

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Электронный сборник материалов
Республиканской студенческой научно-практической конференции

Брест, 14 февраля 2025 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

ISBN 978-985-22-0931-1

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

Об издании – [1](#), [2](#)

1 – сведения об издании

УДК 378.01(476)(082)

ББК 74.480(4Беи)я431

Редакционная коллегия:

кандидата филологических наук, доцент **А. Е. Левонюк** (отв. ред.)

кандидат педагогических наук, доцент **З. С. Левчук**

кандидат педагогических наук, доцент **Т. В. Никишина**

Рецензенты:

доцент кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций

УО «Брестский государственный технический университет»

кандидат филологических наук, доцент **Н. Н. Борсук**

доцент кафедры психологии

УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

кандидат психологических наук, доцент **Н. В. Былинская**

Инновации в педагогической науке : электрон. сб. материалов Респ. студен. науч.-практ. конф., Брест, 14 февр. 2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. Е. Левонюк (отв. ред.), З. С. Левчук, Т. В. Никишина. – Брест : БрГУ, 2025. – 110 с. – URL: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/>.

ISBN 978-985-22-0931-1.

В сборнике представлены материалы по актуальным вопросам обучения, воспитания, социализации детей и молодежи, реализации продуктивных педагогических технологий в образовательном процессе, взаимодействия семьи и учреждения образования, совершенствования качества преподавания общеобразовательных дисциплин в учреждениях образования и др.

Адресуется педагогическим работникам, обучающимся и преподавателям учреждений высшего образования.

Разработано в формате pdf.

УДК 378.01(476)(082)
ББК 74.480(4Беи)я431

Текстовое научное электронное издание

Системные требования: тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2025

[В НАЧАЛО](#)

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор Е. С. Мизерия, технический редактор Е. С. Мизерия, компьютерный набор и верстка Д. И. Шеметюк;
- дата размещения на сайте: 28.11.2025;
- объем издания: 936 КБ;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.by.

[В НАЧАЛО](#)

СОДЕРЖАНИЕ

Анферова К. С. Развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников на основе применения мультимедийных технологий на уроках математики	6
Аршинева А. С. Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста как педагогическая проблема	9
Балышева Я. А. Инновационные методы и приемы развития эстетического восприятия младших школьников на интегрированных уроках изобразительного искусства.....	13
Бальзам Л. А. Взаимосвязь искусств как средство развития творческих способностей младших школьников на интегрированных уроках изобразительного искусства.....	17
Бахур Д. О. Направления, методы и формы предупреждения деструктивных видов активности старшеклассников в сети Интернет	21
Бобкова В. Е. Использование методов и приемов проблемного обучения как фактор активизации учебной мотивации	26
Борзых А. Б. Патриотическое воспитание младших школьников в процессе «разговора о важном».....	28
Будюкина К. О. Использование информационных технологий в формировании познавательных универсальных учебных действий у младших школьников	31
Власюк А. С. Исследование тревожности у детей дошкольного возраста из полных и неполных семей.....	35
Горнакова У. О. Проблема формирования стрессоустойчивости у старшеклассников	38
Евдокимова А. Д. Влияние уровня эмоционального интеллекта на экспрессию и переживание аффекта	41
Иванюк П. В. Проблема геймификации в образовательном процессе	44
Коротких Е. В. Особенности поведения в конфликтных ситуациях современных студентов	47
Котович А. В. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентаций у студентов разных специальностей.....	50
Кравчук К. В. Профилактика эмоционального выгорания у женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком	53
Левонюк В. В. Применение информационных технологий на занятиях физической культурой в вузе	55
Летова Л. С. Инновационная образовательная среда в педагогической деятельности учителя: условия и пути реализации	58
Мурашкина М. Г. Формирование у младших школьников базовых логических действий средствами нестандартных задач	62

Павлова А. А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	65
Пытлякова Д. А. Проблема формирования привязанности в детско-родительских отношениях	68
Рыжковская М. Н. Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературного чтения в начальных классах.....	71
Рыжкоўская М. М. Экспрэсіўныя сродкі выяўлення як адлюстраванне структурна-сенсавай спецыфікі беларускага афарызма.....	76
Сайчик В. С. Основные задачи предупреждения неуспеваемости у детей младшего школьного возраста	79
Селивон В. С. Задачи и способы социально-психологической поддержки подростков в условиях конфликтного взаимодействия со сверстниками.....	83
Соколова А. В. Саморегуляция – связующий элемент социализации особенного ребенка	86
Сычева С. В. К проблеме обучения студентов-психологов	89
Царикевич В. Ю. Особенности чувства одиночества в подростковом возрасте	90
Чебан К. В. Дифференциация звуков у старших дошкольников с дислалией	93
Шакунова С. А., Шакунова Ст. А. Особенности прокрастинации в юношеском возрасте: проблема ее появления, коррекция и профилактика.....	96
Шалбаев А.-Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, переживающих учебный стресс	99
Шейко О. И. Критерии и методы психолого-педагогической диагностики жертв буллинга в условиях общего среднего образования..	103
Шпурик Л. С. Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	107

К. С. АНФЕРОВА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – И. В. Тигрова, канд. пед. наук, доцент

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Формирование универсальных учебных действий (далее – УУД) у младших школьников – одна из приоритетных задач современного образования, поскольку учащиеся сталкиваются с необходимостью не только получать знания, но и уметь применять их на практике, анализировать, синтезировать и обобщать.

Одним из видов УУД являются познавательные, «учебные знаково-символические средства, являющиеся результатами освоения обучающимися программы начального общего образования, направленные на овладение и использование знаково-символических средств» [3]. Их структуру составляют базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией [3].

Каждый учебный предмет создает определенные возможности для формирования УУД. Важная роль при формировании познавательных УУД обучающихся отводится математике, так как по своему содержанию и организации способов учебной деятельности она имеет огромные возможности для реализации заявленных в стандарте требований [1].

Использование мультимедийных технологий на уроках математики открывает новые горизонты для активного вовлечения учащихся в образовательный процесс, так как они позволяют визуализировать абстрактные понятия, интегрировать различные источники информации и способствуют развитию различных форм взаимодействия между учениками и педагогом [2]. В современном образовательном процессе приемы применения мультимедийных средств на уроках математики могут содействовать формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Современные информационные мультимедийные технологии включают в себя мультимедийные средства обучения, а также мультимедийные образовательные продукты. К последним относят интерактивные учебники и пособия, образовательные игры, электронные тренажеры, онлайн-платформы и др.

Нами проведено опытно-экспериментальное исследование по развитию познавательных УУД младших школьников на уроках математики в начальной школе средствами мультимедийных технологий.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 24 имени М. Б. Раковского г. Липецка». Общая выборка исследования составила 49 учащихся 1-х классов (экспериментальная группа (ЭГ) – 24 учащихся 1 «А» класса, контрольная группа (КГ) – 25 учащихся 1 «Б» класса).

На первом этапе (констатирующий эксперимент) была поставлена цель определить исходный уровень развития познавательных УУД у младших школьников, достигнув которой удалось получить следующие результаты: в обеих группах у большинства учащихся выявлены средний (ЭГ – 29,2 %; КГ – 28 %) и низкий (ЭГ – 54,2 %; КГ – 60 %) уровни сформированности познавательных УУД, а высоким уровнем (ЭГ – 16,6 %; КГ – 12 %) обладает незначительное количество респондентов.

Целью формирующего этапа было проектирование и реализация образовательного процесса, направленного на развитие познавательных УУД у младших школьников с использованием мультимедийных технологий.

В ходе анализа путей решения проблемы развития познавательных УУД на основе применения мультимедийных технологий на уроках математики были разработаны педагогические условия:

- 1) на уроках используются разные виды мультимедийных технологий;
- 2) при подготовке мультимедийных материалов учитываются возрастные особенности учащихся.

Для соблюдения первого условия были разработаны и использованы при работе с учащимися ЭГ мультимедийные продукты различных типов:

- 1) игровой тренажер (урок «Знаки сравнения»);
- 2) образовательный комикс (урок «Число 0. Цифра 0»);
- 3) интерактивный тренажер (урок «Вычисления вида +2, – 2»);
- 4) видеоматериалы (урок «Сантиметр»);
- 5) WEB-квест урок (урок «Сантиметр») и др.

Игровой тренажер был использован на уроке во фронтальной работе, предполагал закрепление изученной на уроке информации, выполнение заданий по выбору и расстановке знаков сравнения.

На уроке по теме «Число 0. Цифра 0» обучающимся был предложен образовательный комикс про героя Нолика. После прочтения комикса было проведено обсуждение. Вопросы типа «Что такое 0?», «Когда мы можем сказать, что у нас 0 чего-то?» помогли детям осознать значение цифры и числа 0.

Позитивные свойства комиксов как метода передачи информации заключаются в доступности для понимания легко узнаваемых объектов и эмоций, легкости восприятия содержащейся в них информации, ассоциации со знакомыми рисунками и действиями.

Важно отметить, что использование комиксов на уроке продемонстрировало повышенную мотивацию к учению у первоклассников, однако следует помнить, что комикс не может служить заменой изучения учебного предмета совместно с учителем и учебником.

WEB-квест для проверки усвоения знаний состоял из трех заданий.

Задание 1 «Заполни пропуски» потребовало демонстрации полученных теоретических знаний. Ученики смогли дополнить представленные определения: «Сантиметр – это единица измерения... Сантиметр сокращенно обозначается...»).

Задание 2 «Соотнеси отрезки с результатами измерения этих отрезков» потребовало активных действий со стороны учеников, так как им потребовалось провести измерения и сопоставить различные отрезки с соответствующими значениями.

Задание 3 «Расставьте подписи к рисунку» предполагало «передвижение» подписей (значения длины) к конкретным рисункам (изображение отрезков, линейки и пр.).

При выполнении заданий 2 и 3 формировались базовые логические УУД: ученики не только анализировали представленные отрезки, но и сравнивали их и соотносили с возможными ответами.

Для реализации второго педагогического условия мультимедийные продукты составлялись с учетом возрастных особенностей учеников 1-го класса: воспринимают объекты как целое, плохо схватывают детали, не всегда увязывают их между собой; способны устанавливать несложные причинно-следственные связи, в том числе при использовании наглядного материала; ведущий тип памяти – непроизвольная память, процесс запоминания может быть опосредован использованием внешних стимулов.

Применение мультимедийных технологий осуществлялось в разных формах организации учебной деятельности. В индивидуальной работе использовались онлайн-платформы, в домашней самостоятельной работе мобильные приложения (например, для изучения состава числа). В групповой работе использование технологий позволило организовать обсуждение в процессе выполнения заданий. Демонстрация презентаций на интерактивной доске использовалась во фронтальной работе, что помогало учителю наглядно показывать различные математические понятия и примеры.

После проведения формирующего этапа, с целью оценки его результативности было принято решение провести повторную диагностику

уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников КГ и ЭГ (контрольный этап).

В обеих группах наблюдается тенденция к улучшению результатов, однако в ЭГ более выражены изменения, связанные с увеличением доли учащихся с высоким уровнем и снижением доли с низким уровнем сформированности УУД.

Таким образом, по итогам эксперимента можно сказать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась: процесс формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики средствами мультимедийных технологий является успешным при соблюдении следующих условий: на уроках используются разные виды мультимедийных технологий; при подготовке мультимедийных материалов учитываются возрастные особенности учащихся.

Результаты подтверждают важность, эффективность и необходимость систематической и комплексной работы по формированию познавательных УУД младших школьников средствами мультимедийных технологий.

Список использованной литературы

1. Аввакумова, И. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения математике / И. А. Аввакумова, Н. В. Веймер // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2021. – № 6. – С. 81–87.
2. Князева, Г. В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г. В. Князева // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2010. – № 16. – С. 77–95.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 : в ред. от 22 янв. 2024 г. № 31 // КонсультантПлюс. Россия : справ. правовая система (дата обращения: 30.01.2025).

[К содержанию](#)

А. С. АРШИНЕВА

Российская Федерация, Смоленск, СмолГУ

Научный руководитель – Г. И. Гирвиц, канд. филос. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема развития творческих способностей детей младшего школьного возраста активно обсуждается в работах отечественных и зарубежных педагогов, психологов. Несмотря на большое число

исследований и публикаций по данной проблеме, тема эта остается актуальной. Пристальное внимание к проблеме развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста ученых из разных областей науки связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных находить качественно новые решения в условиях современного мира. Развитие творческих способностей младших школьников является одним из основных запросов, которые предъявляются к образованию. Формирование творческой личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в младшем школьном возрасте и является условием последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности [3, с. 4].

В связи с этим перед школой стоит задача воспитать творческую, инициативную личность, активно участвующую в учебной, социальной, трудовой жизни. Современное начальное образование направлено на то, чтобы дать всем учащимся возможность проявить свои таланты и свой творческий потенциал, чтобы была возможность для реализации своих личных планов. Поступив в школу, ребенок становится субъектом разных видов деятельности, у него возникает потребность в расширении сферы своей реализации как субъекта, но при этом у детей младшего школьного возраста еще нет потребности и способности к самоизменению. Все эти потребности, согласно А. В. Хуторскому, могут возникнуть, оформиться и развиться в процессе школьного обучения. В качестве методологической основы ученый выбирает системный и личностно-деятельностный подход, что соответствует современным концептуальным позициям образования [4, с. 134].

Как показывает опыт учителей-практиков, дети младшего школьного возраста очень энергичны (продуктивны, имеют разносторонние интересы), любознательны, способны с головой уходить в интересующее их занятие, многое делают так, как считают нужным. Дети проявляют изобретательность в играх, в использовании материалов и идей, предлагают разные идеи в конкретной ситуации и проблеме. В отличие от взрослых учащиеся более гибкие, способны выдвигать интересные идеи или находить нестандартный выход из ситуации, склонны к зависимости и точности в художественно-прикладных занятиях. Можно сказать, что учащиеся младшего школьного возраста обладают определенными психологическими чертами, необходимыми для развития творческих способностей. К таким качествам можно отнести любознательность, умение ориентироваться во внешнем мире и адаптироваться к условиям современной социальной жизни.

Перед педагогом стоит задача развить у детей младшего школьного возраста ряд качеств (самостоятельность, любознательность и др.), которые способствуют формированию творческого подхода к решению многих проблем, возникающих в учебной практике и в общественной жизни. Такой подход возможен при включении в учебную работу заданий, имеющих исследовательскую, изобретательскую направленность, обучающих элементам ведения научно-исследовательской работы. При этом не нужно забывать, что развитие творческого мышления неразрывно связано со знаниями, умениями и навыками: чем они разностороннее, тем богаче у детей фантазия, а значит, и реальнее замыслы. Овладение определенными навыками ведения научно-исследовательской работы, выполнение нестандартных заданий по разным дисциплинам позволяют выработать ряд необходимых и устойчивых показателей способности к творческой деятельности:

- оригинальность (способность младшего школьника давать неординарные ответы, требующие проявления творчества);
- абстрактность названия (способность трансформации образной информации в словесную);
- беглость (способность ребенка продуцировать большое количество осмысленных идей) творческого мышления;
- невербальное воображение (создание учащимися новых образов объектов окружающей действительности);
- наглядно-образное мышление (оперирование младшим школьником различными образами и наглядными представлениями при решении задач);
- позитивное эмоциональное отношение к творческому учителю;
- эмоциональные переживания ребенка, возникающие в процессе творческой деятельности;
- творческая мотивация (внутренние побудители к творческой деятельности, связанные с удовлетворением потребности ребенка в творчестве).

Эффективность развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста находится в прямой зависимости от того материала, на основе которого составлено задание, например: «Загадка природы», «Уроки творчества», «Красота вокруг нас» и т. д. Такие занятия с детьми младшего школьного возраста дают возможность развить у них любознательность, использовать элементы научного исследования, посильные для этого возраста. На таких занятиях учитель должен руководствоваться принципом, в основу которого положена фраза Дж. Родари: «Если мы хотим научить детей думать, то прежде мы должны научить их придумывать» [2, с. 52].

Развивая творческие способности детей младшего школьного возраста, необходимо систематически обращаться к эмоциональным переживаниям ребенка, которые позволяют раскрыть его творческий потенциал, так как возможность выражения своих эмоций дает ребенку и человеку в целом получить ощущение реализованности собственной индивидуальности. Закрепление положительных эмоций для ребенка также важно для его дальнейшего творческого развития. Такие эмоции школьники могут получить при решении различных учебных и творческих задач. Полученный положительный опыт удачного выполнения трудного задания, принятие другими школьниками собственной точки зрения в поисках решения проблемных задач, внедрение предложений по созданию новых продуктов и мн. др. влияют на закрепление чувства успеха.

