что «познавательная самостоятельность - качественная характеристика личности, которая проявляется в познавательной потребности, самостоятельной познавательной деятельности, умении совершенствоваться» [3, с. 259-263].

Современные педагоги-практики Н.В. Репкина, С.В. Кульневич, О.С. Гребенюк под познавательной самостоятельностью понимают как готовность учащегося к исследовательской деятельности, эксперименту, выдвижению гипотез и поиску оригинальных решений.

Во всех этих определениях можно выделить общее: познавательная самостоятельность определяется как интегративное качество личности, которое выражается в способности: самостоятельно ставить цели и задачи; планировать и осуществлять познавательную деятельность; выбирать эффективные способы достижения результата; осуществлять контроль и самооценку своей деятельности; проявлять инициативу и критичность мышления.

Для анализа эффективности учебных заданий в развитии познавательной самостоятельности младших школьников использовались следующие методы:

• теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;

• педагогическое наблюдение за учебной деятельностью младших школьников;

• анкетирование учащихся;

• проведение педагогического эксперимента, включающего внедрение различных видов учебных заданий, направленных на развитие познавательной самостоятельности младших школьников;

• сравнительный анализ результатов выполнения заданий на разных этапах эксперимента.

Развитие познавательной самостоятельности младших школьников возможно при соблюдении определенных условий:

• создание проблемных ситуаций в обучении, побуждающих детей к поиску решения;

• личностно-ориентированный подход, позволяющий учитывать индивидуальные особенности и интересы учащихся;

• организация познавательной деятельности на основе исследовательского подхода (мини-исследования, проекты, эксперименты);

• формирование позитивной учебной мотивации через игровые формы, ситуации успеха, поощрение инициативы;

• развитие рефлексивных умений - систематическое использование приемов самооценки, взаимооценки, обсуждения результатов;

• опора на сотрудничество (групповые задания, совместная работа, дискуссии).

Формы организации учебной деятельности, способствующие развитию познавательной самостоятельности:

• индивидуальная работа (самостоятельное выполнение заданий, исследовательские задачи);

• парная и групповая работа (коллективное решение проблемных вопросов, учебные проекты);

• фронтальная работа (обсуждение, совместный поиск решений, дискуссии);

• внеурочная деятельность (кружки, творческие конкурсы, исследовательские проекты).

Методы обучения, стимулирующие познавательную самостоятельность в учебной деятельности:

• проблемное обучение – постановка вопросов и проблемных ситуаций, требующих поиска новых знаний;

• исследовательский метод – организация наблюдений, экспериментов, мини-исследований;

• игровые методы – дидактические игры, деловые игры, ролевое моделирование;

• метод проектов – выполнение индивидуальных и групповых проектов, направленных на получение практического результата;

• частично-поисковый метод – выполнение заданий с элементами самостоятельного выбора способа решения;

• информационно-коммуникационные технологии – использование электронных ресурсов, интерактивных заданий, мультимедийных средств.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление уровня познавательной самостоятельности младших школьников и проверку эффективности использования учебных заданий различного типа для ее развития.

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап – определение исходного уровня (тесты, наблюдения, диагностика).

Используемые методики: методика «Учебная мотивация» (М.А. Гордеева, Е.Н. Осин), тест уровня сформированности учебных действий (А.К. Маркова).

2. Формирующий этап – разработка и внедрение системы учебных заданий, направленных на развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебной деятельности.

Общие признаки заданий на развитие познавательной самостоятельности:

• есть элемент выбора (способа, варианта ответа, материала);

• предполагается самостоятельный поиск информации или закономерности;

• есть творческое начало (создание нового продукта - текста, рисунка, проекта);

• присутствует исследовательский характер (наблюдение, эксперимент, вывод).

3. Контрольный этап – повторная диагностика по тем же методикам, сравнение результатов, анализ динамики.

Результаты экспериментальной работы подтверждают, что систематическое использование учебных заданий разного типа способствует развитию познавательной самостоятельности младших школьников. Особенно эффективными оказались творческие и исследовательские задания, побуждающие учащихся к инициативе, постановке собственных вопросов и самостоятельному поиску ответов.

Ученики, участвовавшие в эксперименте, проявили больший интерес к обучению, стали чаще высказывать собственные идеи, демонстрировать уверенность в принятии решений.

Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в учебной деятельности – необходимое условие успешного формирования умений учиться, творчески мыслить и принимать решения. Эффективность данного процесса обеспечивается соблюдением педагогических условий, использованием разнообразных форм и методов обучения, а также созданием ситуаций, побуждающих детей к активному поиску знаний.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. – М.: Просвещение, 2014. – 152с.

2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 2022. – С. 191-193.

3. Торосян В. Ф., Торосян Е. С. Проблема формирования познавательной самостоятельности личности в образовательном процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 11–2. – С. 259–263.

А.Г. Чолак,
магистрант I курса
Е.П. Чабанюк,
социальный педагог
МОУ «Тираспольская средняя школа-комплекс № 12»
Научный руководитель:
Н.Н. Ушнурцева
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Педагогические условия формирования гражданской идентичности младших школьников

Развитие чувства принадлежности к гражданскому сообществу – ключевой аспект обучения детей младшего школьного возраста. Этот период в начальной школе играет значительную роль в становлении личности, способной стать ответственным гражданином и преданным патриотом. Вопрос о том, как эффективно формировать эти качества в детях, остается весьма важным сегодня. Раннее воспитание уважения к культурному достоянию и обычаям народа способствует более активному участию в общественной и государственной деятельности в будущем.

Гражданская идентичность является важнейшим качеством любого человека в современном мире. Именно это качество позволяет осознавать ему свою принадлежность к своему народу, осознавать причастность к судьбе своей Родины. В формировании этого качества заинтересовано общество любой страны, так как сплочение нации обеспечивает безопасность ее существования и способствует развитию государства.

Изучение ключевых нормативных актов, регламентирующих образовательную сферу в республике, включая Закон ПМР «Об образовании» и ряд концепций воспитания, а также Государственный образовательный стандарт начального общего образования, указывает на то, что развитие гражданственности и осознание своей принадлежности к обществу признаны важнейшими задачами государственной политики в образовании.

Среди прочих аспектов самосознания, таких как гендерная, возрастная, национальная, вероисповедная ориентация и другие, выделяется гражданская идентичность. Она понимается как стремление индивидуума быть частью коллектива (Т.В. Водлажская), воспринимается как понимание человеком своей связи с

сообществом жителей определенной страны, которая имеет для него важное значение (А.М. Кондаков), описывается как основа формирования чувства любви к Родине (З.Г. Джамалутдинова), а также представляется как оценка статуса гражданина, его желание и возможность исполнять свои обязательства, использовать предоставленные свободы и вовлекаться в общественную деятельность (М.А. Юшип).

Современная школа имеет значительные возможности для развития молодого поколения, а потому государственные образовательные стандарты (ГОС) выделяют первостепенную важность формирования у учащихся гражданской и культурной самоопределенности как жителей Приднестровья, духовного и нравственного совершенствования личности посредством изучения универсальных моральных принципов и ценностей, а также выработки ответственного отношения к жизни.

Специалисты утверждают, что период обучения в начальной школе играет ключевую роль в социализации детей, поскольку именно тогда происходят значимые изменения в формировании личности, закрепляются правила поведения, а также происходит освоение культурных ценностей и обычаев. В этом возрасте дети проявляют готовность к общению с представителями других культур, быстро усваивают иностранные языки и особенности разных народов. Школа должна поддержать эти способности и заложить фундамент для их дальнейшего развития [2, с. 93].

Развитие гражданского самосознания следует начинать как раз в младшем школьном возрасте, когда преобладают эмоциональные и чувствительные переживания. Мы сможем внести свой вклад в мировую культуру только если направим все усилия на развитие отечественного искусства, то есть постараемся максимально точно и полно передать красоту, силу и глубину родных образов: нашей русской природы и людей – нашей подлинной жизни, нашего прошлого… наших надежд, мечтаний, убеждений, и сумеем в своем национальном выражении отразить неизменное, вечное [4, с. 103].

Г.А. Караханова предлагает следующие педагогические условия формирования гражданской идентичности младших школьников:

- формирование представления об историко-географическом облике региона, включая сведения о территории и рубежах ПМР, ее природных особенностях, а также понимание ключевых историче-

ских этапов становления государственности и развития общества; владение информацией об истории и географии данной местности, ее успехах и культурном наследии;

- создание целостного восприятия социально-политической структуры – представление о государственной организации ПМР, знакомство с официальными символами (гербом, флагом, гимном), осведомленность о государственных праздниках;

- понимание собственной этнической принадлежности, усвоение национальных идеалов, обычаев и культуры, изучение информации о различных народах и этнических сообществах;

- изучение общего культурного достояния России, ПМР и мирового культурного наследия;

- ориентация в системе нравственных принципов и ценностей, осознание условности морали;

- экологическое сознание, знание основных правил взаимодействия с природой, понимание основ здорового образа жизни и технологий сохранения здоровья, умение действовать в условиях опасных ситуаций [3, с. 59].

В целях воспитания гражданской идентичности учащихся начальной школы мы предлагаем следующие примерные темы:

- Наша страна – Приднестровская Молдавская Республика. Населенные пункты Приднестровья.

- Сезонные изменения в Приднестровье. Перелетные, оседлые, зимующие птицы ПМР. Реки и водоемы родного края. Многообразие растений родного края (лекарственные растения ПМР, культурные растения ПМР). Многообразие животного мира Приднестровья. Красная книга ПМР.

- Приднестровье на карте, ландшафт Приднестровья.

- Экологические последствия загрязнения водоемов нашего края. Исчезновение многих видов рыб. Флора и фауна заповедника Ягорлык. Почвы нашего края. Растениеводство в Приднестровье. Грибы (съедобные и несъедобные) нашего края.

- Путешествие по родному краю с севера на юг. Памятники, исторические места ПМР.

Таким образом, эффективное развитие чувства принадлежности к гражданскому сообществу достигается тогда, когда образовательная работа опирается на преемственность между поколениями и знакомит с культурным наследием предков. Данная стратегия способствует полноценной адаптации растущего человека к общественной жизни, помогает ему интегрироваться в демократическое

государство через формирование осознанного отношения к окружающему миру и собственной роли в нем.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР (31 января 2024 г. Регистрационный № 12260) https://minpros.gospmr.org/files/uoo/common/2024/11.01.24_11.pdf

2. Зайцева Н. В. Гражданская идентичность: теоретические основы воспитания в младшем школьном возрасте / Н. В. Зайцева // Школа будущего. – 2013. – № 4. – С.92–100.

3. Караханова Г. А. Моделирование процесса формирования основ российской гражданской идентичности у младших школьников / Г. А. Караханова, Е. Е. Оруджалиева, А. А. Панахова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 4. – С.58–63

4. Рахматуллина Л. В. Формирование основ социокультурной (российской) идентичности школьников средствами гражданско-патриотического воспитания/ Л. В. Рахматуллина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 5. – С.102–105.

О.В. Шеремет,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.А. Ткачук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Развитие регулятивных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе

На протяжении истории образовательное учреждение играло ключевую роль в прогрессе воспитании молодого поколения. Роль школы выходит за рамки простого накапливания знаний – она должна стимулировать нестандартное мышление и способность успешно решать проблемы. Современные учителя уделяют особое внимание таким чертам характера, как предприимчивость, изобретательность, независимость и умение оценивать себя; эти качества формируют регулятивные универсальные учебные действия.

Согласно действующему федеральному государственному стандарту (ФГОС), приоритетной задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных дей-

ствий, позволяющих учащимся учиться самостоятельно и развивать навыки самообразования. Это реализуется через глубокое и осознанное усвоение общественно значимых компетенций. ФГОС предлагает внедрять в обучение разнообразные методики для повышения его эффективности. Среди них особо выделяется технология ТРИЗ, способствующая не только изучению школьной программы, но и развитию творческого потенциала. Многие специалисты в области педагогики советуют применять ТРИЗ-технологию при обучении русскому языку [6].

Применение ТРИЗ-подхода необходимо для развития у учащихся умения управлять своими действиями. Ключевыми элементами этой методики выступают:

• инструменты и приемы, направленные на стимулирование творческого мышления;

• стратегия преодоления сложностей, основанная на принципах построения систем, универсальных способах устранения конфликтов и методах поиска новаторских решений; комплекс мер, ориентированный на развитие творческих способностей учеников.

Совокупность этих элементов создает благоприятную среду для роста детей и помогает им освоить навыки саморегуляции.

Образовательный процесс для детей должен обеспечивать гармоничное и комплексное становление, основанное прежде всего на формировании универсальных учебных умений, являющихся ключевым принципом современного образования. Главная цель педагогов – помочь ребенку освоить навыки обучения, то есть развить самостоятельность, необходимую каждому человеку в будущем. Важно пробудить у подрастающего поколения интерес к познанию, стремление к независимому и постоянному саморазвитию, а также личностному росту.

Понятие «универсальные учебные действия» (УУД) можно интерпретировать двояко: в узком толковании это совокупность приемов работы учащегося, позволяющих самостоятельно усваивать новые сведения; в более широком понимании – способность к обучению, готовность учащихся к саморазвитию и совершенствованию через активное включение в социальный опыт.

Универсальные УД дают возможность ученику самому организовывать процесс обучения, ставить задачи, подбирать необходимые инструменты и способы для их решения, а также оценивать свои успехи. Они создают условия, которые способствуют всестороннему развитию личности и подготовке к непрерывному обу-

чению, обеспечивая глубокое усвоение знаний, формирование навыков, компетенций и развитие способностей во всех областях. В современных подходах выделяют четыре основные группы УУД: личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные. Рассмотрим подробнее особенности регулятивных универсальных учебных действий.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают способность к организации, постановке целей, предвидению возможных исходов, управлению процессом обучения, внесению изменений при необходимости и анализу полученных результатов, упорядочиванию своих шагов [2]. Важную роль в формировании навыков самостоятельного обучения играют именно эти УУД. Первичная школьная ступень предполагает формирование у учеников способности к самоуправлению и осознанию последствий своих поступков. Навыки планирования начинают развиваться с усвоения понимания термина «план» как определенной последовательности этапов. Постепенно учащиеся овладевают созданием планов для решения поставленных задач на основе практического опыта.

Прежде чем приступить к работе, важно периодически возвращаться к изначальной цели на протяжении всего занятия, а по его окончании — оценить достигнутый прогресс. Планирование предполагает определение порядка выполнения промежуточных шагов, учитывая конечную задачу и выстраивая последовательность действий.

Учащиеся осваивают навыки предвидения результатов своей деятельности и выбирают различные способы решения одной и той же задачи.

В образовательном процессе «Русский язык» играет ключевую роль: это не просто изучаемый предмет, но и инструмент для передачи знаний. Он предоставляет ученикам информацию о языке, а также способствует развитию их коммуникативных навыков, внимания, памяти, логики и стимулирует стремление к новым открытиям. Чтобы пробудить заинтересованность в изучении русского языка, педагогу необходимо в первую очередь обучать детей взаимодействию в командах, между ними и в небольших группах, ведь именно взаимодействие служит основой эффективного обучения [1].

Изучение русского языка тесно переплетено со всеми дисциплинами образовательной программы и оказывает существенное воздействие на степень понимания других школьных предметов.

Поэтому, подобно другим предметам, на уроках русского языка активно развиваются регулятивные УУД, главным образом через приобретение новых знаний. В процессе обучения, учащиеся совместно с преподавателем определяют и разрешают предметную проблему (задачу).

Для обеспечения разнообразия и увлекательности занятий учителя стали использовать различные методики, например, ТРИЗ-технологию. Разработанная Г.С. Альтшуллером, эта теория решения изобретательских задач представляет собой одну из новаторских технологий, способных повысить результативность образования и сформировать необходимые УУД. Ключевым элементом ТРИЗ является функционально-системный подход, соответствующий требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Как говорил В.А. Сухомлинский: «Обучение не должно сводиться лишь к постоянному накоплению информации и упражнениям для тренировки памяти… Необходимо, чтобы дети чувствовали себя исследователями и создателями в окружающем мире» [4].

В числе главных задач Федерального государственного образовательного стандарта – стимулирование развития учащихся как личностей, раскрытие их творческого потенциала. Но простого желания недостаточно для достижения этой цели; требуется эффективная система, четкая методика, позволяющая каждому учащемуся добиться успеха. В качестве такого инструмента выступает технология ТРИЗ.

Основная задача использования ТРИЗ заключается в развитии креативности детского мышления. Данную методику можно рассматривать как школу творчества, где акцент делается на творческом подходе ко всему: от формулировки задачи до выбора способов ее решения и представления полученных результатов.

ТРИЗ-образование дает возможность улучшить все группы универсальных учебных действий, включая личностные, познавательные, коммуникативные и регуляторные.

В процессе работы над задачами по теории решения задач ТРИЗ учащиеся постепенно приобретают умение находить выходы из сложных ситуаций, получая ценный опыт самостоятельной деятельности в нестандартных обстоятельствах. Важно, чтобы они самостоятельно и осознанно принимали решения. Необходимо обеспечить благоприятные условия для развития каждого ученика, предоставив им шанс раскрыть свой потенциал, не ограничи-

ваясь рамками школы, а применяя полученные знания и навыки в будущем. Поэтому крайне важно создать среду, способствующую успешной интеграции ребят в общество, учитывая индивидуальные психологические особенности.

В настоящий период, возможно, применять последующие приемы ТРИЗ:

1. модель «Элемент – имя признака – значение признака»;
2. модель «Создай паспорт»;
3. модель «Морфологический ящик / копилка»;
4. «Метод Маленьких Человечков»;
5. «Системный лифт»;
6. «Составление плана/раскадровка.

Приемы «Создай паспорт», «Морфологическая копилка/ящик» демонстрируют широкую применимость, помогая в сборе, изучении, упорядочивании и подведении итогов по полученным данным.

Регулятивные универсальные учебные действия открывают перед учащимися начальной школы широчайшие перспективы для освоения всех видов учебной деятельности, включая умение ставить и удерживать учебные задачи, составлять планы работы, осуществлять мониторинг и оценивать собственные шаги, оперативно вносить исправления и проводить разбор ошибок.

Применение ТРИЗ-подхода к развитию универсальных учебных действий способствует тому, чтобы школьники могли самостоятельно справляться с задачами обучения, определять цели, подбирать нужные ресурсы и методы для их реализации. Это позволяет им контролировать процесс и результативность своей работы, формируя основу для личностного роста и самоопределения через «умение учиться», а также эффективно взаимодействовать со сверстниками и педагогами [5].

ТРИЗ-технология не отменяет привычные образовательные методики, а органично интегрируется в них, обогащая и углубляя возможности. Ее значимость заключается в том, что в процессе решения разнообразных задач дети сами добывают новые сведения и накапливают опыт познавательной и учебной практики.

Литература

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ - теорию решения изобретательных задач / Г.С. Альтшуллер. - М., 2007. - 400 с

2. Педагогические технологии. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С, Кукушина – М., ИКЦ «МарТ», 2012. – 246 – 251с.

3. Петрова И.В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника / И.В. Петрова // Молодой ученый. – 2011, № 5 – с. 151 – 155.

4. Ковальская, М.К. Организация самостоятельной работы учащихся в процессе обучения / М.К. Ковальская – М., 2004. – 321 с.

К.С. Юрова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Т.И. Подплетнева
преподаватель каф. ПМНО
ПГУ им. Т.Г. Шевченко;
Директор «МОУ ТСШ № 6»

Формирование коммуникативной компетенции у младших школьников в образовательном процессе начальной школы

Умение эффективно взаимодействовать с окружающими, являясь ключевым качеством развивающейся индивидуальности, демонстрируется через навыки восприятия информации на слух и готовность к вербальному обмену мнениями. Как правило, период обучения в начальных классах особенно подходит для формирования таких умений благодаря высокой восприимчивости детей к языку, их стремлению понимать речь и участвовать в беседе. Поэтому совершенствование коммуникативных способностей учащихся представляет собой значимую цель педагогической деятельности в начальных классах.

Проблеме формирования коммуникативной компетенции посвящены работы, в которых исследуются различные аспекты данного вопроса: рассмотрена организация эффективной речевой коммуникации (Н.Д. Арутюнова, В.И. Блинов, Л.А. Введенская., Е.В. Клюев), определены возможные пути формирования языковой компетенции (Е.Д. Божович), рассматривается развитие коммуникативной компетентности посредством решения задач общения (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, Л.В. Фарисенкова).

Подходы к обучению общению, формированию коммуникативной функции происходят гораздо медленнее, чем в других сферах педагогики и психологии. Это объясняется тем фактом, что ребенка

можно научить, например, рисовать (взять его руку), но физически помочь ему заговорить гораздо труднее.

В рамках «Стратегии модернизации содержания образования» под компетентностью понимается комплекс качеств, охватывающий когнитивную, технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческие аспекты. Это подразумевает освоенные учащимися знания и навыки, сформированные ценностные ориентиры, устоявшиеся привычки и многое другое.

Коммуникативная компетенция характеризуется:

– умением использовать языковые средства для решения разнообразных задач общения в различных контекстах;

– владением всеми видами речевой практики и развитой культурой речи;

– набором знаний, умений и навыков, связанных с использованием вербальных и невербальных инструментов для точного понимания и выражения реальности в разных ситуациях взаимодействия.

Процесс речевой коммуникации предполагает наличие говорящего, слушающего, их совместной деятельности и самого высказывания как результата этой деятельности.

Среда, в которой происходит обмен информацией, выступает каналом связи, а особенности органов речи – передатчиком и приемником. При анализе речевого обмена необходимо учитывать обстоятельства общения.

Подобно многим другим моделям, концепция коммуникативной компетенции базируется на двух уровнях и предполагает сочетание теоретических знаний и их практического применения. В качестве ключевой и определяющей выделяется именно коммуникативная компетенция, являющаяся фундаментом для развития остальных видов компетенций.

Для эффективного становления и совершенствования коммуникативной компетенции важно обеспечивать ее интеграцию с приобретением учебных навыков и работой с информацией. Совершенствование речевых способностей, как в устной, так и в письменной форме, следует считать не только целью обучения, но и инструментом достижения успеха в освоении различных предметов и развитии необходимых умений.

Реализация конкретной компетенции обусловлена наличием соответствующей ей компетентности, которая, в свою очередь, обеспечивает возможность полноценного проявления данной

компетенции. Принципиальным отличием компетентности от компетенции является то, что компетентность является внутренним психическим образованием, уникальным свойством личности, а компетенция – это соответствие унифицированному набору полномочий или требований, задаваемому извне параметрами соответствующей социальной роли [1, с. 21].

Период обучения в начальной школе характеризуется формированием умений и качеств, необходимых для дальнейшего роста, осознанием собственной значимости и влияния на окружение – важный этап самоопределения ребенка. Школа служит платформой для плавного включения учеников в мир знаний и традиций, где они получают первый социокультурный опыт. Но ключевым фактором формирования личности выступает не только усвоение общественного опыта, но и обогащение собственного жизненного пути через взаимодействие со старшим поколением. В связи с этим, воспитание младшего школьного возраста должно учитывать его социальную направленность, готовность адаптироваться в коллективе, а также способность воспринимать и творчески перерабатывать культурные ценности.

Главная цель современной школы – подготовить учащихся к полноценному существованию в обществе, снабдив их нужными сведениями и умениями общения. Следовательно, педагоги и родители должны уделять особое внимание развитию способности к эффективному взаимодействию, так как это фундамент для активной гражданской позиции [4].

Фундаментом является среднее образование, с помощью которого человек получает необходимые знания о жизни в обществе. Учащихся с первых дней обучения учат по определенной системе, чтобы коммуникативные компетенции позволяли им взаимодействовать с другими членами общества и быть успешными в любой социальной среде. Педагог показывает учащимся, как писать письма, заполнять анкеты, выражать свои мысли устно и письменно. Он учит вести дискуссию, слушать, отвечать на вопросы и анализировать различные тексты на родном, государственном и иностранном языках.

Развитие способности к эффективному взаимодействию помогает ученикам начальной школы обрести большую самоотверженность. Как справедливо подмечает Бодалев А.А., взаимодействие – ключевой элемент человеческих отношений. Именно поэтому развитие этой способности является важнейшей задачей образовательного процесса [2].

Научные изыскания в области психологии демонстрируют, что обучение становится социально ориентированным, а класс воспринимается как целостная коммуникативная среда. Соответственно, активное участие детей в совместной работе над задачами поможет им развить необходимые навыки общения [5].

В современной науке «учебная кооперация» рассматривается как ключевой способ организации общения, представляющий собой сплав усилий участников для реализации общего замысла посредством взаимного обучения и распределения задач. Данный вид взаимодействия предполагает совместную деятельность учеников, направленную на развитие личностных качеств и включающую в себя: интеграцию опыта каждого участника для решения общей задачи, распределение ответственности и ролей, а также анализ хода и итога сотрудничества, учитывая знания учителя как важный источник. По своей сути «учебная кооперация» тесно связана с понятием «совместная работа».

Обучение детей младшего школьного возраста наиболее результативно осуществляется в группах, поскольку это способствует повышению интереса к предмету, развитию умения оказывать и получать поддержку от сверстников, выражать собственное мнение, понимать позиции других членов группы и находить компромиссы при помощи убедительных доводов.

Чтобы помочь ученику развить навыки общения, учителю важно пробудить у него интерес к обучению. Обширные знания и разносторонний кругозор обогащают речь, делают ее грамотной и изящной, стимулируют мыслительные процессы и помогают ребенку обрести уверенность и собранность. С такими учениками приятно разговаривать, они легко выражают свои мысли [10].

Развитию навыков эффективного взаимодействия способствует посещение школьниками младших классов занятий актерским мастерством и участие в театральных представлениях и других мероприятиях. Творческая среда располагает к непринужденному общению и открытости, что сложно достичь в обычной классной обстановке.

Обучение коммуникативным навыкам подразумевает способность мирно разрешать конфликты, поскольку столкновения мнений неизбежны в жизни, а для плодотворного обсуждения или дебатов требуется готовность к неожиданностям. Полезными окажутся тренировки в публичных выступлениях и дискуссиях, изучение основ психологии разных характеров, умение читать невербальные сигналы – выражение лица и язык тела.

Развитие навыков эффективного общения требует всестороннего подхода к обучению детей, особенно важно это для младшего школьного возраста, когда закладываются основы мировоззрения и модели поведения.

В процесс становления коммуникативной компетентности учащихся начальной школы входят различные стороны: речевая, социокультурная, лингвистическая, компенсирующая и познавательная. Все они охватывают важные элементы, такие как владение языком, знание правил грамматики и стилистики, богатый лексикон, широкие знания об окружающем мире. Кроме того, необходимо развивать способности ясно выражать свои мысли, привлекать внимание слушателей, грамотно реагировать на вопросы, сотрудничать с другими людьми, демонстрировать хорошие манеры, уважение к чужому мнению, понимание норм этикета и многое другое.

Следовательно, коммуникативная компетенция представляет собой возможность успешно осуществлять общение, ориентироваться в различных ситуациях; обладать умениями определять тип взаимодействия исходя из темы обсуждения, целей, настроя участников перед началом разговора и в ходе его развития благодаря взаимному приспособлению.

Коммуникативная компетенция учащихся начальной школы эффективно формируется: в специально организованной групповой работе на основе кооперации; в решении спорных вопросов; хорошей средой для развития навыков общения являются уроки литературы в школе.

Литература

1. Батырева С.Г. Дидактические основы коммуникативной компетенции младших школьников: дис. ... формирования канд. пед. наук.:13.00.01 / С.Г. Батырева; БОУВПО МО «Академия социального управления», – Москва: 2014. – С.201

2. Бодалев Личность и общение / Бодалев. – М.: Академия, – 380с.

3. Боровикова О.П., Боярская Л.Б. Неполноценным детям полноценную школьную жизнь / О.П. Боровикова, Л.Б. Боярская. – М.: Педагогика, 2012, – 212 с.

4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: 2013. – 420 с.

Глава 3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.С. Антонова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
А.В. Мельничук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Социально-педагогическое сопровождение процесса социализации школьников из неблагополучных семей

Проблема социализации школьников в современных условиях является одной из центральных в педагогической науке и практике. В процессе социализации ребенок осваивает социальные нормы, правила поведения, формирует систему ценностей и личностные ориентиры, что обеспечивает его успешную адаптацию в обществе.

Особую актуальность приобретает вопрос социализации детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, где нарушены функции воспитания, наблюдается эмоциональная нестабильность, социальная дезорганизация и педагогическая несостоятельность родителей. По мнению А. В. Мудрика [7], семья является ключевым институтом социализации, и при ее неблагополучии происходит деформация процесса формирования личности.

В научной литературе (Г. М. Андреева [1], А. И. Ковалева [6], И. А. Петрова [8]) подчеркивается роль образовательного учреждения как среды компенсации дефицитов семейного воспитания. Однако остаются недостаточно изученными практические механизмы социально-педагогического сопровождения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также эффективность конкретных форм и методов работы. Согласно определению А.С. Белкина, неблагополучной можно считать семью, «в которой нарушены условия для нормального воспитания и развития ребенка, где происходят отклонения от социальных и правовых норм поведения родителей или иных членов семьи» [5].

Е.И. Аркина считает, что неблагополучная семья – это такая социальная ячейка, «в которой ребенку не обеспечивается базовая безопасность, психологическая поддержка и социально значимое поведение» [2].

Н.М. Аксенова акцентирует внимание на том, что неблагополучие может носить как временный, так и хронический характер, и быть результатом различных социальных, психологических, экономических и юридических факторов [3].

Проживание ребенка в неблагополучной семье, как правило, приводит к следующим негативным последствиям для его социализации:

– искажение представлений о нормах поведения;

– снижение самооценки и развитие чувства неполноценности;

– трудности в обучении, нарушение дисциплины;

– агрессивное, замкнутое или зависимое поведение;

– склонность к правонарушениям и девиациям;

– трудности в установлении социальных контактов со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, дети из неблагополучных семей попадают в зону социального риска и требуют системной и профессиональной помощи со стороны социального педагога и других специалистов.

Цель настоящей статьи – обосновать особенности и направления социально-педагогического сопровождения социализации школьников из неблагополучных семей.

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Тираспольская средняя школа № 7». В качестве дополнительного источника информации использовался социальный паспорт школы, отражающий социально-демографические характеристики контингента учащихся за 2024–2025 учебный год [9].

Сводные данные:

– общее количество обучающихся – 479 человек;

– из многодетных семей – 76 чел. (14%);

– из неполных семей – 123 чел. (23%);

– в социально опасном положении (СОП) – 14 чел. (2,6%);

– на внутришкольном учете – 11 чел.;

– под опекой и попечительством – 9 чел.;

–состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН) – 2 чел.;

– воспитываются в приемных и замещающих семьях – 6 чел.;

– имеют инвалидность – 1 чел.

Таким образом, почти каждая четвертая семья, представленная в выборке, относится к категории социального риска, что требует постоянного внимания со стороны педагогического коллектива и специалистов службы сопровождения.

Методы исследования включали анализ документации, наблюдение, беседы с учащимися, педагогами и родителями, анкетирование, а также изучение семейных карт.

Результаты наблюдения показали, что учащиеся из неблагополучных семей часто проявляют:

– недостаточную сформированность коммуникативных навыков;

– низкую самооценку и неуверенность в себе;

– повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость;

– трудности в учебной деятельности;

– склонность к конфликтам и асоциальным проявлениям.

Подобные особенности коррелируют с результатами исследований Е. П. Белинской [4], которая отмечает, что нарушение внутрисемейных отношений напрямую влияет на становление социально значимых качеств личности ребенка.

Сопровождение детей из неблагополучных семей строилось по четырем направлениям:

1. Диагностическое. Изучение условий семейного воспитания, уровня адаптации ребенка, особенностей его эмоционального состояния. Использовались анкетирование и социометрия.

2. Профилактическое. Проведение классных часов и бесед по формированию навыков ответственного поведения, предупреждение пропусков уроков и девиантного поведения, организация родительских собраний.

3. Коррекционно-развивающее. Проведение индивидуальных и групповых занятий с элементами тренинга, арт-терапии, игровых методик. Особое внимание уделялось развитию эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции.

4. Социально-партнерское. Взаимодействие с ПМПК, органами опеки, инспекцией по делам несовершеннолетних, психологами и волонтерскими организациями.

Для активизации социализации использовались формы работы: участие школьников в общественно значимых акциях, творческих мероприятиях, волонтерских проектах («Мир без конфликтов», «Шаг навстречу»).

В ходе работы было установлено, что системное социально-педагогическое сопровождение способствует:

– повышению уровня учебной мотивации учащихся;

– улучшению взаимоотношений со сверстниками и педагогами;

– формированию позитивной самооценки и чувства личной значимости;

– снижению количества нарушений дисциплины и пропусков занятий.

Достигнутые результаты согласуются с выводами А. И. Ковалевой [6] о значимости интеграции воспитательных, профилактических и коррекционных мер в единую систему сопровождения.

Проведенное исследование подтвердило, что социально-педагогическое сопровождение социализации школьников из неблагополучных семей является необходимым условием их успешной адаптации в образовательной среде и обществе.

Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении системы сопровождения, основанной на диагностике, профилактике, коррекции и партнерском взаимодействии специалистов. Практическая значимость состоит в возможности использования описанных форм и методов работы в других образовательных учреждениях.

Результаты исследования показывают, что успешная социализация возможна при условии постоянной поддержки ребенка, вовлечения семьи и согласованных действий всех участников воспитательного процесса.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2021. – 256 с.

2. Аркина, Е. И. Проблемы социализации детей и подростков в современной образовательной среде / Е. И. Аркина. – М. : Изд-во МПГУ, 2020. – 212 с.

3. Аксенова, Н. М. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска / Н. М. Аксенова. – М. : Академия, 2021. – 198 с.

4. Белинская, Е. П. Социализация личности: теория и практика / Е. П. Белинская. – М. : Академический проект, 2020. – 288 с.

5. Белкина, А. С. Социальная педагогика: основы профессиональной деятельности / А. С. Белкина. – СПб. : Речь, 2022. – 274 с.

6. Ковалева, А. И. Социальная педагогика: теория и практика / А. И. Ковалева. – М. : Юрайт, 2022. – 320 с.

7. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2020. – 304 с.

8. Петрова, И. А. Социально-педагогическое сопровождение ребенка в образовательной среде / И. А. Петрова. – СПб. : Речь, 2021. – 240 с.

А.В. Берлинская,
аспирант II курса
Научный руководитель:
Г.В. Никитовская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Условия реализации интеграции в проектировании педагогического процесса в организации дошкольного образования

В контексте современных требований к проектированию педагогического процесса в организациях дошкольного образования (ОДО) интегрированный подход позволяет сделать образовательный процесс более осмысленным и эффективным, развивает критическое мышление и творческие способности у дошкольников, а также адаптирует дошкольное образование к условиям цифровой эпохи.

Актуальность интеграции в проектировании педагогического процесса в дошкольном образовании обусловлена необходимостью формирования у детей целостного восприятия мира, повышения их мотивации к обучению и эффективности образовательного процесса. Интеграция позволяет перестроить содержание и методику, используя новые подходы и технологии, которые отвечают современным социальным запросам и требованиям государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Проблема интеграции в дошкольном образовании активно исследуется в работах отечественных педагогов и психологов. Идеи целостности воспитания и обучения прослеживаются в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского.

Согласно концепции В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, развивающее обучение предполагает синтез различных видов детской деятельности – игровой, познавательной, трудовой, что, по сути, является формой интеграции, обеспечивающей целостность детского опыта и развитие мышления [4, с. 57–59]

Современные исследователи Н. Ф. Виноградова, М. Н. Берулава, В. Т. Фоменко, Н. А. Короткова, Л. К. Гребенкина, И. А. Лыкова и другие разрабатывают теоретические и методические основы интегративного подхода.

По мнению М. Н. Берулавы, интеграция представляет собой процесс объединения знаний, методов и видов деятельности в

единую систему, направленную на формирование целостного мировоззрения личности. Ученый подчеркивает, что именно целостность является ключевым результатом интегративного образования [1, с. 10].

Н. Ф. Виноградова рассматривает интеграцию образовательных областей как средство формирования у ребенка целостного восприятия окружающего мира и активизации познавательной деятельности. Она отмечает, что интеграция должна быть естественной и исходить из логики детского познания, а не сводиться к механическому объединению тематических блоков [2, с. 47].

По мнению В. Т. Фоменко, интегративный подход в дошкольном образовании – это построение системы, где каждая образовательная область выступает частью единого пространства. Ученый делает акцент на необходимости взаимопроникновения содержания и межпредметных связей, которые создают условия для системного мышления ребенка [8, с. 61].

Н. А. Короткова связывает интеграцию с соединением эмоциональной и познавательной сфер ребенка. Она отмечает, что интеграция делает образовательный процесс более живым, творческим и эмоционально насыщенным, помогая детям осваивать материал через личный опыт и интерес [5, с. 34].

В трудах Л. К. Гребенкиной подчеркивается, что интеграция требует комплексного проектирования образовательного процесса, в котором цели, задачи, формы и методы деятельности образуют единую систему. Именно проектный подход, по ее мнению, обеспечивает эффективную реализацию интегративных идей в практике дошкольных учреждений [3, с. 18].

И. А. Лыкова рассматривает интеграцию через художественно-эстетическую деятельность, отмечая, что объединение искусства и познания способствует развитию воображения, эмоциональной отзывчивости и ассоциативного мышления ребенка [6, с. 72].

Но теоретическое обоснование и методическое обеспечение интеграции дошкольного образования представлено лишь фрагментарно, отсутствует ее целостное представление и применение в полном объеме в организациях дошкольного образования.

Проектирование педагогического процесса на основе интеграции требует создания специальных условий, обеспечивающих его эффективную реализацию в ОДО.

Условия реализации интеграции в проектировании педагогического процесса в дошкольном образовании включают: создание

единой целостной системы, где образовательные области взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, использование современных форм работы (проектная деятельность, информационно-коммуникативные технологии и т.д.), обеспечение целостного восприятия мира воспитанником и учет его индивидуальных особенностей. Для этого необходим пересмотр подходов к образовательной деятельности, чтобы она была направлена на синтез различных знаний и умений.

Важным организационным условием выступает создание интегрированной развивающей предметно-пространственной среды. Пространство группы должно быть организовано так, чтобы стимулировать детей к деятельности, объединяющей разные образовательные области. Центры активности следует проектировать с учетом возможности их трансформации и объединения для реализации интегрированных проектов.

Содержательная интеграция требует тщательного отбора и структурирования образовательного материала. Необходимо выявить системообразующие понятия, которые могут стать основой для интеграции содержания различных образовательных областей. Такими понятиями могут выступать представления о времени, пространстве, изменении, взаимодействии, которые прослеживаются через все виды детской деятельности.

При отборе содержания важно учитывать принцип концентричности, когда одна тема или проблема рассматривается с разных позиций и средствами различных видов деятельности. Это обеспечивает многократное возвращение к изучаемому материалу на новом уровне осмысления.

Реализация интеграции требует разработки специальных интегрированных образовательных программ и проектов, где четко определены связи между различными образовательными областями, виды деятельности и ожидаемые результаты. При этом интеграция должна быть естественной, а не искусственной, вытекать из логики развития детского познания.

Педагогам необходимо владеть широким спектром методов и приемов, позволяющих реализовать интегративный подход. Особое значение приобретают проблемно-поисковые методы, метод проектов, игровые технологии, экспериментирование, которые по своей природе носят интегративный характер.

Важным методическим условием является использование разнообразных форм организации детской деятельности. Помимо тра-

дицонных занятий, следует активно применять образовательные ситуации, квесты, мастерские, лаборатории, где интеграция образовательных областей происходит органично в процессе решения практических задач.

Необходимо разработать систему интегрированных занятий и образовательных событий, которые становятся кульминационными точками образовательного процесса. При этом важно соблюдать баланс между специально организованной и свободной деятельностью детей, обеспечивая возможность для самостоятельного применения интегрированных знаний и умений.

Интеграция в образовательном процессе должна соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников. Для детей дошкольного возраста характерно синкретичное, целостное восприятие мира, поэтому интегративный подход отвечает природе детского познания.

Необходимо учитывать, что основой интеграции в дошкольном возрасте выступает эмоциональная сфера. Образовательный процесс должен быть эмоционально насыщенным, вызывать у детей интерес и желание познавать. Тематика интегрированных занятий и проектов должна быть личностно значимой для детей, связанной с их опытом и интересами.

Важным психологическим условием является обеспечение успешности каждого ребенка в интегрированной деятельности. Поскольку интеграция предполагает включение различных видов детской активности, каждый ребенок может найти область, где он наиболее успешен, что способствует развитию положительной самооценки и мотивации к обучению.

Реализация интеграции в педагогическом процессе предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагогов. Воспитатели должны обладать широкой эрудицией, понимать сущность интегративного подхода, уметь устанавливать связи между различными образовательными областями.

Необходимо обеспечить систематическое повышение квалификации педагогов в области интегративных технологий. Целесообразно организовать методическое сопровождение процесса проектирования и реализации интегрированного образовательного процесса, включающее консультации, семинары-практикумы, открытые просмотры.

Важным условием выступает организация творческих групп педагогов по разработке интегрированных проектов и программ.

Коллективная работа позволяет объединить усилия специалистов разного профиля, обеспечить взаимообучение и обмен опытом.

Эффективная реализация интеграции невозможна без активного участия родителей в образовательном процессе. Семья должна стать полноправным участником проектирования и реализации интегрированных образовательных событий и проектов.

Необходимо обеспечить информирование родителей о сущности интегративного подхода, его преимуществах для развития детей. Важно вовлекать родителей в совместную проектную деятельность, организовывать семейные образовательные события, где интеграция реализуется естественным образом в совместной деятельности детей и взрослых.

Целесообразно использовать различные формы взаимодействия с семьей, поддерживающие идею интеграции: тематические гостиные, семейные клубы по интересам, совместные экскурсии и походы, где познание окружающего мира происходит в его целостности и многообразии.

Реализация интеграции требует соответствующего материально-технического обеспечения. Необходимо наличие разнообразных материалов и оборудования для различных видов детской деятельности, которые могут использоваться в интегрированном образовательном процессе.

Особое значение приобретает создание многофункциональных пространств, которые могут быть трансформированы в зависимости от задач образовательного процесса. Важно обеспечить доступность материалов для детей, возможность их самостоятельного выбора и комбинирования в различных видах деятельности.

Современное техническое оснащение, включая интерактивное оборудование, цифровые образовательные ресурсы, расширяет возможности реализации интеграции, позволяя демонстрировать взаимосвязи явлений окружающего мира, создавать виртуальные образовательные среды интегрированного характера.

Для обеспечения эффективности интегрированного педагогического процесса необходима система мониторинга, позволяющая отслеживать результаты интеграции. Важно разработать критерии и показатели, отражающие специфику интегративного подхода: способность детей устанавливать связи между различными областями знаний, применять усвоенное в новых ситуациях, целостность картины мира.

Мониторинг должен охватывать не только результаты детского развития, но и качество самого образовательного процесса, степень реализации интегративного подхода в практической деятельности педагогов. Необходимо использовать разнообразные методы оценки: наблюдение за детьми в различных видах деятельности, анализ продуктов детского творчества, беседы, диагностические задания интегрированного характера.

В отечественной педагогике интеграцию в дошкольном образовании рассматривают как ключевое условие повышения качества образования и гармоничного развития ребенка. М. Н. Берулава и Н. Ф. Виноградова понимают ее как средство формирования целостного восприятия мира и всестороннего развития личности, В. Т. Фоменко и Л. К. Гребенкина – как инструмент повышения эффективности педагогического процесса, а Н. А. Короткова и И. А. Лыкова связывают интеграцию с объединением познавательной и эмоциональной сфер ребенка, делая обучение более осмысленным и личностно значимым.

Учитывая эти позиции, интеграцию необходимо активно включать в проектирование педагогического процесса. Создание комплекса условий для ее реализации в дошкольной образовательной организации требует системного подхода, учитывающего организационные, дидактические, методические, психологические, кадровые и материально-технические аспекты, что обеспечивает подлинную эффективность интегративного подхода.

Интеграция не является самоцелью, а служит средством целостного развития ребенка, отражая природу его познавательной деятельности. Проектирование педагогического процесса через интеграцию позволяет планировать занятия и образовательные ситуации так, чтобы разные виды деятельности – игровая, познавательная, творческая, социальная – взаимно дополняли друг друга, формируя единое образовательное пространство. Такой подход способствует развитию гармоничной, познавательно активной личности дошкольника, способной видеть взаимосвязи явлений окружающего мира и применять знания в новых ситуациях.

Литература

1. Берулава М. Н. «Интеграция содержания образования и единое целое обучения» / Вестник, №4, 2009, с. 10)

2. Виноградова Н. Ф. Интеграция образовательных областей в детском саду. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.

3. Гребенкина Л. К. Современные подходы к проектированию образовательного процесса в ДОУ. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 128 с.

4. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б. Развивающее обучение в дошкольном детстве. – М.: Академия, 2004.

5. Короткова Н. А. Интеграция образовательных областей в ДОУ: методические подходы. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 112 с.

6. Лыкова И. А. Интеграция искусства и познания в дошкольном образовании. – М.: Карапуз, 2016. – 144 с.

7. Савенков А. И. Исследовательское обучение дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 240 с.

8. Фоменко В. Т. Интегративный подход в дошкольном образовании. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 192 с.

В.В. Егорова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Т.П. Ильевич
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Социально-педагогическая поддержка семейного воспитания в условиях Центра социально-воспитательной работы

В современных условиях социально-педагогическая поддержка семьи становится одним из приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений, особенно таких, как Центры социально-воспитательной работы (ЦСВР). В этих учреждениях социальный педагог выполняет ключевую роль в профилактике семейного неблагополучия, коррекции проблемного поведения несовершеннолетних и создании условий для полноценного развития и воспитания детей.

Семья признается первичной и основной социальной средой, в которой формируются базовые личностные качества ребенка: нормы поведения, ценностные ориентации, образцы общения (Н.М. Аксенова, Н.Г. Лущик, Л.М. Мишина, В.Н. Мясищев, С.Н. Федорова и др.).

По мнению В.Г. Бочаровой, семья является важнейшим субъектом взаимодействия социальных служб, именно семья обладает необходимым средовым ресурсом для создания гуманных ком-

фортных условий для формирования нравственной и здоровой личности ребенка. Семья является средой взаимодействия детей и взрослых и поэтому требует специальных подходов в организации социально-педагогической поддержки, с целью предотвращения разрушающих тенденций в ее развитии. В связи с этим актуализируется поддерживающая стратегия в работе Центров социально-воспитательной работы [1].

В соответствии с исследованиями ряда авторов (И.А. Зимняя, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и пр.) социальный педагог выступает медиатором между семьей и образовательной средой [2, 5]. Его функции включают диагностику семейных условий воспитания, профилактику деструктивного поведения, консультирование родителей, организацию совместных мероприятий, а также координацию деятельности других специалистов (психолога, классного руководителя, администрации).

Семья как институт воспитания может сталкиваться с рядом трудностей (экономических, социальных, психологических, педагогических), которые снижают ее воспитательный потенциал. Задача социального педагога в таких случаях заключается в том, чтобы вовремя оказать профессиональную поддержку, направленную на восстановление воспитательных функций семьи.

По мнению Е.А. Стебелевой и Л.М. Мишиной, социальный педагог в этом контексте выполняет функции посредника между семьей, ребенком, образовательным учреждением и другими структурами социальной защиты. Авторы подчеркивают важность применения специальных методик по формированию у детей различных видов детской деятельности в условиях семейного воспитания [3].

Как отмечает М.В. Рожков, взаимодействие с семьей является особым направлением социально-педагогической работы, поскольку должно отвечать принципу «событийности», и предполагать взаимодействие с семьей не как с коллективом обучающихся или взрослых отдельно, а воспринимать сообщество семьи как интегрированное социальное явление, требующее учета особых «жизненных ценностей и смыслов». Только подобное видение семьи позволит обозначить ее проблемы и их последствия, а значит находить конструктивные пути их решения [4].

Согласно исследованиям ряда авторов (Н.Е. Щуркова, И.А. Колесникова, Т.А. Васильева) основными функциями социального педагога в рамках работы с семьей можно выделить следующие: диагностическая, профилактическая, консультативная, организаци-

онно-координационная, социально-защитная, развивающе-воспитательная.

Диагностическая функция позволяет выявить особенности семейного воспитания, уровень педагогической компетентности родителей, социальный статус семьи, наличие факторов риска (асоциальные условия, конфликты, неблагополучие). Социальный педагог проводит анкетирование, наблюдение, беседы, участвует в обследованиях жилищно-бытовых условий.

Профилактическая функция направлена на предупреждение семейного неблагополучия, девиантного поведения детей, асоциальных проявлений. Она реализуется через информационно-просветительскую работу, участие в профилактических программах, работу с группами риска.

Консультативная функция включает индивидуальные и групповые консультации для родителей по вопросам воспитания, развития и социализации ребенка. Особенно актуально консультирование в трудных жизненных ситуациях (развод родителей, смерть близкого, злоупотребление алкоголем, насилие в семье).

Организационно-координационная функция связана с объединением усилий различных специалистов (психологов, классных руководителей, юристов, врачей) для комплексного сопровождения семьи. Социальный педагог участвует в межведомственном взаимодействии, инициирует родительские собрания, круглые столы, обучающие семинары.

Социально-защитная функция реализуется через защиту прав ребенка и семьи, помощь в оформлении пособий, льгот, взаимодействие с органами опеки, Инспекцией по делам несовершеннолетних. Социальный педагог информирует родителей о возможностях получения социальной помощи, юридической и психолого-педагогической поддержки.

Развивающе-воспитательная функция осуществляется через вовлечение родителей и детей в совместную деятельность: праздники, акции, семейные мастер-классы, тренинги. Формируются навыки конструктивного общения, семейного взаимодействия, ответственности.

Центры социально-воспитательной работы функционируют как учреждения, призванные осуществлять всестороннюю поддержку детей, находящихся в социально опасном положении, сирот, детей из малообеспеченных и многодетных семей, а также тех, кто испытывает трудности в обучении и социализации. В связи с этим, функ-

ции социального педагога в таких учреждениях приобретают более широкий, комплексный и междисциплинарный характер.

В условиях ЦСВР работа с родителями часто носит коррекционно-восстановительный характер: педагог помогает наладить нарушенные семейные связи, изменить негативный стиль воспитания (например, авторитарный или попустительский), повысить уровень ответственности за судьбу ребенка. В среде данных учреждений социальный педагог способен профессионально интегрироваться также с ролью воспитателя, тьютора, фасилитатора в жизни каждой семьи, нуждающейся в поддержке [5].

С учетом выявленных проблем и потребностей семей, одной из ключевых форм социально-педагогической поддержки в условиях Центра социально-воспитательной работы является консультирование, направленное на: повышение уровня родительской компетентности; коррекцию воспитательных установок; формирование позитивного отношения к ребенку; поддержку в кризисных и конфликтных ситуациях; мотивацию к сотрудничеству с педагогами и специалистами центра.

В практике МСУ «ЦСВР» применяются основные виды консультирования:

1) Индивидуальное консультирование − адресная работа с родителями по вопросам воспитания, конфликтов в семье, поведения ребенка, трудностей в обучении. Используется при работе с неблагополучными, кризисными, малообеспеченными, неполными семьями.

2) Групповое консультирование − организация обсуждений общих для родителей тем (например, адаптация к школе, подростковый возраст, профилактика зависимостей).

3) Консультирование по запросу других специалистов − проводится по результатам обращений классного руководителя, школьного социального педагога, администрации и др.

Социальный педагог в процессе психолого-педагогического консультирования использует методы: активного слушания, эмпатийного понимания, проективных вопросов; а также при необходимости подключает специалистов смежных направлений: психологов, юристов, медицинских работников.

Таким образом, деятельность социального педагога в поддержке семейного воспитания в условиях ЦСВР является ключевой и многогранной. Эффективность этой деятельности зависит от уровня профессиональной подготовки педагога, его способности к

взаимодействию, способности к рефлексии и готовности работать в сложных социальных условиях. Именно благодаря целенаправленным усилиям социального педагога возможно создание системы поддержки семьи, способствующей гармоничному развитию личности ребенка.

Литература

1. Бочарова В.Г. Социальный педагог в системе социальных служб: современный ресурс развития общества // Социальная педагогика в России. – 2019. – № 4. – С. 20-31.

2. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегиального подхода и общей стратегии воспитания: глава в монографии // Понятийный аппарат педагогики и образования: монография. – Екатеринбург: б/и, 2019. – С. 36-47.

3. Стебелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: учебное пособие. – М.: Парадигма, 2014. – 72 с.

4. Рожков М.И. Воспитание современного ребенка: инновационный поиск. – М.: ГУП, 2025. – 278 с.

5. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(6). – С. 74-93.

Е.В. Егорова,
Студент III курса
Научный руководитель:
Е.В. Жолтяк
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Роль субкультур в процессе социализации личности

Современное общество переживает интенсивные изменения, которые охватывают все аспекты человеческой жизни, включая экономику, культуру и социальные отношения.

Социализация трактуется как многоуровневый процесс усвоения индивидом норм, ценностей и ролей, необходимых для функционирования в обществе. В отечественной и зарубежной науке представлены различные подходы: субъект-объектный и субъект-субъектный, акцентирующие либо адаптацию индивида, либо его активное саморазвитие [6].

Исследования в области процесса социализации личности проводились рядом отечественных и зарубежных ученых: Ф. Гиддинг-

тон, Е.А. Росс, Г. Тард, А. Бандура, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм, Б. Скиннер, М.В. Демин, Н.П. Дубинин, А.Ф. Полис, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова и др.

На процесс социализации личности оказывают влияние множество факторов: более или менее изученные условия или факторы социализации можно условно разделить на четыре группы [Там же].

Первая группа – это мегафакторы: планета, космос, мир через группу других факторов, так или иначе, влияют на социализацию всех жителей Земли.

Вторая группа – это макрофакторы: страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех людей, проживающих в конкретной стране.

Третья группа – мезофакторы: условия социализации больших групп людей, региона и типа поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории определенной массовой коммуникации, сети (радио, телевидение и т. д.), по принадлежности к той или иной субкультуре.

Четвертая группа – микрофакторы. К ним относятся семья и жилища, соседи, группы сверстников, образовательные учреждения, различные общественные, национальные, религиозные, частные и контрсоциальные организации, а также микрообщества, которые непосредственно влияют на конкретных людей, взаимодействующих с ними.

В контексте исследования, рассмотрим особенности влияния субкультур на процесс социализации личности. Субкультура понимается как система ценностей, норм, стилей поведения определенной группы, существующая внутри доминирующей культуры [4]. Роль субкультур в процессе социализации является многогранной и проявляется в различных аспектах. С одной стороны, субкультуры могут оказывать значительное позитивное влияние на своих участников. Например, они способствуют формированию личной идентичности. Подростки и молодые люди, присоединяясь к определенной субкультуре, находят себя, выражают свои интересы и ценности. Это может быть связано с музыкальными направлениями, модой или активизмом. В таких группах часто развиваются коммуникативные навыки, что в свою очередь помогает улучшить межличностные отношения [2].

Исследования в области влияние субкультур на процесс социализации личности проводили: Левикова Светлана Игоревна, Омель-

ченко Елена Леонидовна, Магауова Айнур Султановна, Кон Игорь Семенович; Рисман Дэвид, Стенли Коэн, Сара Торнтон, Джон Кларк, Пол Уиллис.

Глобализация и цифровизация, являясь ключевыми факторами этих изменений, оказывают значительное влияние на формирование субкультур. Субкультуры, в свою очередь, становятся важными элементами социализации индивидов, предлагая альтернативные пути самоидентификации и взаимодействия с обществом [1].

Субкультуры часто развиваются в ответ на общие социальные и экономические условия. Они формируют свои специфические ценности и нормы поведения, которые могут значительно отличаться от доминирующей культуры. Например, молодежные субкультуры, такие как хипстеры или готы, создают уникальные модели взаимодействия и самовыражения. Они предоставляют своим участникам возможность принадлежать к сообществу, которое разделяет их интересы и взгляды, что способствует развитию чувства идентичности [5].

Однако влияние субкультур не всегда оказывается положительным. В некоторых случаях они могут способствовать возникновению девиантного поведения. Например, некоторые субкультуры могут нормализовать антисоциальное поведение или стигматизировать традиционные нормы. Это может привести к конфликтам как внутри субкультуры, так и с внешним обществом.

Изучение субкультур является важным аспектом понимания процессов социализации в современном обществе. Анализ их влияния на формирование личности, адаптацию к социальным условиям и создание идентичности позволяет разработать эффективные стратегии социальной работы и профилактики девиантного поведения. Однако, необходимо избегать упрощенных оценок и стереотипных представлений о субкультурах, учитывая их многообразие и динамику развития.

Таким образом, субкультуры могут служить как механизмом социальной адаптации, так и источником потенциальных социальных проблем.

Важно отметить, что с развитием цифровых технологий, субкультуры становятся менее территориально привязанными. Интернет позволяет людям объединяться по интересам, независимо от физического местоположения. Это создает новые возможности для взаимодействия, но также и новые вызовы, такие как кибербуллинг или распространение дезинформации. Современное общество, на-

ходясь на пересечении глобализации и цифровизации, сталкивается с необходимостью переосмысления роли субкультур в процессе социализации [7].

Субкультура понимается как система ценностей, норм, стилей поведения определенной группы, существующая внутри доминирующей культуры [4].

Групповая активность, присущая многим субкультурам, также служит важным фактором социализации. Участие в совместных мероприятиях, таких как концерты, фестивали или экологические акции, позволяет молодым людям не только взаимодействовать друг с другом, но и активно включаться в социальные процессы. Волонтерская деятельность, которая часто поддерживается субкультурами, способствует развитию чувства ответственности и социальной активности. Это, безусловно, положительно сказывается на личной и общественной жизни [3].

С другой стороны, негативное влияние субкультур не следует недооценивать. В некоторых случаях они могут способствовать формированию группового мышления, когда индивидуумы теряют свою уникальность и начинают следовать общим стандартам, даже если они противоречат их личным убеждениям. Это может привести к распространению деструктивных практик, таких как насилие или употребление наркотиков, что является серьезной социальной проблемой.

Кроме того, принадлежность к субкультуре может привести к изоляции от более широкого общества. Молодые люди, погружаясь в узкие интересы своей группы, могут утратить связь с другими социальными кругами. Это создает риск формирования «пузыря», в котором отсутствует разнообразие мнений и взглядов. В итоге, влияние субкультур на социализацию является сложным и многослойным процессом, включающим как позитивные, так и негативные аспекты.

Субкультуры занимают значимое место в процессе социализации личности, предоставляя пространство для самовыражения и интеграции в общество. Их влияние неоднозначно: они могут стимулировать личностное развитие, но одновременно способствовать девиантному поведению. Результаты исследований в данной области подтверждают необходимость междисциплинарного подхода к изучению субкультур, а также важность разработки социально-педагогических программ, учитывающих как положительные, так и негативные аспекты их влияния.

Литература

1. Касьянов В.В., Нечипуренко В.Н., Самыгин С.И. Социология. Учебное пособие / Под ред. В.В. Касьянова. – Ростов н/Д: Март, 2000. – 512 с.

2. Левикова С.И. Молодежная субкультура: учеб. пособие. – М.: Гранд, Фаир-пресс, 2004. – 607 с.

3. Лупандин В.Н. Социология молодежи: учебное пособие. – Орел: Гос. ун-т – УНПК, 2011. – 235 с.

4. Магауова А.С. Социализация молодежи и современные молодежные субкультуры: учебное пособие. – Алматы: Казак университет, 2018. – 160 с.

5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд. – М.: Академия, 2005. – 200 с.

7. Омельченко Е. Молодежные культуры и субкультуры. – М.: Институт социологии РАН, 2000.

Д.А. Иордатий,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Г.В. Никитовская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психолого-педагогические условия и механизмы формирования социально-педагогической компетентности педагогов

Современное образование переживает этап глубоких преобразований, связанных с изменением социальных запросов, ускорением темпов общественного развития, информатизацией и глобализацией образовательной среды. В этих условиях от педагога требуется не только высокий уровень профессиональных знаний, но и развитая социально-педагогическая компетентность, позволяющая эффективно решать задачи воспитания, социализации и поддержки учащихся в разнообразных жизненных ситуациях.

Целью статьи является анализ психолого-педагогических условий и механизмов, обеспечивающих эффективное формирование социально-педагогической компетентности педагогов.

Понятие «социально-педагогическая компетентность» рассматривается как интегративное качество личности педагога, включающее систему знаний, умений, профессионально-личностных установок и способов деятельности, направленных на успешное осуществление социально-педагогического взаимодействия. Согласно исследованиям З.А. Аксютиной, О.В. Камышевой, И.Б. Буяновой, В.А. Карнауховой, А.А. Барболина, данная компетентность формируется на стыке социальной педагогики и психологии и является условием успешной адаптации педагога к требованиям современной образовательной практики.

По определению З.А. Аксютиной, социально-педагогическая компетентность – это способность педагога к адекватному восприятию социальных ситуаций и успешному взаимодействию в них, основанная на совокупности знаний о социальной сфере, умений решать педагогические задачи и личностных качеств, обеспечивающих гуманистическую направленность деятельности. [1, с. 46]. Автор подчеркивает, что данная компетентность является результатом профессиональной социализации педагога и формируется в процессе его образовательной и практической деятельности.

В научной литературе З.А. Аксютина, О.В. Камышева, А.Р. Шангареева, В.Я. Барболин выделены различные структурные модели социально-педагогической компетентности, но все они сходятся к наличию четырех основных компонентов:

1. Когнитивный (знаниевый) – включает теоретические знания о социальной педагогике, психологии личности и коллектива, основах коммуникации, правах ребенка, особенностях семейного воспитания.

2. Деятельностно-практический (операциональный) – предполагает владение методами диагностики и коррекции трудностей социализации, умением проектировать и реализовывать социально-педагогические программы, применять методы взаимодействия с родителями и коллегами.

3. Ценностно-мотивационный – выражает ориентацию педагога на личностно-гуманистические идеалы, готовность к социальной ответственности, эмпатию, доброжелательность, толерантность.

4. Рефлексивно-оценочный (личностный) – характеризует способность педагога к самопознанию, саморазвитию, анализу собственной деятельности и коррекции профессиональных действий.

В.А. Карнаухова дополняет структуру социально-педагогической компетентности культурологическим компонентом, указывая, что педагог должен быть носителем культурных ценностей, транслировать социально значимые нормы поведения и способствовать социализации личности обучающихся [2, с. 67].

Социально-педагогическая компетентность выполняет несколько ключевых функций в деятельности педагога:

1. Коммуникативно-регулятивная – помогает устанавливать позитивные отношения с учащимися, родителями и коллегами, предупреждать и разрешать конфликты.

2. Диагностическая – обеспечивает умение распознавать социальные проблемы ребенка, причины отклонений в поведении, определять пути педагогической помощи.

3. Проективная – направлена на разработку и реализацию программ воспитания, профилактики и социальной поддержки.

4. Адаптационная – способствует успешному взаимодействию педагога с изменяющейся образовательной средой, с учетом культурных и социальных особенностей учеников.

5. Развивающе-рефлексивная – обеспечивает осознанное профессиональное развитие, готовность к самоанализу, профессиональной коррекции и обучению в течение всей жизни.

По мнению Е.В. Гришкевич, без сформированной социально-педагогической компетентности педагог не способен выполнять свою воспитательную функцию в полном объеме, поскольку именно она обеспечивает личностную вовлеченность, эмпатию и гибкость педагогического поведения. [3, с. 119].

Формирование социально-педагогической компетентности педагога – процесс, который невозможно ограничить рамками формального обучения. Он требует системного подхода, включающего сочетание образовательных, психологических и организационно-педагогических воздействий.

Практическая реализация данного процесса в образовательных организациях предполагает создание комплекса условий и механизмов, направленных на развитие профессиональной готовности педагогов к решению социально-педагогических задач.

Одним из базовых условий, по мнению З.А. Аксютиной и О.В. Камышевой, является формирование у педагога устойчивой профессиональной мотивации и позитивного отношения к социальной стороне своей деятельности.

Это достигается через:

• осознание педагогом социальной значимости профессии;

• включение в программы обучения модулей, раскрывающих ценность гуманистического взаимодействия с детьми;

• организацию мотивационно-рефлексивных тренингов;

• формирование у педагогов установки на личностный рост и самосовершенствование.

На практике эффективной формой выступает психолого-педагогический тренинг, направленный на развитие эмпатии, эмоциональной устойчивости, толерантности и способности к саморегуляции. Такие тренинги успешно применяются в системе повышения квалификации и дают устойчивый эффект в профессиональном общении

Формирование компетентности невозможно без развития рефлексивных навыков. По мнению А.Р. Шангареевой, рефлексия является центральным механизмом профессионального роста педагога, так как позволяет осознавать собственные действия, корректировать педагогическое поведение и видеть динамику личностного развития [4, с. 112].

В практике образовательных учреждений это достигается через:

• ведение профессионального дневника;

• участие в методических объединениях и дискуссионных клубах;

• проведение супервизий и коучинг-сессий, где педагоги совместно анализируют сложные ситуации взаимодействия;

• организацию рефлексивных мастерских по обмену педагогическим опытом.

Рефлексивная среда способствует осознанию педагогом собственной роли в социальном воспитании и развитию ответственности за результаты своей деятельности.

Итак, анализ научных подходов показывает, что социально-педагогическая компетентность – это многокомпонентное образование, включающее знания, умения, личностные установки и рефлексивные способности. Ее формирование возможно только в специально организованных психолого-педагогических условиях, обеспечивающих активное включение педагога в социальное взаимодействие и практическую деятельность.

К выявленным в ходе исследования психолого-педагогическим условиям относятся:

• особенности профессионально-образовательной среды;
• организация практико-ориентированного обучения;
• развитие профессиональной мотивации и рефлексии;
• создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе;
• наличие институциональной и методической поддержки.

Не менее важную роль играют механизмы формирования социально-педагогической компетентности, к числу которых исследователи относят рефлексивно-развивающие, практико-тренинговые и образовательные механизмы, обеспечивающие интеграцию теоретических знаний, личностных установок и практических навыков в единую систему профессиональных умений.

Рефлексивные, практико-тренинговые и образовательные механизмы позволяют объединить профессиональные и личностные ресурсы педагога, что способствует развитию готовности к эффективному выполнению социальной миссии в образовательной среде.

Таким образом, проблема исследования психолого-педагогических условий и механизмов формирования социально-педагогической компетентности педагогов является одной из центральных в современном педагогическом дискурсе. Ее изучение позволяет определить факторы, способствующие повышению профессиональной эффективности педагогов, выстроить систему сопровождения педагогов в процессе их профессионального роста.

Литература

1. Аксютина З. А. Социально-педагогическая компетентность педагога: к постановке проблемы // Актуальные проблемы педагогических исследований. Материалы XVI Аспирантских чтений. – 2020. – С. 46-49.

2. Карнаухова В.А. Социально-педагогическая компетентность педагога: организация работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства // Актуальные проблемы педагогических исследований. Материалы XVIII Аспирантских чтений. – Минск, 2021. – С. 67–71.

3. Гришкевич Е.В. Формирование социально-педагогической компетентности будущего педагога: организационно-педагогические условия и принципы // Актуальные проблемы педагогических исследований. Материалы XVII Аспирантских чтений. – Минск, 2021. – С. 119-123.

4. Шангареева А. Р. Психолого-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 112–116.

Б.В. Кара,
учащийся 9 класса
Научный руководитель:
О.А. Хильчук
методист, преподаватель спецдисциплин
МОУ «Учебно-профориентационный центр» г. Тирасполя

Проблема лидерства среди подростков в современном мире

Современное общество нуждается в активных, уверенных, инициативных людях, способных брать на себя ответственность и вести за собой других. Именно поэтому проблема формирования лидерских качеств у подростков сегодня очень важна, где особое внимание уделяется созданию благоприятных условий для полноценного развития лидерских качеств у личности, а также поиску эффективных подходов и методик для их формирования [1].

Феномен лидерства коренится в самой природе человека и общества. На сегодняшний день особый интерес вызывает проблема создания условий для эффективного формирования лидерских качеств личности и поиска новых технологий для их развития.

Теоретико-методологической основой исследования послужили ведущие идеи возрастной психологии (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев) и основные положения психологии общения и взаимодействии школьников (Т.В. Обозов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн).

Общение подростка со сверстниками изучали Л.С.Выготский, И.С.Кон. Они отмечали, что подросткам необходимо признание в группе сверстников, т.к. в подростковом возрасте присутствует зависимость от мнения группы. Межличностные отношения находятся в центре жизни подростка и определяют все остальные стороны его поведения и деятельности. О том, что общение играет важную роль в формировании личности, в своих трудах указывали также Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев).

Лидер нужен везде и всем, он нужен как обществу, так и отдельному коллективу, любой лидер имеет определенные задачи, мы же остановимся в особенностях лидерства в подростковом обществе.

Актуальность данной работы обуславливается тем, что именно в подростковом возрасте формируются основы лидерского потенциала, и современному обществу крайне важно создать условия

для эффективного формирования лидерских качеств личности и по поиску новых технологий для их развития. Для исследования проявления лидерства среди подростков были выбраны старшеклассники.

Подростковый коллектив и стал объектом исследования, в котором через предмет исследования были изучены особенности проявления лидерских качеств.

Целью исследования послужило обоснование проблемы лидерства в подростковом возрасте и выявление особенностей лидерских качеств старшеклассников.

Подростковый возраст – это время поиска себя, становления характера, формирования жизненной позиции. В этот период особенно важно научиться понимать свои сильные стороны, уметь общаться, организовывать других и принимать решения.

Одним из основных вызовов современности является влияние цифровой среды на развитие личности. Социальные сети, интернет-культура и медиа создают новые формы коммуникации, где проявление лидерства за частую связано не с реальной деятельностью, а с виртуальным образом. Это приводит к противоречию: с одной стороны, у подростков появляются новые возможности для самовыражения, самопрезентации и объединение единомышленников; с другой – возрастает риск подмены истинного лидерства внешними признаками популярности. Поэтому задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы помочь подростку отличать подлинное лидерство от показного, формируя внутренние ценности и ответственность.

Существует устойчивый общественный спор о том, являются ли лидерами по рождению или формируются в процессе жизненного пути [4].

Некоторые люди с самого детства обладают уникальными качествами, позволяющими им стать лидерами. Другие же достигают лидерских высот благодаря обучению, накоплению опыта и постоянной самореализации.

Сегодняшние подростки находятся на этапе профессионального выбора и самоопределения, и от понимания своей роли – лидера или ведомого – во многом зависит их будущее как в профессии, так и в жизни в целом.

Попробуем разобраться, чем является подростковый возраст. Согласно наблюдениям, границы этого периода со временем становятся все более ранними.

Известный классик отечественной психологии Л.С. Выготский устанавливал рамки подросткового возраста от 11-12 до 15 лет, называя его переходным этапом от детской зависимости к взрослой самостоятельности [1].

Подростковый возраст – это не просто время физиологических и эмоциональных изменений, а глубокая трансформация личности и ее взаимодействия с окружающим миром.

Именно в это время происходит переоценка взглядов, появляется интерес к неформальному общению, протестным формам поведения и стремление выразить свою индивидуальность. Часто именно в этом возрасте у подростков начинает проявляться лидерский потенциал [5].

До сих пор нет единого взгляда на то, как именно формируется лидерский потенциал в разные периоды жизни.

Существуют две основные точки зрения:

1. Некоторые считают, что лидерство – врожденное качество.

2. Другие уверены, что лидерские черты можно развить через обучение, воспитание и жизненную практику.

Обе позиции указывают на важность создания условий, в которых подросток сможет осознать свои сильные стороны и реализовать их. В таком случае формирование лидерства становится результатом целенаправленного личностного развития, а не случайного дара природы.

С каждым годом растет значимость лидерства среди подростков, способных видеть актуальные проблемы под новым углом и вести за собой окружающих [3].

Обучаясь в школе или посещая другие образовательные учреждения, подростки получают ценные навыки, которые в дальнейшем могут способствовать их становлению как лидеров [4].

Среди них особенно важны:

- умение общаться и понимать собеседника, что формирует развитые коммуникативные способности;

- способность учитывать интересы окружающих и действовать в интересах коллектива;

- осознание собственных сильных и слабых сторон, что способствует личностному росту.

Особое внимание следует выделять развитию эмоционального интеллекта – способности понимать свои чувства и чувства других. Эмоционально зрелый подросток способен эффективно взаимодействовать с окружающими, избегать конфликтов и выстраивать

доверительные отношения, что является одной из основ лидерства [1].

Формирование лидерства – это длительный процесс, требующий поддержки со стороны семьи, педагогов и школьной среды. Важно создавать атмосферу доверия, взаимопомощи и сотрудничества, где каждый подросток сможет раскрыть свои способности, почувствовать собственную значимость и уверенности в том, что он способен влиять на окружающий мир [5].

Исследования показывают, что успешное развитие этих навыков влияет на способность принимать самостоятельные решения и вести за собой других (рис. 1).

Для анализа особенностей лидерства в подростковом возрасте было проведено исследование среди старшеклассников.

В качестве инструмента диагностики использовалась методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)», разработанная В.В. Синявским и Б.А. Федорошин, которая помогает выявить уровень развития коммуникативных (рис. 2) и организационных способностей подростков (рис. 3).

Результаты исследования позволяют сделать важный вывод: развитие лидерских качеств необходимо для того, чтобы подросток



Рис. 1. **Показатели лидерских качеств старшеклассников**



Рис. 2. **Показатели коммуникативных склонностей**



Рис. 3. **Показатели организаторских склонностей**

научился принимать самостоятельные решения, не поддавался давлению окружающих, уверенно отстаивал собственные взгляды, достигал поставленных целей и умел вести за собой других.

Инициативные подростки, обладающие лидерскими качествами, имеют больше шансов на успешное самоопределение и гармоничное развитие [2; 5].

Развитие лидерских качеств у подростков в образовательных учреждениях приобретает все большее значение в современном обществе, поскольку именно от этого зависит формирование активной и зрелой личности.

Настоящая статья направлена на исследование и обоснование феномена лидерства среди подростков и приобретает особую значимость. В работе рассматривается само понятие «лидер», его ключевые черты и необходимые личностные качества. Также приводятся рекомендации, способствующие развитию лидерских способностей у молодежи. В рамках исследования было проведено анкетирование старшеклассников, результаты которого отражают уровень сформированности лидерского потенциала у современных подростков.

Анализ научно-методической литературы позволил сделать следующие выводы. Лидерство в подростковом возрасте - это отправной пункт дальнейшей жизни. Именно инициативный подросток имеет больше шансов на успешное самоопределение. аждый может развивать и совершенствовать заложенный в нем лидерский потенциал. Главное определить сферу деятельности для наилучшего приложения своих сил и достижения успеха.

Исследования подтверждают, что современное общество предъявляет к молодому поколению требования, включающие на-

личие лидерских навыков, что напрямую влияет на успешность как учебного процесса, так и социальной адаптации подростков.

Подводя итоги можно заключить, что современное развитие общества требует появления людей с оригинальным мышлением, творческим подходом, выдающимися лидерскими способностями и высокой культурой поведения, которые готовы брать на себя ответственность при решении сложных задач.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 352 с.

2. Иванова Н.П. Развитие лидерских качеств у подростков в условиях школы // Вопросы психологии. – 2018. – № 2. – С. 45–53.

3. Каганович А.И. Лидерство и управление в молодежной среде / А.И. Каганович. – М.: Наука, 2010. – 280 с.

4. Синявский В.В., Федорошин Б.А. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)»: Руководство по диагностике / В.В. Синявский, Б.А. Федорошин. – М., 1995. – 48 с.

5. Зимняя И.А. Психология личности в подростковом возрасте / И.А. Зимняя. – СПб.: Питер, 2003. — 416 с.

Е.Н. Кара,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Г.В. Никитовская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Условия профессионального развития педагога в процессе организации проектной деятельности обучающихся

С каждым годом в образовательный процесс СПО внедряется большое количество инновационных технологий. В их числе технология проектной деятельности, которая изменяет теорию и методику преподавания учебных дисциплин, повышает качество образования и степень удовлетворенности образовательным процессом в целом. Для педагога – это повышение мастерства, развитие профессиональной рефлексии и исследовательских компетенций, для обучающихся – повышение качества результатов обучения.

Разработка технологии проектной деятельности в образовании связывается с именами Дж. Дьюи, который заложил ее основы, свя-

зывая обучение с практической деятельностью и интересами обучающихся, и У.Х. Килпатрика, который развил и популяризировал сам «метод проектов».

Среди российских ученых, исследующих проектную деятельность, можно отметить С.Т. Шацкого, Е.С. Полата, В.В. Гузееву, И.Ю. Пахомову и других. Современные исследователи К.А. Егорова, Л.М. Кожевникова, Е.Г. Маркова, Н.И. Щередина, А.А. Южакова и др. рассматривают проектную деятельность как средство профессионального развития педагога.

Так, Л.М. Кожевникова, А.А. Южакова отмечают, что проектная деятельность позволяет выявлять интересы обучающихся, активно поддерживать их инициативу, устанавливать партнерские взаимоотношения между обучающимися и педагогами. При организации проектной деятельности обучающихся применяется комплексный подход, который является более продуктивным и современным [2, с. 152].

А.А. Шарапова указывает, что метод проектов позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике [5].

Обучающимся строительно-промышленного техникума могут быть предложены различные по типу и тематике проекты: конструкторские и инженерные (например, проект здания, моста), исследовательские (например, исследование прочности материалов), практико-ориентированные (например, разработка технологии сборки конструкций). Кроме того, они могут заниматься информационными, творческими и социальными проектами, связанными со строительством.

Однако для успешного внедрения проектной деятельности в образовательный процесс СПО требуется специальная подготовка педагогов, в частности:

– определение алгоритмов проектирования (план работы над проектом);

– ознакомление со структурой проекта, его этапами;

– развитие навыков координации и управления проектами обучающихся;

– участие педагогов в моделировании, разработке и презентации авторских проектов [4].

В условиях СПО формы подготовки педагогов к организации проектной деятельности могут быть различными, чаще всего это семинары, мастер-классы, а также практическая работа над собственными проектами или участие в проектных конкурсах.

По мнению К.А. Егоровой, Н.И. Щерединой проектная деятельность выступает средством профессионального развития педагогов. Однако, важным аспектом ее успешного осуществления выступает необходимость самообразования как самостоятельного получения знаний из различных источников с учетом индивидуальности каждого конкретного педагога.

Авторы отмечают, что самообразование для педагога выполняет ряд следующих функций:

- расширяет и углубляет знания;
- позволяет осмыслить передовой педагогический опыт;
- совершенствует профессиональные умения;
- косвенно служит фактором повышения качества образования обучающихся [1, с. 304].