Можно сказать, что развитые творческие способности у ребенка младшего школьного возраста проявляются тогда, когда он может реализовать свои природные способности в процессе целенаправленных действий учителя, родителей. Развитие ребенка требует огромного внимания со стороны окружающих его взрослых. В связи с этим перед педагогом стоит задача создавать благоприятную психологическую обстановку для занятий детей младшего школьного возраста, находить слова поддержки для новых творческих начинаний, относиться к ним с симпатией и теплотой, аккуратно, ненавязчиво поддерживать стремление учащегося к творчеству. Проблема формирования творческих способностей зависит от многих факторов и условий для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста, к которым следует отнести и развитие творческого мышления, на что влияют условно выделенные группы факторов. К таким группам относят тип семейного воспитания, тип родительско-детских отношений, роль ребенка в семье; образовательные, т. е. своевременность и качество обучения и воспитания, специфика подходов в обучении и воспитании, систематичность, а также широта знаний; культурные (общая культурная ориентация на знания, образование, ценностный вес адаптивности и успешности, этнические особенности и традиции); социальные и социологические (объективные условия жизни, обучения и воспитания, социальная ситуация в обществе на момент детства, социальная ценность творческого мышления); социально-психологические; объективный уровень личностной и когнитивной зрелости ребенка, соответствие его актуального развития возрастным нормам; успешность ребенка в школьном обучении; факторы сопровождения творческого поведения, т. е. условия, в которых проявляется творческий потенциал ребенка, реакция среды на творческие продукты ребенка и его творческую мыслительную деятельность [1].

И, к сожалению, это далеко не полный список факторов. Те обстоятельства и условия, которые нам диктует жизнь в настоящее время, показывают, что современному обществу нужны образованные, высоконравственные, творческие люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения.

Творчески мыслящий человек способен быстрее и экономичнее решать поставленные перед ним задачи, эффективнее преодолевать трудности, намечать новые цели, наиболее эффективно организовать свою деятельность при решении задач разной сложности, так как творчество – это выход за пределы традиции и стереотипов.

Таким образом, проблема развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в настоящее время приобретает комплексный характер и представляет собой важную область исследований.

Список использованной литературы

1. Абибурова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абибурова // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 123–125.
2. Родари, Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1990. – 96 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ М-ва просвещения Рос. Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 : в ред. приказов Минпросвещения России от 18 июля 2022 г. № 569, от 8 нояб. 2022 г. № 955, от 22 янв. 2024 г. № 31 // КонсультантПлюс. Россия : справ. правовая система (дата обращения: 27.03.2024).
4. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

[К содержанию](#)

Я. А. БАЛЬШЕВА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – М. В. Лазарева, д-р пед. наук, доцент

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Развитие эстетического восприятия младших школьников на уроках изобразительного искусства является одной из важнейших задач художественно-эстетического образования в школе. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего

образования подчеркивается, что на основе эстетического восприятия формируются и отношение к миру, понимание красоты как потребности, потребность в художественном творчестве и в общении с искусством. Актуальность проблемы обусловлена особенностями современной социокультурной ситуации, когда увеличение содержания и объемов информации, прагматизация жизни вытесняют ее эстетическую составляющую, что ведет к культурному и духовному обеднению общества и человека. Современное образование ставит среди наиболее приоритетных задач решение этой проблемы, заявляя в своих целевых ориентирах не только о формировании и развитии у детей операциональных, прагматических компонентов интеллекта, но и о развитии их культурного и духовного потенциала, включающего эстетические отношения и ценности. В свою очередь, предпосылкой становления эстетической культуры личности выступает эстетическое восприятие, т. е. способность эмоционально-чувственно оценивать окружающее пространство и действительность.

Вопрос развития эстетического восприятия школьников широко освещен в современной педагогической литературе такими авторами, как Б. Н. Абросимов, Т. Н. Калинина, Н. И. Киященко, Г. Н. Кудина, Н. Л. Лейзеров, Б. Т. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Неверова, А. Ж. Овчинникова, Н. Р. Очилова, В. С. Щербаков и др. Авторы отмечают, что целенаправленную педагогическую работу по развитию эстетического восприятия школьников необходимо осуществлять с начальных классов, так как младший школьный возраст – наиболее благоприятный для этой цели возрастной период, а эстетические представления, полученные ребенком в начальной школе, становятся фундаментом его эстетических взглядов в дальнейшей жизни. В условиях педагогического эксперимента нами были разработаны и проведены интегрированные уроки, направленные на развитие эстетического восприятия, с использованием инновационных методов обучения.

При разработке структуры и содержания интегрированных уроков использовались идеи и методические разработки Л. Г. Савенковой, Т. Я. Шпикаловой [1–3].

Ниже представляем один из конспектов интегрированного урока.

Тема урока: Прогулка в чудесный лес.

Тип урока: изучение нового материала.

Вид урока: интегрированный.

Интеграция учебных предметов: изобразительное искусство, музыка, литературное чтение.

Цель: развитие эстетического восприятия произведений живописи средствами взаимосвязи искусств.

Планируемые результаты:

– *предметные*: дети научатся эстетически воспринимать произведения пейзажной живописи, понимать выразительные средства (колорит, композицию), устанавливать связь между формой и содержанием, понимать смысл произведения;

– *метапредметные* УУД: учащиеся усовершенствуют умения анализировать, сравнивать, обобщать информацию, контролировать и оценивать результаты своей деятельности; осуществлять поиск различных вариантов решения художественно-творческих задач;

– *регулятивные*: научатся удерживать цель деятельности для достижения ее результата; планировать решение учебной задачи;

– *познавательные*: научатся извлекать необходимую для деятельности информацию из прослушанного объяснения, анализировать ее, выявлять особенности (качества, свойства, признаки) разных объектов в процессе их рассматривания;

– *коммуникативные*: грамотно формулировать речевые высказывания, формулировать собственное мнение;

– *личностные*: приобретут познавательную мотивацию к учебной деятельности.

Задачи:

– *образовательные*: познакомить детей с новыми для них произведениями художника И. И. Шишкина; учить соотносить изображенное на картине со своим жизненным опытом и с собой; учить выражать впечатления от увиденного; определять настроение природы и человека;

– *развивающие*: развивать эстетическое восприятие пейзажной живописи, эстетические чувства;

– *воспитательные*: воспитывать эмоциональную отзывчивость в соответствии со смыслом произведения; воспитывать ценностное отношение к природе и к искусству.

Оборудование к уроку: доска настенная, технические средства обучения: персональный компьютер, мультимедийный проектор.

Зрительный ряд: репродукции картин И. И. Шишкина «На севере диком» (1891), «Зима в лесу. Иней» (1877), «Хвойный лес» (1873), «Хвойный лес. Солнечный день» (1895), «Прогулка по лесу» (1869).

Литературный ряд: сказка Ирис Ревю «О чем шепчут деревья?».

Музыкальный ряд: вальс «Сказки Венского леса» И. Штрауса, «Романс» («Метель») Г. Свиридова.

Словарная работа: даль, хвойный, вальс, сказка, романс, смысл.

Предварительная работа: рассказ «Как я однажды гулял в лесу». Взаимодействие с родителями: совершить с ребенком прогулку в лес.

Организация образовательного пространства:

- 1) выставочное пространство;
- 2) пространство для показа репродукций картин;
- 3) пространство для творчества.

На этом уроке нами использованы следующие методы развития эстетического восприятия:

– метод демонстрации художественных произведений. Детям предлагается рассмотреть репродукцию картины И. И. Шишкина «Прогулка по лесу» (1869), прослушать сказку Ирис Ревю «О чем шепчут деревья?» и в беседе попытаться «войти» в произведение искусства и понять его смысл;

– метод идентификации с героями картины в творческой деятельности. Ребятам предлагается представить себя на месте героев картины И. И. Шишкина «Прогулка по лесу» (1869) и «совершить прогулку по лесу». Задание: подумайте, что видят герои картины, чем любуются, о чем говорят. Разыграйте диалог и «прогулку» под вальс И. Штрауса «Сказки Венского леса»;

– метод единства восприятия и созидания в каждом действии. Данный метод использовался в игровой форме. Мы организовали импровизационные движения по репродукциям картин И. И. Шишкина «На севере диком» (1891), «Зима в лесу. Иней» (1877) под музыку Г. Свиридова «Романс» («Метель»), затем по репродукциям картин И. И. Шишкина «Хвойный лес» (1873), «Хвойный лес. Солнечный день» (1895) под вальс «Сказки Венского леса» И. Штрауса. Ребятам предлагается представить себя деревьями («Танец деревьев»). Педагог выбирает трех или четырех ведущих (как правило, детей, которым нравится быть в центре внимания, нравится выступать, придумывать оригинальные движения). Ведущие стоят в центре круга на некотором расстоянии друг от друга, лицом к общему кругу. Как только начинает звучать музыка, ведущие начинают импровизировать различные движения руками, изображая качающиеся ветви дерева. Остальные выбирают себе ведущего, повторяют за ним движения и постепенно образуют вокруг ведущих самостоятельные группы;

– метод режиссирования сюжета художественного произведения. Предлагается использовать при восприятии репродукции картины И. И. Шишкина «Прогулка по лесу» (1869). Выбирается ведущий («режиссер»), который распределяет роли, добивается соответствия эмоциональной выразительности участников цветовому строю картины, ее композиционным особенностям. Ребята входят в образы героев картины, пытаются представить, какие чувства испытывают эти герои, воплощают их чувства в движениях, мимике, придумывают соответствующие реплики,

диалоги, возможные продолжения сюжетов, обыгрывают их. Результат запечатлевается видеокамерой и выносится на коллективное обсуждение, в процессе которого формулируются суждения о предложенной «режиссерской концепции», вносятся необходимые уточнения.

Таким образом, на этом уроке нами использованы следующие методы развития эстетического восприятия: *метод демонстрации художественных произведений, метод идентификации с героями картины в творческой деятельности, метод единства восприятия и созидания в каждом действии, метод режиссирования сюжета художественного произведения.*

Список использованной литературы

1. Савенкова, Л. Г. Изобразительное искусство: 1–4 классы : метод. пособие для учителя / Л. Г. Савенкова, Е. А. Ермолинская, Н. В. Богданова. – 2-е изд., доп. – М. : Вента-Граф, 2013. – 260 с.
2. Савенкова, Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства : монография / Л. Г. Савенкова. – М. : МАГМУ-РАНХиГС, 2014. – 156 с.
3. Шпикалова, Т. Я. Изобразительное искусство. 1 класс : учебник / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова. – М. : Просвещение, 2022. – 160 с.

[К содержанию](#)

Л. А. БАЛЬЗАМ

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – М. В. Лазарева, д-р пед. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСКУССТВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается, что в процессе обучения младших школьников необходим учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, создание условий, обеспечивающих рост творческого потенциала. Важное место в данном процессе отводится интегрированному уроку, так как интегрированный урок наиболее полно задействует весь творческий потенциал школьника. В отечественной науке проблемой развития творческих способностей занимались такие ученые, как Т. Н. Артемьева, Д. Б. Богоявленская, Л. Г. Жабицкий, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, О. И. Никифорова, Б. М. Теплов и др.

Однако современные исследования показывают, что данная проблема изучена не до конца. В массовую школу так и не пришло глубинное интегрирование предметов эстетического цикла. По-прежнему задачи по развитию творческих способностей решаются отдельными курсами (изобразительное искусство, музыка, литература) без сквозного рассмотрения отдельных проблем художественного видения мира и особенностей его отражения в искусстве как целостной системы, что не дает учащимся достаточных возможностей для полного всестороннего развития творческих способностей.

При разработке уроков изобразительного искусства на основе взаимосвязи искусств были учтены формы и методы, обеспечивающие эффективность воздействия видов искусств на эмоциональную, мотивационную и волевую сферы личности, среди которых выделяются дидактические, имитационные, моделирующие игры, поисковые, творческие, проблемные методы. Их целью является обеспечение личностно-деятельностного характера усвоения знаний об эстетике, определенных умений и навыков, вовлечение детей в творческую деятельность.

В силу специфики каждого вида искусства необходимо рассмотреть процесс восприятия в них действительности. В музыке восприятие не связано с фиксированными видимыми картинами мира, как в живописи. Это объясняется тем, что художественные образы фиксируются с помощью звуков, которые лишены смысловой конкретности слова. Сложность восприятия музыкального образа заключается в том, что он передается через чувства и переживания, которые нельзя перевести на язык понятий. Однако это не значит, что музыка совсем лишена каких-либо связей с конкретным миром. Так, ритмико-акустические качества способствуют созданию зрительно-слуховых образов и изобразительности определенных явлений (удары грома, шелест листвы, журчание ручейков).

В литературе восприятие способствует образной конкретизации и обобщению, появлению ярких картин-представлений; зрительный образ проявляется нечетко, так как слово не обладает чертами выразительного сходства, что обуславливает его некоторую ограниченность и вместе с тем раскрывает познавательные возможности. Для этого вида искусства характерны зрительно-слуховые ассоциации, которые связаны с ритмом, рифмой, аллитерацией, представляющей определенным образом организованные повторы.

В живописи восприятие выступает на первый план благодаря конкретно-образному воспроизведению мира. Использование цвета, рисунка, композиции, выразительного наложения мазков в изобразительном искусстве позволяет воспринять все колористическое

богатство, пространственно-временные масштабы. Кроме того, зрительные впечатления способствуют установлению связей с воображением.

Как показывает проведенное нами исследование, в силу специфики особенностей описанных нами видов искусства и возрастных особенностей младших школьников больший интерес вызывают сюжетные произведения, где воображение может выйти за пределы сюжета и представить дальнейшее развитие образов, например: сказки А. С. Пушкина, картины В. М. Васнецова, пьесы П. И. Чайковского. Взаимосвязь видов искусства в процессе их восприятия создает возможности многообразных энергетических перемещений. Выделяются следующие структурные компоненты видов искусства в процессе восприятия: линия-цвет, звучание-темп, пространство-цвет и др. Они способствуют созданию целостного образа через форму.

Третьим существенным компонентом специфических способностей является эмоциональность, которая наиболее выражена в литературе и музыке и менее в живописи. В литературе она проявляется в языке, обнаруживая две противоположные стороны, которые связаны с его коммуникативной и экспрессивной функцией. С помощью языка передаются переживания человека, отношение автора к герою. Эмоционально воздействуя на личность, этот вид искусства оказывает влияние на духовное развитие ребенка. Музыка, благодаря интонации, обладает большой эмоциональной силой, способной воплотить мироощущение, выразить тончайшие оттенки чувств, психических состояний и воздействовать на глубинный мир человека.

Через переживания возвышается душа человека, формируется гуманное отношение. Элементы чувственного образа тесно связаны с осмысливанием средств выразительности, способностью раскрыть смысл и значение идеи, т. е. с познавательным аспектом. В литературе эмоциональность передается через слова в диалогах и монологах в процессе мышления с соответствующими эмоциями и сферой духовного общения между людьми.

В живописи отражаются представления художника о жизни природы, людей и социальных процессах, расставляются акценты на постоянном или видоизменяющемся характере бытия.

В музыке познавательный аспект раскрывается через эмоциональное постижение образа. В зависимости от этой особенности происходит понимание себя через сопоставление я-эмоции художника, композитора, поэта и собственной я-эмоции ребенка.

Для выполнения этой задачи использовались следующие задания репродуктивного и творческого характера, направленные на систематизацию чувственных образов, а именно на выявление

многообразия объектов в реальных условиях и в искусстве, их эстетических свойств, эмоционально-образных характеристик, средств выразительности, создание различных смысловых образов в литературе, музыке, живописи. При отборе творческих заданий мы опирались на разработки А. Ж. Овчинниковой, программу Е. И. Терентьевой, методические разработки Е. Д. Критской [1–3].

Поскольку творчество является основным структурным компонентом эстетического развития, используются задания на развитие творческого воображения. Творческие задания пронизывали весь урок от начала до конца. Важнейшей целью творческих заданий является развитие образно-ассоциативного мышления, художественного воображения, отзывчивости, формирование художественной фантазии путем соотнесения с закономерностями окружающей жизни. Каждый тип задания требует использования выразительных средств различных видов искусства. При этом следует учитывать как специфику понимания школьниками языка конкретного вида искусства, так и те уровни импровизации, которые возможны для детей в данном виде искусства. В процессе выполнения творческих заданий ребенок проходит путь от художественного восприятия к пониманию художественного языка данного вида искусства; от понимания и сопереживания к художественному створчеству; от створчества к самостоятельному творчеству. Помимо «вертикального» принципа, творческие задания имеют линию развития «по горизонтали». «Горизонтальный» принцип построения основывается на многомерном и многоаспектном постижении сквозных и этапных тем, а также ключевых и этапных понятий. В этом плане рекомендуются задания, направленные на познание единства каждой темы в многообразии ее художественных решений, а также на осмысление конкретного аспекта темы, выразительности ее деталей, пути постижения от частного к целому.

Каждое из заданий предполагает углубление и обогащение восприятия, развитие ассоциативного мышления и воображения; выработку навыков художественного анализа и усвоение важнейших понятий в области искусства; активизацию процесса створчества как необходимого этапа для перехода к самостоятельному творчеству. К таким заданиям, обусловленным определенными творческими установками, относятся синтез различных образных решений в пределах одного и того же сюжета (например, «Образ родной природы в картинах И. Левитана, И. Шишкина и др.», «Тема мира у П. Пикассо и С. Прокофьева», «Весна в произведениях П. Чайковского, С. Рахманинова, К. Дебюсси, И. Стравинского»), задание на сравнение романсов разных композиторов, написанных на один и тот же текст, цветовое моделирование музыки и т. д.