А.А. Шарапова отмечает, что в результате сочетания самообразования и организованного обучения применению технологии проектной деятельности повышается уровень профессионального развития педагогов в следующих направлениях:

– информационное (расширяется информационное поле педагога, повышается объем и уровень знаний, повышается информационная культура);

– когнитивное (происходит активный процесс освоения педагогами инновационных технологий, технологии проектной деятельности, повышается уровень профессиональной компетентности, вырабатываются определенные умения и навыки, в результате повышается качество и результативность образовательного процесса);

– коммуникативное (развивается умение работать в команде, сотрудничать, передавать детям коммуникативные умения и навыки);

– креативное (педагоги начинают творчески подходить к организации процесса обучения и воспитания);

– самообразовательное (повышается уровень самообразования, повышается стремление к профессиональному росту и развитию) [5].

Профессиональное развитие педагогов посредством организации проектной деятельности достигается за счет изменения их роли с прямого наставника на тьютора, координатора и режиссера, что побуждает их к развитию новых профессиональных навыков и качеств. Это включает в себя приобретение опыта в поддержке самостоятельности обучающихся, а также развитие компетенций для управления проектными группами.

Маркова Е.Г. показывает механизм профессионального развития педагогов посредством проектной деятельности:

1. Смена роли – педагог перестает быть основным источником знаний и становится фасилитатором, который направляет и поддерживает обучающихся, позволяя им самостоятельно находить решения, что требует от педагога новых организаторских и координаторских навыков.

2. Профессиональные навыки – педагог развивает навыки планирования, руководства и оценки проектной работы, а также учится координировать деятельность обучающихся в команде.

3. Личностный рост – работа над проектами способствует развитию у педагога терпения, эмпатии, а также умения находить нестандартные решения в сложных ситуациях, связанных с управлением группой обучающихся.

4. Интеграция знаний – в ходе проектной деятельности педагог вынужден использовать и интегрировать знания из разных областей, чтобы помочь обучающимся решать проектные задачи, что расширяет его собственную профессиональную эрудицию.

5. Повышение профессиональной мотивации – успешное руководство проектами и наблюдение за достижениями обучающихся повышают профессиональную мотивацию педагога и удовлетворенность от работы [3].

На основе анализа проблемы в научной литературе были выделены организационно-педагогические условия профессионального развития педагога среднего профессионального образования в проектной деятельности, которые включают:

– стимулирование самостоятельности и инициативности педагогов;

– создание системы методической и психологической поддержки педагогов;

– организация системы наставничества;

– аключение проектной деятельности в общий процесс обучения;

– развитие системы профессиональной оценки и обратной связи.

Таким образом, профессиональное развитие педагогов средствами проектной деятельности будет осуществляться успешно при:

1) осознании необходимости внедрения инноваций – педагог должен осознавать потребность в обновлении своего опыта и самореализации в профессиональной деятельности, что является стимулом для его развития;

2) создании благоприятных условий для проявления индивидуальных качеств педагога, предоставление свободы выбора в подходах к решению задач и реализации собственных педагогических идей;

3) освоении новых педагогических технологий и методов – предоставление педагогам доступа к обучению новым методикам работы, в том числе в рамках проектной деятельности, что позволяет им расширять свои профессиональные компетенции;

4) организации поддержки и наставничества со стороны коллег, методистов и руководства, которая помогает в освоении новых видов деятельности, преодолении трудностей и получении обратной связи;

5) осуществлении рефлексии, анализа собственной деятельности, оценки достигнутых результатов и осмысления полученного опыта, что позволяет педагогу более эффективно планировать свое профессиональное развитие;

6) включении проектной деятельности в общую систему работы педагога, что способствует развитию его навыков координации, руководства, а также умения работать в команде и решать сложные задачи;

7) наличии возможности обмена опытом с другими педагогами, участии в профессиональных дискуссиях и совместных проектах, что расширяет кругозор и стимулирует профессиональный рост.

Таким образом, применение технологии проектной деятельности в образовательном процессе организации среднего профессионального образования дает возможность повышения профессионального развития педагога, что положительно влияет на воспитание, обучение и развитие обучающихся.

Литература

1. Егорова К.А., Щередина Н.И. Технология проектной деятельности как средство профессионального развития педагогов ДОО // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. сборник материалов II Международной научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. 2018. С. 303-306.

2. Кожевникова Л.М., Южакова А.А. Развитие навыков проектной деятельности в профессиональной подготовке педагога // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск, 2022. – С. 152-155.

3. Маркова Е.Г. Проектная деятельность как фактор профессионально-личностного развития современного педагога // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях. Материалы Международной электронной научно-практической конференции. В 5-ти томах. Под редакцией А.И. Чернышева, Т.Б. Волобуевой, Ю.А. Романенко [и др.]. 2017. С. 51-53.

4. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие / сост. И. М. Дудина ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2019. – 28 с.

5. Шарапова А.А. Проектная деятельность как аспект развития soft skills будущих педагогов профессионального обучения // Фундаментальные и прикладные исследования молодых ученых. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Омск, 2022. – С. 469-477.

Ю.Н. Кицкан,
магистрант I курса
Научный руководитель:
Е.В. Жолтяк,
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Кейс-технология как инструмент социально-педагогической работы с трудными подростками

Основной задачей социального педагога в работе с трудным подростком является не трансляция готовых решений, а поиск и активизация внутренних ресурсов самого подростка для преодоления жизненных трудностей. В этом контексте одной из наиболее эффективных современных форм работы выступает кейс-технология, ориентированная на раскрытие личностного потенциала школьника и определение им конструктивных стратегий поведения.

Кейс-технология (от англ. «case» – случай, ситуация) – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на разборе реальных или смоделированных ситуаций. Как отмечают исследователи (М. Буравой, А.П. Панфилова), суть метода заключается в совместном анализе, обсуждении и поиске решений для конкретных случаев, имеющих несколько вариантов развития событий.

Кейс-технология как развивающий и воспитательный инструмент в образовательной среде привлекает все больше внимание исследователей в области педагогики, психологии.

В исследованиях М. Буравого, рассматривается процесс становления кейс-технологии, которая первоначально называлась методом кейс-стади. Суть метода, по мнению исследователя, заключается в том, что для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (из английского «case» – случай, ситуация). Ученый А.П. Панфилова считает, что «сущность кейс-технологии заключается в использовании конкретных ситуаций для совместного анализа, обсуждения…» [5].

Кейс-метод – это метод активного проблемного, эвристического обучения. При использовании данного метода обычно рассматривают различные реальные ситуации из жизни или профессиональной деятельности, имеющие несколько решений. Определение «ситуации» предлагает Ю. Сурмин. Автор понимает под ситуацией некоторое состояние процесса, которое «включает в себя определенное противоречие, разрешение которого принципиально важно для деятельности людей, чье вторжение в ситуацию приводит к неоднозначности (вариативности) дальнейшего развертывания и изменения состояния от нежелательного к желаемому» [8].

Специалисты в области инновационных технологий И.В. Гладких, О.Г. Смолянинова, Т.С. Панина, рассматривают технологию case-study как:

– специфическую разновидность проектно-исследовательской технологии, включающую в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры, предполагающие осмысление проблемы и поиск ее путей решения на основании кейса, который выступает одновременно и в качестве технического задания и источника информации;

– технологию коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией [2].

Безусловной ценностью данной технологии является возможность не транслировать знание в готовом виде, а обсуждать проблему со школьниками. В работах А.М. Долгорукова определение «кейс-технологии» представлено как метод активного, проблемно-ситуационного анализа [3].

Приведенный анализ определения кейс-технологии показывает, что на сегодняшний день в литературе обнаружены и обоснованы возможности кейс-технологии для развития учебных умений в разных предметных сферах, активизации учебно-познавательной активности, самостоятельной деятельности, развития ценностных

ориентаций, повышения мотивации, формирования разного вида компетенций и т.д.

Воспитательный потенциал данной технологии, по мнению доктора педагогических наук С.Ю. Теминой, заключается в ее способности формировать у обучающихся нравственные ценности, социально значимые качества и ответственное поведение через активное участие, рефлексию и коллективное принятие решений [10].

Для работы с трудными подростками это открывает ряд уникальных возможностей:

1. Создание пространства для самоанализа: Обсуждение кейсов позволяет подросткам размышлять о своих ценностях, убеждениях и моделях поведения в безопасной обстановке.

2. Развитие эмоционального интеллекта: Кейсы, затрагивающие личные и эмоциональные темы, помогают подросткам лучше понимать и выражать свои чувства.

3. Формирование ответственности: Анализ последствий различных решений в смоделированной ситуации способствует развитию чувства ответственности за свои поступки в реальной жизни.

4. Развитие критического мышления и коммуникативных навыков: Работа с кейсом требует оценки ситуации, поиска решений и аргументации своей позиции, а групповая дискуссия развивает навыки сотрудничества и разрешения конфликтов.

Практика показывает, что кейс-технология может быть успешно адаптирована для решения широкого спектра задач. Например, Е.В. Корепанова и Г.А. Ашихмина обосновали эффективность видео-кейсов в профилактике суицидального поведения, где механизмы проекции и идентификации с персонажами позволяют подросткам безопасно прорабатывать травмирующие переживания [4].

Для работы с трудными подростками Н.С. Вострецова выделяет ключевые дидактические принципы: индивидуальный подход, вариативность, прагматизм, активность и опора на сильные стороны ученика [1].

Этапы создания кейса включают:

· формулировку дидактических целей;

· определение проблемной ситуации;

· сбор информации и построение программной карты кейса;

· выбор жанра и написание текста;

· апробацию и подготовку окончательного варианта.

Кейсы могут быть практическими (реальные ситуации), обучающими (типичные, «собранные» ситуации) и научно-исследо-

вательскими (модели для получения новых знаний). Они должны соответствовать уровню возможностей подростков, быть актуальными, ориентированными на коллективную выработку решений и иметь несколько вариантов разрешения.

Опираясь на исследования, можно выделить несколько ключевых направлений использования кейсов в социально-педагогической деятельности:

1. Коррекция девиантного поведения: Анализ кейсов, описывающих проступки и их последствия, помогает выявить причины девиаций и найти альтернативные модели поведения.

2. Разрешение конфликтов: Обсуждение конфликтных ситуаций (с учителями, родителями, сверстниками) учит подростков находить конструктивные пути выхода из споров.

3. Семейное воспитание: Кейсы, моделирующие проблемы в семье, способствуют формированию здоровых отношений и обучению конструктивному взаимодействию с родными.

4. Формирование нравственных ориентиров: Обсуждение моральных дилемм позволяет сформировать правильные нравственные представления и активизировать их эмоциональную оценку.

5. Профилактика негативных явлений: Кейсы эффективны в работе по половому воспитанию, формированию здорового образа жизни и преодолению школьной тревожности.

Роль социального педагога при этом трансформируется из транслятора знаний в роль модератора, который организует продуктивную дискуссию, подбирает релевантные материалы (статьи, видео, статистику) и создает безопасную среду для обсуждения.

Таким образом, кейс-технология обладает значительным потенциалом для социально-педагогической работы с трудными подростками. Она позволяет не только передавать знания, но и развивать важнейшие интеллектуальные и социальные навыки: критическое мышление, коммуникацию, способность к аргументации и самоанализу.

Использование этого метода дает подросткам бесценный опыт – возможность в учебной обстановке проанализировать сложную жизненную ситуацию, увидеть различные пути ее решения и обосновать собственную позицию. Это делает кейс-технологию мощным и перспективным инструментом в арсенале современного социального педагога, направленным на социализацию, личностный рост и профилактику девиантного поведения в подростковой среде.

Литература

1. Вострецова, Н. С. Кейс-технология как средство развития профессиональной компетентности будущих специалистов / Н. С. Вострецова // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 112–117.

2. Гладких, И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов / И. В. Гладких, О. Г. Смолянинова, Т. С. Панина. – Красноярск: СФУ, 2015. – 48 с.

3. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. М. Долгоруков. – М.: Высшая школа, 2019. – 156 с.

4. Корепанова, Е. В. Использование видео-кейсов в профилактике суицидального поведения среди подростков / Е. В. Корепанова, Г. А. Ашихмина // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 45–56.

5. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2019. – 192 с.

6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2018. – 256 с.

7. Смолянинова, О. Г. Образовательный сайт по методу case-study / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2017. – № 4. – С. 25–30.

8. Сурмин, Ю. П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – Киев: МАУП, 2016. – 368 с.

9. Тащиян, И. Н. Применение кейс-метода в формировании профессиональных компетенций студентов / И. Н. Тащиян // Педагогика. – 2019. – № 5. – С. 88–93.

10. Темина, С. Ю. Воспитательный потенциал кейс-технологий в образовательном процессе школы / С. Ю. Темина // Воспитание школьников. – 2021. – № 6. – С. 15–22.

М.Р. Когут,
студент III курса
Научный руководитель:
Т.Л. Доля
ст. преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Готовность будущих педагогов-психологов к профилактике девиантного поведения в инклюзивной образовательной среде: проблемы и перспективы

В последние десятилетия инклюзивное образование стало одним из ключевых направлений модернизации образовательных

систем во всем мире Принципы инклюзии, предполагающие обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех детей независимо от их психофизических особенностей, получили широкое признание в международном образовательном сообществе.

Актуальность проблемы готовности будущих педагогов-психологов к профилактике девиантного поведения в инклюзивной образовательной среде обусловлена значительным увеличением численности обучающихся с особыми образовательными потребностями и ростом распространенности девиантного поведения среди несовершеннолетних. Международные исследования выявляют недостаточную профессиональную готовность педагогов-психологов к работе в условиях инклюзии, что указывает на необходимость совершенствования системы их подготовки.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения отечественной психологии, разработанные Л.С. Выготским, который утверждал, что «глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей», подчеркивая важность совместного обучения и необходимость «возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [3]. Этот методологический наказ лежит в самом «сердце» инклюзии и определяет современные подходы к организации образовательного процесса.

Современная интерпретация идей Л.С. Выготского представлена в работах В.В. Рубцова, который подчеркивает, что «никакая доступная среда как таковая, никакие пандусы не решат вопрос для таких детей, не обеспечат образовательную и социальную инклюзию. Здесь нужны профессионально подготовленные люди, которые реально умеют решать очень тонкие вопросы инклюзии» [4].

На основе анализа современных исследований можно выделить следующие компоненты профессиональной готовности педагогов-психологов к профилактической работе в инклюзивной образовательной среде:

Мотивационно-ценностный компонент включает ценностное отношение к идеям инклюзивного образования, профессиональную мотивацию к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, готовность к профессиональному саморазвитию и эмпатию к проблемам детей с девиантным поведением.

Когнитивный компонент предполагает наличие глубоких знаний о закономерностях психического развития детей с различными нарушениями, понимания специфики девиантного поведения у детей с ОВЗ, владения методами психологической диагностики.

Операционально-деятельностный компонент включает профессиональные умения проведения диагностики, разработки программ профилактики, организации междисциплинарного взаимодействия, применения современных превентивных технологий.

Рефлексивный компонент предполагает способность к анализу собственной профессиональной деятельности, умение корректировать профессиональные дефициты, готовность к профессиональной супервизии.

Современные исследования подтверждают комплексность данной структуры и необходимость ее целенаправленного формирования в процессе профессиональной подготовки [2, 5].

Анализ современного состояния подготовки педагогов-психологов к работе в инклюзивной образовательной среде выявляет ряд системных проблем:

- недостаточность специализированной подготовки. Традиционные программы не всегда включают достаточный объем дисциплин, посвященных специфике работы в инклюзивной среде. Исследования показывают, что многие выпускники психолого-педагогических направлений не чувствуют себя готовыми к работе с детьми с различными нарушениями развития [5];

- разрыв между теорией и практикой. Студенты получают теоретические знания, но испытывают дефицит практического опыта работы в инклюзивных образовательных организациях, что затрудняет формирование операционально-деятельностного компонента готовности [4];

- отсутствие научно обоснованной системы сопровождения. Как отмечает С.В. Алехина, на сегодняшний день отсутствует научное обоснование системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как процесса, ориентированного на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся [1].

Исследование Е.В. Декиной и К.С. Шалагиновой (2025) продемонстрировало эффективность наставнической деятельности в системе «ученик – ученик» как современной технологии профилактики девиантного поведения [2]. Данный подход имеет следующие преимущества:

– использование позитивного потенциала подростковой среды;

– развитие социальных компетенций всех участников;

– инклюзивный характер технологии.

Экспериментальные исследования показали эффективность данного подхода: у значительной части подростков с девиантным поведением наблюдалось существенное снижение показателей агрессивности и делинквентного поведения.

Эффективная профилактика девиантного поведения в инклюзивной среде требует комплексного междисциплинарного взаимодействия педагогов-психологов с дефектологами, логопедами, социальными педагогами, медицинскими работниками. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению подчеркивают важность командной работы специалистов [6].

Для повышения качества подготовки педагогов-психологов к профилактической работе в инклюзивной среде необходимо:

– усиление практико-ориентированной составляющей образовательных программ через включение продолжительных практик в инклюзивных образовательных организациях;

– введение специализированных модулей по инклюзивному образованию, посвященных специфике психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [3];

– использование интерактивных методов обучения - кейс-методов, тренингов, деловых игр, позволяющих моделировать реальные профессиональные ситуации;

– развитие работы с семьями через проведение систематического консультирования родителей, организации групп поддержки, обучения методам позитивного взаимодействия с детьми [2].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что профессиональная готовность педагога-психолога к профилактической работе в инклюзивной среде представляет собой сложное интегративное образование, включающее четыре основных компонента. Современная система подготовки не в полной мере обеспечивает формирование необходимых инклюзивных компетенций [1].

Таким образом, проблема готовности будущих педагогов-психологов к профилактике девиантного поведения в инклюзивной образовательной среде является комплексной и многоаспектной, требующей системного подхода к ее решению на уровне профессиональной подготовки, организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях, научно-методического обеспечения, развития нормативно-правовой базы.

Литература

1. Алехина С. В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 162–171.

2. Декина Е.В.; Шалагинова, К. С. Профилактика девиантного поведения посредством развития наставнической деятельности в системе «ученик – ученик» / Е. В. Декина, К. С. Шалагинова // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22. – № 1. – С. 59–74.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация) / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 369 с.

4. Рубцов В. В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л. С. Выготского / В. В. Рубцов // Психическое здоровье человека XXI века: сб. науч. ст. по материалам Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». – Москва: Городец, 2016. – С. 74–77.

5. Apryanto R.; Ichwan, A. A.; Soebirin, R.; Hidajati, R. A. The Role of Educational Psychology in Preventing Deviant Behavior in Schools / R. Apryanto, A. A. Ichwan, R. Soebirin, R. A. Hidajati // Jurnal Ilmiah Bimbingan Konseling Undiksha. 2025. – Vol. 16. – № 2. – P. 229–236.

6. UNESCO. Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. – Paris : UNESCO, 2020. – 410 p.

О.В. Косовская,
магистрант III курса
Научный руководитель:
Е.В. Жолтяк
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование педагогической культуры родителей воспитанников детского центра

Воспитание детей в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации или относящихся к категории неблагополучных, сопряжено с рядом серьезных трудностей. Часто такие родители имеют низкий уровень образования, ограниченный жизненный опыт, не обладают необходимыми педагогическими знаниями и навыками, а иногда и сами нуждаются в психолого-педагогической поддержке. В этих условиях формирование педагогической культуры родителей становится не просто актуальной, а приоритетной задачей в системе школьного образования, особенно в

деятельности детских центров, ориентированных на социальную помощь и поддержку.

Многие отечественные педагоги и психологи подчеркивают значимость семейного воспитания. Е.А. Аркин отмечал, что личность ребенка формируется прежде всего в семье, и именно семейная среда оказывает на него первичное и длительное воздействие [1].

В.А. Сухомлинский указывал, что «без участия семьи школа бессильна», а роль родителей в воспитании должна быть осознанной и активной [5].

Н.М. Аксарина и Т.А. Маркова подчеркивали важность педагогического просвещения родителей, особенно в условиях социальной нестабильности [2].

Актуальность темы обусловлена необходимостью социальной поддержки семьи и создания условий для включения родителей в активный воспитательный процесс. Взаимодействие педагогов с неблагополучными семьями требует деликатного, профессионального и комплексного подхода, включающего индивидуальные и групповые формы работы.

Главной целью является формирования педагогической культуры родителей, воспитывающих детей в неблагополучных условиях, и определить эффективные формы и методы такой работы в рамках деятельности детского центра.

Педагогическая культура родителей – это не просто наличие знаний о воспитании детей, но и способность применять эти знания на практике, умение выстраивать с ребенком доверительные отношения, обеспечивать условия для его полноценного физического, психического и нравственного развития. В неблагополучных семьях эта культура, как правило, снижена или отсутствует вовсе.

Под «неблагополучной» понимается семья, в которой имеются отклонения от нормальных условий воспитания, угрожающие благополучию ребенка. По определению В.Д. Москаленко, к таким семьям относятся:

- семьи с асоциальным поведением (алкоголизм, наркомания, криминальная деятельность);
- семьи с низким уровнем педагогической и социальной ответственности;
- семьи в трудной жизненной ситуации (безработица, бедность, болезнь и т.д.);

- конфликтные, неполные, многодетные семьи с неустойчивыми внутрисемейными отношениями [6].

Для таких семей характерны:

- дефицит эмоционального общения с детьми;

- игнорирование возрастных и индивидуальных потребностей ребенка;

- агрессивные или, напротив, безразличные формы воспитания;

- частое применение наказаний и отсутствие положительных стимулов.

Как показывает практика, в таких семьях родители нуждаются не только в педагогическом просвещении, но и в психологической помощи, мотивационной поддержке, социальном сопровождении [4].

В условиях детского центра, ориентированного на работу с неблагополучными семьями, используются специально адаптированные формы взаимодействия, направленные на повышение педагогической компетентности родителей.

Индивидуальные формы работы:

- индивидуальные консультации (с педагогом, психологом, социальным педагогом) – направлены на ознакомление родителей с возрастными особенностями развития детей, передачу знаний о правильных подходах к воспитанию, формирование адекватных воспитательных установок.

- составление карты семьи и индивидуального маршрута сопровождения;

- психолого-педагогическое тестирование родителей с целью выявления дефицитов;

- домашние визиты (в рамках социальных проектов)

Групповые формы:

- клубы для родителей: «Учимся быть родителями», «Школа заботливого родительства»;

- психолого-педагогические тренинги: по темам общения, управления эмоциями, конструктивного поведения;

- круглые столы и дискуссии: обсуждение типичных проблем семейного воспитания;

- тематические встречи с участием специалистов (врачей, социальных работников, сотрудников милиции).

Вовлечение в жизнь детского центра:

- семейные праздники и мастер-классы, где родитель становится активным участником совместной деятельности, так же помога-

ет освоить навыки позитивного общения, научиться конструктивно разрешать конфликты;

- совместные проекты с детьми: изготовление поделок, чтение книг, участие в конкурсах – направлены на пробуждение интереса к собственному ребенку, укрепление эмоциональной связи между родителем и ребенком, понимание значимости роли родителя как воспитателя [3].

Для эффективной и этичной работы с данной категорией семей крайне важно придерживаться следующих профессиональных принципов, основанных на гуманистических взглядах В.А. Сухомлинского, который подчеркивал необходимость уважения к личности каждого родителя и ребенка.

Принцип доверия и уважения – работа должна вестись без осуждения, с принятием родителя как личности, независимо от его прошлого опыта.

Принцип конфиденциальности – создает безопасное пространство для открытого общения и обсуждения сложных жизненных ситуаций.

Принцип доступности и практичности информации – все рекомендации, советы и обучающие материалы должны быть изложены простым, понятным языком и соответствовать жизненному опыту родителей.

Принцип системности – работа с семьей не может быть разовой. Необходима регулярность, поэтапность и длительность взаимодействия, с учетом динамики развития ситуации в семье [6].

Эффективное сопровождение возможно только при объединении усилий педагогов, психологов, социальных работников, медицинских специалистов и других профильных организаций. Только комплексный подход обеспечивает устойчивые положительные изменения.

Таким образом, формирование педагогической культуры родителей, особенно в неблагополучных семьях, имеет важнейшее значение для полноценного развития ребенка. От того, насколько родители осведомлены, ответственны и вовлечены в воспитание, зависит эмоциональное благополучие, социализация и безопасность школьника. Работа детского центра в этом направлении помогает не только восполнить педагогические пробелы, но и укрепить семью как важнейшую среду развития личности ребенка.

Литература

1. Аркин Е. А. Воспитание детей дошкольного возраста в семье / Е. А. Аркин. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.

2. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.

3. Колесникова И. А. Сотрудничество ДОУ с семьей: теория и практика. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 144 с.

4. Новикова Л. И. Воспитательная система: подходы, построение, развитие / Л. И. Новикова. – М.: Педагогика, 1997. – 320 с.

5. Сухомлинский В. А. О воспитании. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – 350 с.

6. Москаленко В.Д. Семейная психология. – М.: Академия. –2010.

В.А. Мандрик,
студент III курса
Научный руководитель:
А.М. Чобан-Пилецкая
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Адаптация младших школьников и профилактика дезадаптации как социально-педагогическая проблема

Школьная адаптация и дезадаптация среди детей младшего возраста становится все более заметной в современном образовательном контексте. По данным психолого-педагогических исследований, от 15% до 20% первоклассников испытывают значительные трудности в процессе адаптации к новым условиям жизни в школе, что подтверждает актуальность данной проблемы.

Трудности адаптации могут быть вызваны целым рядом факторов, включая индивидуальные особенности ребенка, семейное окружение и характеристики самой образовательной среды. Переход на новый возрастной уровень влечет за собой адаптацию, если ребенок успешно усваивает новые потребности и ценности, что помогает ему наладить продуктивные отношения с окружающим миром. Однако если изменение сознания и ценностей сопровождаются трудностями или конфликтами, может возникнуть дезадаптация, то есть негативное влияние перехода. В случае дезадаптации ребенок может испытывать трудности в установлении контакта с новой средой, что вызывает внутренние противоречия, неуверенность в

себе и снижает его готовность к дальнейшему развитию. Таким образом, анализ сущности и механизмов адаптационных процессов представляется необходимым для понимания природы возникающих трудностей.

Термин адаптация (от лат. adaptatio – приспособление) – одно из центральных понятий биологии. Оно широко применяется «в тех психологических концепциях, которые трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравновешивания» [6]. Адаптация как проявление – это обычное поведение, мировоззрение и эффективность действий человека в среде обитания, которое демонстрирует его приспособленность к ней.

Дезадаптация – это такое психическое состояние, которое возникает в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации [5]. С.А. Беличева выделила три вида дезадаптации: патогенную, психосоциальную и социальную [1]. Учебная дезадаптация учащегося выражается в его стойкой учебной неуспешности.

Рассматривая возрастные особенности, следует обратиться к трудам Льва Семеновича Выготского, который подробно анализирует характеристики младшего школьного возраста, охватывающий период с 6-7 до 10-11 лет. Он утверждает, что этот этап начинается с критической или переломной стадии, которая в литературе отмечена как кризис семи лет. Выготский подчеркивает, что данный кризис ужесточает внутренние противоречия в психологическом развитии ребенка. В этот период происходит рассогласование между новыми когнитивными способностями и эмоциональной незрелостью. Ребенок начинает осознавать себя как «социального субъекта», что приводит к появлению нового мироощущения и стремления к самостоятельности [3]. Этот кризисный период создает особую уязвимость ребенка для возникновения дезадаптации.

Для описания различных проблем и трудностей, возникающих у первоклассников в связи с началом школьной деятельности, используют понятие «школьная дезадаптация». «Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе, в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, повышенного уровня тревожности, искажении в личностном развитии, эмоциональной неустойчивости»

[2]. Известнейший детский психиатр В.Е. Коган определяет дезадаптацию в школе как «психогенное заболевание или психогенное формирование личности первоклассника, нарушающие его субъективный и объективный статус» [4]. Эти определения подчеркивают многогранность проблемы, охватывая как образовательный процесс, так и личностный рост ребенка.

По мнению В.С. Гончарова, обучение в школе и первые месяцы школьного обучения перестраивают стиль жизни и деятельность первоклассников. По мнению А.М. Прихожан, основным симптомом дезадаптации учащихся начальных классов является состояние тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях. Это эмоциональное неблагополучие служит важным сигналом для педагогов и родителей.

Причины школьной дезадаптации первоклассников можно рассматривать с разных точек зрения: педагогической, медицинской психологии, дефектологии, психиатрии и психофизиологии. В.Е. Коган рассматривает две группы причин школьной дезадаптации: внутренние (психофизиологические особенности) и внешние, основываются на личности учителя и тактикой педагогического воздействия [4]. К внутренним причинам школьной дезадаптации относится несформированность готовности первоклассников к школьному обучению. К внешним причинам многие авторы относят определенные составляющие образовательной среды, связанные с повышенным требованием к уровню образования со стороны родителей. Следовательно, проблема имеет многофакторную природу, что требует комплексного подхода к ее решению.

Переход в школу – это не только получение новых знаний, но и серьезное изменение социального контекста развития ребенка, требующее перестройки установок и систем ценностей. Если данный процесс протекает без серьезных трудностей, адаптация может способствовать развитию новых навыков и способностей и дать положительный импульс для личностного роста. Если же на этом этапе возникают трудности и конфликты, которые проявляются в виде трудностей в установлении контакта с новой средой, внутренних противоречий, тревожности и снижения готовности к дальнейшему росту.

Эффективность профилактики дезадаптации напрямую зависит от выявления факторов риска и своевременности оказания профессиональной помощи. Ранняя диагностика, использование дифференцированных подходов к обучению, учет индивидуальных

особенностей детей, создание положительного эмоционального климата в классе, создание чувств безопасности и доверия – все это необходимые условия для успешной адаптации.

Роль социального педагога в процессе адаптации младших школьников является ключевой. Его усилия сосредоточены на формировании благоприятных условий для роста и обучения детей, а также на оперативном выявлении и устранении потенциальных угроз. Социальный педагог организует профилактические мероприятия, проводит индивидуальные консультации с родителями и детьми, координирует работу с учителями и психологами. Эта работа становится связующим звеном, обеспечивающим целостность профилактического и коррекционного воздействия.

Роль родителей в этом процессе также крайне важна. Эмоциональная поддержка, помощь в освоении новых навыков и эффективное общение с учителями – важнейшие составляющие успешной адаптации ребенка. Опыт многих школ, успешно применяющих адаптационные программы, такие как специальные занятия, игровые методики, групповая работа с психологами и сотрудничество с родителями, подтверждает эффективность комплексного подхода к решению этой проблемы.

Проблема адаптации к школе – это проблема не отдельных детей, а всего образовательного сообщества. Для эффективного решения этой проблемы необходимо усилить психологическую работу на ранних этапах обучения, совершенствовать методы профилактики и коррекции дезадаптации, шире использовать успешный опыт адаптационных программ, укреплять сотрудничество между педагогами, психологами, социальными педагогами и родителями. Только комплексный подход, который будет учитывать особенности каждого ребенка и специфику школьной среды, может снизить уровень дезадоптации и создать благоприятный климат для успешной социализации и развития детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Беличева, С. А. Социальная педагогика: курс лекций. – М.: РАО, 2011.

2. Битянова, М. Р. Адаптация первоклассников: учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.

4. Коган, В. Е. Дезадаптация в начальной школе. – М.: АСТ, 2007.

5. Семенака, С. И. Социальная дезадаптация: причины и профилактика. – М.: Флинта, 2011.

Д.С. Одобеску,
магистрант III курса
Научный руководитель:
А.В. Мельничук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формы работы с молодыми педагогами в условиях образовательного учреждения

Сегодняшний выпускник педагогических вузов, приступивший к работе в новом учебном заведении, вынужден оперативно осваиваться в реальных рабочих ситуациях. Значительную поддержку в этой адаптации способен оказать квалифицированный руководитель. Система наставничества вовлекает в свою работу три стороны: молодого специалиста, проводящего обучение, более опытного сотрудника, выступающего в роли помощника, и учреждение, где они работают.

В нашем образовательном учреждении выработался особый подход к работе с новыми педагогами, включающий специфические формы и приемы, направленные на их профессиональный рост и развитие мастерства. К ним относятся:

-практическая отработка навыков непосредственно в процессе работы;

-индивидуальное руководство опытным наставником;

-активное участие в обсуждениях и обмене опытом внутри предметных сообществ;

-повышение квалификации посредством специализированных обучающих программ;

-педагогическая поддержка и консультации по вопросам профессиональной деятельности [1, с. 22].

Передача накопленного педагогического опыта от старших коллег к молодым – действенный способ укрепления единства всего педагогического состава. Наставнику предстоит решить непростые вопросы: пробудить у молодого педагога любовь к выбранной профессии, ускорить его развитие как специалиста и облегчить адаптацию в новой рабочей среде. Процесс формирования профессионализма начинающего педагога сложен и многообразен. Именно от него во многом зависят дальнейшая судьба молодого педагога: сможет ли он реализовать свой потенциал в образовании или выберет иной путь развития [2].

Процесс сопровождения начинающих педагогов состоит из нескольких последовательных стадий:

Начальный период (до одного года) посвящен адаптации – включению в новую социальную среду, получению практического опыта и формированию ключевых компетенций.

Следующий этап (второй год работы) характеризуется самоутверждением: развитием личного подхода к работе, укреплением важных педагогических черт характера и обретением уверенности в своих силах.

Завершающая стадия (третий год) предполагает самореализацию – систематизацию знаний и ценностей, а также повышение мотивации к профессиональному росту [3].

Наш подход к работе начинается с анализа собственной деятельности молодыми педагогами посредством заполнения оценочной формы и проведения SWOT-анализа. В процессе этого этапа важно определить проблемные аспекты в работе и разработать конкретные шаги для их решения.

SWOT-анализ — это инструмент стратегического планирования, который позволяет выявить и классифицировать важные факторы по четырем категориям: сильные стороны, слабые стороны, возможности и угрозы. На основе данных самооценки и проведенного SWOT-анализа, совместно с начинающим учителем, определяется план развития, который можно оформить в виде «Индивидуального образовательного маршрута».

«Индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) представляет собой детализированную программу самосовершенствования, разработанную с учетом индивидуальных интересов и направленную на формирование необходимых профессиональных навыков.

В процессе сопровождения молодых специалистов применяются различные методы работы, среди которых:

- предложение изучить актуальные нормативные акты;
- консультационная поддержка в создании и доработке рабочих программ;
- совместная разработка сценариев занятий различных видов;
- подбор и ознакомление с полезной методической литературой и ресурсами;
- наблюдение за занятиями молодого педагога и последующий разбор;
- анализ занятий, проводимых наставником;

- индивидуальные консультации и обсуждения;

- содействие в подготовке информационных материалов для родителей;

- помощь в организации самостоятельного обучения, участии в профессиональных сообществах и заседаниях педагогического совета.

В конце каждого учебного года еще заполняются лист самооценки и SWOT-анализа индивидуальной педагогической деятельности. На основании данных сравниваются результаты на начало и окончания учебного года.

Молодому педагогу оказывают поддержку не только опытные наставники, но и все члены коллектива. Наиболее продуктивным является стимулирование творческой активности начинающих педагогов посредством использования современных, интерактивных подходов к работе, ведь их формирование прошло в эпоху цифровых технологий, что отличает их от старшего поколения.

Поэтому при работе с молодыми специалистами для лучшего усвоения ими теоретического и практического материала целесообразно использовать современные образовательные технологии, одной из которых является технология сотрудничества [2].

Технология сотрудничества предполагает обучение в малых группах. Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто помогать друг другу, осознавать свои успехи и успехи товарищей. Существует несколько вариантов организации обучения в сотрудничестве. Наиболее интересный из них - обучение в команде. Ставится групповая цель. Успех может быть достигнут только при постоянном взаимодействии всех членов группы (команды) при работе над темой, проблемой или вопросом. Задача состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, умениями и навыками, причем чтобы вся команда знала, чего достиг каждый [1, с. 23].

Альтернативный подход к поддержке начинающих педагогов – коучинг, что подразумевает обучение через стимулирование, руководство и мотивацию. Это вид развивающей помощи, который уже применялся ранее, например, посредством взаимных наблюдений за уроками опытных коллег и последующих консультаций. Отличие современного коучинга от традиционного консультирования заключается в его активной форме, ориентированной на личную поддержку профессионального развития. Ключевым элементом этой методики является диалог, включающий обмен вопросами и

ответами, при котором педагог не получает готовых решений, а самостоятельно выявляет возможности и способы преодоления трудностей.

Метод кейсов – это способ изучения и разрешения проблемных сценариев, предполагающий участие педагогов в анализе реальных ситуаций из их практики. Основная идея заключается в использовании подробного описания конкретного случая («кейса»), позволяющего участникам рассмотреть не только практическую задачу, но и связанный с ней набор необходимых знаний. Важно отметить, что предлагаемые ситуации не имеют единственно верного ответа, стимулируя поиск разнообразных подходов к решению [4, с.37].

Благодаря своей интерактивной природе, этот метод вызывает одобрение у педагогов, предоставляя им шанс для самопроявления, ощущения независимости при изучении теории и развитии практических умений. Немаловажным фактором является его влияние на профессиональное становление, стимулирующее развитие, пробуждающее любопытство и поддерживающее положительную мотивацию [2].

Технология «открытое пространство» предполагает вовлечение всех педагогов, установление доверительной обстановки, обеспечение равных условий для развития, открытость и готовность к совместной работе, конструктивное общение, профессиональный рост и взаимный обмен опытом.

Квик-настройка – это способ настроить педагога на эффективную деятельность:

- Чтобы располагать к себе людей – улыбайтесь! Улыбка подобна солнечному лучу, дарящему надежду, естественному средству против невзгод.

- Вы уникальны, талантливы и прекрасны, пусть вам подвластны любые высоты.

- Такие люди, как вы, бесценны: с опытом их значимость только возрастает.

- Как нет лучшего друга, чем любимое дело, так и работа не позволяет состариться душой.

- Препятствия лишь укрепляют на пути к достижению цели.

- «Все зависит от вас».

Основной целью мастер-класса является обмен педагогическим опытом, демонстрация оригинальных решений и техник, способствующих максимальной эффективности работы. Опытные специалисты не просто демонстрируют свои методики молодым

коллегам, но и подробно разбирают с ними особенности применения различных инструментов, тонкости и перспективы их реализации в конкретных ситуациях, делятся методами и приемами, позволившими добиться высоких результатов [4, с. 44].

Таким образом, в результате грамотно организованной работы наставника, молодой специалист способен добиться значительных результатов, успешно справиться с трудностями адаптации к новой работе, сохранить интерес к выбранной сфере и вырасти в настоящего педагога своего дела.

Литература

1. Жуина Д. В., Лобанова Н. А. Особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в общеобразовательных организациях // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 2 (94). – С. 21–26.

2. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога: сборник диагностических методик / авт.-сост.: С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. пед. ун-та им. И. Н. Ульянова, 2018.

3. Королева А. А. Затруднения молодых педагогов на начальном этапе становления профессиональной деятельности // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. 1-й Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 22–23 апр. 2021 г. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2021.

4. Маланов И. А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 3. – С. 33

А.Э. Перешивкина,
магистрант I курса
Научный руководитель:
А.В. Мельничук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот младшего подросткового возраста в школе

В современных условиях, при постоянных изменениях социальных и экономических реалий, особое значение приобретает социально-педагогическое сопровождение детей-сирот в образовательных учреждениях. Оно направлено не только на передачу знаний,

но и на системную помощь ребенку в преодолении трудностей, интеграции в школьный коллектив и формировании позитивного отношения к себе и обществу. В контексте социализации личности именно адаптация выступает ее ключевым этапом, отражающим успешность вхождения ребенка в социально-образовательную среду. Проблема социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особенно остро проявляется в младшем подростковом возрасте, когда личность находится на этапе активного формирования [4]. Анализ научных источников показывает, что адаптация сирот зависит не только от их индивидуально-психологических особенностей, но и от качества социально-педагогического сопровождения в школе [5].

Анализ литературы позволяет заключить, что проблема социальной адаптации детей-сирот исследовалась как в классической педагогике (А. С. Макаренко, Я. Корчак, Л. С. Выготский), так и в современной психолого-педагогической науке (А. В. Мудрик, А. М. Прихожан, Д. И. Фельдштейн, Н. А. Волкова, А. А. Майер). Данные авторы акцентируют внимание на необходимости педагогического сопровождения как фактора, компенсирующего дефицит семейного взаимодействия. Вместе с тем они не рассматривали модели социально-педагогического сопровождения как инструмент решения проблемы социальной адаптации, которая, являясь структурным компонентом социализации, служит для нее критически важным фундаментом у детей-сирот, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Причины возникновения трудностей вхождения ребенка в систему социальных отношений могут быть совершенно разными. Прежде всего, они связаны с неадекватным восприятием сиротами тех требований, которые предъявляет социум. Процесс социальной адаптации даже при благоприятном стечении обстоятельств разворачивается неравномерно и может быть чреват рядом сложностей, требующих совместных усилий специалистов и сирот. Поэтому именно социально-педагогическое сопровождение становится решающим условием успешной интеграции таких детей в школьную среду.

На основе проведенного теоретического анализа проблемы было организовано исследование, цель которого – изучить особенности социальной адаптации детей-сирот в условиях школы. Для этого был подобран и апробирован комплекс взаимодополняющих методик: социометрия (Дж. Морено); методика изучения удовлетворенности школьной жизнью (А.А. Андреев); анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова); а также проектив-

ный рисунок «Что мне нравится в школе». Эти методики позволили получить данные об эмоциональном восприятии школьной среды и невербализуемых аспектах адаптации.

В эмпирическом исследовании приняли участие семеро детей младшего подросткового возраста, оставшихся без попечения родителей. Социометрический анализ выявил дифференцированную картину социальной интеграции. Показатели статусов учащихся варьировались от 0,33 (низкий уровень интеграции) до 0,5 (устойчивые положительные связи). Индекс групповой сплоченности составил 0,61, что свидетельствует о благоприятном социально-психологическом климате в классе.

Исследование удовлетворенности школьной жизнью (n=7) показало, что 72% респондентов демонстрируют средний уровень удовлетворенности, в то время как 28% (2 учащихся) имеют низкие показатели, что коррелирует с наблюдаемыми трудностями в обучении и коммуникации.

Оценка школьной мотивации выявила три типа отношения к учебной деятельности: хорошая мотивация (29%), положительное отношение без выраженной познавательной активности (43%) и низкая мотивация (28%). Категория детей с низкой мотивацией характеризуется формальным отношением к учебным обязанностям и признаками эмоционального неблагополучия.

Проективная диагностика двух учащихся с исходно низкими показателями адаптации подтвердила наличие эмоциональной амбивалентности в восприятии школьной среды. В одном случае наблюдался конфликт между негативным эмоциональным фоном (доминирование темных тонов) и символами позитивных ожиданий (изображение солнца), в другом – устойчивое положительное отношение, выраженное через яркую цветовую гамму и детализацию социальных взаимодействий.

Полученные данные позволяют заключить, что у большинства детей-сирот в исследуемой группе сформировано внешне благополучное, но преимущественно поверхностное отношение к школе с относительным доминированием социальных, а не познавательных мотивов.

Для преодоления выявленных проблем был разработан и апробирован комплекс социально-педагогического сопровождения, реализованный на базе образовательного учреждения, цель которого – содействие успешной социальной адаптации детей-сирот и лиц, оставшихся без попечения родителей, к школьной жиз-

ни. Программа включала пять направлений работы: развитие социальной компетентности (коммуникативные тренинги, игры на командное взаимодействие); психологическая поддержка (коррекция тревожности, развитие самооценки); академическая поддержка (формирование учебной мотивации, помощь в организации учебного процесса); адаптация к школьной среде (знакомство с нормами, правилами, социальными ролями); интеграция в коллектив (развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи).

В качестве методологической основы использован комплексный подход, сочетающий групповые и индивидуальные формы работы с применением тренинговых методов, диагностического инструментария и наблюдения. Реализация включала три этапа: диагностический (выявление особенностей адаптации и уровня социальной включенности); организационно-деятельностный (проведение коррекционно-развивающих мероприятий); итоговый (оценка эффективности сопровождения). Оценка результатов проводится по четырем ключевым критериям: уровень учебной успеваемости и вовлеченности, показатели психологического благополучия, степень социальной адаптации и экспертные оценки участников образовательного процесса.

На контрольном этапе исследования проведена повторная диагностика с использованием комплекса тех же методик. Результаты повторной диагностики показали положительную динамику: 100% участников продемонстрировали устойчивые коммуникативные связи в коллективе; 28,5% учащихся перешли из группы низкой удовлетворенности школьной жизнью в категорию с высокими показателями; у 85,7% респондентов сформировался устойчивый познавательный интерес.

Проективная методика «Что мне нравится в школе» подтвердила снижение тревожности, появление позитивных ассоциаций и символов безопасности в восприятии образовательной среды.

Таким образом, результаты подтверждают, что социально-педагогическое сопровождение способствует формированию у детей-сирот младшего подросткового возраста позитивного отношения к школе, устойчивой учебной мотивации и уверенности в себе, а также развитию социальных и коммуникативных компетенций, необходимых для успешной адаптации и последующей социализации. Дети-сирты начинают воспринимать школу не только как место для получения знаний, но и как безопасное, комфортное пространство, где можно не только учиться, но и общаться с друзьями.

Как отмечал Л.С. Выготский для детей-сирот, лишенных традиционной семейной поддержки, «окружение должно быть особенно чутким и поддерживающим» [1]. Социальная адаптация детей-сирот – это не только индивидуальный процесс, но и результат поддержки со стороны общества. Я. Корчака подчеркивал «для успешной интеграции таких детей в школьную среду и общество в целом необходимо создание благоприятной и поддерживающей среды», где каждый ребенок сможет почувствовать себя важным и нужным [3].

В заключение можно сказать, что только через системную и комплексную работу, основанную на доверии, уважении и индивидуальном подходе, можно помочь детям-сиротам преодолеть барьеры, связанные с их прошлым опытом, и успешно интегрироваться в общество.

Литература

1. Гусарова А.Е., Савченко С.Л. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, // Социология. – 2018. – № 22. – С.276 – 278.

2. Дети улицы. Образование и социализация безнадзорных детей: Доклад/ под ред. А. Н. Майорова. – М.: Интеллект-Центр, 2001. – 12 с.

3. Дубровина И. В. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / И. В Дубровина, М. И. Лисина // Возрастные особенности детей. – М., 1982.

4. Макаренко А.С. Скрытое социальное сиротство // Воспитание школьников. – 2006. – № 7. – С. 22¬25.

5. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н Толстых. – СПб.: Питер, 2005 – 400 с.

Ю.М. Писанюк,
студент III курса
Научный руководитель:
Т.П. Ильевич
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Предикторы девиантного поведения подростков в аспекте их социализации

Современные социально-экономические преобразования оказывают значительное влияние на систему воспитания и образования. Однако помимо положительных изменений, которые связанны

с научно-техническим прогрессом и расширением образовательных возможностей, так же наблюдаются и негативные тенденции, из которых можно выделить ключевые: имущественное расслоение, кризис духовных ценностей, рост безработицы, ослабление института семьи. Указанные факторы влияют на отклонение форм поведения подростков, что делает данную проблему актуальной для социально-педагогической практики.

Девиантное поведение подростков изучалось такими исследователями как: А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий которые акцентировали внимание на воспитательном воздействии коллектива; Л.С. Выготский подчеркивал основные значения социокультурной среды в развитии личности; зарубежные исследователи Н. Смелзер и Э. Дюркгейм рассматривали девиацию как социальное явление, связанное с нарушением норм и ценностей общества. Современные авторы, Ю.А. Клейберг, М.Э. Паатов, С.Л. Соколова, изучающие область девиаций, подчеркивали рост числа подростков с отклоняющимся поведением и необходимостью комплексного подхода к процессу их социализации.

Подростковый возраст характеризуется интенсивным развитием психических процессов, формированием самосознания и активным освоением социальных ролей [1]. Для этого периода характерны стремления к самостоятельности, познавательная мотивация, свойственна потребность в признании и самоутверждении.

Одним из элементов развития и социализации подростков является самосознание. Именно в этот период подросток начинает осознавать свою роль в социуме, сравнивать себя со сверстниками, окружающими, стремиться к самоактуализации. Самому подростку становится важен процесс социализации, усвоение норм, ценностей, моделей поведения, которые необходимы для функционирования в обществе [3].

Именно в подростковом возрасте часто и возникают трудности социализации. Жан Пиаже утверждал, что специфика общения подростков связана с развитием «действенного разговора», в котором в основном наглядность играет ведущую роль [5]. Для подростков с девиантным поведением этот процесс осложняется рядом факторов. Самым ключевым фактором является семья. Даже при небольшой разнице в возрасте люди зачастую имеют различные взгляды на жизнь, что ярко проявляется в отношениях между родителями и детьми. Данная ситуация приводит к неста-

бильному положению ребенка в семье, к его отсутствию благоприятного микроклимата и недостатку внимания со стороны родителей, а также к злоупотреблению алкоголем и грубому обращению родителей с детьми. Кроме того, на семейные взаимоотношения оказывает влияние культ насилия, существующий в современном обществе. Физическое насилие в отношении детей может привести к серьезным нарушениям как физического, так и психического здоровья, а также к задержкам в их возрастном развитии. Главной причиной жестокого обращения с детьми является алкоголизм их родителей, а также нерешенные социально-бытовые проблемы взрослых, которые воспринимают детей как препятствие в решении своих трудностей. Все большее количество детей растет в неполных семьях и многие семьи передают обязанности по воспитанию детей на школу или на пожилых бабушек и дедушек. Все больше увеличивается число неблагополучных семей, где не только отсутствует должное воспитание ребенка, но и не создаются элементарные условия для его жизни и обучения. Причиной девиантного поведения подростков в семье может стать и гиперопека – излишняя забота о детях, которая проявляется в стремлении родителей окружить своего ребенка повышенным вниманием и защитить его от мнимых угроз, что, собственно, и приводит к трудностям адаптации ребенка.

Значительную роль так же играет фактор близкого окружения. Подростки стремятся к признанию в своем окружении, и при попадании в асоциальные компании усваивают деструктивные модели поведения попадая под влияние сверстников и неформальных групп. Еще один немаловажный фактор – средства массовой коммуникации и информации, оказывающие сильное влияние особенно на подрастающее, молодое поколение [4].

Использование интернет-пространства, которое может оказывать негативное воздействие на молодежь, способствуя девиантным формам поведения через кино, телевидение, радио и прессу, формирует определенные ценности, влияя на социальные роли и зачастую противоречащие традиционным нормам, определяя девиантное поведение. Стоит отметить, что его влияние на детей практически сопоставимо с влиянием семьи. Значимым фактором, влияющим на поведение подростка, является школьная среда, с помощью которой как возможно компенсировать дефицит воспитательных функций семьи, обеспечить условия для социальной адаптации подростков и способствовать гармоничному развитию,

так и усиливать девиации в условиях буллинга, дискриминации, социальной изоляции или отсутствия должного педагогического контроля [2].

Девиантное поведение подротсков проявляется в различных формах, варьирующихся от повышенной конфликтности до совершения правонарушений. Уровень подростковой преступности охватывает такие деяния как кражи и грабежи, имущественные преступления, а также рост правонарушений связанных с употреблением токсических веществ, алкоголя и наркотиков. Исследование факторов, способствующих подростковым девиациям, и их влияние на возникновение и увеличение поведенческих отклонений в молодежной среде, позволяют прийти к выводу, что отклоняющееся поведение подростков является одной из важных проблем современного общества.

Таким образом, предикторами девиантного поведения подростков могут выступать агрессивное поведение (прямая и непрямая агрессия, буллинг), а также в целом средовые и личностные факторы. В связи с этим, по мнению М.Е. Поздняковой и В.В. Брюно, необходимо обратить внимание на применение таких социально-педагогических технологий, которые бы снижали риск проявления агрессии у подростков, повышали у них учебную мотивацию, а также формировали «культуру внешкольного времени» подростков [6]. Следовательно, изучение системы предикторов девиантного поведения подростков является важнейшим методологическим ориентиром для разработки современных социально-педагогических технологий работы с подростками.

Литература

1. Ахметзянова Н.В. Привязанность и ее формирование в замещающих семьях // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 4. – С. 116-132.

2. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М.: Наука, 2005. – 257 с.

3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2025. – 287 с.

4. Неценко О.В., Шакурова М.В. Среда и пространство как педагогический феномен. – Воронеж: ВГПУ, 2024. – 168 с.

5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

6. Позднякова М.Е., Брюно В.В. Агрессивное поведение подростков как предиктор девиантного и криминального поведения: средовые и личностные факторы // Россия реформирующаяся. – 2023. – №21. – С. 407-447.

О.В. Подруцкая,
аспирант
Научный руководитель:
Т.П. Ильевич
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Особенности проектирования культурных практик у детей дошкольного возраста

Актуальность проблемы проектирования культурных практик у детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью развития образовательной среды, способствующей формированию социально-культурных моделей поведения, системы ценностей и повышению качества образования подрастающего поколения.

В исследованиях ряда ученых (Т.И. Алиева, Э.И. Бахтеева, И.В. Зотова, М.В. Корепанова, И.Э. Куликовская, Н.Б. Крылова и др.) подчеркивается формирующий и развивающий потенциал культурных практик у детей дошкольного возраста.

Авторы рассматривают культурные практики у дошкольников как:

– привычные и желанные для ребенка способы самоопределения и самореализации в окружающем мире [1];

– способы и формы действий, обеспечивающие самоопределение, саморазвитие и самореализацию ребенка [3].

Иными словами, культурно-образовательные практики позволяют ребенку проявлять инициативу, выбирать виды деятельности по интересу, осваивать социальные роли и ценности в процессе самостоятельной или совместной активности. Они выступают условием успешного развития: именно в деятельности развиваются способности детей, происходит их взаимодействие с миром и творческая самореализация [2].

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и практической проверке возможностей культурно-образовательных практик для проектирования развивающего потенциала дошкольного учреждения.

Для достижения цели были проанализированы современные научные подходы и проведено педагогическое наблюдение за внедрением ряда культурных практик в образовательный процесс детского сада.

Методологическую основу исследования составили культурно-исторический подход Л.С. Выготского и деятельностно-ориентированный подход, которые акцентируют решающую роль социокультурной среды и активности самого ребенка в его развитии.

В качестве основных методов использовались анализ и обобщение научных источников, проектирование педагогических ситуаций, а также обобщение педагогического опыта базе МОУ «Бендерский детский сад № 27».

Анализ теории и практики показал, что к основным культурно-образовательным практикам, осваиваемым дошкольниками, относятся игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, продуктивная (художественно-творческая) деятельность, чтение детской литературы, а также участие в культурных событиях и традициях. Каждая из этих практик обладает значительным развивающим потенциалом. Так, сюжетно-ролевая игра и другие игровые практики выступают для ребенка ведущим видом деятельности, в процессе которого он учится планировать свои действия, следовать правилам, согласовывать роли со сверстниками, что способствует развитию произвольности, воображения и коммуникативных навыков.

Коммуникативные практики (совместные обсуждения, взаимодействие в группе, драматизации) развивают у детей язык и речь, умение выражать свои мысли и эмоции, учитывая при этом позицию партнера по общению. Познавательно-исследовательская деятельность (экспериментирование, наблюдения, поисковые ситуации) формирует у дошкольников любознательность, навыки решения проблем и познавательную активность, обеспечивая основу интеллектуального развития. Продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, конструирование, музыкальное творчество – позволяют детям выразить себя в художественной форме, развивают творческие способности, эстетическое восприятие, мелкую моторику и усидчивость. Чтение художественной литературы и фольклора как культурная практика обогащает речевой опыт детей, знакомит их с образцами языка, морали и художественных ценностей, развивает эмпатию и воображение. Регулярное прочтение книг и обсуждение их содержания формирует основы духовно-нравственного воспитания: дети усваивают нравственные нормы через переживание литературных ситуаций и персонажей [2].

Особую роль играют социально-культурные практики – участие детей в культурных событиях, праздниках, традиционных обрядах и проектах, которые отражают ценности общества и семьи. В процес-

се подготовки и проведения, например, народных праздников, театральных представлений, выставок детского творчества, малыши знакомятся с культурным наследием, учатся сотрудничеству и испытывают чувство принадлежности к сообществу. Такие мероприятия создают эмоционально насыщенную среду, в которой дети переживают общую радость и успех, что укрепляет социально-коммуникативные компетенции и позитивно влияет на их социализацию. Как отмечает М.В. Корепанова, культурные практики, организованные на принципах инициативности детей, значительно повышают их самостоятельность, детскую инициативу и творческую активность [3].

Так, Л.И. Максимова и Е.И. Ефремова описали опыт реализации образовательного проекта, основанного на интеграции познавательной, игровой, трудовой и продуктивной деятельности, что позволило включить содержание из всех образовательных областей и осуществить различные культурные практики [4]. По результатам их исследования, организация такого проекта способствовала сплочению детского коллектива и положительно повлияла на формирование у старших дошкольников навыков самостоятельной регуляции взаимоотношений со сверстниками.

Наше наблюдение подтвердило эти выводы: в группах, где были реализованы тематические проекты (например, «Мир профессий наших родителей», «Культурное наследие моего города»), дети демонстрировали более высокий уровень сотрудничества, взаимопомощи и уважения друг к другу по сравнению с начальным этапом эксперимента. Проектная форма работы позволила также глубже интегрировать воспитательное содержание: через практическую деятельность дети усваивали моральные нормы и правила поведения как ценности взаимодействия со сверстниками [4]. Следовательно, включение детей в совместную проектную деятельность на основе культурно-образовательных практик показало свою результативность в развитии социальных и нравственных качеств дошкольников.

Важно подчеркнуть, что полноценная реализация развивающего потенциала культурно-образовательных практик возможна только при соответствующей организации предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении. Развивающая среда детского сада должна быть открытой, полифункциональной и насыщенной различными материалами и атрибутами культуры, стимулирующими детскую активность. В групповых помещениях целесообразно создать центры активности (зоны игры, искусства, науки, книг и т.д.), где дети могут свободно выбирать занятие по интересам. Каждый такой центр обе-

спечивает условия для конкретного вида культурной практики и побуждает ребенка к самостоятельной деятельности. Например, наличие «мини-лаборатории» с лупами, природными материалами и простейшим оборудованием провоцирует исследовательские практики; книжный уголок с уютным местом для чтения приглашает к практике восприятия литературы; творческая студия с красками, инструментами и конструкторами побуждает к художественному творчеству. Присутствие в пространстве элементов культурной памяти своего народа (картины, народные игрушки, символы традиционных праздников) и культурного опыта (например, экспозиции поделок, созданных самими детьми и родителями) формирует у воспитанников связь с культурными традициями и гордость за результаты собственного труда [5].

Таким образом, внедрение культурно-образовательных практик существенно обогащает развивающий потенциал дошкольной образовательной организации. Культурные практики выступают эффективным педагогическим средством, позволяющим сместить акцент с узко регламентированных занятий на более гибкую и детоцентристскую модель взаимодействия, в которой ребенок становится активным создателем собственного опыта.

Литература

1. Алиева Т.И. О культурной практике детско-взрослой исследовательской деятельности // IX Международная научно-практическая конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». – М.: Изд-во: Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2018. – С. 6-13.

2. Бочкарева В.Н., Тихонова И.В. Применение культурных практик как средства приобщения детей к духовно-нравственному воспитанию // Педагогический форум. – 2024. – №13. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kulturnyh-praktik-kak-sredstva-priobscheniya-detey-k-duhovno-nravstvennomu-vospitaniyu (дата обращения: 20.09.2025).

3. Корепанова М.В. Современные проблемы дошкольного и начального образования: контекст становления личности: монография / М.В. Корепанова, В.В. Зайцев, М.В. Николаева. – Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018. – 164 с.

4. Максимова Л.И., Ефремова Е.И. Создание условий для совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе организации культурных практик // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29029 (дата обращения: 10.09.2025).

5. Муратова А.А. Особенности организации культурных практик в дошкольном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 3(7). – URL: https://mir-nauki.com/PDF/72PDMN319.pdf (дата обращения: 10.09.2025).

О.В. Скосырева,
магистрант I курса
Научный руководитель:
А.В. Мельничук
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Роль дополнительного образования в социализации младших школьников

Современные социально-экономические изменения, происходящие в обществе, оказывают существенное влияние на процессы воспитания и развития подрастающего поколения. Появляются новые требования, связанные с формированием у детей не только прочных знаний, но и социально значимых качеств личности – самостоятельности, ответственности, коммуникабельности, толерантности и умения работать в коллективе. В этом контексте особую значимость получают задачи социализации личности, формирования у детей способности жить и действовать в обществе, строить взаимоотношения на основе нравственных норм и ценностей.

Проблема социализации младших школьников приобретает особую актуальность в связи с тем, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы личности, происходит активное усвоение социальных ролей, норм поведения, формируется система ценностей и отношение к окружающему миру. В этот период ребенок переходит из игровой деятельности в учебную, начинает осознавать себя как часть коллектива, стремится к признанию и одобрению со стороны взрослых и сверстников.

Значительную часть своего времени ребенок проводит за школьной партой, где не только получает знания по различным учебным предметам, но и приобретает новый социальный опыт. Однако возможности урочной деятельности в общеобразовательной школе в значительной степени ограничены рамками учебных программ и регламентом образовательного процесса. Именно поэтому дополнительное образование становится важнейшим ресурсом развития личности младшего школьника. Оно предоставляет ребенку возможность выбора деятельности по интересам, способствует раскрытию творческого потенциала, развитию коммуникативных навыков, навыков самоуправления и сотрудничества.

Говоря о дополнительном образовании с точки зрения социальной педагогики, можно определить его в целом как сферу со-

циального воспитания, в которой происходит личностное самоопределение ребенка через самоопределение себя как: человека и гражданина, индивидуальности, творческой личности, профессионала [1, с. 22]. Одной из важных особенностей дополнительного образования принято считать объединение детей разных возрастов по их интересам, что позволяет развивать коммуникативные навыки, учиться друг у друга, сохраняя преемственность и повышая уровень социализации младших школьников.

Высокий потенциал дополнительного образования в социализации личности неоднократно отмечали Мардахаев Л. В., Мудрик А.В., Ромм Т. А., Фомина А.Б. и др.

Мардахаев Л. В. рассматривал дополнительное образование как важную часть целостного воспитательного процесса, направленного на развитие личности ребенка, раскрытие его потенциала и социализацию в обществе. По его мнению, дополнительное образование обладает широкими возможностями воздействия на личность, так как сочетает обучение, воспитание и развитие в разнообразных видах деятельности. Рассматривая дополнительное образование в системе формального воспитания, ученый отмечает: «Оно предусматривает не только формирование, но и при необходимости коррекцию, исправление и перевоспитание конкретного воспитанника…» [2, с. 45]. Следовательно, дополнительное образование выполняет не только развивающую, но и социально-коррекционную функцию, способствуя преодолению трудностей в общении, поведении и адаптации ребенка.

Современное дополнительное образование в исследованиях Ромм Т. А. рассматривается как «…пространство, в котором ребенок реализует свою потребность в общении, творческую индивидуальность, удовлетворяет свои профессиональные и социальные пробы, формируя продуктивное просоциальное поведение…» [4, с. 36]. Данную позицию можно рассматривать как подтверждение того, что дополнительное образование представляет собой не просто форму организации свободного времени, а значимый социально-педагогический институт, создающий условия для самопознания, самоопределения и личностного развития ребенка. Именно в системе дополнительного образования создаются предпосылки для развития инициативы, ответственности, коммуникативных навыков и социального опыта, необходимых для успешной адаптации в обществе.

Кроме того, благодаря вариативности программ и свободе выбора направлений деятельности, дополнительное образование становится фактором индивидуализации воспитательного процесса,

способствуя раскрытию потенциала каждого обучающегося и формированию у него устойчивых жизненных ориентиров.

В исследованиях А. В. Мудрика особое внимание уделяется проблемам социализации личности в процессе дополнительного образования. Ученый отмечает: «Функциональной особенностью учреждений дополнительного образования является создание условий для оптимального сочетания стихийной, относительно направляемой и относительно социально-контролируемой социализации и социального самоизменения человека» [3]. Данное утверждение подчеркивает, что учреждения дополнительного образования выполняют уникальную социально-педагогическую функцию – они соединяют естественные процессы социализации, происходящие в детской среде, с целенаправленным педагогическим воздействием и индивидуальной активностью самого ребенка. В рамках дополнительного образования ребенок получает возможность самостоятельно выбирать виды деятельности, пробовать себя в различных социальных ролях, развивать способности и интересы, формировать навыки сотрудничества, ответственности, инициативности. При этом педагог выступает не как контролирующая фигура, а как партнер и наставник, создающий условия для осознанного социального саморазвития личности.

Проблематика дополнительного образования как важного ресурса социализации и воспитания личности в открытом социокультурном пространстве раскрывается в трудах А. Б. Фоминой. Ученый подчеркивает, что дополнительное образование обладает значительным социально-педагогическим потенциалом, выступая в роли особой социальной среды, способствующей личностному развитию, становлению социально значимых норм и правил поведения [5]. Следовательно, дополнительное образование не просто средство организации свободного времени, но и важный механизм социализации, обеспечивающий включение ребенка в систему общественных отношений.

Анализ научных исследований, посвященных роли дополнительного образования в процессе социализации личности, позволил определить ряд его ключевых социально-педагогических функций: образовательную, воспитательную, социокультурную, функцию социализации, а также функции социальной защиты, адаптации и профессиональной ориентации детей.

Образовательная функция направлена на активное вовлечение ребенка в различные виды деятельности и наиболее эффективно реализуется в образовательном процессе, где применяется разнообразие форм организации познавательной работы. Воспитательная функция

учреждений дополнительного образования заключается в целенаправленном воздействии на поведение и деятельность обучающихся через работу всех структурных подразделений. Социокультурная функция направлена на организацию досуга и культурного развития, тесно связана с другими функциями и позволяет детям в свободное время получать эмоциональную разгрузку, пополнять знания и расширять кругозор. Функция социализации заключается в том, чтобы помочь ребенку усвоить социальные нормы, ценности и модели поведения, необходимые для успешного взаимодействия в обществе. Функция социальной защиты в дополнительном образовании реализуется через меры, обеспечивающие удовлетворение потребностей и поддержание жизнедеятельности детей, включая бесплатное предоставление образовательных, досуговых и информационных услуг, отдых в каникулярный период. Функция социальной адаптации приобретает особое значение, готовя детей к новым социально-экономическим условиям через обучение выполнению социально значимых действий и воспитание способности к социальному творчеству. Профориентационная функция тесно связана с адаптацией и направлена на формирование интереса к социально значимой деятельности и развитие профессиональных умений и навыков.

Таким образом, дополнительное образование способствует социализации младших школьников, поддерживая их адаптацию в обществе, развитие социальных и коммуникативных навыков, а также усвоение общественных норм и ценностей.

Литература

1. Афонина Э. К. Дополнительное образование детей в условиях современных тенденций развития образования // Теоретический и практический потенциал современной науки. – М.: Перо, 2019. – С. 22-25.

2. Мардахаев Л. В. Социальное воспитание и его субъектность // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – №4 (83). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-vospitanie-i-ego-subektnost (дата обращения: 25.10.2025).

3. Мудрик А. В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей. – М.: Академия, 2004. – 240 с.

4. Ромм Т. А., Ромм М. В. Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика // Вестник ТГПУ. – 2019. – №3 (200). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevoy-podhod-v-dopolnitelnom-obrazovanii-strategiya-i-taktika (дата обращения: 25.10.2025).

5. Фомина А.Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере свободного времени: дис. д-р пед. наук: 13.00.06, Москва, 2000. – 464 с.

Глава 4

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А.Ю. Абабий,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Э.А. Музенитова
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Воспитание организационной культуры педагога организации дошкольного образования

Сегодня в современном мире уже никого не приходится убеждать в том, что образование является ключевым фактором развития для любого государства, его общества и каждого отельного человека. Подтверждение этого общепринятого факта находится в различных программных документах и законодательных актах. Для того чтобы успешно проходили процессы реформирования дошкольного образования, его модернизация, внедрение новых технологий и информационных систем, необходимы педагоги, не только с качественной профессиональной подготовкой, освоившие конкретные знания по специальности, но и стремящиеся к самовоспитанию, саморазвитию, самоорганизации.

В последнее время наблюдается повышенный интерес к организационной культуре личности и культуре организации в целом. Это объясняется пониманием того влияния, которое организационная культура каждого сотрудника оказывает на результаты и эффективность организации. Актуальность исследований на тему организационной культуры в современной науке обусловлена преобразованиями, происходящими в политике, социуме, экономике и образовательной сфере. Каждый сотрудник является основой организации, в которою он приносит обширный спектр своих привычек, стиль поведения и общения, а также элементы своей культуры. Определяет данный спектр поведение личности в организации, ее культурные установки, национально-этнические особенности и собственные убеждения.

Организационная культура в организации дошкольного образования – это способ влиять на поведение каждого сотрудника и педагогического коллектива в целом. В эпоху масштабных инноваций, которые совершаются в областях культуры, экономики, а кроме того, в обстоятельствах преобразования в системе образования, проблема формирования организационной культуры педагога организации дошкольного образования считается одной из наиболее важных.

Достаточно обширное количество исследований как отечественных, так и зарубежных ученых посвящено вопросам изучения организационной культуры [1; 3; 6; 7; 9]. Но не смотря на глубокое изучение разных сторон организационной культуры учителя, такой аспект, как организационная культура педагога дошкольного профиля, в анализируемых нами исследованиях остается недостаточно освещенным. При этом невозможно автоматически перенести данные этих исследований на процесс воспитания организационной культуры педагога дошкольного образования, в виду специфики организации работы в организациях дошкольного образования.

Вместе с тем, ключевая цель воспитания организационной культуры педагога дошкольного образования заключается в том, чтобы подготовить для организаций дошкольного образования педагогов, которые уверенно ориентируются в обилии информации и владеющих инновационными технологиями, способных к эффективной командной работе для успешного решения целей и задач образования, готовых делится своим опытом и активной профессиональной деятельностью, которая направлена на воспитание подрастающего поколения.

На сегодняшний день актуальность исследования проблемы воспитания организационной культуры педагога организаций дошкольного образования обусловлена наличием противоречий между значимостью данного направления деятельности как инструмента для управления профессиональным развитием педагогов и педагогического коллектива в целом, и недостаточной разработанностью его теоретических аспектов, а также условий его практической реализации в организациях дошкольного образования.

Чтобы понять сущность процесса воспитания организационной культуры педагога следует обратиться к анализу смыслового ряда базовых терминов. В контексте нашего исследования ключевыми являются понятия «организационная культура педагога» и «организационная культура организаций образования». Анализ работ та-

ких авторов, как А.А. Бетуганова, С.В. Кульневича, Э.Е. Дроздовского и других ученых, позволяет нам определить организационную культуру педагога как интегративное профессионально-личностное качество [1; 3; 4]. Оно проявляется в системе разделяемых ценностей, убеждений, норм и образцов поведения, регулирующие его профессиональную деятельность и взаимодействие в рамках образовательной организации.

Организационная культура педагога дошкольного образования отличается от организационной культуры учителя общеобразовательной школы. Это обусловлено несколькими факторами, во-первых, психофизиологическими особенностями детей дошкольного возраста, что требует от педагога особой чуткости, выдержки и похода, который будет ориентирован на развитие личности ребенка. Во-вторых, она формируется в условиях тесного взаимодействия не только с воспитанниками, но и их родителями, что требует развитых навыков общения и умения направить и поддержать. В-третьих, деятельность организаций дошкольного образования часто предполагает совместные проекты и командную работу (реализация образовательных проектов, подготовка к утренникам, работа в группе), что требует должного уровня навыков командной работы и умения согласовывать действия.

Методологической основой нашего исследования стали фундаментальные положения о диалогической природе мышления и культуры, теория деятельностного подхода к формированию личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубеништейн), а также современные психолого-педагогические концепции формирования личности педагога (В.А. Сластенин, Л.М. Митина) [2; 5]. Это позволяет рассматривать воспитание организационной культуры не просто как передачу инструкций, а как многогранный процесс, в котором педагог активно принимает участие, осознано выбирает роль в профессиональном сообществе и принимает его ценности, то есть это процесс самоопределения и интеграции педагога в профессиональную среду.

Наше исследование проводится на базе муниципального образовательного учреждения «Бендерский детский сад № 15» города Бендеры.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой процесс воспитания организационной культуры педагога организации дошкольного образования будет успешным и эффективным при выполнении следующих условий.

Первым условием выступает системный подход по воспитанию организационной культуры на основе анализа сложившийся ситуа-

ции. Это предусматривает осуществление регулярного мониторинга существующего состояния организационной культуры в организации дошкольного образования. Он включает в себя выявление разделяемых ценностей, наличие конфликтов, уровня взаимодействия в коллективе, степени участия педагогов на достижение общих целей. Такой анализ позволяет выстраивать процесс формирования организационной культуры, исходя из реальных потребностей и проблем педагогического коллектива, а не навязывает культуру «сверху».

Следующие ключевое условие – разработка целевой программы воспитания организационной культуры и обеспечение условий для ее реализации. Необходимо, чтобы данная программа была целостной системой, а не набором отдельных мероприятий, и охватывала ценностно-ориентационные, когнитивные и поведенческие компоненты. Она может включать в себя проведение тематических педагогических семинаров и советов, организацию наставничества для молодых специалистов, разработку кодекса корпоративной этики, проведение неформальных мероприятий и командных тренингов, которые способствуют сплочению коллектива.

Третье условие – учет профессиональных и индивидуальных личностных особенностей педагогов и педагогического коллектива в целом. Процесс воспитания организационной культуры не может быть стандартизированным. Руководство организации дошкольного образования должно принимать во внимание опыт работы, личностные качества, мотивацию и профессиональные потребности каждого сотрудника, тем самым выстроить траекторию его интеграции в организационную культуру учреждения. Это способствует превращению коллектива из суммы отдельных педагогов в сплоченную команду единомышленников, где совместная деятельность приносит больше пользы и превышает просто сумму индивидуальных усилий.

Результат проведенного нами теоретического анализа подтверждает высокую актуальность и научную важность проблемы воспитания организационной культуры педагога организации дошкольного образования. Теоретическая значимость нашего исследования заключается в уточнении понятия и сущности данного феномена, а также в объяснении его роли как действенного инструмента управления профессиональным развитием педагогов и может быть эффективным способом улучшения деятельности всей организации [1; 3; 8].

Сформулированная нами гипотеза и предложенные на ее основе условия (системный, программный и индивидуальный подходы)

открывают перспективные направления для дальнейших исследований. Последующая разработка программы воспитания организационной культуры педагога организации дошкольного образования и ее апробация в практических условиях позволит не только подтвердить или скорректировать выдвинутые теоретические положения, но и обеспечат руководителей организаций дошкольного образования практическим инструментом для управления этим многогранным и сложным процессом, что в конечном итоге будет способствовать повышению качества дошкольного образования в целом.

Литература

1. Бетуганов А.А. Организационная культура образовательного учреждения: теория и практика формирования. – М.: Просвещение, 2019. – 215 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2020. – 671 с.

3. Дроздовский Э.Е. Управление организационной культурой в образовательной организации // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 1 (39). – С. 112–119.

4. Кульневич С.В. Управление современной школой: организационно-педагогические аспекты. – Ростов-н/Д: Учитель, 2019. – 192 с.

5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2018. – 320 с.

6. Руднев Е.А. Управление организационной культурой в условиях модернизации образования // Вестник университета. – 2019. – № 4. – С. 154–158.

7. Спивак В.А. Корпоративная культура. – СПб.: Питер, 2021. – 352 с.

8. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. – М.: Сентябрь, 2019. – 208 с.

9. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. – СПб.: Питер, 2020. – 384 с.

А.И. Беляева,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Э.А. Музенитова
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

О проблеме качества дошкольного образования: управленческие аспекты

На сегодняшний момент главным приоритетом развития системы дошкольного образования является достижение высокого качества образования, основанного на принципах открытости,

объективности, прозрачности и профессионального участия общественности. Проблема качества дошкольного образования стала наиболее выражена. Возрастающая интеллектуализация производства, становление рынка образовательных услуг, стремительный рост цифровых технологий оказывает сильное воздействие на важность обеспечения высокого уровня образования в качестве острых общественных и педагогических задач.

Обеспечение высокого качества образования, являясь основой государственной политики в сфере образования, требует выявления действенных управленческих методов всей системы образования, включая первую ступень образования. Дошкольное образование играет немаловажную роль в системе образовательных услуг, так как дошкольное детство является периодом всестороннего развития личности ребенка, формирования и закладывания культурных основ.

Проблему качества дошкольного образования изучали Т.А. Алиева, Л.Г. Богославец, Т.Н. Богуславская, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, А.А. Майер, Л.А. Парамонова, М.М. Поташник, О.А. Сафонова, Л.И. Фалюшина, Е.В. Трифонова, Н.Н. Шаховская, О.А. Шиян, Т.Г. Шмис, Е.Г. Юдина, Г.В. Яковлева и др.

Несмотря на значительный вклад исследователей в изучение проблемы качества дошкольного образования, многие ее аспекты остаются по сегодняшний день недостаточно изученными.

Анализ научной литературы по теме нашего исследования позволил выделить некоторые противоречия между:

− существенными возможностями и компетенциями организаций дошкольного образования в части выбора методов и средств достижения, общественно обозначенных целей и отсутствием научных обоснованных механизмов их реализации;

− требованиями к созданию в организациях дошкольного образования условий, отвечающих потребностям, запросам и ожиданиям личности и общества в качественном образовании, а также фактическом состоянии дел;

− потребностью в применении всесторонней методики контроля за уровнем знаний и целенаправленного влияния на конкретные элементы учебной деятельности в детских садах, обусловленной недостаточной стратегической прозорливостью руководства при определении ключевых параметров оценки качества дошкольного образования;

– необходимостью объективной оценки качества дошкольного образования и недостаточно разработанным алгоритмом эффективной оценки качества дошкольного образования.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и проверка на практике эффективности инновационной модели управления качеством дошкольного образования.

В ходе исследования, нами рассмотрено определение понятия «качество образования». Также обосновано его понимание как многомерного, синтетического понятия, охватывающего совокупность существенных образовательных свойств, отвечающих современным требованиям педагогической теории и практики и способных удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства в целом.

Современное понимание качества дошкольного образования предполагает не только соответствие знаний, умений, навыков воспитанников требованиям ГОС ДО ПМР, но и высокие результаты деятельности детских садов, а также усилия воспитателей, узких специалистов и администрации организации дошкольного образования по обеспечению высокого уровня воспитательно-образовательного процесса.

Среди возможных подходов к понятию качества образования заслуживает внимания подход, сформулированный в трудах А.И. Субетто, позволяющий исследовать связи этого определения с другими важными исследовательскими понятиями (свойство, система, оценка и управление). Согласно этому пониманию, качество обладает следующими характеристиками:

– системность и структурность – качество как система определения свойств объектов и процессов; отдельные составляющие качества не определяют общее качество);

– структурность и иерархичность – свойство системы имеет иерархическую структуру;

– динамичность – качество процесса отражается в качестве результата);

– количественность – мера качества;

– внешняя внутренняя определенность – единство обеспеченности, внутреннего и реального, внешнего качества;

– соответствие требованиям, потребностям и стандартам [3].