Таким образом, вся система творческих заданий, рассматриваемая в совокупности «вертикальной» и «горизонтальной» проекций, служит достижению единой цели – на основе художественно-творческой деятельности школьников способствовать формированию навыков эмоционального переживания явлений окружающей действительности, духовного мира человека, воплощаемых в совокупности различных видов искусства. Систему творческих заданий на уроках целесообразно проецировать в двух плоскостях: с одной стороны, постоянно обращаться к жизненным примерам, впечатлениям школьников, а с другой – к произведениям искусства, в которых запечатлены знакомые учащимся образы, явления, ситуации.

Список использованной литературы

1. Критская, Е. Д. Музыка. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – 128 с.
2. Овчинникова, А. Ж. Взаимодействие видов искусств в интегративном обучении младших школьников / А. Ж. Овчинникова, А. Н. Нехлопочина // Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством (опыт региональных исследований) : сб. науч. тр. / ред.-сост. Е. П. Олесина ; под общ. ред. Л. Г. Савенкова. – М. : Ин-т худож. образования Рос. акад. образования, 2006. – С. 211–216.
3. Терентьева, Н. А. Программа для общеобразовательных учебных учреждений. Музыкально-эстетическое воспитание. 1–4 классы / Н. А. Терентьева. – М. : Просвещение, 1994. – 144 с.

[К содержанию](#)

Д. О. БАХУР

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Соколова, канд. пед. наук, доцент

НАПРАВЛЕНИЯ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ВИДОВ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Деструктивная активность старшеклассников в сети Интернет – модель поведения, когда верbalным или неверbalным способом нарушаются общепринятые нормы и правила. Это понятие связано со словом «деструкция», которое означает разрушение или распад. Оно выражается в эмоциональных расстройствах, низкой самооценке, искаженном восприятии реальности, снижении качества жизни субъекта. Следствием такого поведения является потеря человеком способности адаптироваться к жизни в обществе, иногда полная изоляция от социума [1].

Исследование проблемы десоциализации личности старшеклассников под влиянием деструктивного контента в социальных сетях показало, что важной психологической предпосылкой криминального или девиантного поведения старшеклассников является их некритическое восприятие деструктивного контента, который подростки интерпретируют как достоверный и используют как руководство к действиям. Установлено, что активно взаимодействующие с деструктивным контентом подростки имеют низкий уровень самоидентичности и самооценки, признаки комплекса неполноценности, накопление обид, конфликт с социальным окружением, общаются преимущественно с виртуальными друзьями. У таких старшеклассников присутствует мнимое ощущение свободы самовыражения и принадлежности к социальной группе, субкультуре, не предполагающее каких-либо реальных достижений в социуме [2].

Взаимодействие с цифровой средой, цифровая свобода и зависимость от гаджетов приводят к крупномасштабной ментальной дисфункции, переносу игрового пространства в поле реальности, сдвигам в эмоциональной компетенции, реактивную тягу к подсказкам и нарушению исполнительного контроля. Коммуникации в соцсетях могут способствовать проявлению гедонистического насилия, актуализации цифровой личности как генератора новостных сообщений и выдуманного образа себя. Это, в свою очередь, размывает значение таких основополагающих нравственных понятий, как добро и зло, способствуя среди прочего манипулятивному воздействию на старшеклассников онлайн [3].

С целью выявления отношения старшеклассников к деструктивной активности в сети Интернет и форм девиантной активности, с которыми они сталкиваются в Интернете и которые сами совершают, на базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Пинска» нами проведено диагностическое исследование, в котором приняло участие 57 учащихся в возрасте 14–15 лет.

Для организации исследования были использованы такие методики, как анкета «Социальные сети в жизни подростков» по выявлению отношения старшеклассников к деструктивной активности в виртуальной среде и особенностей поведения школьников в сети Интернет; методика «Диагностика показателей и форм агрессии» (А. Басс и А. Дарки), предназначенная для исследования агрессивности и враждебности подростков; анкета «Специфика девиантной активности молодежи в интернет-среде» (А. А. Шаров), направленная на выявление форм девиантной активности старшеклассников в Интернете, с которыми респонденты сами сталкиваются в своей жизни, и девиантных форм активности, которые респонденты сами могли совершать в сети Интернет.

По результатам исследования выявлено, что среди учащихся доминирует число тех, кто хотя бы раз становился жертвой деструктивного

поведения в сети Интернет (58 %). Среди них большинство старшеклассников (60 %), проявивших себя как агрессоры, т. е. ответивших на агрессию агрессией. Меньше всего опрошенных (4 %), которые подвергались интернет-травле и никогда не стали бы выступать как агрессоры, поскольку понимают, что это оскорбляет человека и может привести к непоправимым последствиям, а также тех, кто никогда не подвергался неприятному обращению в социальных сетях и не подвергал ему других. В ходе проведения диагностики старшеклассники отмечали, что получали издевательские электронные сообщения, которые их расстраивали, от знакомых (75 %). Также более половины опрошенных (55 %) подвергались раскрытию (информация о них была выложена в Интернете без их ведома) и страдали от травли онлайн. Подвергались киберпреследованию, когда получали письмо через интернет от незнакомца, которое их расстроило (42 %), и подвергались троллингу (42 %) одинаковые по количеству группы. Каждый опрошенный, как правило, отмечал несколько вариантов того, с чем ему приходилось сталкиваться в виртуальном пространстве или что совершалось им самим. Старшеклассники, проявившие себя как агрессоры (36 %), в качестве цели чаще называли развлекательные мотивы («чтобы посмеяться»). Однако существенная часть из них (29 %) была готова к троллингу и флеймингу, желая разозлить партнера по общению.

В ходе проведения исследования удалось выяснить, что наибольшее количество исследуемых учащихся (66 %) склонны к проявлению бесприной агрессии и враждебности в отношении других людей, так как средний уровень агрессии и враждебности находится у них на высоком уровне. Выявлены также наиболее распространенные виды девиантной активности в сети Интернет: очернение (80 %), попрошайничество (76 %), флейминг (72 %) – деструктивная онлайн-коммуникация в виде агрессивных высказываний для разжигания спора, включающая публичные оскорблении.

Старшеклассники, находясь в переходном возрасте и испытывая сильное желание к самостоятельности, часто попадают под негативное влияние сети Интернет, где существует множество возможностей для участия в деструктивной деятельности. В связи с этим важно разработать и реализовать эффективные меры, направленные на предотвращение негативных последствий деструктивных видов активности старшеклассников в сети Интернет и обеспечение безопасности старшеклассников.

Для минимизации рисков вовлечения старшеклассников в деструктивные виды активности в сети Интернет необходима организация профилактической работы в учреждениях общего среднего образования

по предупреждению деструктивного поведения обучающихся в интернет-сети, которая должна иметь систематический, комплексный и поэтапный характер и предполагать взаимодействие как специалистов нескольких направлений (психологи, педагоги, юристы и др.), так и различных подразделений школы, а также межведомственное взаимодействие.

В качестве наиболее общих направлений предупреждения деструктивных видов активности старшеклассников в сети Интернет можно выделить следующие [4]:

- подготовка педагогов и психологов к работе в виртуальном пространстве;
- мониторинг социальных сетей обучающихся с привлечением волонтеров, кибердружин, общественных, образовательных организаций;
- наблюдение, возможное направление к специалисту: психологу, психотерапевту, психиатру;
- создание комфортной, авторитетной и безопасной социальной микросреды для старшеклассников;
- своевременное разрешение конфликтов (семейных, педагогических, между сверстниками), медиация;
- формирование у старшеклассников навыков критического мышления, ответственности за свои поступки, уверенности в себе, асертивности, правового, нравственного и эстетического самосознания, гуманистических и общечеловеческих ценностей;
- информационно-просветительская работа по грамотному информационному потреблению;
- вовлечение обучающихся в социально одобряемую позитивную деятельность, в том числе в Интернете, – волонтерскую, творческую, развивающую;
- позитивное общение подростка с родителями (отметим в то же время неэффективность родительских запретов пользоваться интернетом).

К методам и формам предупреждения деструктивных видов активности старшеклассников в сети Интернет относятся:

- лекции-презентации, информационные памятки, направленные на информирование молодых людей по вопросам безопасного поведения в Интернете;
- тренинги, интерактивные занятия по формированию цифровой компетентности, т. е. развитие способностей и навыков эффективного использования цифровых технологий в повседневной жизни, способностей и навыков критического оценивания технологий, мотивации к участию в цифровой культуре, а также технических навыков, связанных с компьютерной грамотностью;

– встречи-беседы со специалистами, диалоговые гостиные, практикумы по формированию культуры потребления медиаинформации подростками, под которой понимается совокупность способов и правил по использованию (поиск, отбор, анализ, создание информационных продуктов) в процессе общественной и исторической деятельности информационной среды (сообщений, данных), а также информационных технологий для удовлетворения своих потребностей и др.

Таким образом, предупреждение деструктивных видов активности старшеклассников в сети Интернет является сложной, но необходимой задачей. Эффективные меры, включающие информационно-просветительскую работу, активное участие родителей, сотрудничество школ с общественными организациями, способны снизить риски и обеспечить безопасность старшеклассников в онлайн-среде.

Список использованной литературы

1. Погодина, Е. К. Особенности деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве / Е. К. Погодина, Д. И. Богуцкая // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения : сб. науч. ст. – Витебск : Витебск. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2022. – С. 372–377.
2. Комаров, В. В. Психолого-педагогическая работа по профилактике девиантного поведения обучающихся в сети Интернет / В. В. Комаров // Психолого-педагогические проблемы развития современного образования. – Тамбов : Державинский, 2022. – С. 159–177.
3. Дьячек, П. Э. Возможные способы защиты подростков от влияния деструктивного контента в социальных сетях / П. Э. Дьячек, И. Г. Арцыбашев // Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью : материалы Междунар. молодеж. науч.-исслед. конф., Екатеринбург, 1 апр. 2022 г. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. – С. 158–163.
4. Богуцкая, Д. И. Основные направления социально-педагогической деятельности по профилактике деструктивного поведения старшеклассников в сети Интернет / Д. И. Богуцкая // Межкультурная коммуникация в едином образовательном пространстве: проблемы и перспективы : материалы V Междунар. науч.-теорет. конф. студентов и молодых ученых, Рязань, 17 марта 2023 г. – Рязань : ОТСиОП, 2023. – С. 200–203.

[**К содержанию**](#)

В. Е. БОБКОВА

Российская Федерация, Смоленск, СмолГУ

Научный руководитель – Г. И. Гирвиц, канд. филос. наук, доцент

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ**

Метод проблемного обучения является одной из эффективных педагогических технологий, направленных на активизацию учебной мотивации младших школьников. Этот метод основывается на создании проблемных ситуаций, которые стимулируют учащихся к самостоятельному поиску решений и способствуют развитию критического мышления.

Преимущества метода проблемного обучения:

- Активное участие учащихся. Проблемное обучение требует от школьников не пассивного восприятия информации, а активного участия в учебном процессе. Это способствует более глубокому усвоению материала [1].
- Развитие критического мышления. Учащиеся учатся анализировать и оценивать информацию, формировать собственное мнение и аргументировать его.
- Повышение интереса к учебе. Проблемные ситуации часто вызывают интерес у детей, что способствует формированию положительной учебной мотивации.
- Умение работать в группах. Работая над решением проблем, ученики учатся сотрудничать, обмениваться идеями и мнениями, что способствует развитию социальных навыков.
- Реализация метода проблемного обучения.
- Создание проблемных ситуаций. Учитель может предложить учащимся реальные жизненные ситуации или вымышленные задачи, требующие решения. Например, в рамках урока математики можно попросить детей решить задачу, связанную с планированием бюджета на классное мероприятие.
- Формулирование вопросов. Формулировка открытых вопросов помогает детям задуматься и стимулирует их активность. Например, «Как вы можете решить данную проблему?».
- Групповая работа. Учащиеся могут работать в группах, что способствует обмену мнениями и совместному поиску решений. Это также развивает коммуникативные навыки [2].
- Обсуждение результатов. После поиска решений важно провести обсуждение, в котором учащиеся могут представить свои идеи

и аргументировать свой выбор. Это дает возможность понять, какие альтернативные подходы можно использовать.

– **Рефлексия.** В конце урока полезно обсудить, чему дети научились и как они могут применить свои знания в других ситуациях.

Метод проблемного обучения не только активизирует учебный процесс, но и формирует у детей важные навыки, которые будут полезны в будущей жизни. Умение самостоятельно искать решения, принимать решения в группах и обосновывать свои мысли – это важные аспекты, которые помогут учащимся не только в школе, но и в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности [3].

Кроме того, данный метод способствует развитию уверенности в себе. Когда ученики видят, что могут успешно справляться с поставленными задачами, они начинают верить в свои силы и возможности. Это, в свою очередь, положительно влияет на их учебную мотивацию и желание учиться.

Проблемное обучение также легко интегрировать в междисциплинарные проекты. Сочетая различные предметы, учитель может создать более сложные и интересные проблемные ситуации, которые будут побуждать учащихся к поиску комплексных решений. Это способствует системе знаний, где усвоенные материалы становятся более значимыми и взаимосвязанными.

Метод проблемного обучения не только повышает учебную мотивацию младших школьников, но и развивает у них важные навыки, такие как критическое мышление, сотрудничество и самостоятельность. Практическое применение данного метода в образовательном процессе способствует более глубокому усвоению знаний и формированию положительного отношения к учебе.

Таким образом, проблемное обучение в начальных классах – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Список использованной литературы

1. Казакова, Н. И. Проблемное обучение в начальной школе: теория и практика / Н. И. Казакова. – М. : Просвещение, 2020. – 156 с.
2. Сидорова, Е. А. Активизация учебной мотивации младших школьников средствами проблемного обучения / Е. А. Сидорова // Начальное образование. – 2021. – № 4. – С. 45–50.
3. Петрова, В. М. Инновационные подходы к обучению: метод проблемного обучения и его влияние на мотивацию школьников / В. М. Петрова // Личность и образование. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 112–119.

[К содержанию](#)

А. Б. БОРЗЫХ

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – А. Ж. Овчинникова, д-р пед. наук, профессор

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ «РАЗГОВОРА О ВАЖНОМ»

Одним из приоритетов современной начальной общеобразовательной школы является патриотическое воспитание, которое рассматривается как часть общегражданской культуры и опирается на высшие духовно-нравственные человеческие ценности (жизнь, Родина, добро, гуманность, семья). Федеральный государственный образовательный стандарт Российской Федерации, ориентированный на изучение и реализацию программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», обращен к «ценностям, общественным идеалам и моральным принципам», лежащим в основе государственной политики России [2].

В связи с этим патриотическое воспитание младших школьников играет первостепенную роль в формировании гражданина и выражается непосредственно через социальную активность, которая направлена в первую очередь на благо страны. Оно заключается в воспитании любви к своей Родине и людям, проживающим в ней, ответственности за ее судьбу, в отношении к обычаям и традициям своего народа, в привитии уважения к истории страны, готовности к ее защите при первой необходимости, в сохранении исторической памяти и единстве русского народа. В научно-философском эссе «Мы русские! Какой восторг!» А. И. Субетто писал: «Быть русским – это значит любить свою Родину – Россию беззаветно, любить только за то, что стала твоей родиной-матерью» [1, с. 7]. Патриотическое воспитание личности ученый связывает со следующими направлениями: русский народ – народ-правдоискатель; русский дух; русская идея; русский космизм; знаковые символы русского духа.

Анализ понятия «патриотическое воспитание младших школьников» (Ю. В. Лапшина, Т. М. Маслова, Т. А. Корнеева, Н. В. Молчанова, А. Ж. Овчинникова, В. А. Сухомлинский, А. И. Субетто, Н. Е. Щуркова и др.) позволил рассмотреть изучаемый феномен с двух точек зрения: 1) как формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и поведения обучающихся (А. Ж. Овчинникова, В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова и др.), 2) как воспитание определенных качеств личности, связанных с любовью к родине, преданности ее интересам (Ю. В. Лапшина, Т. П. Корнеева, Н. В. Молчанова и др.).

Опираясь на первую точку зрения, под патриотическим воспитанием младших школьников мы понимаем целенаправленный, педагогически организованный процесс, направленный на воспитание у гражданина патриотического сознания, патриотических чувств и ценностей, готовности к выполнению своих гражданских и конституционных обязанностей в практической деятельности.

В данной статье рассматривается патриотическое воспитание младших школьников на занятиях «Разговоры о важном».

Тематика занятий «Разговоры о важном» определяется в соответствии с памятными датами календаря и событиями текущего года. Все даты объединены в группы:

1. Даты, которые связаны с постоянными событиями календаря (праздники государственного характера, профессиональные праздники, даты исторических событий): День народного единства, Рождество и др.

2. Даты, связанные с юбилеями известных ученых, деятелей литературы и искусства.

Патриотическое воспитание младших школьников на этих занятиях направлено на формирование патриотических ценностей.

1. *Историческая память* – это прошлое, настоящее, будущее нашей страны, культура, традиции, обычаи нашего народа, мудрость и опыт наших предшественников, вызывающие уважение и гордость за наше Отечество. В комплексе занятий по формированию этих ценностей мы использовали информационные компьютерные формы: виртуальную экскурсию по музеям, проекты, в которых представлены исторические факты.

2. *Преемственность поколений* – всякое новое поколение учится у своих предков. Память о родных хранится в предметах, фотографиях, вещах. Поколения связаны между собой общей культурой, историей, языком общения. Формирование данной ценности осуществляется в создании проектов, которые направлены на воспитание любви к родному краю, малой родине, Отечеству.

3. *Патриотизм* – это любовь к Родине. Без этого качества нет осознания сущности патриотического воспитания младших школьников. Любовь к своей Родине начинается с любви к своему родному краю, к людям, которые там живут. Перед младшими школьниками раскрывается значение термина «преданность своей малой Родине». Осмысление этого понятия формирует чувство гордости за историю и культуру своего народа. Данная ценность раскрывается во всех темах занятий «Разговоры о важном».

4. *Героизм* связан с историческими и современными событиями, с героями нашей страны, которые отмечены в пантеоне Героев. В диалоге младший школьник не только осмысливает информацию о конкретных

подвигах, но и участвует в обсуждении обстоятельств, в которых исторические личности и современные герои проявили патриотизм, смелость, рискуя своей жизнью во имя благородной цели. Перед учащимися возникает проблема, как они поступили бы в схожих ситуациях. Используя информационные технологии, интерактивную смарт-доску, проектор, компьютер, младшие школьники получают информацию о пионерах-героях или персонажах произведения «Горячее сердце», автор рассказывает о героях-родителях – материах-героинях, отцах – участниках СВО. Учитель, ведя беседу с детьми о героях, показывая картины, связанные с героизмом русского народа, просит поставить себя на место героев и описать чувства, которые испытывали бы они, отдавая жизнь за Родину, представить ситуацию, в которую попал герой.

5. *Доброта, милосердие, благотворительность* – это желание поддерживать человека в трудные для него минуты, способность помочь без ожидания слов благодарности. Актуальным для раскрытия этой ценности является волонтерство. Чтобы глубже осознать эту ценность, младшим школьникам предлагается ситуация выбора. (Представьте, что вы узнали, что участникам СВО нужна помощь и поддержка. Это могут быть связанные вами вещи, написанные вами письма, рисунки, которые их бы поддерживали. Вариант 1. Не хочу помогать, пусть им помогает государство и родственники. Вариант 2. Конечно, я напишу письмо, мы с мамой сделаем поделку (свечу для обогревания, свяжем носки и др.), чтобы участникам СВО было легче воевать.)

6. *Семья и семейные ценности* осмысливались младшими школьниками через поддержку, преданность, традиции, понимание того, что члены семьи имеют свои обязанности и всегда готовы прийти друг к другу на помощь. Данная тема довольно актуальна и обсуждается на занятиях «День матери», «День отца», «Традиционные семейные ценности», «Мое семейное древо». Для формирования этой ценности используются презентации, создаются проекты, разрабатываются ток-шоу, осуществляются групповые обсуждения.

7. *Культура России* – это достижения общества, созданные на протяжении его истории. Культура России довольно разнообразна и богата. Чтение поэзии, обсуждение фильмов, произведений искусства – все это отражает культуру нашей страны и малой Родины. Эта ценность формируется при проведении таких занятий, как «День музыки», «День театра» и др., с использованием смарт-доски, проектора, компьютера.

8. *Наука на службе Родины* характеризуется с позиций прогресса общества, улучшающего жизнь человека. Важно научить детей ценить научные открытия, сделанные российскими учеными, без которых уже невозможно представить современный мир. Формирование этой ценности

происходит при изучении тем «День российской науки», «День космонавтики». С помощью веб-квестов детям предлагается погрузиться в атмосферу научных открытий. Это вызывает больший интерес у детей, поскольку они видят интересные места и объекты на экране, что делает занятие более интерактивным и привлекательным, позволяет гордиться достижениями своей страны в науке и космосе. Младшим школьникам в игровой форме предлагаются различные задания: послушать фрагмент песни, посвященной Юрию Гагарину, и выбрать правильное настроение; описать картину о космосе, решить ребус и др.

Таким образом, в каждом занятии «Разговор о важном» раскрывается многогранность понятий, патриотических чувств, суждений и оценок, проявляемых в разных сферах человеческой жизни.

«Разговоры о важном» акцентируют внимание в первую очередь на нравственных ценностях, моральных чувствах и предполагают обсуждение важных тем патриотизма и гражданского воспитания.

Использование информационных компьютерных технологий позволяет учащимся более доступно и понятно усвоить сложные для них понятия, глубже осмыслить ценностные ориентиры, связанные с патриотическим воспитанием младших школьников.

Список использованной литературы

1. Субетто, А. И. Мы – русские, какой восторг! : науч.-филос. эссе / А. И. Субетто. – СПб. : Астерион, 2022. – 56 с.

2. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 10.02.2025).

[К содержанию](#)

К. О. БУДЮКИНА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – А. Ж. Овчинникова, д-р пед. наук, профессор

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию у обучающихся познавательных универсальных учебных действий (далее – УУД), которые представляют собой комплексные навыки и умения, необходимые для успешного освоения знаний и их применения

в различных жизненных ситуациях. Понятие «познавательные УУД» стало актуальным в контексте перехода к новым образовательным стандартам, ориентированным на развитие личности и способности к самостоятельному обучению. Их понимание и освоение способствует не только повышению качества образования, но и подготовке учащихся начальных классов к жизни в быстро меняющемся мире, где критическое мышление, креативность и умение работать в команде становятся важными конкурентными преимуществами.

Термин «познавательные универсальные учебные действия» является ключевым в современном образовании и широко исследуется как педагогами, так и психологами.

Анализ различных подходов к определению понятия «познавательные универсальные учебные действия у младших школьников» (А. Г. Асмолов, С. П. Баранов, Л. И. Бурова, В. В. Давыдов, А. Ж. Овчинникова, А. В. Хоторской и др.) позволяет нам принять за основу понятие, данное А. Г. Асмоловым, которое определяется как набор различных действий, направленных на самостоятельное получение знаний, активное саморазвитие, получение нового практического и познавательно-исследовательского опыта [1].

По мнению С. П. Баранова, Л. И. Буровой, А. Ж. Овчинниковой, они включают в себя следующие группы умений: общеучебные, логические, постановки и решения проблем и способствуют формированию следующих способностей: а) осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; осуществлять фиксацию выборочной информации об окружающем мире; использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы; строить обобщения в устной и письменной форме; ориентироваться на различные способы решения задач, познавать основы смыслового восприятия художественных познавательных текстов; анализировать объекты с выделением существенных и несущественных признаков и др. [2, с. 112].

Важным аспектом в формировании познавательных УУД является использование информационных технологий, которые открывают новые горизонты для обучения и развития. Они способствуют развитию таких познавательных УУД у младших школьников, как поиск и обработка информации, анализ и синтез, критическое осмысление действительности.

Информационные технологии связаны с использованием различных цифровых инструментов, программ и методов обучения детей основам работы с информацией, с развитием их технических навыков, что способствует повышению эффективности образовательного процесса. Они наряду с компьютерной техникой предполагают использование программных средств обучения, которые значительно расширяют

познавательные возможности учителя и ученика, раскрывая новые возможности познания.

Современные платформы для совместной работы, такие как Google Classroom, Microsoft Teams и др., предоставляют учащимся возможность работать в группах над проектами, обмениваться идеями и получать обратную связь от своих сверстников и учителей. Это не только развивает навыки командной работы, но и способствует обмену знаниями и опытом, что является важным элементом формирования познавательных УУД.

Основными направлениями использования информационных технологий в формировании познавательных УУД у младших школьников являются:

1. Поиск и обработка информации. Использование поисковых систем, информационно-справочных технологий, электронных библиотек позволяет ученикам быстро находить информацию, критически ее оценивать, сравнивать и сопоставлять, выделять главное и второстепенное.

Важно отметить, что информационные технологии не только предоставляют доступ к огромному количеству информации, но и учат детей правильно ее обрабатывать и оценивать. В условиях современного информационного общества, где информация становится основным ресурсом, умение работать с ней является ключевым навыком, который будет необходим младшим школьникам в будущем. Например, ученикам предлагается найти несколько статей на одну тему и составить краткий обзор.

2. Развитие способности к анализу, синтезу, обобщению и решению проблем. В этом случае используются компьютерные учебники, программы-тренажеры (репетиторы).

Рассмотрим пример использования информационных технологий для формирования познавательных УУД на уроке математики. Учитель предлагает ученикам создать проект «Математические модели в природе». Ученики используют поисковые системы для нахождения информации о математических закономерностях в природе, создают презентации с иллюстрациями и объяснениями, обсуждают свои находки в классе и делают выводы. Такой проект развивает навыки анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

3. Стимулирование познавательной активности учащихся, степени их вовлеченности, направленной на поиск и осмысление информации. Информационные технологии позволяют разнообразить формы подачи учебного материала, которые способствуют повышению интереса учащихся, за счет использования видеороликов, интерактивных заданий и игровых элементов. Это делает процесс обучения более привлекательным для учащихся, что, в свою очередь, повышает их мотивацию

и вовлеченность. Например, использование анимации, видеоуроков, интерактивных игр и образовательных платформ может сделать изучение сложных тем более доступным и понятным для младших школьников. Игровые задания, конкурсы и викторины стимулируют учащихся к активному участию в учебном процессе, что способствует более глубокому формированию познавательных УУД.

4. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. В отличие от традиционных методов обучения, где внимание акцентируется на роли учителя как основного источника знаний, современные технологии позволяют учащимся принимать более активное участие в своем обучении. Они могут самостоятельно выбирать темы для изучения, искать необходимые ресурсы и разрабатывать собственные проекты. Это не только повышает их мотивацию, но и формирует у них ответственность за собственное обучение. Младшие школьники начинают осознавать, что они являются активными участниками образовательного процесса, а это, в свою очередь, способствует развитию их познавательных УУД.

5. Развитие критического мышления. В процессе работы с информацией младшие школьники учатся задавать вопросы, анализировать полученные данные и формировать собственные выводы. Это актуально в свете того, что современный информационный поток зачастую содержит противоречивую и недостоверную информацию. Умение критически оценивать источники, различать факты и мнения становится необходимым для успешной учебной деятельности детей.

6. Цифровая грамотность. Умение младших школьников работать с различными цифровыми инструментами, такими как текстовые редакторы, таблицы, графические редакторы и др., является важной частью формирования познавательных УУД. Цифровая грамотность включает в себя не только технические навыки, умения работать с электронными таблицами, графиками и диаграммами, создавать презентации и проекты, но и умение критически оценивать информацию, находить и использовать ее в различных контекстах.

Таким образом, информационные технологии становятся важным звеном в формировании познавательных УУД у младших школьников. Их использование делает процесс обучения интерактивным и увлекательным, позволяет адаптировать его под индивидуальные потребности учащихся и развивает у них важнейшие навыки, необходимые для успешного усвоения предметных и метапредметных знаний.

Однако, несмотря на очевидные преимущества использования информационных технологий в формировании познавательных УУД у младших школьников, существует ряд проблем и трудностей, связанных с умениями работать с программным обеспечением, доступностью

технических средств, а также с обеспечением необходимой инфраструктуры для эффективного использования технологий в образовательных учреждениях. Кроме того, важно учитывать возрастные особенности младших школьников, их готовность к восприятию информации в цифровом формате и способность к самостоятельной работе с информацией.

С одной стороны, информационные технологии способствуют индивидуализации формирования познавательных универсальных учебных действий, позволяя каждому учащемуся двигаться в своем темпе и выбирать наиболее подходящие для него методы. С другой стороны, существует риск изоляции учащихся, недостатка живого общения и зависимости от технологий, что может негативно сказаться на социальном развитии. Поэтому важно не только внедрять информационные технологии в образовательный процесс, но и осмысленно подходить к их использованию, учитывая как преимущества, так и возможные риски.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Баранов, С. П. Методика обучения и воспитание младших школьников / С. П. Баранов, Л. И. Бурова, А. Ж. Овчинникова. – М. : Академия, 2015. – 464 с.

[К содержанию](#)

А. С. ВЛАСЮК

Беларусь, Брест, БрГУ А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Гузюк, старший преподаватель

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Еще совсем недавно считалось, что тревожные расстройства у детей – это относительно редкие и не внушающие опасений состояния. Тем не менее в течение последних 15–20 лет наблюдается значительное увеличение количества исследований, в которых изучались проявления тревоги в детском возрасте. Клинические признаки тревожности можно выявить почти у 10 % детей дошкольного возраста, и цифры неуклонно растут.

Тревога – это один из видов эмоционального состояния, которое возникает под влиянием ощущения, осознания опасности. Она постепенно может трансформироваться в личностную черту, названную Ч. Спилбергером «личностная тревожность». Однако первым в современной психологии

тревожность описал З. Фрейд. Тревога, с точки зрения З. Фрейда, является функцией Эго и предупреждает Эго о надвигающейся опасности, угрозе, помогая личности реагировать в подобных ситуациях безопасным, адаптивным способом. Он рассматривал тревожность параллельно с такой эмоцией, как страх, и определял их одинаково – как реакцию на опасность. Но если страх представляет собой реакцию на вполне конкретную и объяснимую опасность, то тревога – реакция на неопределенную, неизвестную опасность. Первые фобии ситуаций у детей – это страх перед темнотой и одиночеством [1].

В своем исследовании мы поставили цель выяснить, как отсутствие одного родителя влияет на развитие тревожности у детей дошкольного возраста из неполных семей.

Исследование проводилось на базе брестского учреждения дошкольного образования. Участие приняли 40 детей дошкольного возраста – от 4 до 6 лет, из которых 20 человек из полных семей и 20 – из семей разведенных родителей. Для оценки характера тревожности использовался тест тревожности для дошкольников Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.

Анализируя собранный эмпирический материал, мы обнаружили следующие различия в проявлении тревожности у детей дошкольного возраста.

У детей из полных семей выявлен низкий уровень тревожности – 55 %, остальные 45 % можно отнести к среднему уровню тревожности, в то время как у детей из неполной семьи в 65 % случаев выявлен средний уровень тревожности, высокий уровень тревожности в 25 % случаев и в 10 % низкий уровень тревожности.

Исходя из количественного анализа проведенной методики, можем сделать вывод, что дети из неполных семей более подвержены тревоге, чем дети из полных семей.

Далее протоколы каждого ребенка подвергались качественному анализу. Так как ключевым признаком тревожных расстройств является избегание, дети из неполных семей вели себя более отстраненно по отношению к новому взрослому. Четвертая часть детей шла на контакт неохотно. У них была определенная реакция на прикосновения: дети старались не касаться меня, на стуле принимали закрытую позу (руки были скрещены на груди, лежали на коленях или обнимали себя за талию), ноги были подогнуты под столом (в некоторых случаях были скрещены или производили ритмичные постукивания пяткой о пол). Также нужно отметить, что было и другое проявление эмоций у детей: в двух случаях дети с повышенной тревожностью хоть и относились к новому взрослому с опаской, спустя пять минут первыми шли на тактильный контакт. Взгляд у большинства детей был направлен

на рабочий стол или на пол. Воспитанники выбирали изображение лица либо с помощью голоса (шептали), либо кивком головы в сторону нужной картинки. Лишь 10 % детей могли удержать с исследователем зрительный контакт. Однако в 65 % случаев мы отмечали позитивные изменения в поведении: спустя некоторое время дети начинали вести себя более открыто и доброжелательно. Можно предположить, что психика, подверженная тревожным мыслям по поводу прихода в привычную окружающую среду нового человека, могла сковывать детей. После анализа и оценки детьми нового взрослого страх неизвестности проходил, они взаимодействовали со взрослым в привычной и безопасной для них обстановке.

У детей из полных семей ситуация была иная. Ввиду того, что воспитанников с высоким уровнем тревожности в данной группе не было выявлено, они шли на контакт более уверенно, а те, кто вначале был насторожен, быстрее переходили к активному (вербальному и невербальному) общению, поддерживали разговор, сами брали картинки с изображениями лица, подставляя их к нужной картинке без помощи исследователя. Дошкольники активно описывали ситуации из жизни, в которых фигурировали родители, рассказывая об их совместном времяпрепровождении. Их рассказы были наполнены деталями и сопровождались активной мимикой и жестикуляцией.

Можно предположить, что детям из неполных семей труднее доверять окружающим людям, так как потребность в любви и безопасности постоянно удовлетворяет только один родитель, а второй отсутствует (на постоянной или временной основе).