Качество – сложное и противоречивое понятие. Приведенное определение раскрывает фундаментальные противоречия:

– между статикой и динамикой качества;

– между его внутренней сущностью и его реальным проявлением;

– между качеством результата и качеством процесса.

Эти противоречия в философском понимании качества обусловливают и сложность педагогической проблемы обеспечения и управления качеством образования.

Т.И. Алиева, М.В. Крулехт полагают, что повышение качества дошкольного образования возможно на основе комплексного использования основных методических подходов к оценке качества дошкольного образования [2].

Дадим краткую характеристику данным методическим подходам:

1. Подход, основанный на аксиологии, подразумевает тщательное исследование системы ценностей, которая служит фундаментом для оценки качества дошкольного образования.

Принцип гуманизма является ключевым элементом действующей государственной стратегии развития дошкольной сферы. В связи с этим, оценивая качество дошкольного образования, исходя из этого принципа, приоритетом становится сам ребенок – главная педагогическая ценность. Уровень уважения к уникальности каждой личности, обеспечение ее прав на рост и раскрытие талантов, формирование среды для творчества служат критериями оценки такого подхода к качеству образования в организациях дошкольного образования.

2. Основой социокультурного подхода является потребность в воспитании бережного и осознанного отношения к миру вокруг нас, что способствует успешной адаптации к культуре общества. Формирование личности происходит в рамках всеобщей человеческой культуры, принимая во внимание особенности конкретной среды обитания. Соответственно, качество дошкольного образования оценивается по тому, как дети взаимодействуют со старшими, сверстниками и окружающей обстановкой. При этом важны проявление независимости, умение справляться с повседневными задачами, а также навыки общения и социальной активности.

Исходя из этого, социокультурный подход требует создания такой образовательной среды в детском саду, которая позволит:

– формировать личность ребенка в соответствии с принципами общечеловеческой культуры, учитывая при этом особенности его культурного окружения;

– наполнять образовательный процесс актуальными элементами мировой культуры;

– обеспечивать взаимодействие детей с культурой на разных уровнях – ближайшем окружении, сообществе и глобальном уровне, а также во взаимодействии со сверстниками, взрослыми и младшими детьми.

Учитывая, что культурное наследие человечества невозможно просто передать детям через установленные правила, оценка фокусируется на качестве целенаправленной работы педагога по формированию культуры как системы ценностей и обеспечению развития ребенка на основе культурных основ. В частности, при анализе воспитательно-образовательного процесса важно оценить, насколько хорошо знакомы дошкольники с обычаями и традициями своего народа.

3. Подход, ориентированный на развитие компетенций, представляется весьма целесообразным, так как он соответствует современному взгляду на задачи воспитания и позволяет учитывать готовность дошкольников к дальнейшему обучению, демонстрируя необходимые умения и навыки.

Оценка качества образования через призму компетентностного подхода предполагает изучение уровня усвоения навыков посредством прямого наблюдения за детьми, с учетом контекста, в котором это происходит. Важно анализировать не только отдельные виды компетенций – интеллектуальные, речевые, социальные и физические, но и особенности личности ребенка: проявления произвольности, самостоятельности, инициативы, творческого потенциала, способности принимать решения, а также сформированность образа себя и уровень самооценки.

4. Основой системного подхода является объединение различных элементов: функций, объектов, участников, критериев, индикаторов, методов и результатов оценки. Определяющими элементами здесь выступают последовательность и постоянство процесса сбора и анализа данных о качестве образовательной деятельности в детских садах.

Согласно точке зрения Т.Н. Богуславской, интеграция рассмотренных подходов делает возможной полноценную оценку и измерение прогресса ребенка, позволяя вовлекать в этот процесс родителей (законных представителей) воспитанников, как равноправных партнеров [1].

Следовательно, на основании представленного материала следует заключить, что методики оценки качества дошкольного обра-

зования должны быть унифицированы как для внешнего контроля, так и для самооценки организациями дошкольного образования, а также соответствовать представлениям педагогов и надзорных органов.

Литература

1. Богуславская, Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // Проблемы современного образования. 2012. – № 4. – С. 52-63.

2. Майер, А.А. Качество дошкольного образования: критерии, подходы к управлению // Управление качеством образования: проблемы эффективности: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции: доклады, тезисы, статьи. Екатеринбург: Издательство Дома учителя, 2004. – С. 109-112.

3. Макарова, Т.Н. Учебный процесс: планирование, организация и контроль / Т.Н. Макарова. – М.: Глобус, 2001. – 160 с. – с. 16.

О.А. Буйских,
магистрант II курса
Научный руководитель:
В.А. Гелло
канд. пед. наук, проф. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Формирование корпоративной культуры коллектива организаций образований с целью оптимизации их профессиональной деятельности

В условиях глобальной конкуренции и динамичных изменений социальной среды корпоративная культура становится одним из важнейших факторов устойчивого развития любой организации. Для организаций образования корпоративная культура выступает не только инструментом управления, но и фактором, определяющим качество образовательного процесса, психологический климат и уровень профессионального взаимодействия педагогов. Она приобретает стратегическое значение, объединяя сотрудников вокруг общих целей и ценностей, способствуя повышению эффективности деятельности.

Понятие «корпоративная культура» получило широкое распространение в 1980-х годах в работах Э. Шейна, Т. Питерса и Р. Уотермана. Так, Э. Шейн предложил трехуровневую модель культуры, включающую артефакты, провозглашенные ценности и базовые предположения; эта модель позволяет рассматривать культуру как

многоуровневую систему, в которой внешние проявления (символы, ритуалы, стиль общения) тесно связаны с глубинными убеждениями членов организации [7].

Г. Хофстеде исследовал влияние национальных и социальных культур на организационные модели, доказав, что корпоративная культура не существует изолированно, а формируется в контексте общих культурных ценностей общества. Ч. Хэнди разработал типологию организационных культур – власти, роли, задачи и личности, – каждая из которых определяет характер управленческих взаимодействий [6].

В исследованиях Т. Питерс и Р. Уотерман доказано, что долгосрочный успех организации во многом зависит от нематериальных факторов – от ценностей, миссии и норм, объединяющих сотрудников. Эти идеи легли в основу современного понимания корпоративной культуры как стратегического ресурса развития.

Проблематика корпоративной культуры изучалась представителями различных научных направлений. Психологи (К. Левин, А. Маслоу, Д. Мак Грегор) анализировали влияние организационной среды на мотивацию и поведение сотрудников. Экономисты и менеджеры (Г. Форд, П. Друкер) рассматривали культуру как часть системы управления качеством труда и инновациями.

Современные российские ученые (А. Я. Кибанов, И. В. Агеев, Е. С. Кармин) рассматривают корпоративную культуру как системное явление, включающее ценностно-нормативный, коммуникативный и поведенческий аспекты, влияющее на уровень вовлеченности и результативности персонала [3].

В образовательных организациях корпоративная культура выступает особым феноменом, объединяющим профессиональные, этические и гуманистические принципы педагогической деятельности. Ее функции многообразны: она способствует консолидации коллектива, укреплению управляемости, повышению мотивации и профессиональной удовлетворенности работников.

Для организаций дошкольного образования (ОДО) корпоративная культура имеет дополнительное значение – она формирует благоприятную среду, отражающую ценности заботы, поддержки и развития личности ребенка. В коллективе педагогов ценности сотрудничества и взаимопомощи напрямую влияют на эмоциональную атмосферу, качество педагогического взаимодействия и устойчивость детско-взрослого сообщества.

Современные образовательные организации функционируют в условиях динамичных изменений, повышенных требований к качеству образовательного процесса и необходимости постоянного профессионального роста педагогических кадров. В таких условиях корпоративная культура выступает не только как инструмент управления коллективом, но и как фактор, определяющий эффективность и устойчивость всей образовательной системы. Все научные подходы к изучению корпоративной культуры демонстрируют наличие значимых концептуальных расхождений, которые формируют противоречивое поле исследования [5]. Эти различия особенно проявляются при анализе вопросов формирования и управления корпоративной культурой в образовательных организациях.

Э. Шейн и Т. Дил утверждают, что корпоративная культура может и должна формироваться целенаправленно, через систему управленческих решений, ритуалов, символов и коммуникаций, обеспечивающих единство ценностей и поведения сотрудников [2]. В то же время Г. Хофстеде и К. Камерон подчеркивают, что культура является стихийно складывающимся феноменом, тесно связанным с национальными, историческими и социальными контекстами, а потому не может быть искусственно создана или быстро изменена управленческими мерами [6].

Согласно взглядам О.С. Виханского и А.И. Наумова, корпоративная культура представляет собой формализованный управленческий инструмент, который должен быть закреплен в миссии, кодексе и регламентах организации [1]. Однако А.А. Радугин и В.А. Сластенин подчеркивают, что реальная культура проявляется прежде всего в неформальных отношениях, морально-психологическом климате и системе внутренних смыслов, которые невозможно зафиксировать документально.

Представители менеджериального подхода (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин) считают, что корпоративная культура формируется как инструмент повышения эффективности труда и достижения стратегических целей. В противоположность этому гуманистическая педагогическая традиция (В.А. Кан-Калик, Е.Н. Шиянов) рассматривает культуру как пространство развития личности педагога, где на первый план выходят нравственные и духовные аспекты взаимодействия, а не управленческие показатели [4].

Сторонники универсализма (Т. Питерс, Р. Уотерман, Д. Денисон) утверждают, что существуют общие модели и принципы «успешной культуры», применимые к любой организации. Однако сторонники

контекстного подхода (Г. Хофстеде, М. Армстронг) считают, что каждая культура уникальна и определяется особенностями социальной среды, профессиональной сферы и национальной ментальности коллектива [6].

В связи с актуальностью проблемы формирования корпоративной культуры в образовательных организациях, обусловленной необходимостью повышения качества и эффективности профессиональной деятельности педагогических коллективов, особое значение приобретает поиск технологий, способных обеспечить развитие устойчивых ценностных ориентиров, командного взаимодействия и положительного психологического климата в коллективе. Проанализировав теоретические подходы и практические затруднения, была определена тема исследования: «Формирование корпоративной культуры коллектива организаций образования с целью оптимизации их профессиональной деятельности».

Цель исследования – разработать технологии и условия формирования корпоративной культуры в организациях образования с целью оптимизации их профессиональной деятельности.

Объект исследования – процесс формирования корпоративной культуры в организации образования.

Предмет исследования – технологии и условия формирования корпоративной культуры в коллективе организаций дошкольного образования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме формирования корпоративной культуры и определить ее влияние на эффективность деятельности образовательной организации.

2. Обосновать педагогические и управленческие условия, обеспечивающие развитие корпоративной культуры в организациях образования.

3. Разработать и апробировать технологии формирования корпоративной культуры коллектива дошкольной организации, направленные на оптимизацию профессиональной деятельности педагогов.

4. Определить и охарактеризовать направления повышения эффективности взаимодействия и профессиональной активности педагогического коллектива на основе корпоративных ценностей.

5. Исследовать влияние корпоративной культуры на уровень мотивации, сплоченности и результативности деятельности сотрудников организации дошкольного образования.

В процессе решения поставленных задач за основу были взяты концептуальные положения теории о том, что должны быть определены миссия и ценности организации, совершенствоваться коммуникации, внедряться современные технологии командообразования, сформулирована сущность психолого-педагогической поддержки. Пилотное обследование деятельности педагогических коллективов организаций дошкольного образования, анализ материалов конференций, методических объединений и отчетов органов управления образованием показал, что корпоративная культура оказывает многоаспектное влияние на эффективность деятельности образовательной организации. Ее наличие способствует росту профессиональной мотивации и удовлетворенности педагогов; усиливает командное взаимодействие и снижает уровень конфликтности; формирует позитивный имидж учреждения в профессиональном сообществе и обществе; обеспечивает вовлеченность персонала в инновационные процессы; способствует оптимизации управленческих решений и рациональному распределению ответственности.

Таким образом, корпоративная культура становится связующим звеном между стратегическими целями организаций образования и повседневной деятельностью педагогов. Современная образовательная организация не может эффективно функционировать без развитой корпоративной культуры. Именно она выступает интегрирующим механизмом, объединяющим педагогов вокруг общих ценностей, формирующим позитивный психологический климат и стимулирующим профессиональный рост.

Результатом развития корпоративной культуры может стать повышение качества образовательного процесса, укрепление авторитета организации образования и удовлетворенность всех участников педагогического взаимодействия.

Исследование проводится на основе системы образования Слободзейского района на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Песенка» села Кицканы.

Литература

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Гардарики, 2019. – 528 с.

2. Дил Т., Кеннеди А. Корпоративная культура: ритуалы и символы корпоративной жизни. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 304 с.

3. Кан-Калик В.А., Шиянов Е.Н. Педагогическое творчество и профессионализм. – М.: Педагогика, 2010. – 256 с.

4. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации. – М.: ИНФРА-М, 2018.

5. Подымова Л.С., Ильин Е.П. Психология и педагогика управления коллективом. – М.: Академия, 2017. – 312 с.

6. Хофстеде Г. Последствия культуры: международные различия в трудовых ценностях. – СПб.: Питер, 2018. – 416 с.

7. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. – М.: Питер, 2012. – 336 с.

Е.А. Конопухина,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Э.А. Музенитова
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Управление конфликтами в педагогическом коллективе как элемент повышения качества образовательного процесса

Образовательная деятельность – одна из наиболее многочисленных сфер, в которой люди взаимодействуют друг с другом, поэтому в ней наиболее часто встречаются конфликтные ситуации. Педагогический состав – различен по возрасту, темпераменту, личностным характеристикам, общительности, коммуникабельности, отношению к работе и др. В коллективах учителей межличностные конфликты неизбежны. Важен тот факт, что именно в школах в конфликты вовлекаются не только педагоги, они несут особенно негативные последствия, так как влияют на воспитание и обучение детей.

В современном обществе образовательная система испытывает потребность в профилактике и устранении конфликтов посредством переговоров. Часто конфликты освещаются в СМИ, наносят вред участникам конфликта, не дают возможности договориться. Как только люди стали жить вместе, конфликты стали их сопровождать, возникла необходимость найти возможность разрешать их, а еще лучше и предотвращать. Поэтому вопрос управления конфликтами в педагогическом коллективе является актуальным, значимым, ему уделяется особое внимание в литературе, проводятся комплексные исследования, разрабатываются методики изучения природы конфликтов, управления и разрешения конфликтов.

В современной литературе данная проблематика нашла свое отражение в ряде научных работ, среди которых можно выделить таких авторов, как: Сергеева М.Г., Симонова Н.М., Токарева А.А., Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Гуриева С.Д., Калгашкина Ж.И., Кашуба А.Г., Кашуба А.О., Новосельцева А.В., Стерлядева Н.А., Федорченко С.В., Якушин А.С., Николаева А.А. [1-9].

Сергеева М.Г., Симонова Н.М. считают, что данную проблему можно решить только с помощью систематической деятельности, направленной на укрепление нервной системы профессиональных кадров, а также на выстраивание навыков продуктивного общения. Благодаря этим действиям новые сотрудники, еще недостаточно приспособившиеся к императивам выбранной профессии, могут быстрее интегрироваться в деятельность ООУ, а работники с высокой тревожностью получают возможность снизить воздействие стресса на их организм и производственные результаты [1].

Токарева А.А. полагает, что ключевой задачей администрации школы является создание бесконфликтной и комфортной обстановки для обучающихся, посредствам профилактики конфликта. В образовательных учреждениях необходимо создавать систему работы с кадрами с целью понижения конфликтности и повышения профессиональных качеств и умений педагогов [2]. В нашем исследовании, мы использовали методики: «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, методика предназначена для выявления склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения [10, 11]. Методика Томаса – Килмана, была нацелена на определение стиля поведения личности в конфликте (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) [12]. Методика «Социометрия» (Морено), применялась для оценки структуры коллектива, выявления лидеров, изолированных сотрудников, скрытых напряженностей [13].

Исследовательская часть работы была проведена на базе МОУ «БСОШ № 18» в 2025 г. 15 учителей данной организации стали участниками исследования, в возрастном диапазоне от 25 до 63 лет. Тестирование проводилось с использованием опросника «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева в печатном виде и прохождении онлайн-тестирования по методикам «Социометрия» (Морено) и Томаса – Килмана одновременно для всех в компьютерном классе. Каждому респонденту был выдан материал и инструкция.

В результате изучения сведений, полученных с использованием разработки К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтной ситуации», нами было установлено, что наиболее адаптивным будет поведение тех испытуемых, которые не имеют выраженной доминанты, а способны применять разные стили в зависимости от характера конфликта. В нашем тестировании у 3 человек выявлено адаптивное поведение.

Испытуемые, обнаружившие предпочтения в отношении какого-либо стиля, скорее всего, будут использовать его, пренебрегая ситуативными факторами, что, в свою очередь, приведет к снижению эффективности таких субъектов в разрешении конфликта.

На основании полученных результатов мы сделали следующие выводы:

У педагогов, выбравших стиль избегания, чрезмерное использование может привести к низкому уровню включенности в проблему; принятию решения о невыполнении обязательств; предоставлению возможности проблемам мучительно назревать, что может привести к нарушению коммуникаций между членами команды.

У педагогов, выбравших стиль приспособление, чрезмерное использование проявляется в недостатке внимания, ограниченности влияния, снижении личного вклада, анархии. Люди, чрезмерно применяющие приспособление, показывают отсутствие желания изменяться и обычно демонстрируют тревогу, боязнь неопределенности в будущем.

Недостаточное владение техникой компромисса приводит к ненужной конфронтации, частым стычкам и неэффективным переговорам.

Недостаточное владение стилем сотрудничества может привести к использованию быстрых шаблонных решений, недостатку понимания со стороны членов команды, бесправию, потере инновационности.

В условиях работы в педагогическом коллективе, такие показатели как сотрудничество, компромисс, должны быть ярко выраженными. В рамках работы между родитель-учитель, ученик-учитель, ученик-родитель и учитель-руководитель именно эти стили поведения принесут значимые результаты и помогут решить имеющиеся или только назревающие конфликтные ситуации.

По тесту «Определение личностной агрессивности и конфликтности» по Е.П. Ильину и П.А. Ковалеву ответы на вопросы

соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «бескомпромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». В наибольшей степени в выбранной группе учителей выражена бескомпромиссность.

По итогам социометрии выявлено: взаимно-положительные выборы (8), взаимно-отрицательные выборы (5), парадоксальные выборы (7).

Исходя из результатов анализа и их интерпретации можно сделать выводы:

• уровень конфликтности в педагогическом коллективе находится на не благоприятном уровне, который необходим для гармоничной работы коллектива. Часть педагогического состава школы считают актуальной проблему конфликтов в коллективе и объективно нуждаются в помощи и консультации психолога. А это говорит о том, что существуют некоторые проблемы, которые требуют дальнейшего изучения и коррекции;

• данную проблему можно решить только с помощью систематической деятельности, направленной на установление природы конфликтов, а также на выстраивание навыков продуктивного общения;

• разнообразие взглядов, мнений и подходов к конкретному вопросу позитивно влияет на атмосферу в коллективе, как в интеллектуальном, так и в личностном плане.

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что работа по разрешению конфликтов должна начинаться над собой – самоконтроль (самокоррекция, рефлексия, прогнозирование и самооценка), а только потом совместно с членами коллектива.

Современный менеджмент для руководителей школ учит не добиваться единого мнения во всех вопросах УВП, а наоборот сделать так, чтобы эти расхождения не перешли в конфликтную стадию. Для этого администрация школы должна тесто работать с психологом с целью понижения конфликтности и повышения профессиональных качеств и умений педагогов. Эффективное управление конфликтами – это не просто устранение негативных проявлений, а создание условий для развития педагогического коллектива и улучшения образовательного процесса в целом. Это способствует формированию профессиональной, сплоченной команды, что неизменно отражается на качестве образования и успехах обучающихся.

Литература

1. Сергеева М.Г., Симонова Н.М. Управление конфликтными ситуациями в педагогическом коллективе как фактор создания комфортной образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 4. – С. 265–280. – URL: https://ekoncept.ru/2024/241056.htm.

2. Токарева А.А. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6. – № 7. – С. 380-392. https://doi.org/10.33619/2414-2948/56/48

3. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Гуриева С.Д. Конфликты в педагогическом коллективе: теоретический аспект // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2018. – № 4. – С. 35-39.

4. Калгашкина Ж.И. Особенности конфликтов в современных педагогических коллективах // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. – 2016. – № 8-1. – С. 152-156.

5. Кашуба А.Г., Кашуба А.О. Основные источники и функции конфликтов в педагогическом коллективе // Социальные отношения. – 2016. – № 2 (17). – С. 87-93.

6. Новосельцева А.В. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 3. – С. 24-29.

7. Стерлядева Н.А. Типичные конфликты в современных педагогических коллективах // Социодинамика. – 2018. – № 7. – С. 1-8. https: //doi.org/10.25136/2409-7144.2018.7.26186

8. Федорченко С.В. Предотвращение конфликтов в педагогическом коллективе как один из методов формирования благоприятного социально-психологического климата в вузе // Молодой ученый. – 2016. – № 2 (29). – С. 233-236.

9. Якушин А.С., Николаева А.А. Конфликты в педагогическом коллективе: действия руководителя образовательной организации // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. – № 6. – С. 328-332.

10. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения // диссертация, 1996.

11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.

12. Шаньгина Н.В., Загорюев А.Л. Опросник стилей управления конфликтом К. Томаса-Р. Килманна – русскоязычная версия: методическое руководство. – Екатеринбург: УИПП, 2015.

13. Морено Якоб Леви. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе [пер. с англ. А. Боковикова]. – Москва: Академ. Проект, 2004. – 315 с.

Н.В. Кочаш,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.Л. Марачковская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о роли лидерства руководителя организации образования в управлении педагогическим коллективом

В современных условиях к управлению педагогическим коллективом ОО предъявляются строгие требования и, прежде всего, направленность на социальный аспект, а именно проявление лояльности к работающим; создание атмосферы, способствующей раскрытию способностей; использование методов, обеспечивающих удовлетворенность работой [5].

Актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена тем, что нынешняя действительность требует от руководителей не просто административных навыков, а способности к настоящему лидерству, которое рассматривается как инновационный подход к управлению и необходимая компетенция для достижения успеха в развитии организации образования (далее – ОО). Руководители ОО должны уметь не только эффективно распределять ресурсы и контролировать образовательный процесс, но и адаптироваться к новым условиям, предвидеть будущие вызовы и находить инновационные решения. Они должны быть способными мотивировать коллектив, стимулировать творческую активность педагогов и создавать благоприятную образовательную среду для воспитанников, способствуя их всестороннему развитию.

Научный интерес к лидерству в педагогической науке появился в 1920-30-е гг. (Е.А. Аркин, А.С. Залужный, Д.Б. Эльконин и др.). В последующие периоды лидерство рассматривалось в структуре психологии организаторской деятельности (Л.И. Уманский, А.С. Прутченков и др.). В педагогике советского периода установилось понимание лидерства как фактора групповой интеграции в неформальной структуре организации. По настоящее время остаются недостаточно изученными вопросы, касающиеся выявления содержания подготовки руководителя ОО к осуществлению лидерства.

Анализ научной литературы по теме исследования позволил выделить ряд объективно существующих противоречий между:

– потребностью в реализации подходов, ориентированных на управление развитием ОО в условиях изменчивости среды, и сохраняющейся практикой традиционного управления, не учитывающей этих изменений;

– необходимостью развития профессиональной компетентности в осуществлении лидерства и неразработанностью содержания лидерской деятельности и структуры лидерских качеств руководителя ОО;

– имеющимся опытом разработки моделей развития лидерских качеств руководителей в корпоративном менеджменте и недостаточным учетом этого опыта при подготовке руководителей-лидеров ОО.

Цель проводимого нами исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке управленческого проекта по развитию лидерских качеств руководителя ОО, направленных на повышение эффективности управления персоналом.

В ходе исследования нами уточнено понятие «лидерство» и сформировано общее системное представление о нем на основе выделения его сущностных характеристик как социально-психологического феномена в контексте компетентностного подхода к развитию профессионализма современного руководителя организации образования. Осуществлено моделирование профиля идеального руководителя-лидера как целевого ориентира в организации процесса формирования лидерских качеств.

Следует обратить внимание и на то, что понятие лидерства в образовании отличается от его трактовки в бизнесе или политике, так как здесь акцент делается на создании условий для развития личности, формирования педагогического сообщества и обеспечения высокого качества образовательного процесса. в социально-психологическом понимании лидерство связывают с более или менее организованной группой людей, объединенных общей целью, ценностями, интересами и т.п. В качестве организационного лидера признается член группы, который наделяется ею правом принятия групповых решений и организации совместной деятельности.

Обращает на себя внимание и тот факт, что лидерство не рассматривается в менеджменте как антипод управлению, и, что очень важно, не существует вне этого процесса. Лидерство рассматривается в качестве дополнения в тех случаях, когда традиционно используемые способы управления не позволяют достигать ожидаемых результатов и поставленных целей как в педагогическом процессе

с детьми, так и в деятельности всей ОО. Т.е. между лидерством и управлением мы наблюдаем тесную взаимосвязь, которая проявляется в том, что управление гарантирует стабильность, а лидерство стимулирует перемены [6].

Необходимыми качествами руководителя-лидера является гибкость и адаптивность. Образовательная среда постоянно меняется, и руководитель должен быть готов быстро реагировать на новые вызовы, адаптировать стратегию и изменять подходы к работе в соответствии с изменившимися условиями. Это предполагает готовность к инновациям, внедрению новых технологий и методов [4].

Руководитель-лидер должен отличаться стремлением к поиску новых решений, внедрению передовых образовательных практик и развитию инновационной культуры в организации. Инициативность и инновационность – двигатели прогресса. Эти качества требуют от руководителя умения идти на риск, экспериментировать и не бояться ошибок [3].

Фундаментальными принципами работы руководителя и личностными качествами выступают ответственность и этичность. Он должен быть готов брать на себя ответственность за принимаемые решения и их последствия, придерживаться высоких моральных принципов и обеспечивать этичность работы всего коллектива [1]. Это включает прозрачность в деятельности, соблюдение законодательства и регламентов, а также уважение к личности каждого члена коллектива. Сочетание перечисленных выше качеств позволит создать успешную ОО и эффективно управлять педагогическим коллективом.

Многие авторы (П.С. Авдеев, О.В. Евтихов, Е.В. Кудряшова, К.О. Староверова, Н.В. Сторчак и др.), анализируя зарубежные исследования проблем лидерства, со ссылкой на Р. Стогдилла, обращают внимание на ряд качеств, которые присущи лидеру: открытая потребность в ответственности; ориентация на выполнение задач; сила и настойчивость в достижении целей; смелость и оригинальность в решении проблем; уверенность в себе; самосознание; готовность к принятию последствий собственных действий и решений; готовность к разочарованию и преодолению неудач; способность влиять на мнение людей; способность создавать социальные системы в соответствии с поставленной целью.

На основе анализа научной литературы по проблеме лидерства можно сформировать общее системное представление о нем, выделив его сущностные характеристики как социально-психологиче-

ского феномена, позволяющие в каждом конкретном случае выделять его в ряду других видов социального взаимодействия:

- у лидера должны быть последователи;
- лидерство – это сфера взаимодействия;
- лидерство образуется из событий (актов) лидерства;
- лидерство основывается на неформальном влиянии лидера;
- лидерство формируется на основе авторитета;
- лидерство является когнитивным конструктом, продуктом восприятия и осознания.

Следует уточнить, что описанные выше общие характеристики лидерства не являются всеобъемлющими и лишь проясняют его социально-психологическую сущность. Но их важно учитывать при анализе организационного лидерства в контексте управленческой деятельности и для решения задачи повышения лидерского потенциала руководителя как организационного лидера.

Качество управления персоналом ОО напрямую зависит от умения руководителя осознавать себя и свои личные цели, правильно распределять время и усилия, от его способностей оперативно принимать решения, способностей нацеливать коллектив на непрерывное развитие, творческий рост, что влияет на успешное развитие организации, ее социальный статус. Для профессионального управленца, как отмечали В.С. Лазарев, Р.Л. Кричевский, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова, очень важно овладеть, прежде всего, культурой профессионального управления, т. е. комплексом тех понятий, методов, форм, которые выработаны в общественном опыте [2].

Эффективное управление персоналом в ОО предполагает создание команды высококвалифицированных, мотивированных и постоянно развивающихся педагогов, способных обеспечить высокое качество образовательного процесса через комплексное использование разнообразных методов в системе управления. Сочетание четкой регламентации, справедливого вознаграждения, создания благоприятной социально-психологической атмосферы и лидерской позиции руководителя позволит сформировать сильный коллектив, способный решать задачи развития организации.

Литература

1. Евтихов О. В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография / О. В. Евтихов; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Сибирский юридический ин-т М-ва внутренних дел Российской Федерации». – Красноярск: СибЮИ, 2011. – 287 с.

2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

3. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В. С. Лазарев. – Москва: Центр пед. образования, 2008. – 351 с.

4. Москвин С. Н. Управление человеческими ресурсами в образовательной организации: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / С. Н. Москвин. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 142 с.

5. Поздняк Л. В. Управление дошкольным образованием: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности: «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. – Москва: AcademiA, 1999. – 431 с.

6. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. – Москва: Просвещение, 1980. – 160 с.

Ю.В. Сиденко,
магистрант II курса
Научный руководитель:
Л.Т. Ткач
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Методологические подходы к совершенствованию системы оценки управленческой деятельности руководителя организации дополнительного образования

В условиях динамично меняющегося образовательного пространства и растущих требований к его качеству, оценка эффективности деятельности руководителей организаций дополнительного образования (далее – ОДО) становится особенно актуальной. Руководители играют ключевую роль в управлении, организации и развитии образовательных программ, что непосредственно влияет на качество и доступность дополнительного образования для детей и взрослых. Эффективное руководство обеспечивает не только успешное функционирование организаций образования, но и их адаптацию к изменениям в законодательстве, социальным запросам и потребностям обучающихся. Управление деятельностью ОДО и педагогического коллектива в современных условиях сопряжено с необходимостью постоянного соотнесения достигнутого результата с имеющимися стандартными нормами и реализуемыми в ОДО целями, решаемыми задачами. Таким образом,

изучение методов и критериев оценки эффективности деятельности руководителей организаций дополнительного образования является важной задачей для повышения качества управления образовательным процессом.

Ключевым элементом структуры эффективного развития и результативности работы ОДО является ее руководитель. Мониторинг значимых показателей, экспертная оценка качества управления, ее уровень обусловливают перспективы профессионального роста руководителя, совершенствования его знаний, умений в области педагогического менеджмента и личностных качеств в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Анализ функционирования ОДО в контексте его качества позволил выявить противоречие между потребностью в объективной оценке качества управленческой деятельности директора и недостаточной разработанностью технологии мониторинга и оценки.

Основная цель исследования состоит в обосновании и проектировании системы оценки эффективности управленческой деятельности руководителя ОДО. Объектом исследования выступает управленческая деятельность руководителя ОДО, а предметом станет система мониторинга и оценки эффективности управленческой деятельности руководителя ОДО.

В педагогическом менеджменте мониторинг преимущественно понимается как процедура систематического отслеживания эффективности обучения и воспитания и на основе полученной информации принятия управленческих решений по регулированию и коррекции развития образовательного процесса и функционирования ОО в целом [1]. По мнению Л.А. Чуриной, мониторинг позволяет получить достоверную информацию для эффективного управления средой, процессами, программами развития и т.д. [6].

Ученые (Е.С. Заир-Бек, А.Н. Майоров, В.А. Кальней, А.П. Тряпицына, А.И. Пульбере, Е.С. Шишов и др.) обозначают мониторинг как один из основных элементов системы оценки деятельности организации образования и уточняют, что он непосредственно включен во все функции и этапы управления, следовательно, его сущностные характеристики могут быть раскрыты в контексте других компонентов процесса управления [3].

В этой связи методологическим основанием проведения исследования выступают системный и программно-целевой подходы.

В сфере образования существуют задачи, которые требуют использования программно-целевого подхода, так как применение других подходов не решают существующие проблемы.

Программно-целевой подход реализуется через синтез основных принципов управления и планирования: направленность на конечный результат, комплексность, связь целей и ресурсов, конкретность, единство отраслевого и территориального планирования. Сущность программно-целевого подхода – максимум достигнутого при минимуме затрат (интеллектуальных, материальных, трудовых и т.д.). Данный подход обусловливает перевод системы менеджмента в ОДО к управлению по результатам означает усовершенствование системы управления. Так как управление по результатам рассматривается как процесс, то процесс руководства организацией является объектом изменений. Благодаря этому происходит развитие процессов взаимодействия между сотрудниками организаций. Эффективность функционирования системы зависит от соответствия ее структурных составных частей и элементов требованиям времени. Можно сделать вывод, что развитие организации через управление по результатам предполагает совершенствование структуры организации.

Переход к управлению по результатам является широкомасштабным процессом совершенствования. Этот процесс позволяет создать условия для совершенствования, комплексного развития организации. Управление процессом совершенствования предполагает также владение факторами окружения, которые при управлении по результатам также развиваются.

В управлении по результатам главным является акцент на результат, что имеет как принципиальное, так и функциональное значение. При управлении по результатам возможности организации используются таким образом, чтобы планы деятельности простирались от их стратегического уровня до планов индивидуального использования рабочего времени каждым работником. Уже на этапе планирования активизируется использование желания и способности всех участников процесса.

Управление по результатам представляет собой процесс, ориентированный на достижение главных и поддерживающих их результатов, при этом необходимо:

а) определить требования к результатам и ожидаемые результаты с помощью процесса планирования;

б) настойчивое осуществление планов подкрепляется ежедневным сознательным управлением делами, персоналом и окружением;

в) результаты оцениваются для принятия решений, ведущих к проведению последующих мероприятий [5].

Деятельность организации будет успешна если главную роль будет играть личный вклад человека. Если руководитель будет совершенствовать себя в рамках, очерченных для него организацией, значит управление по результатам как системы будет эффективным. Таким образом, развитие при управлении по результатам означает воспитание настойчивых, профессионально подготовленных руководителей и творчески активных специалистов.

Оценка качества деятельности руководителя ОДО представляет собой систему. На основе трудов Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевского, В.А. Якунина и др. можно выделить суть системного подхода в педагогическом менеджменте. Этот подход предполагает, что отдельные компоненты образовательного процесса и управления им не являются изолированными, а представляют собой взаимосвязанную систему. К таким компонентам относятся цели образования, участники педагогического процесса, содержание образования, методы, формы и средства, используемые в образовательном процессе. Основная педагогическая задача заключается в том, чтобы учитывать взаимосвязь этих компонентов. Это означает, что успешное осуществление образовательного процесса требует понимания того, как каждый элемент влияет на другие и как они взаимодействуют между собой. Такой подход позволяет более эффективно организовывать деятельность организации, развитие образовательного процесса и управлять достижением поставленных целей [2].

В исследованиях ученых (Б.С. Гершунский, Т.А. Ильина, Г.Н. Сериков, Т.И. Шамова и др.) были выявлены ключевые характеристики системного подхода, который представляет собой форму методологического знания, связанного с изучением и созданием объектов, рассматриваемых как системы. Системный подход обусловливает комплексное восприятие исследования, где все элементы взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Важным положением системного подхода является то, что система как некая общность на пустом месте не возникает. Должны существовать причины и объективные обстоятельства, которые подготавливают зарождение системы. Т.е., возникновение системы происходит в случае наличия оснований, которые придают ей це-

лостность, определяют ее свойства, функционирование, развитие. При создании системы в нее закладываются определенные свойства и потенциальные возможности. Система способна функционировать в рамках этих ограничений и, соответственно, выполнять те функции, которые заложены в нее при создании. Но это не означает, что система является неизменной [4].

Управление качеством образования – это не только достижение его определенного уровня, но и обеспечение позитивной динамики его изменения. В связи с этим руководителям организаций образования приходится трудиться в режиме интенсивного инновационного поиска, разрабатывая сбалансированную разноуровневую систему управления качеством образования, учитывающую специфику современного социально-экономического развития региона, переориентацию управления на развитие образовательных систем, разработку адаптивной модели управления конкретной школы с учетом ее специфики.

Эффективность управленческой деятельности руководителя ОО зависит от внедрения систематизированной и адаптивной системы оценки, основанной на результатах мониторинга, которая учитывает как профессионально-личностные качества руководителя, так и специфику управленческих функций в контексте современных требований к ОО. Проектирование такой системы станет важной задачей дальнейшего исследования.

Литература

1. Кальней В. А. Мониторинг качества образования / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – Москва; Вологда: Изд-во Вологод. ин-та повышения квалификации и переподгот. пед. кадров, 1998. – 203 с.

2. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – Москва: Педагогика, 1986. – 143 с.

3. Розанова В. А. Психология управления: учебное пособие / Розанова В. А. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – Москва: Альфа-Пресс, 2008. – 378 с.

4. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека: [Монография] / Г. Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002 (Изд-во Челяб. Дом печати). – 414 с.

5. Третьяков П. И. Дошкольная образовательная организация: управление по результатам [Текст] / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: ТЦ Сфера, сор. 2018. – 120 с.

6. Чурина Л. А. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Киров, 2001. – 183 с.

Г.И. Тримурук,
магистрант II курса
Научный руководитель:
В.А. Гелло
канд. пед. наук, проф. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Сущность организации образовательной среды и ее интеграция в пространство организации образования

В дошкольном периоде происходит интенсивное развития личности, которое имеет не приходящее значение в перспективе становления человека.

В теории и практике психологии и педагогики длительное время недооценивались виды деятельности и технологии, эффективные в воспитании именно в дошкольном возрасте. Как следствие имело место форсирование развития, перенос в образовательные программы организаций дошкольного образования (ОДО) содержания из образовательных областей школы, перегрузка воспитанников, построение педагогического процесса без учета особенностей возраста и зоны ближайшего развития детей. Конструктивное решение проблемы стало возможным при определении стандартов образования всех уровней, где было введено понятие «образовательная среда» [1].

Влияние среды на развитие воспитанников выступает предметом изучения современных психолого-педагогических исследований. Понятие «среда» является более общим по отношению к «образовательной среде», которое получило широкое распространение в современной педагогике. Однако, до настоящего времени понятие «образовательная среда» остается размытым, имеет различные интерпретации [4].

По утверждению В.А. Ясвина образовательная среда – одно из средств, формирования личности ребенка, источник получения знаний, социального опыта. В исследованиях З.А. Михайловой в широком смысле, термин «среда» трактуется как «окружение», или как «совокупность природных и социальных условий, в которых разворачивается человеческая жизнь» [3, с. 31].

В педагогике термин образовательная среда используется наряду с такими, как «обучение», «развитие», «воспитание» и «инновация в образовании». При этом, надо иметь ввиду, что идея образовательной среды в науке не нова. Вопрос влияния

образовательной среды на эффективность и качество образования всегда был в центре внимания педагогической теории и практики.

В исследовании мы рассматриваем характеристики образовательной среды как педагогического явления. По-нашему мнению, она является обобщающим понятием, включающим в себя узкие, локальные среды, такие как дошкольная, школьная и семейная среда. При этом необходимо учитывать многогранность образовательного процесса, объединяющего обучение, воспитание и развитие. Это позволяет выделить компоненты образовательной среды как системы, состоящей из «обучающей, воспитательной среды» и «развивающей». Однако, учитывая тесную взаимосвязь между этими процессами и комплексный характер педагогического взаимодействия, выделение этих понятий носит условный характер.