Роль тревоги в жизни не столь однозначно негативна, как может показаться на первый взгляд. В действительности тем или иным видом тревоги наделены в разной степени все люди. Тревога тонизирует и мобилизует силы человека для осуществления поставленной задачи. Эту роль тревоги нельзя недооценивать в воспитательном процессе. Неверным будет стараться исключить из жизни ребенка абсолютно любые виды тревог, лишив его возможности приобрести навык преодолевать трудности и справляться с тревогами и стрессом.

Верным решением является контролируемое дозированное введение в игровой форме ситуаций, в которых ребенок ставится перед творческой задачей с незначительной степенью тревоги, чтобы в процессе обучающей игры эта легкая тревога трансформировалась в приятное волнение при достижении желанной цели, обретении приза или победы. При этом очень важно правильно оценивать возможности и психическое состояние ребенка, чтобы не допустить сильного чувства переживания тревоги.

Повышенная степень тревожности формируется в процессе взаимодействия различных когнитивных и аффективных реакций на воспринимаемые ребенком стрессы. Например, таким стрессом может являться уход одного родителя из семьи. Формирование адекватного поведения и реакций ребенка в социуме – одна из главных задач, которая поможет в решении проблемы повышенной тревожности у детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд ; пер. с нем. Г. Барышниковой. – СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2023. – 448 с.

[К содержанию](#)

У. О. ГОРНАКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В старшем школьном возрасте, когда ученик начинает взаимодействовать с миром взрослых и выбирает свою профессию и жизненный путь, требования к нему со стороны окружающего общества становятся более высокими. В этот важный период необходимо сосредоточиться на развитии навыков, позволяющих справляться со стрессом, контролировать собственное поведение и прислушиваться к сигналам своего организма. Это может существенно способствовать формированию адаптивных возможностей и помочь старшекласснику сохранить внутренние силы и ресурсы даже в наиболее трудных для него ситуациях. В современных образовательных учреждениях остро стоит проблема сохранения психического здоровья детей и молодежи. В связи с этим психологи и педагоги сосредоточили свои усилия на разработке и внедрении здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, а также на вопросах профилактики стресса и тревожности среди учащихся. В настоящее время стресс считается одной из основных проблем в формировании личности, в то время как развитие стрессоустойчивости является важным фактором для успешного личностного роста. В связи с этим проблема стрессоустойчивости личности школьников становится особенно актуальной в настоящее время и выходит на первый план научного осмысления, а ее дальнейшее исследование представляется необходимым.

Сегодня тема преодоления и оптимального проживания сложных жизненных периодов весьма актуальна. Изучение проблемы стресса и адаптации личности к различным трудным (стрессовым) ситуациям социальной действительности первоначально было проведено Г. Селье, на сегодняшний день активно развивается как за рубежом, так и в отечественной науке. В настоящее время проводятся исследования особенностей проживания стресса школьниками с акцентуациями характера, которые отражены в работах А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса.

В старшем школьном возрасте жизнь юношей и девушек наполнена глобальными изменениями, которые станут фундаментом их взрослой жизни, – профессия и самореализация, самоидентификация и личностные/интимные взаимоотношения. Все эти вопросы требуют внимания и взвешенного подхода. И в этом случае не подходит групповое решение/мнение, которое было свойственно подросткам, это решение должно вызреть у старшего школьника под влиянием мнения взрослых и образа мышления, культуры и образования.

Анализ программ обучения и воспитания в современной школе показывает отсутствие комплексного подхода в системе психологической поддержки: не разработаны технологии формирования стрессоустойчивости старших школьников, нет программы профилактики стресса, коррекции неадаптивного поведения старших школьников. В итоге учащиеся рассматривают выпускные экзамены (правила которых меняют очень часто и кардинально) как что-то ужасное. Стress, который вызывают централизованные экзамены, ситуация выбора будущей профессии негативно влияют на состояние здоровья, результаты учебной деятельности и адекватный выбор юношей и девушек. Старшеклассники и их родители, педагоги порой просто вымотаны к концу экзаменов, и радость по поводу того, что у юношей и девушек начинается новый, прекрасный отрезок в жизни, не ощущается ни у кого. А неудачи при поступлении, невысокие оценки рассматриваются как катастрофа всей жизни, что провоцирует депрессию и снижение самооценки. Выпускной класс в школе – время, когда старшеклассник должен уверенно и ответственно, с поддержкой и добрым советом взрослых идти к своему выбору, в новую жизнь, – превращается в период проявления неврозов, эмоциональных качелей и тревоги, что у него ничего не получится. Немаловажным является тот факт, что были отмечены случаи суицида предположительно на фоне предстоящей или неуспешной сдачи выпускных централизованных экзаменов. Именно поэтому в сложившейся ситуации большое значение имеет психологическое сопровождение обучающихся при подготовке к государственной итоговой аттестации [1].

В свою очередь, Л. Н. Кубашичева [2] выделяет ряд противоречий в развитии личности старшеклассников, которые оказывают влияние на стрессоустойчивость юношей и девушек. Первое заключается в противоречии между исключительной сконцентрированностью старшеклассников на собственной личности и насущной потребностью в общении со сверстниками. Второе противоречие – между притязанием юношей и девушек быть взрослыми, самостоятельными, финансово и эмоционально независимыми и недостатком у них жизненного опыта. Сосредоточенность на себе, своих проблемах выражается в том, что для формирующегося человека чрезвычайно важно внимание окружающих к его личности, их неравнодушное отношение к достижениям и неудачам. В понимании, одобрении, а порой и восхищении сверстников и взрослых нуждаются юноши и девушки. Эмоциональная зависимость старших школьников от взрослых находит свое выражение в жажде глубокого понимания родителями, взрослыми.

Как отмечает И. С. Кон, актуальные (но не осознаваемые самими старшеклассниками) потребности вступают в противоречие с рационально сформулированными целями развития. Старшие школьники самостоятельно не могут осознать свои потребности на рациональном уровне: осуществлять рефлексию, анализ «я» им мешает незрелость собственной личности. Но эти потребности присутствуют в структуре личности, существенно влияя на поведение и образ жизни. Для юношей и девушек важно реализовать свои потребности в общении с друзьями, в любви и понимании родителей, близких людей, во внимании окружающих людей к себе, в самопознании [3].

Как видим, исследователи юношеского возраста едины во мнении, что отсутствие понимания, возможностей для реализации независимости, проявления самостоятельности, нарушение взаимоотношений с противоположным полом могут стать факторами развития стресса в старшем школьном возрасте. При этом стоит согласиться с Е. Б. Гумель, что высокая стрессоустойчивость обеспечивает старшему школьнику «достаточный уровень прочности» и сопротивляемости препятствиям, а следовательно, он может ставить перед собой цели, соответствующие высокому уровню притязаний. Уровень притязаний является одним из психологических феноменов, который отражает индивидуальные особенности мотивации достижения и целенаправленного поведения человека. Адекватный уровень притязаний, умение ставить перед собой реально достижимые цели дают основание для успешного прогноза поведения старших школьников в будущем [4].

Таким образом, устойчивость к стрессу – это не данность, дарованная человеку природой. Чтобы противодействовать стрессу, достаточно

использовать несколько способов. Основными факторами, влияющими на стрессоустойчивость, являются физиологический, поведенческий и субъективный, социально-психологический фактор, в первую очередь изменения в общении, а также психологический фактор стресса. Существенную роль в развитии стрессоустойчивости играют возрастные психологические особенности индивида, относящиеся к социально-психологическому фактору.

Список использованной литературы

1. Психологическая подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации / авт.-сост.: И. А. Боброва, О. В. Чурсинова. – Ставрополь : СКИРО ПКиПРО, 2014. – 74 с. – URL : https://1school26.ucoz.ru/2014-2015/9klass/psikhologicheskaja_podgotovka_k_gia.pdf. (дата обращения: 16.10.2024).
2. Кубашичева, Л. Н. Стрессоустойчивость старшеклассников как одно из средств развития психического здоровья / Л. Н. Кубашичева // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 9-10. – С. 171–173. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-starsheklassnikov-kak-odno-iz-sredstv-razvitiya-psihicheskogo-zdorovya> (дата обращения: 28.09.2024).
3. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 2009. – 255 с.
4. Гумель, Е. Б. Особенности взаимосвязи стрессоустойчивости и уровня притязаний личности старшеклассника / Е. Б. Гумель // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6. – URL: <https://human.s nauka.ru/2012/06/1508> (дата обращения: 16.10.2024).

К содержанию

А. Д. ЕВДОКИМОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ю. Москалюк, канд. психол. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭКСПРЕССИЮ И ПЕРЕЖИВАНИЕ АФФЕКТА

В современном мире в силу множества причин, таких как научно-технический прогресс, экономические и социальные преобразования, а также повсеместная компьютеризация и цифровизация, длительное время наблюдалась тенденция к «отречению» от чувственного аспекта психики, а логическое мышление как способ познания взаимосвязей окружающего мира провозглашалось одним из основных мерил успешности и зрелости личности. Однако уже во второй половине XX века в противовес данной точке зрения в научном сообществе появилось учение об эмоциональном интеллекте как об одном из важнейших способов обработки информации.

В связи с таким смещением фокуса рассмотрения личности в обществе на данный момент остро обозначена проблема алекситимии как неспособности индивида к пониманию и выражению собственных эмоциональных переживаний. Данное явление затрудняет адаптацию личности к стремительно сменяющимся жизненным обстоятельствам и ухудшает состояние психологического благополучия, нарушая также процесс построения отношений с социумом.

В силу вышеперечисленных факторов актуальна тема исследования эмоционального интеллекта (далее – ЭИ), степени его связи с особенностями переживания различных эмоциональных состояний (особенно негативно окрашенных, поскольку именно они могут провоцировать дистресс), а также способов развития данного типа интеллекта для повышения способности к разрешению проблемных ситуаций и повышения адаптационных возможностей личности.

Изучению влияния уровня эмоционального интеллекта на экспрессию и переживание аффекта посвящены работы И. Н. Андреевой, Т. С. Киселевой, Е. А. Сергиенко и других авторов. Вместе с тем, несмотря на возросший интерес к данной теме и множество современных исследований, все еще нет устоявшейся точки зрения на определение ЭИ. Так, И. Н. Андреева дает следующее определение ЭИ: «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями» [1, с. 50]. Т. С. Киселева определяет ЭИ как «внутренний эмоциональный ресурс эмоциональной регуляции человека» [2, с. 7], направленный на управление собственным поведением ради достижения социального, экономического и психологического благополучия.

В ходе исследования Г. У. Солдатовой и А. Ф. Гасимова было выявлено, что респонденты с высоким уровнем ЭИ меньше фиксировали взгляд на лицевой зоне собеседника, что свидетельствует о более высокой скорости восприятия эмоциональных реакций и лучшем воспроизведении эмоций по сравнению с лицами с более низким ЭИ [3]. Также авторы установили, что женщины с высоким уровнем ЭИ лучше воспроизводили эмоции по сравнению с женщинами с низким ЭИ, а при одинаковом ЭИ воспроизведение эмоций у женщин сопровождалось меньшим количеством добавочных экспрессий по сравнению с мужчинами.

Е. С. Иванова в исследовании половозрастных различий в структуре ЭИ выявила, что вербализация эмоций и их распознавание в ситуации общения не связаны друг с другом, а оба этих показателя не связаны с тем, как человек оценивает собственный эмоциональный интеллект [4]. Иными словами, человек может интуитивно «хорошо разбираться» в своих и чужих эмоциях, но не обозначать их вербально; или же иметь общее представление о многообразных эмоциях, но не разбираться в том,

проявление каких именно эмоций он наблюдает сейчас у себя и окружающих. Также автор указывает на положительную динамику способности к распознаванию и воспроизведению эмоций от подросткового к юношескому возрасту, далее в онтогенезе происходит замедление развития данных процессов вследствие влияния гендерных стереотипов относительно приемлемых вариантов эмоционального реагирования среди мужчин и женщин.

Е. А. Лунева, исследуя влияние ЭИ на уровень тревожности у молодых людей, пришла к выводу, что для респондентов с высокими значениями ЭИ характерны более низкие показатели ситуативной и личностной тревожности, на что влияют навыки самомотивации и регуляции эмоций [5].

Также Е. А. Сергиенко и соавторы выявили, что человек с высоким ЭИ ориентирован в первую очередь на разрешение ситуации в соответствии с поставленными задачами, а не на отреагирование эмоциональных переживаний [6]. На это сильнее всего влияет навык понимания эмоций, обусловливая склонность человека к проблемно ориентированным, а не эмоционально-фокусированным копингам. Авторы приходят к заключению, что ЭИ является значимым ресурсом в повышении психологического благополучия личности.

С. П. Деревянко и Я. С. Скорик исследовали влияние уровня ЭИ на психологическое благополучие молодых людей [7]. Авторы выяснили, что у лиц с различным уровнем психологического благополучия задействованы и различные навыки, характеризующие ЭИ. Респонденты с более высоким уровнем психологического благополучия направляли присущие им навыки ЭИ преимущественно на общение с другими людьми, а респонденты с более низкими показателями благополучия – на построение и стабилизацию самоотношения. К тому же лица с высоким уровнем психологического благополучия имели более дифференцированные осознаваемые и неосознаваемые проявления ЭИ. Авторы приходят к выводу, что у лиц с низким уровнем психологического благополучия менее сформированы механизмы рефлексии собственных компонентов ЭИ, что приводит к их менее адаптивному применению.

Таким образом, уровень ЭИ влияет на особенности протекания основных процессов распознавания и воспроизведения эмоциональных реакций. Уровень ЭИ обусловливает характер поведения, поскольку он влияет на способность личности к отделению когнитивного контекста от эмоционального, соответственно принятие решений происходит не на основании аффективного компонента. ЭИ прямо пропорционально связан с проблемно ориентированными способами совладания и уровнем психологического благополучия, а обратно пропорционально – с уровнем

тревожности. Повышение ЭИ способствует развитию адаптивных возможностей личности в ситуациях неопределенности и фрустрации.

Список использованной литературы

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография / И. Н. Андреева. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Киселева, Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Киселева Татьяна Сергеевна. – М., 2015. – 26 с.
3. Солдатова, Г. У. Особенности восприятия и воспроизведения эмоций у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта / Г. У. Солдатова, А. Ф. Гасимов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 4. – С. 62–73.
4. Иванова, Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов / Е. С. Иванова // Образование и наука. – 2011. – № 7 (86). – С. 65–74.
5. Лунева, Е. Е. Влияние эмоционального интеллекта на уровень тревожности у студентов / Е. Е. Лунева, С. С. Петрова // Мир педагогики и психологии : междунар. науч.-практ. журн. – 2022. – № 12 (77). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-emotsionalnogo-intellekta-na-uroven-trevozhnosti-u-studentov.html> (дата обращения: 11.02.2025).
6. Роль эмоционального интеллекта в совладании со сложными жизненными ситуациями / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, Т. С. Киселева [и др.] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 4. – С. 120–128.
7. Деревянко, С. П. Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии молодых людей / С. П. Деревянко, Я. С. Скорик // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2018. – № 7. – С. 91–95.

К содержанию

П. В. ИВАНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. В. Былинская, канд. психол. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях стремительных изменений, происходящих в современном мире, система образования сталкивается с необходимостью постоянного обновления и адаптации к новым реалиям. Текущие социокультурные и технологические изменения требуют от образовательных учреждений не только интеграции новых знаний, но и применения современных методов

и средств обучения, которые бы отвечали требованиям времени и интересам обучающихся.

Современные дети и подростки живут в окружении информационных технологий и виртуальных игр, что обуславливает их особое восприятие учебного процесса. Традиционные методы обучения зачастую не способны привлечь внимание учащихся, что свидетельствует о необходимости переосмыслиния подходов к обучению, а именно к внедрению геймификации, которая стала одним из актуальных и востребованных направлений в сфере образовательных технологий.

Термин «геймификация» впервые использовался Ричардом Бартлом в 1980-х годах, который определял данное понятие как «превращение чего-то, что не является игрой, в игру» [2]. Однако более широкое распространение и понимание этого термина произошло в 2003 году благодаря британскому программисту Нику Пеллингу, который определял геймификацию как «процесс применения игрового мышления и игровой динамики для привлечения аудитории и решения определенных задач» [2].

Идея внедрения геймификации в сферу образования начала развиваться в начале 2010-х годов среди американских исследователей и педагогов. Основной идеей этой тенденции стало растущее убеждение в том, что геймификация может значительно повысить мотивацию учащихся, изменяя их поведение и способствуя формированию дружеской конкуренции и сотрудничества.

К числу основных элементов геймификации относят следующие [1]:

1) динамика включает использование сценариев, которые требуют от участников сосредоточенности и быстрой реакции, способствуя активному вовлечению в процесс;

2) механика, подразумевающая применение разнообразных элементов, таких как награды, уровни, очки, которые поощряют достижения учащихся и создают ощущение прогресса;

3) эстетика, подразумевающая создание общего игрового впечатления, которое пробуждает эмоциональную вовлеченность и интерес участников;

4) социальное взаимодействие, охватывающее методы и техники, позволяющие строить межпользовательские связи, характерные для игровых процессов.