Важно подчеркнуть, что образовательная среда формируется намеренно и целенаправленно с учетом разных факторов развития личности. В теории менеджмента доказано, что это возможно при управлении деятельностью организации образования в целом.

Для нашего исследования важным является положение о том, что управление в сфере образования представляет собой комплекс основополагающих принципов, методик и приемов управления, направленных на оптимизацию функционирования образовательных структур. Как доказывают современные подходы к проблеме, основная миссия управления в образовании заключается в повышении его эффективности. Ученные разного профиля и руководители образовательных институтов разрабатывают стратегии развития управления, формулируют цели и задачи, а также внедряют передовые методы обучения и системы оценки его результативности (Т.П. Колодяжная) [2].

В фундаментальных исследованиях В.А. Сластенина, Н.Д. Никандрова, Т.И. Шамова, А.И. Щербакова, В.И. Загвязинского, Ю.А. Конаржевского и других разрабатывались проблемы управления образовательными системами через разные формы его моделирования и проектирования. Всех ученных объединяет одна точка зрения, что оптимальное управление обеспечивает качество деятельности организации образования. Это требует комплексного подхода к планированию, организации и контролю использования всех средств воздействия, обеспечивающих это качество.

В настоящее время в теории и практике менеджмента идет поиск решения проблемы управления образовательной средой как одним из условий оптимизации качества дошкольного образования.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования сформулированы важные принципы, соблюдение которых позволяет утвердить само ценность дошкольного возраста, как важнейшего периода становления личности в целом. Это учет возрастных особенностей, где выражен быстрый темп развития и повышенная эмоциональность, подражательность детей. Именно в дошкольном возрасте зарождаются различные виды творчества, возникают предпосылки становления игровой деятельности как ведущей и определяющей всестороннее развитие детей. В связи с этим, появились новые требования к образовательному процессу, что потребовало пересмотра, изменения и обновления образовательной среды, так как она является ведущей составляющей всего образовательного процесса.

Анализ основных положений управления организациями образования с целью повышения качества их функционирования и анализ практики работы по модернизации образовательной среды в ОДО позволили выделить ряд проблем и противоречий в решении данного направления деятельности ОДО на современном этапе:

- конфликт между ожидаемым качеством дошкольного образования и его реальным состоянием в практике;

- противоречие между теоретически необходимым системным подходом к управлению качеством образования и недостаточной подготовкой руководителей в комплексном видении системы данной работы и наличии способностей ее практической реализации;

- противоречие между важностью объективной оценки уровня образовательного процесса и неразвитостью инструментов такой оценки;

- недостаточная научная проработанность подходов к созданию образовательной среды как важнейшего условия оптимизации качества дошкольного образования.

Имеющие место проблемы и противоречия позволили выделить актуальное направление, определяющее подходы к исследованию выбранной темы «Управление образовательной средой как условие оптимизации качества дошкольного образования».

Цель исследования: определить пути оптимизации управления образовательной средой как условия обеспечения качества образования в организациях дошкольного образования (ОДО).

Объект исследования: процесс управления образовательной средой в организациях дошкольного образования (ОДО).

Предмет исследования:

- развивающая образовательная (предметно – пространственная) среда, обеспечивающая качество дошкольного образования в направлении становления и развития игровой деятельности дошкольников.

Гипотеза исследования: управление развивающей предметно-пространственной средой, обеспечивающей оптимальный уровень развития личности воспитанников через качество дошкольного образования в направлении становления и развития игровой деятельности дошкольников возможно при следующих условиях:

- если управление созданием и развитием образовательной среды в ОДО будет построено на основе мотивационного программно-целевого подхода;

- если разработка и внедрение модели управления развитием образовательной среды ОДО будет включать следующие составляющие компоненты: результативную цель, образовательное наполнение и пути технологического решения, а также специальные условия их реализации;

- ориентация образовательных субъектов ОДО на заданный стандарт идеального образовательного пространства;

- обеспечение приоритета управления деятельностью ОДО в создании образовательного пространства, позволяющего реализовать основную образовательную программу дошкольного образования и конкретной образовательной организации.

Задачи исследования:

1. Определить концептуальные основы исследования проблемы управления образовательной средой как условие оптимизации качества дошкольного образования.

2. Разработать модель управления развивающей предметно - пространственной образовательной средой, обеспечивающей оптимизацию воздействия на воспитанников игр разного вида.

3. Апробировать и экспериментально проверить эффективность разработанной нами модели управления развивающей предметно-пространственной образовательной средой, обеспе-

чивающей оптимизацию воздействия на воспитанников игр разного вида.

Научное исследование проводится в системе дошкольного образования г. Рыбница. Мы учли имеющиеся достижения в решении данной проблемы в ОДО, результаты изучения, обобщения и внедрения передового практического опыта, наличие противоречий и трудностей в понимании сущности эффективной образовательной среды и ее интеграции в пространство организации образования с целью повышения качества педагогического процесса, обеспечивающего оптимальное становление и развитие игровой деятельности дошкольников.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики. № 7903 от 18 июля 2017 года (САЗ 17-30).

2. Колодяжная Т. П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: практическое пособие для руководителей ДОУ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК Часть 2 / Колодяжная. Т.П. – Ростов-н/Д.: Изд-во Учитель, 2002 – 224с.

3. Михайлова З.А. «Развивающая среда в детском саду: Методическое пособие для педагогов» Москва: Академия, 2019. – 89с.

4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

А.К. Цуркан,
студент II курса
Научный руководитель:
Л.Т. Ткач
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Использование проектной деятельности в воспитании личностных качеств обучающихся

В настоящее время среди важнейших педагогических проблем выступает необходимость внедрения в образовательный процесс технологий, обеспечивающих обучающимся возможность «открывать» себя, раскрывать свои личностные особенности. Критерием успешности подготовки будущего педагога становится не только результативность в обучении, но и отношение к возможностям соб-

ственного познания и развития, преобразования природы, социума, самого себя, позитивная профессионализация и индивидуализация личности студента.

Система педагогического образования всегда опиралась на прогрессивные взгляды представителей зарубежной (Ж.Ж. Руссо, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Я. Корчак, К. Роджерс, Ж. Пиаже и др.) и отечественной (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.) науки и практики, для которых приоритетом было личностное развитие ребенка на основе приобщения к ценностям культуры.

Реализации культурологического (Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, О.В. Гукаленко, А.К. Маркова и др.), компетентностного (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) и деятельностного (А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.А. Караковский, Л.Т. Ткач и др.) подходов в педагогическом образовании способствует использование метода проектов (И.А. Колесникова, Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова и др.), который рассматривается в современной дидактике как педагогическая технология, ориентирующая обучающихся не столько на интеграцию фактически имеющихся знаний, сколько на их применение и приобретение новых. Включение обучающихся в участие и создание проекта предоставляет им возможности для освоения новых способов профессиональной деятельности в социокультурной образовательной среде вуза и развития личностных качеств, необходимых для педагогической деятельности.

В психологии понятием «личность» обозначается человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев считают, что «человек как личность свободно и осознанно принимает ту или иную социальную роль, сознает возможные последствия своих действий по ее осуществлению и принимает всю полноту ответственности за их результаты» [4, с.344].

На основе исследований, проведенных под руководством Л.М. Митиной, выделены «три интегральные характеристики личности и труда учителя: направленность, компетентность и гибкость, которые по существу являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности и обусловливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие учителя, понимаемое как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности» [2, с.27].

Культурологический подход к процессу подготовки будущих педагогов обусловливает важность включения в гуманитарное содержание информации, касающейся региональных особенностей, а также учета этих особенностей как фактора, влияющего на формирование и развитие личностного потенциала обучающихся.

Л.Т. Ткач подчеркивает, что «образовательный процесс в вузе целесообразно рассматривать не только как путь овладения студентом определенным профилем подготовки, но и как способ приобщения будущего педагога к современной культуре и его подготовке к многофункциональной деятельности в поликультурном социуме [3, с. 258].

Реализации культурологического, компетентностного и деятельностного подходов в образовательном процессе способствует применение метода проектов в качестве технологии профессионально-ориентированного обучения.

В профессиональном образовании использование метода проектов сочетается с лекционно-семинарской системой обучения, позволяет преодолевать репродуктивный ее стиль и способствует обеспечению познавательной активности и самостоятельности студентов, позволяет организовывать самостоятельную учебную работу по решению актуальной для обучаемых проблемы с обязательной презентацией полученных результатов. В этой связи уместно определение метода проектов как совокупности приемов, мероприятий по созданию, конструированию продукта, личностно значимого для отдельного учащегося или группы учащихся в процессе обучения, способ организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, строящейся на проблематизации учебного материала, сформулированное И.А. Колесниковой [1].

В качестве эффективного средства освоения культуры педагогической деятельности мы рассматриваем образовательный проект «Народоведение Приднестровья», который является составной частью дисциплины «Поликультурное образование» и реализуется поэтапно.

На подготовительном этапе с целью определения степени направленности студентов на педагогическую профессию нами было предложено подготовить эссе на тему «Что такое доброта». В подготовке эссе приняли участие 12 студентов. Анализ представленных эссе позволяет выявить степень направленности студентов на педагогическую профессию на основании раскрытия понятия

в общих чертах или через призму предстоящей работы. Доброта как одно из важнейших человеческих качеств представлена во всех эссе – 100%. Только двое (17%) раскрыли понятие доброты относительно необходимости воспитания этого качества в детях, например: «доброта является важным критерием в воспитании ребенка. Своим примером мы показываем детям качества, которые должны в них проявляться: терпение, уважение, сострадание, взаимопомощь, доброжелательность». 10 человек (83%) раскрыли особенности проявления доброты в жизни человека, например: «это не просто поступки, а состояние души, которое может вдохновлять и поддерживать нас на каждом шаге нашего пути». И двое из них обратили внимание на то, что доброта может мешать в работе (20%). В целом можно констатировать, что все опрошенные признают доброту как качество, необходимое человеку и его надо развивать. Это дает основание предположить, что у студентов присутствует в определенной степени направленность на педагогическую деятельность, которую надо развивать в процессе погружения в культуру педагогической деятельности. На подготовительном этапе мы ознакомились с особенностями образовательного проекта и работы в нем [5]. В ходе совместного обсуждения было принято коллективное решение о проектировании устного журнала на тему «Педагог в мире доброты».

Основной этап работы в проекте осуществлялся в соответствии с необходимостью формирования личностных качеств студентов на основе выполнения проектных заданий.

Устный журнал включает традиционные рубрики, которые наполняются статьями в соответствии с основной темой. В качестве «иллюстраций» к страницам журнала студенты выполняют разнообразные виды практико-ориентированной деятельности. Так, «иллюстрацией» к странице «Доброта в поэзии» стал конкурс выразительного чтения, в ходе которого студенты читали стихотворения о доброте, которые впоследствии они смогут разучивать с детьми. Для страницы «Доброта в музыке» студенты систематизировали песенный репертуар для детей, например:

1) «Друзья» (слова Ю. Дружкова, музыка В. Шаинского) – песня о том, как важно поддерживать друзей и быть рядом в трудную минуту.

2) «Маленький принц» (по мотивам книги Антуана де Сент-Экзюпери) – в ней рассказывается о дружбе, заботе и любви к окружающему миру.

3) «Зеленый цвет» (из мультсериала «Карлсон, который живет на крыше») – о том, как важно ценить природу и заботиться о ней.

4) известная песня кота Леопольда – «Если добрый ты».

Для страницы «Добрые дела» была подготовлена памятка «Добрые дела для детей», которую можно предложить родителям.

В заключении студенты пришли к выводу о том, что доброта педагога помогает ученикам чувствовать себя важными и ценными, что дает им уверенность в собственных силах и желание быть лучше. Были подготовлены плакаты, содержание которых содержит призыв к доброте и которые могут быть использованы в просветительской педагогической деятельности.

В ходе проведенного исследования нами уточнена сущность личностных качеств современного педагога; проанализирован метод проектов как профессионально-ориентированная образовательная технология, позволяющая развивать личностные качества будущих педагогов и необходимые трудовые умения; организовано тестирование по выявлению уровня сформированности эмпатии у обучающихся и осуществлен анализ эссе на предмет выявления направленности на педагогическую профессию. Результатом коллективной проектной деятельности стал устный журнал «Педагог в мире доброты» и «иллюстрации» к его страницам, которые составят содержание педагогического портфолио студентов и могут быть использованы в период педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Применение метода проектов обеспечивает единство осуществления задач обучения, развития и воспитания студентов, помогает создать положительную мотивацию для поиска информации, практического применения навыков самообучения, саморазвития, самореализации и самоанализа. Образовательный проект выступает в качестве технологии профессионально-ориентированного обучения и способа формирования личностно-смысловой деятельности на основе получения реального результата. Новизна и практическая значимость исследования состоит в систематизации содержания устного журнала «Педагог в мире доброты», дидактические материалы которого могут быть использованы в педагогическом процессе ОДО, школы.

Литература

1. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / И. А. Колесникова,

М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2008. – 284 с.

2. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – 376 с.

3. Региональный компонент содержания образования: проектирование и реализация / авторский коллектив: Л.Т. Ткач, В.А. Гелло, А.М. Курлат [и др.]; под общей редакцией Л.Т. Ткач; Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Факультет педагогики и психологии, Кафедра дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента. – Тирасполь: ПГУ, 2024. –303 с.

4. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введ. в психологию субъективности: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школа-пресс, 1995. – 383 с.

5. Ткач Л.Т. Технологии поликультурного образования: устный журнал. Методическое пособие / Л.Т. Ткач; Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Факультет педагогики и психологии, Кафедра дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента. – Тирасполь: ПГУ, 2022. –144 с.

К.П. Шонька,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.Л. Марачковская
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

О влиянии этических взаимоотношений руководителя и педагогов на социально-психологический климат в коллективе

Современные руководители образовательных учреждений все чаще оказываются перед лицом морально-этических вызовов. Причинами этого являются ослабление общепринятых нравственных ценностей и недостаточная осведомленность о базовых принципах морали. Важность изучения данной проблемы обусловлена тем, что в условиях динамичных перемен от лидеров требуется не просто знание этических норм, но и способность грамотно воплощать их в жизнь при взаимодействии с подчиненными. В профессиональной среде отношения между руководителем и его командой зачастую становятся источником наибольших конфликтов.

Исследования литературы и анализ образовательной практики показывают, что вопросы делового этикета руководителей в сфере образования и его влияние на управление педагогическим коллективом остаются недостаточно изученными. Это создает противоречие между потребностью современных образовательных лидеров в соблюдении этических норм и недостаточным освещением практических аспектов их применения в методической и педагогической литературе при работе с коллективом.

Проблема не соблюдений этических норм руководства и негативное влияние этого на результативность работы сотрудников организации раскрыто в исследованиях Блохиной И.А., Бороздиной Г.В., Ломова А.И. ва, Р.Х. Шакурова, Ю.Н. Емельянова и др.

В современной литературе этика трактуется как учение о морали и использовании моральных суждений в поведении человека; она обуславливает развитие нравственных отношений и нравственного сознания, а по своей сути ориентирована на практическое решение нравственных проблем. Задача этики – не лишь теоретическое описание морали, но и формулирование нравственных идеалов, примеров моделей человеческих отношений и способов их реализации [3].

Цель проводимого нами исследования состоит в теоретическом обосновании влияния этических взаимоотношений руководителя и педагогов на социально-психологический климат в коллективе.

Результаты работы в рамах теоретического этапа раскроем более подробно. В настоящее время моральные нормы выступают одним из первостепенных критериев оценки поведения не лишь отдельного сотрудника, но и организации, и команды в целом. Соблюдение норм и правил этики построения взаимных отношений становится собственного рода визитной карточкой и во многих случаях идентифицирует появление, либо отсутствие, намерения дальнейшего сотрудничества. В случае несоблюдения моральных принципов, эффективность сотрудничества либо начинает снижаться, либо разрушается вовсе. В настоящее время при отборе работников и приеме на работу управленцы уделяют внимание вопросам этики, так как не лишь знание этических основ, но и умение их использовать в зависимости от сформировавшихся обстоятельства, может значительно оказать влияние на уже который имеется микроклимат в коллективе [3].

От здорового социально-психологического климата в организации, обстановки доброжелательности, взаимного уважения, равно как и строгой требовательности (не только к другим, но и в первую очередь к себе), зависит не только работоспособность сотрудников, но и в целом стабильность организации, устойчивость ее коллектива.

По мнению В.И. Венедиктовой в этике взаимных отношений руководителя с подчиненными лежит принцип контроля и сочетание стимулов и интересов. Управленцы педагогического процесса должны понимать, что одна из главных целей менеджмента - реализация идеи наибольшей сплоченности команды. Далее наступает состояние душевного комфорта, осознание того, что все совместно - одно целое, но каждый незаменим и индивидуален, лидер осознает мотив собственных поступков, причину неудач. Постоянный и целесообразный контроль - одно из главных норм этичного поведения. Безнаказанность может разрушить самый сплоченный коллектив [4].

Отношения между управленцами и подчиненными воздействуют на весь характер деловых взаимных отношений любой организации, во многом определяя его социально-психологический климат. Для работников, вынужденных принимать участие в коллективных групповых процессах, нужно согласованное представление не лишь таких поступков, но и желательных и нежелательных результатах. В свою очередь, управленцы обязаны принимать решения, брать на себя ответственность и делать действия, которые направлены на соблюдение законодательства, стандартов, постановлений и распоряжений по конкретным вопросам, касающимся работы этой организации образования. Способность адекватно оценивать ситуацию предоставляет вероятность сформировать эффективную линию поведения, включить в действие которые необходимы в текущий момент правила этики деловых отношений. Также управленцы должны стимулировать проявления честности, добросовестности, порядочности, регулировать неисполнение моральных норм соответствующими санкциями.

Культура делового сотрудничества подразумевает соблюдение партнерских отношений, построенных на доверии и порядочности, чувстве долга и умении держать свое слово [2]. Механизм осуществления работниками собственных квалифицированных обязанностей характеризует микроуровень взаимных отношений. Современные деловые отношения насыщены этическими проблемами

различного рода. Для их решения нужна выработка конкретных методов, установление особых «правил игры», которые оказывают помощь успешному достижению квалифицированных задач и согласованию интересов общения и взаимодействия. Обязательным условием осуществления квалифицированных обязанностей руководителя представляет собой беспристрастное и доброжелательное отношение к личным взглядам, профессиональному мнению подчиненных. Значимое место имеет справедливая материальная и моральная оценка индивидуального вклада любого работника, трудового коллектива в развитие общего дела. Если этичное поведение становится нормой для человека, то эффект восприятия его как личности усиливается. С одной стороны, этика деловых взаимоотношений базируется на правилах поведения, выработанных людьми в процессе совместной жизни, с другой – на основе правил корпоративной этики, сформулированной руководством организации [5].

Внутриколлективные связи, отражающие устойчивый характер взаимодействия, отношение членов группы к совместной работе и межличностное взаимодействие, формируют социально-психологический климат. Он проявляется в эмоциональном фоне, этических нормах, результативности деятельности и формировании коллективного мнения.

Для руководителя крайне важно понимать основы морали, поскольку он несет ответственность за создание и поддержание благоприятной морально-психологической среды в коллективе. Его задача - способствовать развитию положительных качеств у подчиненных, раскрытию их лучших моральных сторон, формированию четкой нравственной позиции и совершенствованию навыков социального взаимодействия.

При планировании воспитательной работы руководитель должен принимать во внимание:

– психологические особенности отдельных личностей и социальных групп;

– связь процесса воспитания с нравственной адаптацией (приспособлением) работников к обстановке в коллективе;

– способность человека к самовоспитанию (совершенствованию волевых, интеллектуальных и эмоциональных качеств, поведения при общении);

– изменение нравственного климата в зависимости от производственной ситуации, времени совместного действия и эмоционального состояния участников [1].

Другими составляющими социально-психологического климата являются социальный оптимизм и деловой настрой.

Социальный оптимизм – это положительное восприятие действительности.

Деловой настрой – это трудолюбие, прилежание и усердие в работе, стремление к свершению полезных дел. Уважительное отношение к делу свойственно людям, для которых труд не просто необходимость, источник получения благ, но и высшая ценность.

Социально-психологический климат коллектива и атмосфера в рабочем коллективе формируются под воздействием множества аспектов. Среди них – уровень автоматизации производственных процессов, соблюдение трудовой дисциплины и правил безопасности, эффективность организации труда и управления, принципы распределения материальных благ, система вознаграждения, а также профессиональный и интеллектуальный уровень сотрудников, их физическое и эмоциональное благополучие.

На формирование климата влияют динамика развития коллектива, преобладающие психологические настрои, условия труда и отдыха. Основой здоровой морально-психологической атмосферы являются взаимное уважение, поддержка коллег и внимание к индивидуальным особенностям каждого члена коллектива. Это является важным принципом этики межличностных отношений [5].

Для достижения высоких результатов в управлении необходимо понимать и учитывать ключевые элементы, оказывающие влияние на эффективность работы. Одним из таких элементов является установленная в команде система этических взаимоотношений между руководителем и подчиненными. Характер этих взаимодействий, климат внутри команды и ее преобладающее отношение имеют важное значение для успеха всего учреждения. На наш взгляд, формирование делового сотрудничества в команде – это долгая и непростая задача. Это, прежде всего, зависит от руководителя учреждения, его способности организовать совместную деятельность всех сотрудников, чуткой поддержки педагогов в их работе с детьми и родителями, в общественной активности и поиске индивидуального подхода к всем сотрудникам.

Литература

1. Байделл Т. Как улучшить управление организации. – М., 1995.

2. Блохина И.А. Морально-этическая составляющая управленческой деятельности руководителя вуза / И.А. Блохина // Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 57-60.

3. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учебник / Г.В. Бороздина. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 295 с.

4. Венедиктова В.И. О деловой этике и этикете. – М.: Правовая культура, 1994. –175 с.

5. Ломов А.И. Профессиональная этика педагога в новом законе «Об образовании» // Журнал руководителя управления образованием. – 2013. – №3. – С. 26-31.

Глава 5

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

И.В. Аркан,
магистрант III курса
Научный руководитель:
О.В. Коломиец
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Социально-психологические факторы формирования телесного Я-образа личности

Телесный Я-образ – это субъективное восприятие человеком своего тела, включающее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Он является неотъемлемой частью самосознания и идентичности личности. Современные социально-культурные условия, в частности медиа и цифровая коммуникация, оказывают значительное влияние на то, как человек воспринимает, оценивает и конструирует образ собственного тела [1; с.25].

В последние десятилетия отмечается рост интереса к проблеме телесного Я-образа в связи с увеличением распространенности телесной неудовлетворенности и расстройств пищевого поведения. Это делает необходимым изучение социальных и культурных детерминант данного феномена [2; с.134].

Понятие телесного Я-образа (body image) было введено Гроган С, который рассматривал его как динамическое психическое представление о собственном теле. В дальнейшем исследователи выделяли когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты образа тела [3; с.86].

Современные социально-психологические теории (например, теория социального сравнения Фестингера, теория объектализации тела Фредриксон и подчеркивают влияние социальных норм, моделей и идеалов на восприятие телесности [4; с. 124].

Термин «образ тела» был впервые введен австрийским психиатром Паулем Шильдером в 1935 году. В своей работе “The Image

and Appearance of the Human Body" он определил образ тела как динамическое психическое представление о собственном теле, формирующееся под влиянием физиологических, психологических и социальных факторов. По мнению Шильдера, восприятие тела не является зеркальным отражением реальности, а представляет собой субъективную конструкцию, зависящую от опыта и межличностных взаимодействий. Телесный Я-образ (или образ тела, body image) является сложным психическим конструктом, отражающим восприятие, оценку и отношение человека к собственному телу. Данное понятие включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и выступает важной частью структуры Я-концепции личности [5; с.48].

В дальнейшем понятие телесного Я-образа получило развитие в рамках различных психологических направлений: психоаналитического, феноменологического, когнитивного и социально-психологического подходов.

Представители психоаналитического направления (З. Фрейд, Ж. Лакан, Ф. Дольто) рассматривали тело как важнейший элемент формирования «Я». Лакан вводит понятие «зеркальной стадии», в ходе которой ребенок впервые осознает свое тело как целостный образ, противопоставляя его внешнему миру. Согласно этой концепции, телесный Я-образ является основой для формирования субъективной идентичности [2; с.98].

С точки зрения феноменологии (М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартр), тело выступает не только объектом восприятия, но и инструментом бытия в мире. Мерло-Понти утверждал, что тело – это «житейский субъект», через который человек взаимодействует с окружающей реальностью. Таким образом, телесный Я-образ отражает не только внешний вид, но и опыт телесного существования, включающий движение, ощущение, боль, удовольствие и т. д. [6; с.328].

В рамках когнитивной психологии телесный Я-образ трактуется как совокупность представлений и убеждений человека о своем теле, сформированных на основе восприятия и интерпретации информации. Важным компонентом является оценка тела – субъективное отношение к его параметрам, отражающее степень удовлетворенности внешностью [7; с.103].

Многие исследования подтверждают, что искажения когнитивного восприятия тела могут быть причиной телесной неудовлетворенности и психических расстройств, таких как анорексия и булимия (Thompson, 1990).

Социально-психологические теории подчеркивают роль общества и культуры в формировании телесного Я-образа. Согласно теории социального сравнения Л. Фестингера (1954), человек оценивает себя, сопоставляя собственное тело с внешностью других людей, особенно с социально одобряемыми образцами [4; с.126].

Теория объектализации тела утверждает, что в культурах, где преобладает акцент на внешности, тело женщины (а все чаще и мужчины) становится объектом наблюдения и оценки. Это приводит к интериоризации внешней перспективы – индивид начинает воспринимать себя глазами других, что снижает уровень удовлетворенности телом и повышает тревожность.

Современные исследователи рассматривают телесный Я-образ как многомерный и динамичный конструкт, формирующийся на пересечении личностных, социальных и культурных факторов. Ключевыми компонентами выступают:

1. Перцептивный – то, как человек видит свое тело (точность восприятия размеров, формы и пропорций).

2. Когнитивно-оценочный – убеждения и установки относительно тела, сравнение с культурными стандартами.

3. Эмоциональный – чувства, возникающие по поводу собственной внешности.

4. Поведенческий – действия, направленные на изменение или маскировку тела (диеты, спорт, пластические операции и т. д.) [9; с.220].

Анализ теоретических подходов к изучению социально-психологических факторов формирования телесного я образа показал, что телесный Я-образ формируется не только на основе индивидуального восприятия, но и под воздействием социальных условий, в которых развивается личность. Социальные факторы определяют, какие телесные характеристики считаются желательными, какие модели поведения связаны с телом одобряются или отвергаются, и каким образом индивид учится воспринимать свое тело в процессе социализации.

Социальная детерминированность образа тела проявляется в том, что восприятие физического «Я» тесно связано с нормами, ценностями и ожиданиями общества. Согласно теории социального сравнения Л. Фестингера, человек оценивает себя, соотнося собственное тело с телами других людей, которые воспринимаются как эталоны, т.е. социальное окружение формирует стандарты

внешности и физической привлекательности, на которые индивид ориентируется при самооценке [4; с.128].

Важное значение на формирование образа я оказывает семья. Именно семья является первичной социальной средой, в которой закладывается отношение к телу и внешности. Родители и значимые взрослые выступают моделями, транслирующими определенные представления о физической привлекательности, здоровье, питании и самоотношении. Часто комментарии родителей относительно веса и внешности ребенка напрямую влияют на уровень удовлетворенности телом и самооценку [8; с.466].

Исследования показывают, что дети, подвергавшиеся критике внешности в семье, чаще демонстрируют искаженное восприятие своего тела и склонность к диетическому поведению в подростковом возрасте. В семьях, где культивируется здоровое отношение к питанию и физической активности, телесный Я-образ формируется более позитивно [4; с.468].

Во второй половине детства и в подростковом возрасте возрастает роль сверстников как значимых агентов социализации. Групповые нормы относительно внешности, физической формы и одежды оказывают сильное давление на самооценку. Механизм социального сравнения, подкрепляемый стремлением к принятию в группе, нередко приводит к внутренним конфликтам и неудовлетворенности телом. Исследования показывают, что подростки чаще всего сравнивают себя с «наиболее привлекательными» сверстниками, что усиливает телесную тревожность [10; с. 254].

В последнее время значимым социально-психологическим фактором, влияющим на формирования телесного Я-образа являются средства СМИ. Через рекламу, кино, телевидение и интернет транслируются стандарты «идеального тела». Эти стандарты формируют представления о том, что считается привлекательным, успешным и социально одобряемым. Постоянное столкновение с идеализированными образами приводит к тому, что личность начинает воспринимать свое тело как несоответствующее норме [11; с.37].

По данным исследований Тиггеман и Слейтер, частое обращение к визуальным медиа напрямую связано с ростом неудовлетворенности телом у девушек-подростков [11; с.40].

С развитием социальных сетей (Instagram, TikTok, VK и др.) тело становится важным элементом самопрезентации и социальной

идентичности. Люди не только сравнивают себя с другими, но и активно конструируют визуальные образы своего тела через фотографии и видео. Феномен «селфи-культуры» усиливает ориентацию на внешний вид и вызывает эффект «самообъективации» – когда человек начинает смотреть на себя глазами аудитории. Это может приводить к хроническому недовольству телом и стремлению к коррекции внешности.

С другой стороны, стоит отметить, что современные цифровые технологии не только усиливают давление социальных стандартов, но и открывают возможности для позитивной репрезентации телесности – движение body positivity, body neutrality и другие инициативы, направленные на принятие разнообразия тел. Тем не менее, исследователи отмечают амбивалентный характер этих движений: наряду с поддержкой принятия тела, они могут усиливать самообъективацию через визуализацию собственного тела в сети.

Роль образовательных социальных институтов целенаправленно влияет на формирование Я-образа. Школьные и университетские нормы, уроки физической культуры, высказывания педагогов о внешности и успехе могут способствовать либо укреплению позитивного восприятия тела, либо, напротив, провоцировать тревожность и стыд.

Особое значение в процессе формирования телесного я-образа играют культурные идеалы и установки. Различные культуры выдвигают разные идеалы красоты. В западных обществах доминирует культ стройности, ассоциируемый с успехом и самоконтролем, в то время как в некоторых африканских и южноамериканских культурах полнота рассматривается как символ здоровья и благополучия. Женщины традиционно подвергаются большему социальному давлению относительно внешности, чем мужчины, однако в последние годы наблюдается рост требований к мужскому телу – идеал мускулинности и «фитнес-культуры» [11; с.43].

Таким образом, теоретические основы изучения телесного Я-образа опираются на междисциплинарный подход, объединяющий психологию, социологию, культурологию и философию тела. Телесный Я-образ представляет собой не статичное отражение физических характеристик, а динамическую систему восприятий, эмоций и социальных влияний, формирующуюся в контексте личного и культурного опыта. Телесный Я-образ является

продуктом сложного взаимодействия личностных, социальных и культурных факторов. Социальные ожидания, медиа и культурные нормы формируют рамки, в которых человек осознает и оценивает собственное тело. Для формирования позитивного телесного Я-образа необходимо развивать критическое восприятие медиа, поддерживать разнообразие телесных репрезентаций и способствовать воспитанию телесной осознанности и принятия себя как уникальной личности, при этом данный вектор должен быть ориентиром и в стремлении к достижению здоровой, гармоничной личности.

Литература

1. Шильдер П. Образ и внешний вид человеческого тела: исследования в области конституции, патологий и физиологии восприятия тела / Пер. с англ. – М.: Смысл, 2007. – 312 с.

2. Лакан Ж. Зеркальная стадия как формообразующая функцию Я / В кн.: Лакан Ж. Избранные труды: Психоанализ. – М.: Гнозис, 1998. – С. 92–106.

3. Гроган С. Образ тела: понимание неудовлетворенности телом у мужчин, женщин и детей / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2020. – 320 с.

4. Фестингер Л. Теория социального сравнения // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. – М.: МГУ, 1984. – С. 109–122.

5. Айламазьян, А.М., Каминская Н.А. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах. // Национальный психологический журнал. 2015. № 3. С. 45-55.

6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Пер. с франц. – СПб.: Ювента; Наука, 1999. – 608 с.

7. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Пер. с франц. – М.: Республика, 2000. – 639 с.

8. Кэш Т.Ф., Прузински Т. Образ тела: теория, исследования и клиническая практика / Под ред. Т. Кэша, Т. Прузински. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 464 с.

9. Фредриксон Б.Л., Робертс Т.А. Теория объектализации: роль внешнего взгляда в переживании тела женщинами // Психология женщины / Под ред. А. Э. Айзенштадт. – М.: Аспект Пресс, 2004. – С. 217–234.

10. Томпсон Дж. Образ тела, питание и расстройства пищевого поведения / Пер. с англ. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.

11. Яковлева Е.Л. Телесный Я-образ личности: психологические механизмы формирования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 35–48.

П.С. Безкопыльная,
бакалавр IV курса
Научный руководитель:
В.Ю. Могилевская
ст. преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко

К вопросу о смысложизненных ориентациях и жизнестойкости в юношеском возрасте

На сегодняшний день мы можем точно объяснить и сформулировать основные аспекты формирования жизнестойкости, а также более глубоко раскрыть влияние смысложизненных ориентаций на моральное и физическое благополучие людей в юношеском возрасте. Жизнестойкость является личностным образованием, которое влияет на становление личности, на личностный контроль и рациональность выбора. Проблематика данной темы актуальна в нынешнее время, так как в разы увеличилась информационная среда, по сравнению с прошлым веком, следовательно, нагрузка на психику человека увеличена. Исходя из этого можно сделать вывод, изучение и исследования в данном направлении будет актуальна.

На данный момент мы можем отметить, что в психологических кругах делают упор на проблематику изучения становления смысложизненных ориентаций, а также пристально изучают их влияние на построение самостоятельной жизни. Само понятие смысложизненных ориентаций в психологических трудах рассматривают как отдельное понятие «смысл» (Д.А. Леонтьев) [3]. Юношество один из важнейших этапов становления личности, так как это период личностного самоопределения. Если более конкретно углубиться, то это период выбора, формирования более рациональной картины мира, период надлома привычных представлений позднего подросткового периода и вступление в самостоятельную жизнь. Рассматривая данный вопрос с онтогенетической точки зрения, психическая структура дает личностную ответственность.

Жизнестойкость в юношеском этапе максимально динамична. Прежние убеждения могут быть полностью разрушены или слишком редактированы. В основе развития человека выделяют вопрос мотивов и мотивации к тем или иным поступкам, а также способность их осмысления [2]. Чем более трезвая и гибкая картина мира, тем адаптивней человек к нынешним реалиям. Жизнестойкость – это комплексное понятие, которое формируется окружающей

средой, семьей, ближайшим окружением, воспитательными и обучающими процессами. Гибкость ума и приобретение физических навыков дает более устойчивую позицию и адаптацию к внешней среде, то есть это степень социальной адаптации [1].

Жизнестойкость понимается, как способность успешного преодоления личностью неблагоприятных средовых условий и демонстрации высокой устойчивости к депрессивным факторам. Авторы, предложившие психологическое понятие жизнестойкости (С. Мадди, С. Кобейс) подразумевали под ним особое интегративное качество, включающее систему установок, убеждений о действительности и себе, которое позволяет выдерживать неблагоприятную ситуацию, сохранять личностью внутренний баланс и гармонию, состоящее их таких компонентов, как вовлеченность, контроль и принятие риска. В трудах Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, А.С. Огнева, Т.В. Наливайко, Э.В. Лихачевой, И.В. Кондратенко жизнестойкость понимается как качество, посредством которого происходит мобилизация внутренних сил, стремления личности выйти за пределы собственной реальности с целью выражения сущности, самоизменения и изменения окружающей среды [6].

Деградация моральной составляющей приводит к ухудшению физической активности или к деструктивному отношению к полезному труду, а также к худшей социальной адаптивности. Личностное становление в таких условиях будет минимизироваться, что мы под этим понимаем, что человек в переломный для себя этап становления станет более закрытым и менее адаптивным к самостоятельному образу жизни. В таких случаях это может привести к внутреннему заточению, также и умственному, человек теряет интерес к развитию и познанию нового, приобретая комплексы и фобии, страх перед самостоятельностью.

Исходя из сформированных ценностей, человеку присущи интересы и мотивы к совершению действий. Ценностная картина представляет собой пласт из суждений о добре и зле [6]. Адаптивная функция к самостоятельной жизни будет возлагаться на базовую ценностную картину, исходя из которой юноша будет искать в себе мотивы для преодоления тех или иных жизненных преград. Так же нужно отметить разницу в межполовом развитии. Формирование девушек на этапе юношества, приобретает более развернутые понятия о ценности женщины как индивида, так же ее функции на планирование семьи. Побуждение к формированию семьи и выбор партнера, затрагивает такую тему как сплочение в самостоятельной жизни [1].

Простым языком это можно описать так, паре проще выжить как виду, проще проходить жизненное становление и совместное формирование дальнейшей жизни. Это же отнесем к жизнестойкости, так как противостоять внешней среде легче находясь в новой, еще не сформированной, но потенциальной семье. Ссылаясь на А.П. Панфилову, следует, что ресурсы организма формируются в каждых отдельных возрастных этапах, а если мы касаемся юности, то гибкость и способность к компромиссным решениям помогает приспосабливаться к внешним условиям и искать более устойчивые механизмы [7]. Эмоциональная зрелость, основная черта жизнестойкости, особенно в юношеский период, помогает оптимально рассматривать внешние жизненные вызовы. Самоконтроль способствует внутреннему урегулированию человека, рассматривая положительный вариант, это стремление к здоровому образу жизни и к способности фокусироваться на полезные действия. Здоровый человек- уверенный человек [4].

Люди в юношеском возрасте приобретают полезные навыки, способность к гармоничному развитию личности, формирование более углубленной картины мира, адаптивные качества в противостоянии к внешней среде. Жизнестойкость – это динамичный процесс, рассматриваться должен в индивидуальном ключе, зависит от половой принадлежности и факторов внешней среды и воспитания. На сегодняшний день изучение данной темы приобретает более обширный вид, так как с развитием общества факторов воздействия становится больше, а человек в период начального этапа самостоятельности сталкивается с вызовами которых становится больше. Интернет-среда, политическая обстановка, культурная сфера в нынешних реалиях возрастает, но не всегда в положительную сторону. Способность правильно выбирать и принимать условия жизни на начальном этапе самостоятельного жизненного пути характеризует степень жизнестойкости человека.

Литература

1. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире// Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 83-84.

2. Калашников С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. – 2011. – №2. – С. 184-188.

3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.

Ломоносова. Вып. 1 /под ред. Б. С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.

4. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №6. – С. 87-101.

5. Могилевская В. Ю. Жизнестойкость и самоконтроль в общении у будущих специалистов в области инклюзивного образования / В. Ю. Могилевская // Инклюзивное образование: теория и практика : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 16 июня 2020 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. – С. 255-258.

6. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости: учеб. пособие / М.А. Одинцова. – 2-е изд. стер. – М. : ФлИнта, 2015 – 292 с.

7. Панфилова А.П. Психология общения: учебник для студ. учреждения сред. проф. Образования / А.П. Панфилова. – Москва: Академия, 2013.

Е.А. Буган,
магистрант III курса
Научный руководитель:
В.И. Кучерявенко
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Психологическая диагностика управленческого потенциала личности на примере руководителей банка

Современные требования к руководителям банковской сферы предполагают глубокое понимание их психологических особенностей, личностных и профессиональных качеств [3]. В условиях высокой ответственности и постоянных изменений именно психологическая диагностика управленческого потенциала становится важным инструментом оценки эффективности управленцев. Она позволяет выявить сильные стороны и зоны развития руководителей, что способствует повышению качества управленческих решений, развитию лидерства и укреплению командной работы [1].