Суть геймификации учебного процесса заключается в использовании интереса к играм как инструмента для повышения вовлеченности в обмен информацией и в потребление информации.

К основным этапам, формирующим механику процесса геймификации, относятся [1]:

- вызов (цель для достижения);
- задания, тесты;
- сотрудничество (выполнение работы над ошибками, взаимопомощь при решении задач);
- обратная связь (информация об успехах игрока);
- накопление ресурсов (накопление показателей знаний);
- вознаграждения (очки, бонусные баллы, награды);
- состояние победы (шкала достижений, рейтинг).

Можно выделить следующие методы геймификации.

Квесты и миссии. Представляют метод, который превращает учебный процесс в увлекательное приключение, основанное на активном вовлечении учащихся. Включает в себя выполнение заданий, объединенных общей темой или сюжетом, что способствует созданию совместного образовательного опыта.

Симуляции. Предполагают присвоение каждому участнику роли эксперта, что создает условия для решения игровых задач, которые отражают реальные ситуации из практики. Цель игрового сценария заключается в создании привлекательного контекста, который мог бы увлечь участников на продолжительный срок.

Конкурсы представляют собой распространенный метод, использующий элементы игрового сценария, в рамках которого участники соревнуются друг с другом за достижение победы и получение награды. Этот метод не только стимулирует интерес и вовлеченность, но и развивает конкурентные навыки, необходимые в современных условиях.

За выполнение определенных задач или достижение целей обучающиеся могут получать поощрения в виде значков и наград, а также баллы, которые могут быть использованы для создания рейтингов.

Для реализации геймификации используются различные интернет-платформы: Quizlet, Kahoot, КлассКрафт, AhaSlides, Класс Додзе и др.

Несмотря на то, что геймификация рассматривается как активный метод обучения, важно учитывать ее потенциальные недостатки [1].

Во-первых, существует риск подмены образовательных целей: учащиеся могут сосредоточиться на удовлетворении своих мотивационных потребностей, что может приводить к жульничеству и обману. Увеличение конкуренции внутри группы способствует возникновению среди для споров, конфликтов. Стремление к получению символических наград, таких как значки, высокий рейтинг и др., может затмить истинную ценность знаний.

Во-вторых, реализация геймификации представляет собой определенную сложность. Учителя часто сталкиваются с нехваткой времени и мотивации для регулярного создания новых идей и проектов, способствующих интересу учащихся. К тому же для полноценного погружения в игровой сюжет требуется много времени, а в рамках ограниченного времени урока это становится серьезной задачей.

Таким образом, внедрение технологии геймификации в образовательный процесс является неоднозначным, так как может принести как положительные, так и негативные последствия для учащихся и педагогов. Необходимо рассматривать игры как полезный инструмент для мотивации и повышения учебной активности, однако при этом они не должны полностью заменять традиционные образовательные методы. Наиболее целесообразным решением в этой ситуации становится нахождение оптимального баланса между игровыми элементами и традиционными методами обучения. Этот синтез может привести к более эффективным результатам в обучении и всестороннему развитию учащихся.

Список использованной литературы

1. Прач, Н. А. Возможности и опасности геймификации учебного процесса / Н. А. Прач // Мастерство online. – URL: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=2741> (дата обращения: 30.01.2025).
2. Цирулева, Л. Д. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии / Л. Д. Цирулева, Н. Е. Щербакова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 13–17.

К содержанию

Е. В. КОРОТКИХ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Конфликты неминуемы в любой структуре современного общества из-за того, что они являются неотъемлемой составляющей его развития. Каждый человек старается достичь поставленной цели, зачастую не обращая внимания на других, что обуславливает порождение конкуренции, соперничества и напряженности между субъектами взаимодействия.

С целью определения особенностей поведения студентов в конфликтных ситуациях мы использовали опросник «Стратегии поведения в конфликтной ситуации», авторами которого являются

А. Казанцев, В. Подлесных, Л. Серова. В исследовании приняли участие студенты БГУ имени А. С. Пушкина в количестве 70 человек в возрасте 17–25 лет (27 юношей и 43 девушки). Результаты, полученные с помощью данной методики, представлены в таблице.

Таблица – Основные стратегии поведения студентов в конфликтной ситуации

Стратегия поведения в конфликте	Степень предпочтения стратегии						χ^2 -Пирсона	
	низкая		средняя		высокая			
	абсол. знач.	в %	абсол. знач.	в %	абсол. знач.	в %		
«Черепаха» (избегание)	2	2,85	63	90	5	7,15	101,358	
«Акула» (конкуренция)	0	0	59	84,28	11	15,72	84,384	
«Медвежонок» (приспособление)	1	1,42	44	62,86	25	35,72	39,806	
«Лиса» (компромисс)	0	0	35	50	35	50	35,006	
«Сова» (сотрудничество)	1	1,42	23	32,86	46	65,72	43,407	

Как следует из таблицы, большая часть обследованных студентов отдают предпочтение такой стратегии, как «сова», т. е. сотрудничество (65,72 %). Наименьшее предпочтение студенты отдают такой стратегии, как «черепаха», т. е. избеганию конфликтных ситуаций (2,85 %). Конкуренция, приспособление и компромисс не являются основными стратегиями для студентов, но и не относятся к редко используемым.

Например, 62,86 % и 84,28 % опрошенных в средней степени предпочитают прибегать соответственно к приспособлению и конкуренции в конфликтах. Из этого следует, что в ситуации неопределенности респонденты либо подстраиваются под условия, диктуемые другой стороной, либо отстаивают свою точку зрения во что бы то ни стало. Также высокое значение по средней степени предпочтения было выявлено у такой стратегии, как избегание (90 %). Это говорит о том, что в случае неопределенности большинство респондентов готовы при необходимости уйти от конфликта. Относительно такой стратегии, как компромисс, отметим следующее: данная стратегия набрала одинаковое количество баллов в средней и высокой степени предпочтения (35 %). Из этого следует, что достаточно часты случаи, когда студенты взаимно и добровольно соглашаются с обоюдным отказом от части предъявляемых требований друг к другу.

Следует отметить, что поведение в конфликтной ситуации можно определить двумя жизненными стремлениями: достижением личных целей, которые можно охарактеризовать как важные или маловажные в зависимости от уровня переживаний субъекта, и сохранением хороших взаимоотношений с другими людьми. Из этого следует, что основу классификации типов стратегий поведения в ситуации конфликта определяет соотношение этих двух главных стремлений.

Рассмотрим более подробно каждую из выбранных стратегий. Так как «сова» (сотрудничество) – наиболее распространенная стратегия поведения в конфликте у студентов (65,72 %, высокая степень предпочтения), то необходимо отметить следующее: данная стратегия представляет собой открытую и честную позицию конфронтации и сотрудничества. Исходя из этого, можно сказать, что студенты данного типа ценят цели друг друга и стараются сохранять между собой хорошие взаимоотношения. Они стремятся определять позиции и ищут выход из конфликтной ситуации в совместной работе по достижению определенных целей, хотят найти решение, которое будет удовлетворять запросы всех участников взаимодействия.

Также стоит акцентировать внимание на самой меньшей по количеству баллов выбирамой студентами стратегии поведения в конфликте – на стратегии «черепаха», или, другими словами, избегании (2,85 %, низкая степень предпочтения). Учитывая то, что это наименее распространенная стратегия поведения в конфликте, отметим следующее: это так называемая стратегия ухода под своеобразный панцирь, т. е. отказа как от достижения личных целей, так и от участия во взаимоотношениях с окружающими. Человек всячески пытается уйти от конфликтной ситуации, а не пробует ее как-то разрешить.

Остальные стратегии поведения в конфликтной ситуации означают следующее. Некоторые студенты предпочитают такую стратегию, как конкуренция. «Акула», или конкуренция, – стратегия, основанная на силе. Из этого следует, что цели для субъекта очень важны, а взаимоотношения – нет. Следовательно, людям не важно, любят их или нет, для них это не имеет никакого значения, они считают, что конфликты решаются проигрышем одной стороны и выигрышем другой.

Примерно третья часть респондентов в ситуации конфликта чаще прибегают к приспособлению, т. е. проявляют высокую степень готовности идти на уступки своему оппоненту. Для людей, выбирающих стратегию поведения в конфликте «медвежонок» (приспособление, также ее называют стратегией сдерживания острых углов), характерна важность сохранения взаимоотношений, а не собственных целей. У таких обучающихся есть огромная потребность в их принятии и любви со стороны других людей, поэтому они жертвуют собственными целями.

Половина опрошенных чаще прибегают к компромиссу. «Лиса», (компромисс) – это стратегия умеренного отношения к целям и взаимоотношениям. Студенты, выбирающие данную стратегию, готовы к отказу от некоторых собственных целей, чтобы сохранить взаимоотношения с другими людьми: преподавателями, близкими, одногруппниками.

Чтобы сравнить эмпирическое распределение признака с теоретическим, которое может быть равномерным, нормальным или иным, мы использовали χ^2 -критерий Пирсона. Исходя из полученных данных, представленных в таблице, можем сказать, что $\chi^2_{\text{Эмп}}$ превышает критические значения, соответственно, расхождения между распределениями статистически достоверны.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что преобладающей стратегией разрешения конфликтов среди студентов является сотрудничество. Это свидетельствует о высокой готовности молодых людей к активному участию в процессе разрешения разногласий, стремлению найти взаимовыгодное решение и избежать эскалации конфликта. Напротив, стратегия «избегание» получила наименьшее предпочтение. Студенты, как правило, не склонны игнорировать проблемы, предпочитая искать пути их решения. Остальные стратегии («компромисс», «приспособление», «конкуренция») получили средние показатели предпочтения, что говорит о ситуативном характере выбора стратегии в зависимости от конкретных обстоятельств конфликта и взаимоотношений с оппонентом.

[К содержанию](#)

А. В. КОТОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Гузюк, старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Студенчество представляет собой особый этап развития, в течение которого осуществляется выбор и реализация дальнейшего пути. Недостаточная сформированность смысложизненных ориентаций приводит к тому, что процесс профессионализации и личностного роста в вузе остается спонтанным и нецеленаправленным для студентов, что отражается в трудностях в профессиональном развитии и самореализации.

В связи с процессом формирования смысложизненных ориентаций у студентов в период обучения в вузе и освоения профессии актуальным становится поиск факторов, которые оказывают значительное влияние на формирование личности. Выделяют внутренние и внешние факторы. Последние связаны с организацией процесса обучения, выбором средств и методов преподавания, наполнением содержания образования развивающим потенциалом. К внутренним факторам относят особенности личности студента, его индивидуально-типологические характеристики, особенности мотивационно-потребностной сферы.

Опираясь на смысложизненные ориентации студентов, можно по-разному организовывать педагогический процесс, создавая в нем условия для активной личной заинтересованности и вовлеченности студентов в процесс обучения в вузе.

В связи с этим особую роль играет изучение особенностей взаимосвязи мотивации учебной деятельности и смысложизненных ориентаций у студентов разных специальностей.

Рассмотрим понятие учебной мотивации. В психолого-педагогической литературе этим термином обозначают совокупность мотивов, которые реализуются в учебной деятельности. Под учебным мотивом понимают направленность учащегося на отдельные стороны учебной деятельности, которая связана с внутренним отношением учащегося к ней.

В структуре учебной мотивации выделяют внешние и внутренние мотивы. Эти мотивы имеют различное значение в эффективности учебной деятельности и по-разному влияют на психологическое благополучие обучающихся. Среди внешних мотивов есть мотив социального одобрения, боязнь наказания, мотив общения, внеучебная школьная мотивация. Студенты с выраженной мотивацией социального одобрения учатся преимущественно ради похвалы, признания, поощрения со стороны окружающих. Мотив «боязнь наказания» связан с избеганием учащимся порицания со стороны взрослых за учебные неудачи. Обучающиеся с ведущим мотивом общения заинтересованы в тех видах деятельности, где есть коммуникация, что не всегда напрямую связано с учебным процессом.

Учащиеся с внеучебной школьной мотивацией проявляют заинтересованность в различных внеучебных мероприятиях, которые проходят в учреждении образования. Они с удовольствием ходят на учебу, часто являются активными участниками внеучебной деятельности, однако учатся без желания, по необходимости.

Внутренние мотивы учебной деятельности связаны с процессом познания и достижения результатов в ней. К ним относятся познавательный

мотив, мотив достижения, осознание социальной необходимости, мотив самореализации. Учащиеся с выраженным познавательным интересом испытывают потребность в получении нового знания и новой информации. Они получают удовольствие от самого процесса постижения нового. Учащиеся с доминирующим мотивом достижения проявляют желание быть лучшими, осознавать себя компетентными и способными. В учебной деятельности они хотят доказать себе, что умеют многое. Мотив осознания социальной необходимости учения проявляется в стремлении учащихся быть образованными. Они учатся потому, что осознают необходимость получения хорошего образования для собственного успешного будущего. Мотив самореализации свидетельствует о значимости учебной деятельности как ведущей сферы самореализации.

Взаимодействие внутренних и внешних источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты.

Обратимся к понятию смысложизненных ориентаций. К смысложизненным ориентациям относят сложные психологические новообразования, которые проявляются в когнитивных, мотивационных, эмоционально-волевых, деятельностных и поведенческих аспектах. Они являются основными регуляторами направленной деятельности человека как субъекта, как личности. Представляют собой обобщенную систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней структуры личности, которая сформировалась и закрепилась по мере приобретения человеком жизненного опыта и опосредована его индивидуально-типологическими особенностями.

Смысложизненные ориентации определяются тем, как человек относится к прошлому и будущему, а также учитывает свою актуальную жизненную ситуацию, что выражено во временной локализации и общем уровне осмысленности жизни. Виды смыслов представляют собой отражение наиболее значимых сфер жизни для личности и выступают в качестве ориентиров в жизни. Субъект-объектные ориентации характеризуют степень осознанности себя и смысловой регуляции в конкретных жизненных ситуациях. Смысложизненные ориентации влияют на выборы, которые совершает личность, и, с другой стороны, сами изменяются под их влиянием.

Факторами формирования смысложизненных ценностных ориентаций являются личный опыт человека, его активная жизненная позиция, его профессиональное самоопределение, ближайшее социальное окружение (семья, друзья, коллеги), а также общественные системы (система воспитания и образования, религия, традиции).

Наличие смысложизненных ориентаций имеет большое значение для психологического благополучия человека. Люди, у которых есть жизненные цели, чаще испытывают положительные эмоции, более удовлетворены своей жизнью. Однако наличие смысложизненных ориентаций может являться также источником стресса и конфликтов. Они могут вступать в конфликт с общественными нормами или семейными ожиданиями, приводить к разрыву отношений и чувству разобщенности.

Одним из главных преимуществ наличия смысложизненных ценностных ориентаций является чувство цели, которое они обеспечивают. Важную роль в смыслообразовании играет процесс профессионального становления и постановка профессиональных целей. Люди, которые имеют четкое представление о своих ценностях, целях и приоритетах, с большей вероятностью сделают осознанный выбор, ведущий их к полноценной жизни.

Смысложизненные ориентации в процессе жизни изменяются по содержанию и своей эмоциональной окрашенности. В период ранней взрослости человек встает перед выбором профессии, карьеры и супруга, определяется с жизненными целями, осуществляет их. В процессе профессиональной деятельности и реализации новых ролей в супружестве, родительстве, гражданской активности и происходит развитие смысловой сферы личности.

Итак, в период обучения в вузе и освоения профессии происходит процесс формирования смысложизненных ориентаций у студентов. Огромное значение представляет их взаимосвязь с мотивацией учебной деятельности. Смысложизненные ориентации позволяют сделать процесс профессионального становления целенаправленным и эффективным, способствуют активному вовлечению студентов в учебную деятельность.

[К содержанию](#)

К. В. КРАВЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. А. Гузюк, старший преподаватель

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В ОТПУСКЕ ПО УХОДУ ЗА РЕБЕНКОМ

Рождение ребенка – событие, способное полностью изменить привычную жизнь любой женщины независимо от того, готовилась ли она к его появлению. С одной стороны, это, безусловно, радость, с другой – мощный трансформатор, благодаря которому меняются привычный

распорядок дня, взгляды на себя, мир, окружение. С появлением ребенка женщина не только приобретает, но и может потерять то, что видела, ощущала каждый день на протяжении длительного времени, и заранее никогда не предугадаешь, как все сложится, даже если приложить к подготовке максимум усилий. Мы не знаем, каким будет характер ребенка, как он будет знакомиться с этим миром, как поведут себя наши родные после его появления. В конечном счете мама может неожиданно столкнуться с таким явлением, как эмоциональное выгорание. Изучение данной темы имеет важное теоретическое и практическое значение, так как в отпуск по уходу за ребенком уходят многие женщины и находятся в нем долгий период времени. Это их жизнь, будни, которые влияют на самоощущение, отношение к миру, своей семье, и отрицание даже самой возможности появления эмоционального выгорания меняет поведение женщин и их окружение.