В целях всестороннего изучения управленческого потенциала руководителей банка был применен комплекс современных психодиагностических методик, направленных на оценку различных аспектов личности и профессионального поведения. Использовались методы диагностики ситуативно-личностных ориентаций, экспресс-диагностика управленческого потенциала, а также методики исследования коммуникативных и организаторских склонностей

(КОС-2). Дополнительно применялись психологическая оценка организаторских способностей (по Уманскому, Лутошкину, Чернышову, Фетискину), диагностика управленческих ориентаций (по Т. Санталайнен) и шкала манипулятивных установок (по Банту) [2].

Такое сочетание методик позволило комплексно рассмотреть личностно-профессиональный профиль руководителей и определить факторы, влияющие на их управленческую успешность.

Результаты исследования показали, что у руководителей банка наблюдается широкий спектр индивидуальных и профессиональных характеристик. Большинство из них демонстрируют устойчивую ориентацию на интересы дела, проявляющуюся в стремлении принимать рациональные, целесообразные решения и достигать конкретных результатов. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей подтвердила высокий уровень умений во взаимодействии с коллективом и организации командной работы. Анализ организаторских способностей выявил выраженные лидерские качества, практическое мышление и умение учитывать психологические особенности сотрудников, что способствует созданию продуктивной рабочей атмосферы [2].

Выявленные управленческие ориентации свидетельствуют о доминировании ориентации на результат и контроль, что соответствует современным требованиям к руководству в банковской сфере. При этом, шкала манипулятивных установок показала низкий уровень склонности к манипулятивным стратегиям, что говорит о стремлении руководителей к честному и открытому взаимодействию. Таким образом, полученные данные не только описывают актуальные личностные особенности руководителей, но и позволяют определить направления их дальнейшего профессионального и личностного роста.

Анализ результатов подтвердил важность комплексного подхода в диагностике управленческого потенциала. Разнообразие применяемых методик обеспечивает точную и многогранную оценку индивидуальных качеств, коммуникативных и лидерских способностей, что создает основу для разработки программ развития управленческих кадров. Особое внимание в дальнейшем следует уделять развитию межличностных и коммуникативных навыков, повышению осознанности в профессиональном поведении, укреплению баланса между требовательностью и поддержкой подчиненных, а также формированию критического и системного мышления. Все это способствует повышению эффективности управленческой деятельности и развитию организационной культуры в целом.

Психологическая диагностика управленческого потенциала руководителей банка показала свою высокую значимость и практическую ценность. Применение комплексного диагностического подхода позволяет не только объективно оценить уровень профессиональных ресурсов, но и выявить потенциальные риски, определить направления личностного и профессионального роста. Регулярное использование психодиагностических методов в кадровой работе способствует повышению управленческой компетентности, укреплению кадрового потенциала и обеспечивает устойчивое развитие организации в целом [3].

Литература

1. Бант В. Шкала манипулятивных установок. – М.: Наука, 1978.

2. Санталайнен Т. Диагностика управленческих ориентаций. – СПб.: Питер, 2004.

3. Уманский В. А., Лутошкин В. В., Чернышов В. В., Фетискин В. В. Психологическая диагностика организаторских способностей. – М.: Изд-во МГУ, 2000.

Т.А. Васильева, К.С. Франко,
студенты IV курса
Научный руководитель:
В.Ю. Могилевская
ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Эмоциональный интеллект и самоэффективность как профилактические мишени перфекционизма студентов

Перфекционизм – это феномен, который привлекает все больше внимания ученых и общества. Он связан с естественным человеческим стремлением к самосовершенствованию и достижению высоких результатов в разных сферах жизни. В современном мире, где растут социальные ожидания и требования к личности, перфекционизм становится особенно значимым, выступая как положительным фактором, так и источником серьезных трудностей [2].

Неизбежным следствием перфекционистских стремлений является нарушение эмоциональной сферы, доминирование состояний тревожности и депрессии, что также может проявляться в своеобразном искажении регулятивной функции эмоций [5].

Еще одним фактором, который может выступать «протектором» эмоционального благополучия, является самоэффективность.

В теории социального научения А. Бандуры самоэффективность рассматривается, как ожидания или уверенность человека в том, что он способен осуществить те действия, которые необходимы ему для достижения результата [1]. Такая уверенность в своих способностях снижает уровень стресса и способствует эмоциональному благополучию и стабильности, отрицательно связана с прокрастинацией и избеганием деятельности [9]. Таким образом, изучив психологическое содержание перфекционизма и рассмотрев эмоциональный интеллект и самоэффективность как профилактические мишени его проявлений можно наметить пути повышения гармоничности и осознанности личности студентов.

Перфекционизм – это «целостная стилевоя особенность психической активности личности, которая регулярно проявляется в системных свойствах познавательной, эмоционально-регуляторной и коммуникативной сфер, а также в структуре личностной организации субъекта» [7]. Перфекционизм – это привычка регулярно предъявлять к себе требования выполнять задачи на уровне качества выше, чем это необходимо в данных обстоятельствах [4].

Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогорова выделяют два вида перфекционизма: здоровый и патологический. К отличительным особенностям первого вида исследователи относят склонность субъекта ставить высокие стандарты своей деятельности, ориентироваться на достижение целей, при этом не зацикливаясь на самом результате, а также способность адекватно относиться к ошибкам и промахам. Второй вид перфекционизма характеризуется негативными переживаниями индивида, выраженным желанием выполнять недостижимые цели, чувством недовольства собой [3].

Следовательно, можно предположить, что выраженные перфекционистские тенденции способны вызывать разнообразные нарушения в эмоциональной сфере, способствовать развитию депрессивных и тревожных состояний, а также нарушать регуляцию эмоциональных процессов и вызывать другие негативные последствия.

К.В. Кибирева утверждает, что в реалиях современного мира человек стремится к идеалу буквально во всем. Подобная тенденция говорит о том, что современная культура развивает в людях черты свойственные перфекционизму [6].

Фактором, который может выступать «протектором» эмоционального благополучия, является самоэффективность. В теории социального научения А. Бандуры самоэффективность рассматривается, как ожидания или уверенность человека в том, что он способен

осуществить те действия, которые необходимы ему для достижения результата. Такая уверенность в своих способностях снижает уровень стресса и способствует эмоциональному благополучию и стабильности, отрицательно связана с прокрастинацией и избеганием деятельности. Люди, уверенные в том, что способны контролировать и решать поступающие угрозы, не прибегают к дисфункциональным стратегиям поведения, таким как разные формы избеганиях [9].

Так же еще одним «протектором» личности может рассматриваться эмоциональный интеллект. Д.В. Люсин и Д. Гоулман в соответствии со своими подходами к изучению эмоционального интеллекта определяли его как способность осознавать эмоции свои и окружающих людей для мотивации других и себя, лучшего управления эмоциями наедине с собой и во взаимодействии с окружающими. Подход к исследованию самоэффективности Р. Шварцера подразумевает, что самоэффективность – это вера в эффективность собственных действий. Обладая высоки уровнем эмоционального интеллекта, человек автоматически становится носителем высокого уровня самоэффективности. От уровня самоэффективности во многом зависит мотивация обучающихся [8].

Таким образом, эмоциональный интеллект и самоэффективность являются важными факторами, влияющими на эмоциональное состояние, мотивацию личности и ее перфекционизм. Эмоциональный интеллект помогает осознавать и управлять эмоциями, а самоэффективность снижает стресс и повышает уверенность в своих возможностях. Их высокий уровень снижает вероятность развития патологического перфекционизма, уменьшая тревожность и способствуя адаптации. Киселева Л.Б., Наследов А. Д, Шамаев А.Н в своем исследований «Позитивные и негативные аспекты перфекционистских установок студентов» дифференцировали положительные и негативные аспекты перфекционистских установок студентов. Впервые удалось обнаружить положительные связи высоких стандартов и притязаний студентов с их познавательной мотивацией, восприимчивостью к социальной информации и социально-психологической адаптированностью. Данные факты убедительно подтверждают предположение о конструктивном характере перфекционистских установок студентов «высокие стандарты и притязания».

Теоретический анализ литературы позволил нам предложить рекомендации, позволяющие снизить уровень патологического перфекционизма посредством самоэффективности и эмоционального интеллекта.

Рекомендации для повышения уровня эмоционального интеллекта и самоэффективности как профилактических мишеней перфекционизма у студентов:

1. Развитие эмоционального интеллекта:

- ведение дневника эмоций: регулярная фиксация эмоциональных состояний, их интенсивности и причин возникновения.

- практика осознанности (майндфулнес): ежедневные 5-10-минутные медитации для развития навыка наблюдения за собственными мыслями и чувствами без осуждения.

- техника «Эмоциональный термометр»: оценка интенсивности эмоций по шкале от 1 до 10 для отслеживания эмоциональных реакций.

- дыхательные техники: освоение диафрагмального дыхания и других дыхательных упражнений для регуляции эмоционального состояния.

- тренинги активного слушания: освоение навыков эмпатического слушания для улучшения межличностных отношений.

2. Повышение самоэффективности:

- техника SMART-целей: формулирование конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных во времени целей.

- декомпозиция задач: разбиение крупных проектов на небольшие, легко выполнимые шаги.

- визуализация прогресса: использование графиков, диаграмм или приложений для отслеживания успехов и достижений.

- методы переключения внимания: применение техник отвлечения при чрезмерной фиксации на недостатках собственной работы.

- техника «Три хороших события»: ежедневная фиксация трех положительных моментов и собственного вклада в них.

- работа с негативными установками: выявление и переформулирование иррациональных убеждений о своих способностях и компетенциях.

Литература

1. Бандура А. Самоэффективность: к единой теории изменения поведения. – Психологическое обозрение. – № 84(2), С. 191–215.

2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства: обзор зарубежных эмпирических исследований // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 56–59.

3. Зеленцова Ю.В. Типологический подход к исследованию перфекционизма в работах зарубежных и отечественных психологов // Приволжский научный вестник. – 2015. – № 6-2 (46). – С. 87-90.

4. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 224 с.

5. Карловская Н. Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов с высоким уровнем перфекционизма / Н. Н. Карловская // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 08–10 октября 2020 г. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – С. 409-412.

6. Могилевская В. Ю. Обзор современных отечественных научных исследований синдрома отложенной жизни / В. Ю. Могилевская, Л. В. Визгунова, А. Ю. Чобану // Методология научных исследований и экспертиз : Материалы I Республиканской межведомственной научно-практической конференции, Тирасполь, 20 ноября 2023 года. – Тирасполь: Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, 2024. – С. 157-164.

7. Парамонова В. В. Перфекционизм при тревожных и депрессивных расстройствах: автореф. дис. канд. психол. наук / Парамонова В. В. – Москва : МГУ, 2011. – 33 с.

8. Токарева М. А. Актуальность исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и самоэффективности у студентов / М. А. Токарева, Т. И. Аврамова // Исследовательский потенциал гуманитарно-экономических наук в современном высшем учебном заведении: межвузовский сборник научных трудов, Воронеж, 27 октября 2022 года. Том Вып. 13. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 140-144.

9. Цацулин Т.О., Холмогорова А.Б. Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов // Культурно-историческая психология. – 2024. – Том 20. – № 2. – С. 50–59.

В.И. Волкова,
магистрант III курса
Научный руководитель:
А.Л. Цынцарь
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Развитие управленческих компетенций у студентов педагогического колледжа

Современная система образования предъявляет к будущим педагогам все более высокие требования, связанные не только с профессиональными знаниями и методическими умениями, но и с

развитостью управленческих компетенций. В условиях постоянных изменений образовательной среды, цифровизации и необходимости работы в команде педагог становится не просто носителем знаний, а организатором учебного процесса, способным эффективно управлять деятельностью учащихся, межличностными отношениями и собственным профессиональным развитием [5].

Развитие управленческих компетенций у студентов педагогического колледжа является важнейшим направлением профессиональной подготовки, обеспечивающим их готовность к самостоятельной, ответственной и результативной педагогической деятельности. Эти компетенции включают навыки планирования, постановки целей, принятия решений, распределения обязанностей, мотивации и контроля, а также коммуникативную гибкость и эмоциональную устойчивость [1].

Особое значение данная проблема приобретает на уровне среднего профессионального образования, где формируются основы профессиональной идентичности и лидерского потенциала будущих педагогов. В процессе обучения важно создать условия, способствующие не только усвоению управленческих знаний, но и развитию практического опыта руководства, саморегуляции и эффективного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса [3].

Таким образом, изучение и внедрение эффективных методов развития управленческих компетенций у студентов педагогического колледжа представляется актуальной задачей современной педагогической психологии и профессиональной педагогики, направленной на подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов [4].

В нашей работе мы рассмотрим результаты диагностики студентов в ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж». В исследовании приняли участие 33 студента 3 курса. Были использованы методика «КОС» и тест «ЭмИн». Сочетание методик позволяет получить результаты, которые в полной мере будут отражать необходимую информацию [1].

Рассмотрим результаты диагностики по методике «КОС».

Коммуникативные склонности: большинство респондентов (13 человек) имеют низкий уровень выраженности, что свидетельствует о трудностях в установлении контактов и стремлении к ограниченному кругу общения. У 3 человек показатель ниже среднего — они вступают в общение при необходимости, но избегают эмоциональ-

ного вовлечения. Средний уровень выявлен у 7 респондентов: они обладают базовыми навыками взаимодействия, но редко выступают инициаторами общения. У 6 человек склонности выражены выше среднего — такие участники уверены в общении и открыты к новым знакомствам. Высокий уровень (4 человека) характеризует активных, коммуникабельных и инициативных личностей, которые легко завоевывают доверие и нередко становятся центром группы.

Организаторские склонности: низкая выраженность выявлена у 8 респондентов — они предпочитают роль исполнителя и избегают ответственности. Показатель ниже среднего имеют 11 человек, которые способны выполнять отдельные организационные задачи, но не проявляют инициативу. Средний уровень отмечен у 5 участников — они умеют планировать и контролировать выполнение задач, но не всегда проявляют гибкость. У 6 респондентов склонности выражены выше среднего: такие участники обладают лидерскими качествами, умеют вдохновлять и брать ответственность. Высокий уровень (3 человека) характеризует ярко выраженных лидеров, способных эффективно управлять командой, мотивировать и принимать решения в сложных ситуациях.

Рассмотрим результаты исследования теста «ЭмИн».

В результате диагностики эмоционального интеллекта у участников было выявлено, что по шкале межличностного ЭИ (МЭИ) 5 респондентов обладают высоким уровнем, что позволяет им легко распознавать даже скрытые эмоции, проявлять эмпатию, оказывать эмоциональную поддержку и снижать негативные, усиливая положительные эмоции. У 22 участников уровень средний: они способны улавливать основные эмоциональные состояния собеседника и оказывать поддержку, однако иногда допускают ошибки при более сложных реакциях. Низкий уровень выявлен у 6 респондентов, что проявляется в трудностях распознавания эмоций других, возможных ошибках в интерпретации невербальных сигналов и слабой эмоциональной поддержке.

По шкале внутриличностного ЭИ (ВЭИ) 21 респондент имеет средний уровень, что свидетельствует о понимании собственных эмоций и способности их регулировать в обычных условиях, но контроль ослабляется в стрессовых ситуациях, и иногда возникают трудности с переключением из негативного состояния. Низкий уровень выявлен у 12 человек: они слабо осознают свои эмоции, эмоции влияют на поведение, затруднена саморегуляция в стрессовых ситуациях.

По шкале понимания эмоций (ПЭ) 22 участника продемонстрировали средний уровень, позволяющий корректно определять основные эмоции у себя и собеседника, однако возможны сложности с более сложными или смешанными чувствами. Низкий уровень обнаружен у 11 респондентов, которые испытывают трудности с распознаванием эмоций и склонны игнорировать эмоциональную составляющую общения.

В шкале управления эмоциями (УЭ) высокий уровень зафиксирован у 1 участника, что позволяет гибко управлять эмоциями, поддерживать оптимальный эмоциональный фон и использовать эмоции для достижения целей. Средний уровень у 22 респондентов характеризует способность регулировать эмоции в большинстве ситуаций, но не всегда эффективно в сложных или неожиданных обстоятельствах. Низкий уровень отмечен у 10 респондентов, проявляющийся в импульсивности, зависимости реакций от внешних факторов и трудностях с переключением из негативных состояний.

Полученные результаты исследования указывают на наличие трудностей в установлении контактов, ограниченный круг общения и умеренные навыки планирования и управления у части респондентов. Вместе с тем, другая группа респондентов проявляет выраженные лидерские и коммуникативные качества, демонстрируя инициативу, уверенность в общении и способность организовывать работу группы. В свою очередь анализ результатов диагностики эмоционального интеллекта выявил, что значительная часть участников обладает достаточным уровнем межличностного и внутриличностного ЭИ, чтобы распознавать основные эмоции, регулировать собственные реакции и оказывать поддержку, но с ограничениями в стрессовых или сложных ситуациях. Высокий уровень эмоционального интеллекта, отмечен у малой части респондентов.

Данные результаты показывают недостаточную сформированность навыков, относящихся к эмоциональному интеллекту у будущих специалистов. Для развития навыков нами будет разработана и внедрена коррекционно-развивающая программа. В разработанной программе будут задействованы упражнения и групповые формы работы, позволяющие развить у студентов коммуникативные и организаторские склонности, а также понимание и управление эмоциями в социальном взаимодействии.

Таким образом, посредством проведения коррекционно-развивающей программы, мы сможем обеспечить всесторон-

нее развитие эмоционального интеллекта, который является одним из ведущих компонентов в профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. Айзенк, Г. Психология личности. – М.: Питер, 2007. – 320 с.

2. Бар-Он, Р. Эмоциональный интеллект: теория и практика / Р. Бар-Он. – СПб.: Питер, 2004. – 288 с.

3. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М.: Издательство, 2006. – 320 с.

4. Соловьев, А. Н. Критерии и методы оценки коммуникативной компетентности / А. Н. Соловьев // Вопросы психологии. – 2010. – №6. – С. 34-41.

5. Юрьев, С. В. Развитие управленческих компетенций у студентов высших учебных заведений / С. В. Юрьев. – М.: Академия, 2018. – 256 с.

О.В. Воробьева,
магистрант III курса
Научный руководитель:
А.Л. Цынцарь
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Стресс на рабочем месте и его влияние на профессиональную жизнь медицинских работников

Профессиональный стресс среди медицинских работников является одним из ключевых проблем современного здравоохранения. Ежедневная работа сопровождается высокими психоэмоциональными нагрузками, обусловленными большой ответственностью за состояние здоровья пациентов, быстрым принятием важных решений, продолжительным рабочим графиком и постоянным общением с людьми.

Длительное воздействие рабочего стресса часто становится причиной развития синдрома профессионального выгорания, проявляющегося в форме эмоционального опустошения, равнодушия к пациентам и ухудшения профессиональных результатов. Это негативно сказывается не только на самочувствии медицинских работников, но также ведет к снижению качества медицинской помощи, увеличению числа возможных врачебных ошибок и недовольству пациентов качеством обслуживания.

Стресс на работе определяется как реакция работника на экстремальные ситуации и отрицательные эмоции в процессе трудовой деятельности [4].

Медицинские работники сильно подвержены многим осложнениям, связанным со стрессом, таким как тревога, депрессия, эмоциональное выгорание, зависимость и посттравматическое стрессовое расстройство, которые имеют долгосрочные психологические последствия, приводящие к снижению вовлеченности в работу.

Пытаясь объяснить стресс как более динамичный процесс, Р. Лазарус разработал транзакционную теорию стресса и совладания с ним [3], которая представляет стресс как продукт взаимодействия между человеком (включая множество систем: когнитивную, физиологическую, аффективную, психологическую, неврологическую) и его сложным окружением.

Стресс может быть вызван как индивидуальными особенностями человека, так и особенностями его профессиональной деятельности и рабочей среды.

Медицинские работники – это та группа работников, которая чаще всего сталкивается со стрессом на рабочем месте [2].

Причиной развития профессионального стресса может быть не только слишком большой комплекс профессиональных обязанностей, но и недостаточно четкие требования со стороны руководства, сложные взаимоотношения с коллегами, низкая заработная плата, отсутствие перспектив для развития и даже недостаточная загруженность.

Стресс на рабочем месте может быть вызван не только психологическими аспектами, но и условиями труда, не соответствующими санитарным нормам: недостаточным освещением, низкой или высокой температурой в помещении, отсутствием должного воздухообмена.

Медицинские работники часто вынуждены работать в ночную смену, что нарушает нормальные биоритмы и цикл сна-бодрствования. Кроме того, они каждый день видят страдания и смерть других людей. При работе в таких условиях организм работает на пределе своих адаптационных ресурсов, что приводит к истощению.

Подверженность профессиональному стрессу зависит от индивидуальных физиологических особенностей и типа личности [1].

Нами было проведено исследование в период с 2024-2025 гг., в котором участвовали врачи Государственного учреждения «Респу-

бликанский госпиталь инвалидов Великой Отечественной войны» города Тирасполь в количестве 40 человек.

Цель исследования заключалась в изучении возможностей организации системы управления стрессом в профессиональной деятельности врача.

Методы исследования: «Тест на профессиональный стресс» (Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников); «Методика выявления степени подверженности стрессам» (Е.А. Тарасов); тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана.

Для достижения цели исследования был разработан и апробирован комплекс психопрофилактических мероприятий, направленных на актуализацию ценностно-смыслового значения профессии и самоуважения в совокупности с развитием навыков психоэмоциональной регуляции, релаксации и конструктивного поведения. Цель такого комплекса – предоставить врачам инструменты и стратегии для эффективного управления своими эмоциями, снижения уровня стресса и развития конструктивных моделей поведения в сложных профессиональных ситуациях.

Основу комплекса составили тренинги, направленные на развитие навыков саморегуляции. Кроме того, включались занятия по развитию навыков эффективной коммуникации и разрешения конфликтов. Умение слушать, выражать свои мысли четко и уверенно, разрешать конфликты конструктивно – ключевые навыки для поддержания здоровой рабочей среды. В дополнение к групповым занятиям обеспечивался врачам доступ к индивидуальным консультациям с психологом.

В результате исследования были получены следующие данные, отражающие эффективность разработанного и апробированного комплекса психопрофилактических мероприятий.

Оценка уровня профессионального стресса (тест Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышникова): до реализации комплекса психопрофилактических мероприятий высокий уровень профессионального стресса был зафиксирован у 65% врачей, средний – у 30%, и низкий – у 5%. После внедрения комплекса наблюдалась положительная динамика: доля врачей с высоким уровнем стресса снизилась до 30%, в то время как количество врачей со средним уровнем возросло до 55%, а с низким – до 15%. Таким образом, отмечается значительное снижение высокого уровня профессионального стресса среди врачей, что свидетельствует об эффективности предложенного комплекса мероприятий.

Оценка степени подверженности стрессам (методика Е.А. Тарасова): первоначальная оценка показала, что 70% врачей имели высокую степень подверженности стрессам, 25% – среднюю, и только 5% – низкую. После реализации комплекса психопрофилактических мероприятий наблюдались значительные изменения: доля врачей с высокой степенью подверженности стрессам сократилась до 35%, а количество врачей со средней степенью возросло до 50%, с низкой – до 15%. Полученные результаты свидетельствуют о снижении уязвимости врачей к стрессовым факторам после внедрения комплекса.

Оценка уровня волевой саморегуляции (тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана): до начала реализации комплекса мероприятий, высокий уровень волевой саморегуляции был зафиксирован у 20% врачей, средний – у 50%, и низкий – у 30%. После внедрения комплекса психопрофилактических мероприятий процент врачей с высоким уровнем волевой саморегуляции увеличился до 45%, со средним уровнем – снизился незначительно до 45%, в то время как доля врачей с низким уровнем волевой саморегуляции сократилась до 10%. Данные изменения указывают на улучшение способности врачей к самоконтролю, управлению своими эмоциями и поведением в стрессовых ситуациях, что является важным фактором в профессиональной деятельности.

Таким образом, лучший способ справиться с неблагоприятными последствиями – предотвратить постоянный стресс, создать условия для психологической разгрузки медицинских работников. Для снижения стресса, испытываемого медицинскими работниками, и поддержания надлежащего качества медицинской помощи следует уделять больше внимания факторам профессионального стресса, его характеристикам, причинам и контролю.

Литература

1. Винокур В., Розанова М. Профессиональный стресс губит врача // Медицина Санкт-Петербурга. 1997. – № 11. – С. 28.

2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М., 1983. – 368 с.

3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. – В кн.: Эмоциональный стресс. – Л., Медицина, 1970.

4. Сибгатуллин И.Я., Фатхутдинова Л.М., Бадамшина Г.Г. Распространенность рабочего стресса и эмоционального выгорания среди медицинских работников // Гигиена и санитария. 2023. – Т. 102. – № 11. – С. 1182-1185.

А.А. Демченко, П.Е. Козленкова
студенты IV курса
Научный руководитель:
В.Ю. Могилевская
ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Роль феминистских взглядов и субъектного отношения к телу в преодолении самообъективации тела у девушек

Отношение к телу – это связь с собственной телесной сферой, опосредованная процессами самосознания и «практики себя», которая проявляется в постоянной активности «Я» по выделению тела и соединению с ним как с субъективной значимостью. Как отмечает Е.Б. Станковская, «ядром» данного отношения выступает субъективно переживаемая ценность тела, определяющая его значимость в контексте жизни личности [8].

Согласно Т. С. Леви, отношение к собственному телу как неотъемлемой части «Я» может быть как субъектным, так и объектным.

При субъектном отношении к телу оно воспринимается как неразрывно связанная часть «Я». Тело перестает быть просто биомеханической структурой и становится телесностью, выражающей внутренний мир. Развитие способности к самоанализу и внутреннему чувствованию укрепляет контакт с собой и расширяет осознаваемое внутреннее пространство. В этом случае тело функционирует как равноправный субъект со своими потребностями и желаниями. Такой подход, основанный на глубинном самопринятии, способствует внутреннему диалогу, который ведет к улучшению самопонимания и повышению гибкости в жизненных проявлениях.

Объектное отношение предполагает позицию внешнего наблюдателя по отношению к собственному телу. Тело наделяется исключительно инструментальной ценностью, выступая лишь как средство для достижения определенных целей. Уход за телом и забота о нем базируются не на внутренних ощущениях и потребностях, а на рациональных, часто внешне привнесенных установках. Человек воспринимает себя глазами «другого», что превращает тело в объект постоянного оценивания («красивое – некрасивое», «устраивает – неустраивает»). Вне зависимости от полюса эмоций (положительный или отрицательный), при объектном отношении сохраняется глубинное неприятие тела как неотъемлемой части собственной личности [3].

Психологическим следствием объективации является самообъективация (self-objectification), при которой, согласно Н.А. Польской и Я.Д. Новиковой, «отношение к себе формируется с точки зрения внешнего наблюдателя за собственным физическим «Я»» [7].

Т. Ф. Кэш (Cash) подчеркивает, что негативный образ тела обусловлен не только неудовлетворенностью определенными внешними данными, но и, что более важно, психологической значимостью, которую индивид придает своей внешности. Эта значимость, в свою очередь, оказывает прямое влияние на его ощущение благополучия и способности к адаптации в повседневной жизни [1].

Таким образом, можно предположить, что субъектное отношение к телу помогает преодолеть самообъективацию, так как оно переключает фокус с внешней оценки на внутреннее восприятие. Уже не стараясь оценивать себя глазами других, девушки учатся чувствовать и принимать своё тело как неотъемлемую часть своей личности. Это способствует глубинному самопринятию, укрепляет самоценность и позволяет перестать воспринимать тело как объект для критики.

В то же время, феминистическое движение, стремящееся к равноправию полов, активно поднимает вопросы, связанные с телесностью женщин, критикуя объективацию и сексуализацию женского тела. Феминистки призывают к принятию разнообразия женских тел и к освобождению от навязанных стандартов красоты, а также обращают внимание на двуликость норм бьюти-индустрии, не устанавливающей связи между стройностью и ментальным и физическим здоровьем, ценой которых эта стройность могла достигаться.

В Большом энциклопедическом словаре феминизм определяется в широком смысле как стремление к равноправию женщин с мужчинами во всех сферах жизни общества, а в узком - как женское движение, направленное на устранение дискриминации женщин и уравнение их прав с мужчинами [9].

Современный феминизм пересматривает отношение к феномену женской красоты, считая, что он обусловлен культурными требованиями, предъявляемыми к женской телесности.

Важнейшим трудом, анализирующим женскую красоту, является книга Наоми Вульф «Миф о красоте». Она утверждает, что миф о красоте является навязчивой идеей потребительского общества. Он создан для стандартизации внешности и поддержания постоянной неудовлетворенности женщин своими телами, стимулируя их к покупке косметики, одежды и других продуктов [6].

Вульф рассматривает эти стандарты как мощный источник социального давления. Попытки соответствовать навязанным общественным рамкам могут иметь серьезные негативные последствия для здоровья, включая не только строгие диеты и хирургическое вмешательство, но и развитие расстройств пищевого поведения, снижение самооценки и другие психологические проблемы.

Статистика говорит о том, что около 34% россиянок обращаются за косметическими услугами [5].

В контексте психологического состояния, девушки с дисгармоничным типом самоотношения и пониженной самооценкой демонстрируют тревожность, настороженность относительно реальных или воображаемых угроз и эмоциональную неустойчивость. В то же время, девушки с гармоничным самоотношением отличаются коммуникабельностью, уравновешенностью, активностью, эмоциональной стабильностью [4].

Исследование Л.А. Етумян и Н.Е. Комеровой, посвященное взаимосвязи образа тела и самоотношения у женщин с различным ИМТ, выявило прямую корреляцию между важностью внешности и уровнем озабоченности лишним весом в обеих группах. Они установили, что женщины с повышенным ИМТ, в отличие от тех, у кого ИМТ нормальный или низкий, ниже оценивают свою привлекательность и демонстрируют меньшую мотивацию к ее улучшению. Полученные данные подтверждают, что восприятие привлекательности тесно связано с отсутствием избыточного веса, а чем выше значимость внешности, тем больше тревога по поводу веса. Снижение самооценки и отсутствия стремления к изменению внешнего вида также характерны для женщин с избыточным весом [2].

Можно сделать вывод о том, что феминистские взгляды помогают преодолеть самообъективацию, так как они критикуют навязанные обществом стандарты красоты, которые и являются источником давления на девушек. Феминизм показывает, что эти стандарты являются социальной конструкцией, созданной для того, чтобы девушки чувствовали себя неудовлетворёнными. Он призывает к принятию разнообразия женских тел и смещает фокус с внешности на внутренние качества, что способствует здоровому, субъектному отношению к своему телу.

Теоретический анализ литературы позволил нам предложить рекомендации, позволяющие снизить уровень самообъективации у девушек с использованием феминистских взглядов и развитием субъектного отношения к телу.

Рекомендации для понижения уровня самообъективации у девушек с использованием феминистских взглядов и развитием субъектного отношения к телу.

Развитие субъектного отношения к телу:

- «Я чувствую» вместо «Я выгляжу»: При сканировании тела фокусируйтесь исключительно на внутренних ощущениях (голод, усталость, сила, боль), а не на внешнем виде.

- Занимайтесь активностью, цель которой – радость и функциональность (танцы, йога, боевые искусства), а не только изменение фигуры.

- Заведите дневник, где будете записывать, как ваше тело помогает вам в течение дня.

Формирование феминистких взглядов:

- Каждый раз, когда ловите себя на сравнении, меняйте фокус на уникальную ценность себя как личности, а не как объекта.

- Отпишитесь от аккаунтов, которые постоянно транслируют отфильтрованные тела и навязывают недостижимый идеал красоты.

- Создайте список своих не-телесных качеств и достижений (интеллект, навыки, доброта, профессионализм) и регулярно напоминайте себе о том, что ваша ценность как личности не зависит от внешности.

Литература

1. Баранская Л.Т., Татаурова С.С. Методика исследования образа тела: учебное пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 2011. – 82с.

2. Етумян Л. А., Комерова Н. Е. (). Особенности восприятия образа собственного тела и самоотношения у женщин с различным индексом массы тела. Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2024. – 7(1). – С. 105–113.

3. Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самоотношений // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3.

4. Лунгул И.Э. Особенности сочувствия к себе девушек, мотивированных на инъекционные косметологические процедуры / И. Э. Лунгул, В. Ю. Могилевская // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : Сборник научных трудов II Ежегодной международной научно-практической конференции и Международных научно-практических конференций, Москва, 01 декабря 2023 года – 24 2024 года. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2024. – С. 212-221.

5. Могилевская В.Ю. уровень безусловного самопринятия девушек, мотивированных на инъекционные косметологические процедуры / В. Ю. Могилевская, И. Э. Лунгул // Инклюзивное образование: теория и практика : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 07

июня 2024 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. – С. 303-309.

6. Некрасова Анастасия Эстетика новой телесности: женская красота в XXI веке // Universum: филология и искусствоведение. – 2023. – №5 – С. 107.

7. Польская Н.А., Новикова Я.Д. Самообъективация, социальные сети и психическое здоровье Современная зарубежная психология. – 2023. – Том 12. – № 3 – С. 83-92.

8. Станковская Е.Б. «Мое чужое тело»: формы современного отношения женщины к себе в аспекте телесности / Е. Б. Станковская // Мир психологии. – 2011. – № 4(68). – С. 112-119.

9. Ярцева В.Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. –685 с.

А.О. Жумара,
студент III курса
Научный руководитель:
Е.Н. Чернова
ст. преп. ПГУ им. ТГ. Шевченко

Экзистенциальный кризис личности в аспекте православной веры

В психологической литературе экзистенциальный кризис представлен как период глубоких сомнений и переживаний, который может возникнуть в результате изменений в жизни, утрат или личных травм. В такие моменты человек может испытывать сомнения в своих целях и ценностях, осознание конечности жизни и его влияние на личные приоритеты, чувство изоляции от окружающих, понимание, что каждый выбор в жизни несет последствия.

Тема экзистенциального кризиса в аспекте православной веры актуальна в связи с тем, что в современном мире глобализация и секуляризация приводят к постепенному отдалению людей от традиционных религиозных ценностей, включая православие. В условиях неопределенности и стремительно меняющегося мира люди все чаще обращаются к религиозным традициям в поисках ответов на свои внутренние вопросы и поиск смысла жизни. К данной проблематике обращались такие авторы как: Н. Бердяев, А. М. Двойнин, Д. А. Леоньтев, В. Лосский, А. Мень, В. Франкл, Э. Фромм и др.

Экзистенциальный кризис – состояние, в котором человек сталкивается с вопросами о смысле жизни, своей идентичности и предназначении. Эти переживания часто возникают в моменты утрат, изменений или глубоких раздумий о жизни и смерти. Экзистенциальный кризис – это возможность для роста, когда человек задается вопросами о своей сущности и цели [6, 7]. В контексте православной веры этот кризис может рассматриваться как неотъемлемая часть человеческого опыта, предоставляющая уникальные возможности для духовного роста и переосмысления своего существования.

Экзистенциальный кризис затрагивает целый ряд вопросов, на которые человек ищет ответы: Что такое жизнь? Какова моя цель? Кто я? Что будет после смерти? Эти вопросы могут приводить к чувству неопределенности, страха и тревоги [2]. Экзистенциальный кризис является сложным внутренним состоянием, которое может проявляться в различных формах. Э. Фромм выделял несколько ключевых признаков экзистенциального кризиса, которые отражают его идеи о человеческой природе и социальной изоляции [8]. Основные из них:

1. Изоляция и одиночество. Фромм подчеркивает, что современное общество может приводить к чувству одиночества, даже если человек окружен другими. Это состояние усиливается отсутствием глубоких связей с окружающими.

2. Потеря смысла. Ощущение, что жизнь лишена цели и значения, приводит к апатии и депрессии. Люди могут чувствовать, что их существование не имеет смысла.

3. Неопределенность и тревога. Человек может испытывать постоянное чувство тревоги, связанное с отсутствием стабильности и предсказуемости в жизни, что затрудняет принятие решений.

4. Стремление к аутентичности. Фромм отмечает, что в экзистенциальном кризисе человек может стремиться к поиску своей истинной сущности и аутентичного существования, что может привести к внутренним конфликтам.

5. Кризис идентичности. Человек может сомневаться в том, кто он есть, и испытывать трудности с пониманием своих желаний, потребностей и целей.

Эти признаки подчеркивают важность понимания себя и поиска смысла в жизни, что, по мнению Фромма, является ключевым для преодоления экзистенциального кризиса [8]. Экзистенциальный кризис может быть трудным и болезненным, но он также может стать возможностью для личностного роста и глубокого самоа-

нализа. Понимание этих признаков может помочь людям осознать свое состояние и обратиться за поддержкой, если это необходимо.

Рассматривая причины экзистенциального кризиса, отметим, что он возникает из-за ряда факторов, которые могут быть как внутренними, так и внешними. Выделим основные причины:

1. Личные утраты. Разрыв отношений, расставания, конфликты могут обусловить возникновение чувства одиночества и потерю смысла жизни. Смерть близкого человека может породить глубокие переживания и вопросы о смысле жизни и собственном существовании.

2. Жизненные изменения. Смена работы или места жительства могут вызвать чувство неопределенности и нестабильности. В кризис среднего возраста многие начинают переосмысливать свои достижения и цели, что может повлечь за собой сомнения и кризис идентичности.

3. Социальные факторы. Стремительные изменения в обществе и культуре могут вызывать ощущение нестабильности и потерянности. Современное общество, в котором люди нередко чувствуют себя оторванными друг от друга, может усугублять экзистенциальные переживания.

4. Внутренние конфликты. Несостоятельность в реализации своих желаний и потребностей может вызвать кризис. Человек начинает задаваться вопросами о том, какие ценности поистине важны для него, что приводит к внутренним конфликтам.

5. Духовные поиски. Вопросы о существовании Бога, жизни после смерти и других философских тем могут инициировать экзистенциальные размышления. Утрата веры или разочарование в духовных учениях могут приводить к кризису.

6. Страх перед смертью. С возрастом или в результате травмирующих событий многие начинают осознавать свою смертность, что вызывает тревогу. Боязнь того, что ожидает после смерти, может стать причиной постоянного стресса и тревожности.

7. Культурные и философские факторы. Глубокие размышления о смысле жизни, справедливости и моральных вопросах могут провоцировать кризис. Осмысление недостатков общества и системных проблем может вызывать недовольство и экзистенциальные переживания [8].

Экзистенциальный кризис является сложным и многоаспектным явлением, вызванным синтезом различных внутренних и внешних факторов. Понимание этих причин помогает осознать

свою ситуацию и принять меры для поиска смысла и внутреннего покоя.

Исследование экзистенциального кризиса в аспекте православной веры привлекает внимание многих психологов и теологов [5]. В. Франкл в своих работах акцентирует внимание на поиске смысла как главном мотивирующем факторе человеческой жизни. Франкл подчеркивает, что даже в самых трудных условиях можно найти смысл, что соответствует православному пониманию страдания как пути к Богу [6, 7].

А. Мень в своих трудах исследует как вера помогает человеку преодолевать экзистенциальные кризисы, акцентирует внимание на том, что настоящая вера способна ответить на главные вопросы существования. Мень указывает, что понимание своей идентичности через призму христианства помогает преодолеть внутренние конфликты и найти утешение в Боге. К. Римский, изучавший влияние веры на психическое здоровье, в своих работах анализирует, как православная вера может помочь людям справляться с экзистенциальными кризисами, обращая внимание на значение молитвы и участия в церковной жизни. Он утверждает, что духовные практики и таинства могут стать основой для преодоления кризиса, позволяя человеку найти внутренний мир и смысл [4, 5].