Длительное время данный термин применялся исключительно в рабочей сфере. На сегодняшний день отмечаются идентичные признаки эмоционального выгорания у женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, и у работников помогающих профессий. Это тоже работа, при этом матери в большинстве случаев находятся с ребенком постоянно, у них нет ни выходных, ни окончания рабочего дня, ни отпусков. Несмотря на это, в обществе продолжает существовать мнение, что матерям декрет дается легко, им не от чего уставать. Среди ежедневных обязательств можно не заметить первичные признаки эмоционального выгорания либо посчитать, что все пройдет само собой. Причин для их возникновения множество – от психологических особенностей самой мамы до погоды на улице или характера ее взаимоотношений с другими членами семьи. Если не начать делать даже маленькие шаги, состояние и качество жизни будут ухудшаться. При этом эмоциональное выгорание легче предотвратить, чем лечить.

Говоря о профилактических мерах, следует начать с того, что не все женщины в принципе знают о возможности возникновения подобного состояния и что не стоит его стесняться. Препятствием может стать непонимание общества, отсутствие поддержки даже со стороны близких. Поэтому вместе с уроками по уходу за новорожденным следует проводить лекции, где более подробно будут рассказывать про состояние самой мамы после родов, меры профилактики состояния эмоционального выгорания.

На уровень эмоционального выгорания влияет характер взаимоотношений матери с ребенком, удовлетворенность их связью, тревожность за ребенка, эмоциональная дистанция. Более того, понятие материнства значительно изменилось за последнее время. Помимо ухода за ребенком, мамы учатся, работают, создают эмоциональный климат

в семье, являются полноправными участниками социальных отношений, что предполагает наложение дополнительных обязанностей. Времени на себя все меньше, все больше для других.

Профилактические методы могут быть абсолютно любыми, если содержат два важных компонента: они должны нравиться самой маме и предоставлять ей возможность отдохнуть от своих обязанностей (медитация, гимнастика, встреча с подругами, сон и т. д.). При этом надо быть готовой пересмотреть свою модель материнства в любой момент, при любой появившейся возможности упрощать себе жизнь (не готовить, а заказать еду), не пренебрегать сном.

Помимо этого, после рождения нового члена семьи взаимоотношения в семье претерпевают изменения и женщине, как никогда, будет важна поддержка и понимание. Не следует пренебрегать любой помощью – воспользоваться услугами няни или дать бабушке погулять с ребенком хотя бы час.

Несмотря на то, что все профилактические методы довольно просты, на практике довольно сложно их выполнять из-за нехватки времени, неверия в их эффективность, отсутствия поддержки со стороны родных. Однако именно такие приятные мелочи каждый день, когда можно уделить внимание себе и своему состоянию, помогут поддерживать хорошее состояние мамы, а это, в свою очередь, будет создавать положительный климат в семье и налаживать ее отношения со своим ребенком.

[К содержанию](#)

В. В. ЛЕВОНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. И. Ягляк, старший преподаватель

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение информационных технологий (далее – ИТ) в образовании, что определяется рядом факторов. Во-первых, внедрение ИТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного социального опыта человечества не только из поколения в поколение, но и от одного человека к другому. Во-вторых, современные ИТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку более успешно адаптироваться к происходящим социальным изменениям. Наконец, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование

является важным фактором обновления системы образования в соответствии с требованиями современного общества.

В основу использования ИТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, С. Л. Рубинштейном, Ю. К. Бабанским, Н. Ф. Талызиной и др. Отечественные и зарубежные исследования по использованию информационных технологий в образовательном процессе убедительно доказывают возможность и целесообразность использования ИТ в развитии личности обучающегося в разных сферах (И. Г. Захарова, В. Г. Беспалько, С. Пейперт, Г. К. Селевко и др.), рассматривают психологические аспекты применения компьютера в процессе обучения (Е. И. Виштынецкий, А. О. Кривошеев, Е. С. Полат и др.). Использование применяемых в сфере образования ИТ должно ставить своей целью реализацию таких задач, как поддержка и развитие системности мышления обучающегося; поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений; реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности. Соединение образования с информационными технологиями обладает по сравнению с традиционным обучением рядом достоинств: ИТ способствуют активизации аналитической деятельности обучаемых. Предполагается не только воспроизведение информации, но и оперирование ею. Появление разнообразных информационных технологий позволяет обеспечить необходимые условия для развития индивидуальных способностей обучающегося.

Необходимость использования ИТ в преподавании физической культуры не вызывает сомнения, но теоретические, дидактические и методические аспекты подобной работы еще требуют всестороннего и глубокого изучения. XXI век – эпоха высоких компьютерных технологий. Это значит, что использование ИТ на занятиях по физической культуре в вузе – процесс объективный и вполне закономерный. Очень важно найти применение компьютерным технологиям в процессе физического воспитания студентов как средству методической поддержки учебного процесса. На первый взгляд, компьютер и урок физической культуры кажутся несовместимыми, ведь физкультура – это прежде всего движение. Каждый предмет имеет свою специфику, но общий принцип один: задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения знаниями. Применяя этот принцип к уроку физической культуры, можно отметить, что задача преподавателя – выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество, активизировать двигательную и познавательную деятельность обучающегося.

Постоянная работа по подготовке занятий с использованием ИТ открывает новые возможности для творческого роста и профессионального развития и преподавателей, и студентов. Это помогает в решении еще одной задачи – повысить интерес студентов к формированию здорового образа жизни. Необходимость использования ИТ в физическом воспитании вызвана потребностью в повышении его качества с помощью применения компьютеров. ИТ позволяют организовать учебный процесс на новом, более высоком уровне, обеспечивать более полное усвоение учебного материала. С помощью ИТ можно решать проблемы поиска и хранения информации, планирования, контроля и управления занятиями физической культурой, диагностики состояния здоровья и уровня физической подготовленности занимающихся.

Предмет «Физическая культура» включает большой объем теоретического материала, на который выделяется минимальное количество часов, поэтому применение ИТ позволит эффективно решать и эту проблему. Электронная презентация содержит большой теоретический материал, который, тем не менее, легко усваивается из-за неординарной формы ее подачи. Сама презентация, являясь, по сути, конспектом урока, может быть использована как средство самообучения и самостоятельной работы. Очень велико значение ИТ при освоении основы техники двигательных действий (бросок баскетбольного мяча, низкий старт в легкой атлетике и т. д.). Чтобы создать правильное представление обучающихся о технике двигательных действий по всем программам, преподаватель физической культуры должен быть компетентен в своей профессии.

Другой формой использования ИТ является применение тестирующих программ. Компьютерные тесты могут содержать неограниченно большое количество разделов и вопросов, что позволяет варьировать тесты под непосредственные нужды и конкретных участников тестирования. Тесты используются на любом этапе обучения. Однако существующие разработки использования компьютерных технологий носят выборочный характер: создание банка данных, мониторинг физического развития и физической подготовленности, проектный метод.

Компьютерные технологии давно нашли широкое применение в образовательном процессе в вузе. Но, несмотря на это, существующие разработки в области использования интерактивных средств в физическом воспитании носят, как правило, частный характер. В вузах редко можно увидеть созданные базы данных студентов, мониторинг их физического развития и физической подготовленности, проектный метод, они еще не получили широкого распространения на практике. Информационные технологии могут существенно повысить эффективность образовательного процесса, решить стоящие перед образовательным учреждением задачи

воспитания всесторонне развитой, творчески свободной личности. Таким образом, использование средств ИТ на занятиях физической культурой очень актуально.

К содержанию

Л. С. ЛЕТОВА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – Л. М. Звезда, канд. пед. наук, доцент

ИНОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: УСЛОВИЯ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Процесс развития является частью любой человеческой деятельности. Накапливая опыт, совершенствуя методы и способы действий, современное общество постоянно трансформируется. Этот процесс применим и к любой образовательной деятельности, в том числе к инновационной, педагогической. Необходимость модернизации системы педагогического образования в соответствии с современными тенденциями развития информационного общества требует внедрения и реализации цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) и инновационных технологий обучения. Основными направлениями и объектами инновационных преобразований в системе образования являются разработка концепций и стратегий развития образования.

Необходимость в инновационном изменении педагогического процесса отражена в «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» (Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203) [3]. В соответствии с данной стратегией необходимо формирование не только ЦОС в организациях образования, но и цифровых компетенций педагогов, навыков применения на практике цифровых технологий в образовательном процессе, которые сегодня являются необходимым условием эффективности ЦОС.

Ф. Ф. Бездудным понятие инновации определено следующим образом: «инновация – это итоговый результат творческого процесса и внедрения нового, отличительного от предшествующего аналога продукта» [1, с. 10].

По мнению И. Г. Милославского, «инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы, применимо на практике» [2, с. 12].

По мнению большинства ученых, педагогическая инновация – это целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Анализ результатов введенных понятий инновационной ЦОС позволил нам определить ее как совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса.

Реализация ЦОС в системе образования предполагает и гарантирует положительный результат на всех ступенях и уровнях образования. Педагогические инновации направлены на достижение наибольшей результативности при совместной работе педагогов и обучающихся. Несмотря на очевидную необходимость инноваций в педагогике, следует выделить ряд причин, которые препятствуют их внедрению в образовательный процесс. Это консерватизм со стороны педагогов; ограниченное финансирование образовательного учреждения; недостаточное развитие современной ЦОС. В инновационной ЦОС возрастает необходимость соответствующей подготовки учителя, который должен обладать комплексом сформированных цифровых компетенций и владеть навыками применения цифровых технологий на практике.

ИКТ-компетентность учителя включает в себя три компонента.

1. Общепедагогический компонент глубоко связан с перестройкой методики, форм организации обучения и содержания образования в начальной школе. Применяя традиционные методы обучения (беседу, опрос, консультирование, комментарий и др.), педагог использует методы цифрового обучения (учебный цифровой след, метод косвенной инициативы, мотивирующие упражнения и др.). Формами организации обучения в ЦОС могут стать виртуальные экскурсии, виртуальные предметные олимпиады и т. д.

2. Общепользовательский компонент включает в себя все «пользовательские» навыки. Использование видео и фотосъемки, навыки поиска в сети Интернет с соблюдением этических и правовых норм использования ИКТ в организации работы с родителями.

3. Предметно-педагогический компонент предусматривает самостоятельную подготовку дидактических материалов и рабочих документов с использованием комплексных средств ИКТ в образовательном процессе. Педагогу сегодня необходимо владеть специальными цифровыми инструментами: универсальными и специальными (открытого типа) словарями, в том числе интерактивной доской, сервисами по созданию интерактивных заданий и т. д.

Цифровые компетенции – готовность педагога эффективно применять цифровые технологии в процессе обучения на основе овладения соответствующими компетенциями как системой знаний, умений, ответственности и мотивации. Авторским коллективом монографии под редакцией Н. В. Фединой при разработке теоретико-методологических основ формирования ЦОС было отмечено, что достаточно редко встречаются педагогические исследования, ориентированные конкретно на процесс формирования ЦОС в условиях дошкольного образования. Обычно ученые рассматривают проектирование ЦОС начиная с начального общего образования [7]. Однако разрешение данной проблемы и акцентирование внимания на особенности ЦОС начальной школы необходимо начинать с актуализации и конкретизации методологических подходов к формированию ЦОС уже в дошкольных образовательных организациях. Цифровая образовательная среда – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения качества и доступности образования, она является основополагающей в определении методологических подходов к ее формированию.

Понимание методологических подходов является основой установления взаимодействия субъектов педагогического процесса. При формировании ЦОС необходимо опираться на комплекс взаимосвязанных и дополняющих друг друга методологических подходов: системного, деятельностного, технологического, оптимизационного, средового и многих других научных подходов.

Системный подход характеризуется формированием и введением ЦОС как целостной и единой системы, находящейся во взаимодействии с другими компонентами педагогического процесса. Системный подход разрабатывали ученые И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин. С одной стороны, ЦОС выступает как подсистема более сложной системы образовательной среды, а с другой – предполагает относительно самостоятельную систему. Главный принцип системного подхода – это единство объективного и субъективного во взаимосвязи элементов цифровой образовательной среды.

Над разработкой деятельностного подхода работали такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. Н. Щукина и др. Необходимо также учитывать, что развитие личности ребенка происходит во всех видах деятельности (игровой, учебной, трудовой, физической, познавательно-исследовательской, изобразительной и др.).

Технологическому подходу формирования ЦОС посвящено много работ исследователей В. П. Бесpalько, В. И. Боголюбова, В. В. Гузеева, Т. А. Ильиной, М. В. Кларина и др. Данный подход способствует точному управлению учебным процессом и гарантирует достижение поставленных

учебных целей. Данный подход в ЦОС есть необходимое условие реализации эффективных инновационных образовательных технологий, а также обеспечения цифровыми инструментами учебно-воспитательного процесса. Особый вклад в развитие данного подхода внес ученый Ю. К. Бабанский.

Формирование инновационной ЦОС основано на положениях средового подхода. Данный подход представляет собой систему действий субъекта управления со средой, обеспечивающей диагностику, проектирование и продуцирование образовательного и воспитательного результата [7]. Данный подход помогает педагогу при формировании ЦОС подобрать необходимое цифровое оборудование и организовать учебно-воспитательное пространство класса в соответствии с потребностями обучаемых. Средовый подход в организации ЦОС базируется на понимании феномена образовательной среды – ее содержания, структуры, закономерностей развития и формирования.

Образовательная среда, в том числе цифровая, способна оказывать решающее воздействие на развитие личности ребенка исходя из необходимости удовлетворения его собственных потребностей и интересов. Образовательная среда включает в себя несколько уровней реализации: глобальный, региональный и местный. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» успешно реализуется в образовательных организациях г. Липецка и Липецкой области. Создание и внедрение в образовательные организации ЦОС позволяет педагогам, учащимся, родителям реализовывать многие творческие и образовательные проекты.

Список использованной литературы

1. Бездудный, Ф. Ф. Сущность понятия инновация и его классификация / Ф. Ф. Бездудный, Г. А. Смирнова, О. Д. Нечаева // Инновации. – 1998. – № 2-3. – С. 3–13.
2. Милославский, И. Г. Новизна с последствиями / И. Г. Милославский. – М. : Известие, 2009. – 33 с.
3. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : Указ Президента Рос. Федерации от 9 мая 2017 г. № 203. – URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 09.01.2025).
4. Разработка теоретико-методологических основ формирования цифровой образовательной среды ДОО как средства повышения качества и доступности дошкольного образования : монография / Н. В. Федина, И. В. Бурмыкина, М. В. Лазарева [и др.]. – Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – 175 с.
5. Юсуфбекова, Н. Р. Педагогическая инновация: возникновение и становление / Н. Р. Юсуфбекова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2010. – № 4 (14). – С. 8–17.

[К содержанию](#)

М. Г. МУРАШКИНА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ

имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Научный руководитель – И. В. Тигрова, канд. пед. наук, доцент

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ
НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ**

Анализ методической литературы, Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования свидетельствует о том, что каждому учителю необходимо развивать логическое мышление детей. Так, планируемые результаты освоения программы по математике на уровне начального общего образования включают в себя такой элемент, как базовые логические действия, содержание которого отражено следующим образом: устанавливать связи и зависимости между математическими объектами (часть – целое, причина – следствие и пр.); применять базовые логические универсальные действия: сравнение, анализ, классификацию (группировку), обобщение; приобретать практические графические и измерительные навыки для успешного решения учебных и житейских задач; представлять текстовую задачу, ее решение в виде модели, схемы, арифметической записи, текста в соответствии с предложенной учебной проблемой [3, с. 18].

По мнению Е. И. Огурцовой, Н. А. Березовой, учителя не всегда знают, как это сделать на практике. Часто это приводит к тому, что развитие логического мышления происходит в значительной степени спонтанно, поэтому большинство детей не овладевают начальными методами логического мышления [2, с. 296–297].

Вне зависимости от урока, на котором происходит формирование базовых логических действий, стандартных упражнений проблемного характера оказывается недостаточно. Именно поэтому эффективным инструментом являются нестандартные задачи.

Нестандартная задача – это задача, алгоритм решения которой учащимся неизвестен, т. е. учащиеся не знают заранее ни способов ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение.

Потенциал нестандартных задач в работе с младшими школьниками, в том числе и для формирования логических универсальных учебных действий (далее – УУД), раскрывается в публикациях, посвященных методике знакомства с задачами со спичками, магическими фигурами, задачами на переливание и пр. При этом работу по освоению логических

умений и формированию логической культуры младшего школьника начинают на уроке и продолжают во внеурочной деятельности [1, с. 49].

С учетом сказанного нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию у учащихся базовых логических действий с использованием нестандартных задач. Эксперимент проходил на базе МБОУ «СОШ № 24 имени М. Б. Раковского г. Липецка».