П. Сержантов анализирует влияние православной веры на психическое здоровье, подчеркивая, что вера может служить важным ресурсом в экзистенциальных кризисах. Сержантов говорит о том, что обращение к Богу и Церкви может помочь человеку справиться с чувством безысходности и утраты смысла [4, 5]. А.М. Двойнин определяет веру как внутреннее отношение человека к миру, при котором происходит построение субъективной реальности, т.е. такого мира, каким он является для человека, и который может быть как объективно существующим, так и иллюзорным (мифологизированным) [3, 4]. Субъективная реальность, наполненная личностными смыслами и ценностями, представляет собой «точку опоры» (в понимании К. Мамардашвили) и является залогом и условием «не распада личности», которая в случае утраты веры – разрушается. Тогда человек субъективно переживает свою прежнюю ограниченность, ощущает, что действительность, в которой он жил является не такой, какой он себе ее представлял - теряется смысл бытия, обесцениваются прежде значимые вещи, и из-под ног уходит «точка опоры». Психологической продукцией веры выступает не представленность образа будущего в сознании, а переживание

будущего в настоящем, и потеря веры ведет к самым негативным последствиям. Автор также указывает, что вера есть системное психическое образование, не сводимое к элементам психики, и представляет собой интегральное качество человека [3, 4].

Теоретический анализ проблемы демонстрирует как православная вера может помочь людям справиться с экзистенциальными кризисами. Подчеркивается важность поиска смысла, внутреннего покаяния, участия в церковной жизни и духовной практики как средств преодоления внутренних конфликтов и обретения душевного покоя. Таким образом, преодоление экзистенциального кризиса в аспекте православия предусматривает:

1. Путь покаяния. Православная традиция акцентирует внимание на покаянии как способе очищения души и возвращения к Богу. Признание своих ошибок и стремление к исправлению помогает найти внутренний мир и гармонию. Покаяние – это не только акт сожаления, но и возможность для нового начала и преобразования.

2. Исполнение заповедей – помогает сосредоточить внимание на добрых делах и служении ближним. Это служение приносит радость и наполняет жизнь смыслом. Вера в то, что каждый добрый поступок имеет значение, помогает преодолеть чувство безысходности.

3. Принятие страдания. Страдание в православии рассматривается как часть человеческого существования. Принятие страданий как возможности для духовного роста может изменить отношение к кризисным моментам; страдания могут обогатить душу, сделать человека более сострадательным и мудрым.

4. Надежда на спасение. Православие утверждает, что даже в самых трудных ситуациях есть надежда на спасение и жизнь вечную. Эта надежда может стать опорой и источником сил для преодоления экзистенциальных трудностей. Вера в Бога, который любит и прощает, придает уверенность в завтрашнем дне и в том, что жизнь имеет смысл.

В заключение отметим, что православная вера предлагает множество ресурсов для понимания и преодоления экзистенциального кризиса. Она рассматривает кризис как возможность для духовного роста и углубления отношений с Богом. В православии акцент делается на том, что истинный смысл жизни заключается в познании Бога и служении Ему. Вера помогает человеку найти свою роль в мире и осознать, что жизнь имеет высшую цель. Христос, как центральная фигура христианства, предлагает путь к спасению и внутреннему миру. Смысл существования в православной традиции

можно найти в любви к Богу и ближнему, что приносит утешение и надежду [1, 5].

Таинства, такие как крещение, исповедь и причащение, играют важную роль в духовной жизни верующего. Они помогают человеку ощутить связь с Богом и другими людьми, укрепляют веру и дают утешение в трудные времена. Например, исповедь позволяет освободиться от бремени грехов и переживаний, что способствует внутреннему очищению и примирению с самим собой.

Регулярная молитва, чтение священных текстов и участие в богослужениях могут стать опорой в период кризиса. Молитва как форма общения с Богом помогает сосредоточиться, обрести покой и уверенность. Чтение Библии и святоотеческих трудов позволяет углубить понимание веры и найти поддержку в духовных истинах. Церковь как сообщество верующих предоставляет поддержку и понимание. Общение с единомышленниками, участие в церковных мероприятиях и духовных беседах помогает справиться с чувством одиночества и изоляции. Это сообщество может стать источником вдохновения и поддержки в трудные времена, помогая людям почувствовать, что они не одни в своих страданиях [1, 5].

Экзистенциальный кризис – неотъемлемая часть человеческого опыта. Его переживание может стать катализатором для духовного роста и глубокого осознания себя. Православная вера предлагает не только ответы на экзистенциальные вопросы, но и возможность преобразования кризиса в путь к Богу и внутреннему миру. Православие помогает осознать, что, даже в самые трудные моменты жизни, мы можем найти смысл и утешение в вере, любви и надежде. Эти аспекты делают православную веру важным ресурсом для тех, кто сталкивается с экзистенциальными трудностями, открывая новые перспективы для личного и духовного развития.

Литература

1. Белорусов С. А. Психология духовности, веры и религии // Журнал практического психолога. –1998. – № 6. – С. 21-43.

2. Брынза И.В. Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с различным типом эмоциональности: дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Брынза Ирина Вячеславовна. – Одесса, 2000. – 281 с.

3. Двойнин А.М. Идеи К.К. Платонова о вере сквозь призму современной психологии // К.К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К.К. Платонова (22 июня 2006 г.) / отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Т.И. Артемьева. М.: ИП РАН, 2007.

4. Двойнин А.М. Психологическое исследование феномена веры // Развитие личности. – 2005. – № 2 – С. 96-111.

5. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2005. – №7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnost-samoregulyatsiya-i-tsennosti (дата обращения: 05.10.2025).

6. Франкл В. Человек в поисках смысла: экзистенциализм в психотерапии. Нью-Йорк: Vintage. – 1969.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с нем. [и послесл. М.Н. Борисовой]. – М.: Прогресс, 1984. – 136 с.

8. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 269 с.

А.А. Кахановская,
магистрант III курса
Научный руководитель:
В.И. Кучерявенко,
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретико-методологическая основа психологического сопровождения профессиональной идентичности работников ДОУ

Понятие «идентичность» является основным в гуманитарных науках, объектом которых выступает человек, однако его содержание трактуется неоднозначно, что обуславливает терминологическую неопределенность и размытость границ в научном дискурсе. Исследователи подчеркивают, что феномен идентичности сложно поддается унификации, поскольку каждый из подходов (философский, социологический, психологический и др.) акцентирует внимание на различных аспектах данного явления [1].

В современной науке выделяют три основных направления анализа идентичности: психодинамическое, интеракционистское и когнитивное. Особенно широко эти подходы представлены в зарубежной научной литературе, где исследование идентичности охватывает как индивидуальные, так и социальные аспекты формирования личности [1].

В отечественной психологии разработка концепции идентичности связана, прежде всего, с исследованиями самосознания, самоотношения, социализации и самоопределения личности. Так, Л.С. Выготский рассматривал самосознание как высшую форму созна-

ния, возникающую в процессе межличностных отношений, придавая особое значение независимости личности, ее самостоятельности и уверенности в себе [2].

Параллельно С.Л. Рубинштейн вводит в научный оборот понятие «самоопределение», под которым понимается активность субъекта, его осознанное определение своего отношения к миру и собственному месту в нем. В его концепции самоопределение связано с формированием уникального «образа Я» и процессом самодетерминации.

Современное состояние исследований демонстрирует смещение акцентов: если ранее идентичность понималась преимущественно как достигнутое качество или характеристика личности, обеспечивающая ее социальную презентацию и взаимодействие с миром, то в новейших подходах она рассматривается как процессуальная и принципиально незавершенная структура. Подобная интерпретация обусловлена динамикой социального пространства, изменениями в историко-культурных условиях, а также необходимостью адаптации личности к изменчивой реальности. В связи с этим особое внимание уделяется нарративному подходу, который раскрывает идентичность как своеобразную «жизненную историю». Суть этого подхода заключается в том, что человек постоянно конструирует чувство своей целостности и непрерывности через осмысление личного опыта [2].

Проблема определения профессиональной идентичности на протяжении последних десятилетий занимает одно из центральных мест в исследованиях психологической науки, особенно в контексте профессионального становления личности. Профессиональная идентичность представляет собой сложное, многокомпонентное образование, формирующееся на стыке индивидуального и социального, личностного и профессионального развития. В психологической литературе отсутствует единое и однозначное понимание данного феномена, что обусловлено его междисциплинарным характером и разными теоретико-методологическими подходами к его изучению.

Анализ существующих теоретических подходов к трактовке идентичности предоставляет возможность перейти к уточнению содержания понятия профессиональной идентичности. Следует отметить, что в психологической науке выделяется широкий спектр разновидностей идентичности, тесно связанных с социальным пространством личности: этническая, половая, гендерная, религиозная, политическая, профессиональная и ряд других форм [3].

Так, в исследованиях А. Ватермана акцентируется внимание на четырех сферах жизнедеятельности человека, оказывающих наиболее существенное влияние на процесс формирования идентичности:

- выбор профессионального пути и сферы деятельности;
- переоценка и принятие моральных и религиозных убеждений;
- усвоение и закрепление политических взглядов;
- освоение набора социальных ролей, включая гендерные роли, а также ожидания, связанные с браком и рождением детей [4].

По мнению А. Ватермана, идентичность непосредственно соотносится с наличием у личности четкого самоопределения, которое предполагает наличие целей, ценностей и убеждений, выступающих ориентирами жизненного пути. В ситуации кризиса человек оказывается перед необходимостью выбора среди множества альтернатив, что приводит к определению собственных целей и ценностей, формирующих основу жизненного пути и придающих смысл существованию.

При этом профессиональная идентичность как особый вид идентичности является сравнительно новым исследовательским конструктом, динамика, структура и механизмы которого требуют дальнейшего уточнения. Так, Ю.П. Поваренков указывает, что профессиональная идентичность может рассматриваться как закономерная дифференциация понятия личностной идентичности, поскольку ее содержательными элементами выступают профессиональные ценности, мотивы, Я-концепция, убеждения и установки. В свою очередь, профессиональное становление личности представляется значимым компонентом развития идентичности в течение всей жизни, что объясняется определяющей ролью профессии как в биографии конкретного человека, так и в функционировании общества в целом [4].

Необходимо отметить, что профессиональная идентичность носит временный и изменчивый характер, своевременно реагируя на трансформации окружающей среды, а также на особенности социокультурной ситуации.

В структуру профессиональной идентичности, по Л.Б. Шнейдер, включены такие компоненты, как смыслы и хронотопы, выполняющие функцию ориентиров в процессе самоопределения и самоорганизации; прототипы, обеспечивающие основу персонализации; а также ценности, составляющие базу образа Я. Содержательные характеристики структуры идентичности выражаются в целостности, определенности и тождественности личности. Определяющим

условием ее становления является готовность субъекта к осмыслению и регулированию собственного поведения в процессе профессиональной деятельности, к вхождению в профессиональное сообщество и рефлексии своего опыта, результатом чего становится формирование адекватного образа Я. Таким образом, без активного взаимодействия с социумом и без включения в профессиональную деятельность еще на этапе обучения достижение профессиональной идентичности оказывается затруднительным [3].

При этом Л.Б. Шнейдер выделяет три составляющие профессиональной идентичности, которые в Я-концепции представляют собой установки «на себя»:

• когнитивный компонент (профессиональные знания и убеждения);

• эмоциональный компонент (ценностное и эмоциональное отношение к профессии и к себе как профессионалу);

• поведенческий компонент (конкретные проявления в деятельности и взаимодействии).

Прежде всего, автор подчеркивает, что профессиональная идентичность формируется как тождественность с профессиональной группой, что сопровождается усвоением ценностей и норм профессии, формированием эмоционально-оценочного отношения к ней, а также развитием представлений субъекта о себе как об активном участнике профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ теоретических и эмпирических источников позволяет утверждать, что профессиональная идентичность выступает как сложное, многоаспектное и интегративное образование, включающее в себя как индивидуально-личностные характеристики человека, так и его взаимодействие с социальным окружением в сфере профессиональной деятельности и профессиональной коммуникации. Следовательно, в структуре данного феномена тесно переплетаются личностное и социальное измерения, что находит отражение в таких смежных категориях, как «профессиональное самосознание», «профессиональное самоопределение», «профессиональная самоорганизация».

Вместе с тем, учитывая вызовы и запросы современного общества, становится очевидным, что одной из приоритетных задач образовательных учреждений различного уровня является целенаправленное создание условий, способствующих становлению профессиональной идентичности будущих специалистов. Именно формирование устойчивого и осознанного профессионального «Я» определяет

успешность адаптации личности в профессиональном сообществе и обеспечивает готовность к выполнению профессиональных функций на высоком уровне. Данный вопрос требует более детального рассмотрения, что будет представлено в следующем параграфе.

Формирование профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных учреждений представляет собой сложный, многоуровневый процесс, включающий осмысление личностного и профессионального «Я», внутреннюю принятую позицию по отношению к профессии и осознание своей социальной роли в образовательной среде. Данный процесс начинается уже на этапе профессионального обучения и продолжается в течение всей трудовой деятельности, приобретая различные формы и проявления в зависимости от условий педагогической среды, уровня подготовки специалиста, а также его личностных характеристик.

Литература

1. Антонова, И. В. Проблема личностной идентичности // Вопросы психологии. – 2016. – С. 131–143.

2. Антонова, Н. В., Белоусова, В. В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – С. 79–92.

3. Белинская, Е. П. Временные аспекты «Я»-концепции и идентичности // Мир психологии. – 2019. – № 3. – С. 140–147.

4. Белинская, Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2020. – № 1. – С. 6–15.

Э.Г. Лесникова,
магистрант II курса
Научный руководитель:
О.В. Коломиец
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Информационная безопасность как фактор психологического благополучия студентов

Современные процессы цифровизации образования и социальной жизни ставят перед наукой новые задачи, связанные с обеспечением информационной безопасности личности. Активное использование Интернета студентами создает не только образо-

вательные и коммуникативные возможности, но и определенные риски, влияющие на психологическое состояние и общее благополучие личности.

Информационная безопасность становится неотъемлемым компонентом современной культуры, а ее уровень напрямую связан с чувством защищенности, контролем над личными данными и устойчивостью к информационным угрозам.

Проблема взаимосвязи информационной безопасности и психологического благополучия студентов в последние годы вызывает все больший научный интерес. Ряд отечественных и зарубежных исследователей (Ван Хан (2019); Ли Чан (2021); Ким (2022); Гибсон (2020); Рейес (2021) указывают на то, что недостаточный уровень цифровой грамотности и навыков безопасного поведения в сети приводит к росту тревожности, стрессу и снижению уверенности в себе.

Понятие информационной безопасности в научной литературе трактуется многопланово.

В законодательстве ряда стран информационная безопасность определяется как состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее развитие в интересах граждан, организаций и государства [11, с. 107].

С точки зрения Галатенко В.А., информационная безопасность – это защищенность информации и поддерживающей ее инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий, которые могут нанести ущерб владельцам или пользователям данных [1, с. 12]. А.Ю. Щербаков подчеркивает, что информационная безопасность включает не только технические, но и организационно-психологические аспекты защиты информации, а также осознание пользователем своей ответственности за сохранность данных [5, с. 45].

В студенческой среде информационная безопасность приобретает особое значение. Студенты активно взаимодействуют с цифровыми платформами, социальными сетями и образовательными сервисами, что делает их уязвимыми перед угрозами — утечкой данных, кибербуллингом, интернет-зависимостью и информационной перегрузкой. Эти угрозы оказывают непосредственное влияние на психоэмоциональное состояние, повышая уровень тревожности и неуверенности.

Исследования зарубежных авторов (Танаке (2020); Фабер и Мак-Грегор (2020); О'Нил (2020) показывают, что осведомленность студентов о мерах кибербезопасности и владение навыками защиты личных данных положительно коррелируют с уровнем субъективно-

го ощущения безопасности и удовлетворенности жизнью [8, с. 60]. Таким образом, информационная безопасность может рассматриваться как компонент психологического благополучия личности.

Психологическое благополучие – это многомерный феномен, отражающий субъективное ощущение удовлетворенности жизнью, внутренней гармонии и устойчивости к стрессу.

По К. Рифф, психологическое благополучие включает такие компоненты, как самопринятие, личностный рост, автономия, наличие цели в жизни и позитивные отношения с другими [10, с. 16].

М. Селигман, развивая PERMA-модель, выделяет пять элементов благополучия: позитивные эмоции, вовлеченность, позитивные отношения, смысл и достижения [11, с. 24].

В отечественной психологии проблема психологического благополучия изучалась в трудах А.В. Петровского, Е.И. Рогова, Т.В. Корсаковой, Л.Г. Лебединской и других.

А.В. Петровский определяет психологическое благополучие как состояние внутренней гармонии, при котором личность осознает себя целостной и самодостаточной [3, с. 48].

Е.И. Рогов рассматривает его как результат эмоциональной стабильности, социальной адаптации и способности человека справляться с трудностями [4, с. 112].

Т.В. Корсакова подчеркивает значение стрессоустойчивости и эмоциональной регуляции для поддержания благополучия в условиях неопределенности [2, с. 75].

Для студентов психологическое благополучие особенно важно, поскольку период обучения связан с высокой учебной нагрузкой, социальной адаптацией и активным освоением цифровых технологий. Создание безопасной информационной среды способствует формированию уверенности, снижению тревожности и развитию позитивного самоощущения.

Современные исследования подтверждают наличие взаимосвязи между уровнем информационной безопасности и психологическим благополучием студентов. Ван Хан (2019) и Ли Чан (2021) отмечают, что низкий уровень цифровой грамотности и отсутствие навыков защиты данных связаны с повышенной тревожностью и стрессом. Напротив, высокий уровень осведомленности о методах обеспечения безопасности повышает уверенность в собственных возможностях и снижает уровень эмоционального напряжения [9, с. 790].

Фабер и МакГрегор (2020) показали, что интернет-зависимость отрицательно влияет на межличностные отношения, снижает учеб-

ную мотивацию и вызывает депрессивные состояния [8, с. 63]. Подобные эффекты могут быть уменьшены при условии формирования у студентов устойчивых навыков безопасного поведения в сети.

Особое внимание уделяется феномену кибербуллинга, оказывающему разрушительное воздействие на психику студентов. Работы Чена (2018) и Барнса (2020) демонстрируют, что осведомленность о механизмах защиты и возможности обращения за помощью способствует снижению уровня тревожности и формированию чувства контроля над ситуацией [6, с. 105].

Информационная перегрузка также является фактором, негативно влияющим на психологическое состояние. По данным Кларка (2019) и Ридли (2021), избыточный поток данных приводит к когнитивной усталости, стрессу и снижению продуктивности. Умение фильтровать и анализировать информацию рассматривается как важный навык, укрепляющий психологическую устойчивость студентов [7, с. 6115].

Таким образом, информационная безопасность выступает не только техническим, но и психологическим фактором, который способствует снижению тревожности, повышению уверенности и формированию эмоциональной стабильности. Недостаточная цифровая грамотность, киберугрозы и интернет-зависимость приводят к росту тревожности и снижению эмоциональной устойчивости, тогда как овладение мерами информационной безопасности способствует укреплению чувства контроля и уверенности в себе. Информационная безопасность формирует важный компонент психологической защищенности личности в условиях цифровой среды. Создание образовательных программ по развитию цифровой грамотности и профилактике интернет-зависимости является перспективным направлением повышения психологического благополучия студентов.

Литература

1. Галатенко В.А. Основы информационной безопасности. – М.: Интернет-Университет Информационных Технологий – ИНТУИТ.РУ, 2003. – 256 с.

2. Корсакова Т.В. Психологическая устойчивость личности в условиях стресса. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 196 с.

3. Петровский А.В. Психологическое благополучие и личностное развитие. – М.: Изд-во Московского университета, 2017. – 214 с.

4. Рогов Е.И. Психологическое благополучие и эмоциональное состояние личности. – М.: Академия, 2016. – 240 с.

5. Щербаков А.Ю. Введение в теорию и практику компьютерной безопасности. – М.: Изд-во Молгачева С.В., 2001. – 192 с.

Н.С. Мунтян,
магистрант III курса
Научный руководитель:
В.И. Кучерявенко
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Теоретические основы исследований психологического сопровождения студенческого лидерства

Лидерство – это одно из ключевых понятий в психологии, социологии, менеджменте. В классическом определении оно связано с процессом воздействия на поведение группы людей для достижения определенных целей.

Рассматривая лидерство с точки зрения советских исследователей, стоит отметить исследование Б.Д. Парыгина, как одного из наиболее авторитетных исследователей в этой области. Согласно исследованием автора, он предлагает следующую структуру и характеристики лидерства [3]:

1. Процесс влияния;
2. Наличие социальной группы;
3. Функция организации и координации;
4. Функция регуляции внутригрупповых отношений;
5. Интегративная функция;
6. Отражение социальных ожиданий;
7. Эмоционально-ценностное отношение;
8. Личностные качества лидера.

Рассматривая лидерство в рамках студенческой среды, мы будем опираться на определение О.В. Корнилова, который в процессе изучения этого феномена определил, что лидерство в студенческой среде – это процесс целенаправленного социального влияния студентов друг на друга в ходе совместной деятельности, направленной на достижение групповых и личностных целей в образовательной и внеучебной сферах [1].

Автор выделяет такие аспекты как:

1. Процесс влияния.
2. Целенаправленность.
3. Совместная деятельность.
4. Групповые и личностные цели.
5. Образовательная и внеучебная сферы.

Лидерство в студенческой среде, как отмечает О. В. Корнилов (2011), обладает рядом специфических особенностей, которые обусловлены возрастными, социальными и психологическими характеристиками студентов, а также особенностями функционирования молодежных образовательных коллективов [1].

1. Социально-психологическая обусловленность
2. Неформальный характер лидерства.
3. Многофункциональность лидерской деятельности.
4. Динамичность лидерских позиций
5. Эмоциональная окрашенность лидерства.
6. Опора на общие ценности и цели.
7. Связь с развитием личности.

Лидерство как социально-психологический феномен рассматривается в науке как устойчивый процесс влияния одного человека на других членов группы с целью организации совместной деятельности и достижения определенных целей.

В свою очередь в студенческой среде лидерство качественно отличается от общепринятого понимания, в связи с возрастом участников, временным характером образовательных групп, а также спецификой задач, которые стоят перед группами студентов.

В студенческом коллективе трактуется как «процесс целенаправленного социального влияния студентов друг на друга в ходе совместной деятельности, направленной на достижение групповых и личностных целей в образовательной и внеучебной сферах» [1].

Таким образом, лидерство в студенческой среде – это особая форма социального влияния, которая одновременно сохраняет общие черты с классическими теориями лидерства (влияние, организация, цели), но также обладает уникальными характеристиками: эмоциональной окрашенностью, возрастной спецификой, высокой динамичностью и значимой ролью в становлении личности. Оно отражает не только горизонтальные процессы группового взаимодействия, но и важные этапы социализации и саморазвития студентов.

В заключение мы хотим рассмотреть работы ученых, направленных на типологию лидерства в студенческой среде ВУЗа. В данной типологии мы ориентировались на работы таких ученных как Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, Б. Д. Парыгина, А. И. Копылова, А. А. Реана.

1. По характеру влияния и основной функции.

Инструментальный (деловой) лидер – наиболее активен в решении конкретных задач: организация учебного процесса, координация проектов, распределение обязанностей, ведение документации. Его признают за компетентность, ответственность, рациональность. Обычно соответствует формальной роли (например, староста), но может существовать и параллельно ей [1].

Эмоциональный (социальный) лидер – является «душой коллектива». Умеет сплотить группу, поддержать в трудную минуту, создать комфортную атмосферу. Его влияние опирается на симпатию, эмпатию, эмоциональный интеллект и способность быть «своим» [1].

Интегративный лидер – объединяет черты инструментального и эмоционального лидера. Он эффективен как в организационной, так и в гуманистической функции. Это наиболее устойчивый тип лидерства в студенческой среде, особенно в старших курсах.

2. По степени формализации [5].

Формальный лидер – назначен или избран официально. Часто это староста, председатель студсовета и т. п. Его влияние поддерживается административной структурой, но эффективность зависит от личных качеств.

Неформальный лидер – приобретает влияние естественным путем: благодаря уважению, харизме, инициативности. Может играть более значимую роль, чем формальный лидер. Такие лидеры чаще всего проявляются в неструктурированных ситуациях (мероприятия, споры, отдых).

3. По стилю лидерства [5].

Авторитарный – контролирует процесс, склонен к жесткому управлению и навязыванию решений. Может быть эффективен в условиях четкой иерархии, но часто вызывает сопротивление.

Демократический – поощряет инициативу, стремится к участию группы в принятии решений. Наиболее распространен и эффективен в студенческой среде.

Либеральный (попустительский) – слабо выраженное влияние, уступчивость, избегание ответственности. Может быть уважаем, но редко формирует устойчивое лидерство.

4. По мотивации лидерства.

• Социально-ориентированный лидер – мотив является быть полезным, улучшить атмосферу в группе, поддерживать других.

• Личностно-ориентированный лидер – стремится к самоутверждению, получению престижа и уважения, развитию личного авторитета.

• Ролевой лидер – принимает лидерскую функцию как часть своей социальной роли, например, как шаг в профессиональном становлении (будущий организатор, преподаватель, управленец) [2].

Данная типология является совокупностью работ исследователей в области социальной психологии, так и современными прикладными исследованиями студенческих коллективов. Она дает возможность не только анализировать поведение студентов-лидеров, но и проектировать эффективные механизмы формирования и сопровождения студенческого лидерства (в рамках тренингов, программ развития, самоуправления).

Рассматривая проблематику лидерства, мы определили, что это преимущественно область социальной психологии, поскольку феномен лидерства отражает ключевые механизмы организации межличностных и групповых взаимодействий. При этом важнейшими характеристиками лидера выступают активность, авторитетность, коммуникативная эффективность и направленность на интересы группы. Однако при рассмотрении этого понятия в студенческой среде оно приобретает ряд уникальных, феноменологически отличимых черт.

Рассматривая лидерство вузовском коллективе, мы рассмотрели, что оно формируется в условиях временных, высоко мобильных, динамично меняющихся межличностных связей. Таким образом лидерство тесно связано с возрастной спецификой студенчества, этапом формирования личностной идентичности, социальной зрелости и навыков самоуправления. Лидер в студенческой среде не только координирует деятельность группы, но и выполняет функции коммуникатора, эмоционального стабилизатора, носителя ценностей и модели социального поведения.

Феноменологически студенческое лидерство может быть охарактеризовано как сложный, многоуровневый и динамичный процесс, проявляющийся в самых разных формах — от формального руководства учебной группой до неформального лидерства в творческих, добровольческих и проектных инициативах [1]. Его проявления обусловлены не столько структурными нормами, сколько личностными качествами и уровнем активно-

сти самого индивида. Таким образом, лидерство в студенческой среде — это не столько статус, сколько социальная роль, реализуемая в зависимости от контекста, мотивации и межличностных условий [5].

Рассмотренная нами типология студенческого лидерства позволяет рассматривать его как самостоятельное, внутренне дифференцированное явление. Она раскрывает специфику лидерской активности студентов, отличающуюся эмоциональной насыщенностью, ситуативной гибкостью, а также сочетанием личностно- и социально-ориентированных целей [2].

Таким образом, лидерство в студенческой среде представляет собой сложный, многоуровневый и динамичный процесс, который сочетает общие характеристики социального влияния с уникальными чертами, присущими студенческому возрасту и образовательной среде. Его формирование требует сочетания личностной готовности студента, активного межличностного взаимодействия и создания образовательной среды, поддерживающей инициативу и ответственность. Психологическое сопровождение в данном контексте является стратегическим инструментом, обеспечивающим системное развитие лидерских качеств, интеграцию личностного и социального опыта, а также формирование устойчивого лидерского потенциала, способного реализовываться в учебной, внеучебной и последующей профессиональной деятельности. Объединение классических подходов к лидерству, особенностей студенческого лидерства и профессионального психологического сопровождения позволяет создать целостное понимание механизма формирования лидеров в образовательной среде. Оно подчеркивает, что лидерство — это не только социальная роль и влияние на группу, но и процесс личностного роста, адаптации и самоопределения в рамках временных, динамичных и высоко мобильных студенческих коллективов.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. — 376 с.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.

3. Корнилов О. В. Психология лидерства в студенческом коллективе: монография. — М.: МГППУ, 2011. — 208 с.

4. Парыгин Б. Д. Социальная психология. — Л.: Лениздат, 1971. — 412 с.

5. Реан А. А. Психология личности и мотивации. — СПб.: Питер, 2004. — 256 с.

И.В. Паремон,
магистрант III курса
Научный руководитель:
А.Л. Цынцарь
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Управление конфликтами в процессе организации юридической помощи

С целью повышения уровня продуктивности субъектов правоотношений, возникающих в процессе оказания юридической помощи, необходимо их изучать, и после проведения анализа полученных данных в совокупности предпринимать меры, направленные на их минимизацию. В этой связи, в ходе проведения экспериментального исследования, проведенного в рамках написания выпускной квалификационной работы магистра на тему: «Управление конфликтами в процессе организации юридической помощи» были получены статистические данные, которые позволили оценить уровень конфликтогенных факторов в процессе оказания юридической помощи и разработать эффективные мероприятия, направленные на их снижение [2].

В рамках проведения вышеописанного исследования были использованы две валидные и широко применяемые в организационной психологии методики: Методика Томаса-Килмена [3] и методика «Самооценка конфликтности» [1]. Обе методики предполагают разработку рекомендаций по снижению уровня конфликтности и повышению эффективности взаимодействия в юридической организации. Методика Томаса-Килмена позволила определить поведенческие стратегии в конфликте, а методика «Самооценка конфликтности» - выявить общий уровень конфликтогенности. Их сочетание обеспечило комплексную оценку и достоверные данные для последующего анализа [4].

Эмпирическое исследование проводилось в организации ООО «Бам-Сити» (г. Тирасполь), оказывающей, юридические/консультационные услуги. В исследовании приняли участие 55 сотрудников организации, имеющих разный стаж работы (от 1 года до 15 лет). Выборка была сформирована методом целевой выборки - участниками стали сотрудники, непосредственно вовлеченные в решение профессиональных задач в условиях взаимодействия и потенциальных конфликтов в процессе оказания юридической помощи. На

констатирующем этапе были получены исходные данные, которые позволили разработать комплекс мероприятий, проведение которых, на контрольном этапе показало свою эффективность и дало положительный результат.

Методика «Самооценка конфликтности» была применена с целью определить уровень конфликтности, что позволило с учетом полученных результатов разработать мероприятия, которые впоследствии доказали свою эффективность. Это обусловлено тем, что благодаря полученным сведениям относительно уровня конфликтности в коллективе, стало возможным определить, какие средства и методы необходимы для коррекции сложившейся ситуации [5].

По результатам проведения исследования с применением методики «Самооценка конфликтности» были получены следующие результаты (табл. 1).

Применение методики Томаса-Килмена (Авторы: К. Томас и Р. Килмен), позволило выявить доминирующий стиль личности, который применяет испытуемый, в процессе конфликтной ситуации. Всего были выявлены и исследованы следующие стили поведения, а именно:

- конкурентный стиль – характеризующийся стремлением отстоять собственные интересы;
- партнерский стиль – основан на сотрудничестве и обоюдном разрешении конфликтов;
- компромиссный – отличается наличием взаимных уступков;
- избегающий – отличающийся стремлением уйти от конфликта;
- примирительный – характеризуется стремлением сохранить хорошие отношения за счет собственных интересов.

Посредством анализа полученных данных были получены нижеследующие результаты (табл. 2).

Таблица 1. **Обобщенные результаты применения методики «Самооценка конфликта» до и после проведения тренингов**

Уровень конфликтности	До тренинга	% До	После тренинга	% После
Высокий	24	43,6%	8	14,5%
Средний	31	56,4%	34	61,8%
Низкий	0	0%	13	23,6%
Итого	55	100%	55	100%

Таблица 2. **Сравнение стилей поведения в конфликтной ситуации по методу Томаса-Килмена до и после тренинга**

Стиль поведения	До тренинга n(%)	После n(%)	Δ (разница в %)
Конкурентный	11 (20,00%)	5 (9,00%)	↓ –11.00%
Партнерский	10 (18,18%)	19 (34,55%)	↑ +16,37%
Компромиссный	11 (20,00%)	13 (23,64%)	↑ +3,64%
Избегающий	11 (20,00%)	0 (0,00%)	↓ –20,00%
Примирительный	12 (21,82%)	18 (32,73%)	↑ +10,91%
Всего	55 (100%)	55 (100%)	—

Таким образом, полученные эмпирические данные подтвердили гипотезу исследования, что систематическое участие сотрудников юридической организации в специализированной тренинговой программе по развитию навыков конструктивного разрешения конфликтов в процессе оказания юридической помощи способствует снижению уровня конфликтности, формированию эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях и, как следствие, повышению общей эффективности профессиональной деятельности в юридической организации.

Литература

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва: Юрайт, 2019. – 471 с.

2. Бороненкова, С. А.Психология делового общения и управление конфликтами в организациях. – Москва: Академический проект, 2020. – 312 с.

3. Гришина Н. В.Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника К. Томаса – Р. Килманна (TKI-R). Педагогическое образование в России, (4), С. 86–92.

4. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 224 с.

5. Ложкин Г. В., Повякель, Н. И. Психология конфликта: диагностика, профилактика, технологии разрешения. – Киев: МАУП, 2006. – 272 с.

6. Миронова Н. И. Психологическое сопровождение тренинговых программ по управлению конфликтами в организациях // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 112-118

К.В. Полищук,
магистрант III курса
Научный руководитель:
О.В. Коломиец
канд. пс. наук, доц. ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Механизмы социальной перцепции в деятельности руководителей

Современная управленческая деятельность характеризуется высокой степенью динамичности и усложнения социальных взаимодействий в коллективе. В таких условиях руководители сталкиваются с необходимостью эффективного восприятия и понимания эмоциональных состояний, мотиваций и намерений сотрудников для принятия обоснованных управленческих решений. Одним из ключевых инструментов в данном процессе является социальная перцепция – комплексный психологический процесс восприятия и интерпретации информации о других людях в социальном взаимодействии.

Актуальность исследования механизмов социальной перцепции в деятельности руководителей обусловлена тем, что именно через правильное восприятие и интерпретацию социальных сигналов создаются условия для формирования доверительных отношений, повышения мотивации персонала и успешного разрешения конфликтов. В литературе отмечается, что недостаточная развитость перцептивных навыков у руководителей зачастую приводит к недопониманиям, снижению эффективности коммуникаций и ухудшению психологического климата в коллективе [1].

Целью данной статьи является анализ эффективных механизмов социальной перцепции в деятельности руководителей, а также выявление способов их формирования и развития в управленческой практике. Для достижения этой цели рассматриваются теоретические аспекты социальной перцепции, ключевые механизмы, используемые в управлении, и практические рекомендации по их совершенствованию.

Социальная перцепция определяется как процесс восприятия, анализа и интерпретации социально значимой информации, связанной с поведением и личностными характеристиками других людей. Согласно А.А. Бодалеву, социальная перцепция включает не только наблюдение за внешними проявлениями, но и понимание

внутреннего эмоционального состояния и мотивационной сферы собеседника. Этот процесс является сложным и многоуровневым, он предполагает взаимодействие когнитивных и эмоциональных компонентов восприятия [2].

В контексте управленческой деятельности социальная перцепция играет роль фильтра, через который проходят все социальные сигналы, влияющие на принятие решений руководителем. Ошибки в перцепции могут привести к неверной интерпретации поведения сотрудников, что снижает качество обратной связи и эффективность управления. Кроме того, восприятие самим руководителем себя и своей роли в коллективе (рефлексия) также влияет на стиль управления и коммуникацию с подчиненными.

В социальной психологии выделяются несколько ключевых механизмов социальной перцепции, значимых для управленческой практики:

• Идентификация – это процесс, в ходе которого руководитель пытается поставить себя на место другого человека, понять его чувства и мысли. Такая эмпатия позволяет более точно воспринимать мотивацию и потребности сотрудников, что способствует более адекватному реагированию на их поведение.

• Эмпатия – способность эмоционально откликаться на переживания другого человека, что является важным условием построения доверительных отношений и повышения уровня психологической безопасности в коллективе.

• Рефлексия – осознание и анализ того, как руководитель воспринимается другими членами коллектива. Этот механизм позволяет корректировать собственное поведение и коммуникационный стиль, повышая тем самым эффективность взаимодействия.

• Каузальная атрибуция – процесс объяснения причин поведения других людей. Руководитель с высоким уровнем социальной перцепции способен объективно оценивать внешние и внутренние факторы, влияющие на действия сотрудников, что помогает избегать ошибочных суждений и конфликтов [3, с. 25].

Эти механизмы взаимосвязаны и дополняют друг друга, создавая комплексный инструмент управления межличностными отношениями в организации.

Развитие социальной перцепции – важная составляющая профессиональной компетентности руководителя. Для этого применяются следующие подходы:

• Обучение и тренинги по развитию эмоционального интеллекта – программы, направленные на развитие навыков распознавания и управления своими эмоциями и эмоциями других людей. Это способствует более тонкому восприятию социальных сигналов и улучшает качество коммуникаций.

• Внедрение систем обратной связи – регулярное получение отзывов от коллег и подчиненных помогает руководителю корректировать свое поведение, улучшать самооценку и развивать рефлексию.

• Анализ собственных коммуникативных стереотипов и предвзятостей – осознание существующих предубеждений и активное их преодоление способствует более объективному восприятию окружающих.

• Создание корпоративной культуры, ориентированной на открытость и взаимное уважение – формирование в коллективе атмосферы доверия и поддержки позволяет снизить социальное напряжение и способствует более открытому обмену информацией.

Практика показывает, что руководители, владеющие эффективными механизмами социальной перцепции, добиваются более высоких результатов в управлении, так как способны лучше мотивировать сотрудников, оперативно разрешать конфликты и создавать благоприятную рабочую атмосферу [4].

В реальной управленческой практике примерами успешного применения данных механизмов можно считать случаи, когда руководители смогли за счет эмпатии и рефлексии построить эффективную коммуникацию в сложных ситуациях. Например, в условиях кризиса, когда мотивация сотрудников падает, внимательное восприятие настроений коллектива и своевременное эмоциональное реагирование помогли сохранить командный дух и повысить производительность труда.

Другой пример – использование атрибутивного анализа для объективной оценки причин снижения эффективности работы. Вместо того, чтобы обвинять сотрудников в лени или безответственности, руководитель выявляет объективные факторы (например, недостаток ресурсов или перегрузку), что позволяет принять конструктивные меры по улучшению ситуации.

Таким образом, в современных условиях социальной и экономической нестабильности эффективные механизмы социальной перцепции становятся критически важным ресурсом для успешной деятельности руководителей. Развитие идентификации, эмпатии,

рефлексии и каузальной атрибуции способствует формированию компетентного управленца, способного адекватно воспринимать и интерпретировать социальные сигналы, принимать обоснованные решения и создавать благоприятный психологический климат в коллективе.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2018. – 367 с.

2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.

3. Брутцку Л.М. Социальная перцепция в управленческой деятельности. // Психология труда и управления. – 2020. – № 2. – С. 22–27.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов студентов, магистрантов,
аспирантов факультета педагогики и психологии

Выпуск 9

Издается в авторской редакции

Компьютерная верстка *А. Н. Федоренко*

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 11.12.25. Формат 60 × 90/16.
Усл. печ. л. 19,75. Электронное издание. Заказ № 719.

Подготовлено в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.