Для достоверности полученных данных в исследовании приняли участие обучающиеся 2-х классов. Контрольная группа (далее – КГ) – 25 учащихся 2 «А» класса, экспериментальная группа (далее – ЭГ) – 26 учащихся 2 «Б» класса.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были выделены критерии сформированности базовых логических действий (в основу которых положены конкретные УУД), показатели каждого критерия, а также определены методики для их диагностики (соответственно к каждому критерию «Логические закономерности», «Игра в обруч», «Сравнение понятий»).

На первом этапе стояла задача определить уровни сформированности базовых логических действий учащихся 2-го класса, по итогам решения которой были сделаны следующие выводы: в экспериментальной и контрольной группах высокий уровень сформированности базовых логических действий имеют лишь немногие учащиеся (ЭГ – 15 %; КГ – 20 %). Подавляющее большинство учеников имеют низкий (ЭГ – 46 %; КГ – 52 %) и средний (ЭГ – 39 %; КГ – 28 %) уровни сформированности указанных действий.

Результаты диагностики по каждому из критериев являются неудовлетворительными. В связи с этим мы перешли к реализации второго этапа эксперимента. В результате анализа путей решения проблемы развития базовых логических универсальных учебных действий при решении нестандартных задач на уроках математики, представленных в научно-методической литературе, на формирующем этапе были разработаны педагогические условия:

1) задачи регулярно будут предлагаться учащимся не только на уроках, но и во внеучебное время;

2) задания будут предполагать постепенный, последовательный переход к самостоятельности суждений и различаться по объему и уровню и сложности их выполнения.

Для соблюдения первого педагогического условия в структуру внеурочных занятий и уроков математики были включены нестандартные задачи. Каждое из заданий соотносилось с темой занятия и было изложено в доступной для учеников форме с учетом их возрастных особенностей.

Система работы и подобранные задания были направлены на формирование у младших школьников умений:

- 1) выделять структурные элементы в задаче;
- 2) анализировать нестандартную задачу;
- 3) составлять план решения задачи;
- 4) реализовывать найденный план решения задачи;
- 5) осуществлять контроль и коррекцию решения.

С целью соблюдения второго педагогического условия задания были разделены по степени сложности, объем роли педагога в решении задач постепенно снижался, а уровень самостоятельности в решении задач данного типа повышался.

Данные задания были органично интегрированы в ход уроков и внеурочных занятий и были ориентированы на овладение умением сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии; объединять части объекта (объекты) по определенному признаку; определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты; находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма; выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма; устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы.

Задачи подбирались по блокам в соответствии с принципом усложнения (от простых логических задач и графических моделей (рисунки, схемы) для их решения до задач и моделей с более высоким уровнем абстракции (таблицы, графы)).

По итогам формирующего этапа с учащимися экспериментальной и контрольной групп была проведена повторная диагностическая работа. В ходе оценки уровней сформированности операций сравнения, анализа и синтеза, классификации было определено, что в ЭГ процент учащихся с высоким уровнем вырос до 23 %, со средним уровнем – увеличился до 54 %, с низким уровнем – снизился до 23 %. В КГ изменения были менее заметными: процент учащихся с высоким уровнем составил 12 %, со средним уровнем – 52 %, а с низким остался неизменным – 36 %.

Таким образом, экспериментальная группа продемонстрировала более высокий уровень сформированности познавательных УУД по выделенным критериям, а изменения, выявленные в результате диагностики контрольной группы, оказались малозначительными. Данный результат свидетельствует об эффективности проведенной работы и корректности сформулированной гипотезы. Развитие базовых логических

универсальных действий младших школьников при решении нестандартных задач эффективно при соблюдении следующих условий: задачи регулярно предлагаются учащимся не только на уроках, но и во внеучебное время; задания предполагают постепенный, последовательный переход к самостоятельности суждений и различаются по объему и уровню их выполнения.

Список использованной литературы

1. Андриян, А. А. Пропедевтический уровень освоения первоклассниками базовых логических действий при изучении математики / А. А. Андриян // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 97-1. – С. 47–49.
2. Огурцова, Е. И. Математический кружок в начальной школе как одно из средств развития логического мышления / Е. И. Огурцова, Н. А. Березова // Актуальные вопросы современной науки : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 2 июня 2023 г. Ч. 2. – Уфа : Вестн. науки, 2023. – С. 296–300.
3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Математика» (для 1–4 классов образовательных организаций) // Институт стратегии развития образования. – 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_ФРП_Математика-1-4-классы.pdf (дата обращения: 19.12.2024).

[К содержанию](#)

А. А. ПАВЛОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема формирования и развития диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. По мнению советских психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Я. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин и др.), общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного для формирования его личности, а также ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

По мнению А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом [4]. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется.

Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова и другие исследователи отмечают, что существует и обратная зависимость: недоразвитие речевых средств снижает уровень общения.

Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи является диалог. Он традиционно рассматривался как обмен партнеров высказываниями-репликами. Исследования В. В. Ветрова [3], С. А. Мироновой [2] в области онтолингвистики доказывают, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Таким образом, вопросы возникновения и развития диалога целесообразно рассматривать в русле становления у ребенка различных видов предметно-практической деятельности.

С самого раннего возраста ребенка в диалог вовлекает взрослый. Далее опыт речевого общения со взрослыми ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. У старших дошкольников ярко выражена потребность в самопрезентации, внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) испытывают большие трудности в общении [2]. У них на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений и формирования связной речи проблема изучения и развития диалогической речи детей с ОНР изучена недостаточно. В связи с этим исследование диалогической речи у старших дошкольников с ОНР является актуальной проблемой.

У детей с ОНР без специального обучения не возникает речевой активности. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи. Поэтому конечной целью коррекционной работы по преодолению ОНР является формирование коммуникативных навыков, включение дошкольников в общение со взрослыми и сверстниками.

Непосредственность и персональность общения, свойственные разговорной речи, определяют преимущественное использование формы диалога и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе

речевого развития ребенка с ОНР. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Рассмотрим условия и способы развития диалогической речи у воспитанников с ОНР.

Одним из условий развития диалогической речи, по исследованиям А. Г. Рузской [5], является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом. Обучение диалогической речи протекает в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях. В свободном речевом общении средством обучения диалогической речи служит неподготовленная беседа. Она может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время игры и т. д. Неподготовленной беседа является для детей, педагог же должен быть обязательно подготовлен к любому виду общения. Подготовленность педагога состоит в том, что, являясь носителем грамотной разговорной речи, он в каждой стихийно возникающей ситуации общения своей речью учит детей языку.

А. Г. Рузская [5] предлагает на специальных занятиях по развитию диалогической связной речи использовать прием подготовленной беседы и прием театрализации (имитации и пересказа). Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей беседовать (выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника), во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных малышам слов.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении, по мнению О. Я. Гойхман [1], является разговор педагога с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения педагога с дошкольниками в повседневной жизни. Данный метод является самым естественным методом приобщения воспитанников к диалогу, поскольку стимулом к участию в разговоре служат коммуникативные мотивы. Аналогичными по степени коммуникативности можно считать и правильно организованные беседы с детьми (подготовленные разговоры). Именно поэтому беседы и разговоры педагогов с дошкольниками рассматриваются как традиционные способы

постоянного, ежедневного речевого взаимодействия взрослого с детьми. На наш взгляд, как методические приемы они универсальны, поскольку возможность продемонстрировать образцы различных реплик и выполнение правил ведения диалога в них сочетаются с привлечением воспитанников к воспроизведению этих образцов.

Таким образом, основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор (или беседа) воспитателя с детьми. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей). Кроме этого, для развития диалога у детей могут использоваться игровые упражнения, совместная изобразительная деятельность и др.

Список использованной литературы

1. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : Инфра-М, 2006. – 272 с.
2. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи : кн. для учителя : из опыта работы / ред.-сост. С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1987. – 140 с.
3. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / под ред. В. В. Ветрова. – М. : Педагогика, 2005. – 234 с.
4. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М. : Просвещение, 2004. – 269 с.
5. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. – СПб. : Питер, 2008. – 315 с.

[К содержанию](#)

Д. А. ПЫТЛЯКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Опыт детско-родительских отношений оставляет яркий отпечаток на дальнейшей судьбе человека. Даже во взрослой жизни поведение человека в сфере межличностных отношений во многом зависит от полученного им в детстве первого опыта взаимодействия с людьми, а именно родителями. Изучение феномена эмоциональной привязанности ребенка к родителю дает представление о тонкостях человеческих связей и закладывает основу для создания культуры формирования надежного ее типа в детстве.

Автор книги «Привязанность» Джон Боулби предположил, что младенцы биологически предрасположены искать близости к своему основному опекуну, обычно матери, для защиты и эмоциональной поддержки, ведь вероятность выживания у детей повышается по мере возрастания силы связи матери с ребенком в первые годы его жизни и развития [1]. Автор теории определил поведенческую систему привязанности как врожденный механизм, который способствует выживанию и воспитывает у ребенка чувство безопасности.

Гарри Харлоу осуществил экспериментальное исследование, которое было названо «Природа любви» [3]. Для проведения эксперимента выбор ученого пал на детенышей макак-резусов, так как он считал, что в сфере материнства их взаимоотношения похожи на человеческие. В ходе четырех этапов исследования удалось обнаружить неотъемлемую роль материнского тепла и заботы в жизни и развитии животных. Из двух сконструированных психологом «мам» детеныши стремились к прогретой лампой и покрытой мягкой тканью несмотря на то, что у той даже не было бутылочки с молоком в отличие от ее холодной копии [3].

На втором этапе исследования питание детеныши получали также и от мягкой «мамы», однако у группы, проводившей время с холодной «матерью», были выявлены симптомы нервного напряжения и даже признаки аутизма. Вследствие воздействия страха макаки стремились к физическому сближению и успокоению за счет мягкости и тепла своей «мамы» [3].

По мнению Э. Эриксона, именно в период младенчества посредством отношений между матерью и ребенком формируется базальное доверие и восприятие мира как надежного и предсказуемого или недоверия и отношения к окружающей среде как к негативной и небезопасной [2]. Именно эмоции, испытываемые ребенком к окружающей реальности, отражают его отношение к собственной матери или опекуну. Поведение близкого взрослого может варьироваться от спокойного, адекватного, устремленного к близости и помощи до нестабильного, агрессивного, совершенно непредсказуемого, приводя, как следствие, к разнообразию вариантов развития привязанности и степеней ее надежности [2].

Со временем желание быть ближе к взрослому у детей притупляется и активизируется в чрезвычайных ситуациях, которые могут угрожать жизни и здоровью. Поиск покровительства еще не в полной мере самостоятельного организма дает ему возможность получить то, на что он сам пока не способен, – защиту себя от опасности.

В раннем детстве (1–3 года) нормальное развитие ребенка выражается в стремлении к самостоятельности и автономии (Э. Эриксон). Теперь он как отдельный организм имеет возможность передвигаться, выполнять

простейшие бытовые действия и даже говорить. Чрезмерное стремление к близости и непрерывная опека могут повлиять на его процесс самостоятельного познания мира [2]. Ограждение ребенка от свободного исследования мира, защита его от «враждебной» окружающей среды порождают в нем неуверенность и нерешительность. Вместо самостоятельности и самоконтроля развитие личности может уйти в слабоволие и вечное сомнение в правильности своих действий.

Дальнейшее развитие таких черт личности, как самодостаточность, автономность, инициативность, предпримчивость, любознательность, трудолюбие, позитивное восприятие мира, зависит от того самого баланса между ограничениями и предоставлением воли родителями в ходе воспитания ребенка.

Феномен эмоциональной привязанности ребенка к родителю подчеркивает решающую роль чуткого ухода за ребенком в формировании надежной привязанности. Когда субъекты, осуществляющие воспитание, последовательно удовлетворяют потребности ребенка в комфорте, защите и покровительстве, они создают надежную основу для исследования ребенком мира и развития чувства уверенности в себе. Дети с надежной привязанностью с большей вероятностью будут демонстрировать позитивное социальное поведение, эффективно регулировать свои эмоции и формировать здоровые отношения с другими. Ненадежная же привязанность может оказывать пагубное воздействие на социально-эмоциональное развитие ребенка.

У детей, которые сталкиваются с нерегулярным удовлетворением своих потребностей, пренебрежительным к себе отношением, могут развиться модели ненадежной привязанности, что приводит к трудностям в регулировании эмоций, преодолении стресса и формировании крепких связей с близкими людьми в будущем. Этот ранний опыт может способствовать возникновению ряда социально-эмоциональных проблем, включая тревогу, депрессию и расстройства привязанности.

Признание глубокого влияния ранних отношений дает возможность отдельным людям и сообществам уделять первоочередное внимание благополучию детей и создавать среду, которая поддерживает надежную привязанность и нормальное эмоциональное развитие.

Таким образом, феномен эмоциональной привязанности ребенка к родителю представляет собой многогранный аспект развития человека, формирующий социально-эмоциональное благополучие личности на протяжении всей жизни. Опираясь на идеи теории привязанности, а также исследования в этой сфере, мы можем оценить большое значение воспитания надежной привязанности в младенчестве и раннем детстве. Отдавая приоритет чуткому уходу и способствуя позитивному

взаимодействию, родители предоставляют детям возможность преодолевать сложности человеческих отношений с уверенностью, сочувствием и устойчивостью.

Список использованной литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Эриксон, Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности / Э. Эриксон // Теории личности в западноевропейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 1996. – С. 325–373.
3. Harlow, Harry, F. The Nature of Love / Harry, F. Harlow // American Psychologist. – 1958. – № 13. – Р. 673–685. – URL: <https://psychclassics.yorku.ca/Harlow/love.htm> (date of access: 29.01.2025).

[К содержанию](#)

М. Н. РЫЖКОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. Е. Левонюк, канд. филол. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В последние годы внедрение дистанционного образования привело к необходимости уделять особое внимание творческим людям, которые будут обладать навыками критического мышления и гибким воображением для решения сложных жизненных проблем. И развитие интеллектуальных способностей у учащихся начальных классов стало актуальной проблемой.

Учителя создают возможности для того, чтобы каждый ученик включился в процесс активной познавательной деятельности, а не пассивно приобретал знания. Для этого ученику важно сотрудничать как с учителем, так и с одноклассниками, что поможет ему продемонстрировать определенные коммуникативные навыки. Для реализации таких возможностей в учебной деятельности используются технологии развития критического мышления. Технологии развития критического мышления характеризуются не количеством приобретаемого объема знаний, а способностью ученика управлять полученной информацией.

Основу для разработки этой концепции заложили Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. А. Далингер. Образовательные технологии расширили возможности

самоорганизации младших школьников. Основными остаются технологии развития критического мышления, тем не менее важными являются и индивидуально ориентированные технологии развития личности.

Развитие навыков критического мышления рассматривают в своих исследованиях следующие педагоги и психологи: А. В. Брушлинский, М. И. Станкин, Е. Д. Божович, Д. Б. Эльконин, Д. Халперн, Д. Клустер, Ж. Пиаже, Ч. Темпл, К. Мередит. Проблема содействия обучения и развития интеллектуальных навыков у учащихся младшей школы с помощью технологий критического мышления продолжает оставаться объектом современных исследований. Совокупность данных факторов обуславливает актуальность выбранной темы.

В начальной школе развиваются все познавательные процессы, но Д. Б. Эльконин, как и Л. С. Выготский, считает, что изменения в восприятии и памяти зарождаются в мышлении. Именно мышление занимает центральное место в развитии в этот период. Поэтому развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации. Ученики используют мышление при решении задач на восприятие, память и воспроизведение. Визуальное мышление начинает формироваться у детей с полутора лет и окончательно формируется к пяти годам. Используя этот тип мышления, дети могут применять реальные предметы для решения различных задач. Иными словами, уже детям младшего школьного возраста необязательно видеть объект, чтобы ответить на вопросы о нем. Им просто нужно его представить. Дети уже имеют в своем сознании схемы и модели, умеют обобщать и анализировать информацию из окружающего мира. Для детей младших классов настало время развивать критическое мышление. Но почему важно, чтобы у детей развивалось критическое мышление? Прежде чем ответить на этот вопрос, дадим определение этому понятию.

Т. А. Ягудина утверждает, что мышление – это мыслительная деятельность, осуществляемая с помощью интеллектуальных навыков. Термин «критика» отражает содержание сложного критического процесса и включает в себя ряд частных понятий, таких как критический подход, критический анализ, критическая оценка и критическое отношение. Каждое из этих понятий обладает относительной самостоятельностью. В то же время они объединены общей категорией «критика».

Дж. Дьюи первым заговорил о критическом мышлении, но сам он использует более общий термин «рефлексивное мышление».

Критическое мышление неотделимо от творческого и логического мышления. Критическое мышление значительно облегчает выбор источников информации, поскольку позволяет обобщать и структурировать информацию, видеть причинно-следственные связи и аргументировать свою позицию.

Важнейшим условием развития критического мышления является создание проблемных ситуаций в процессе обучения. Такие ученые, как Дж. Дьюи, Н. Липман, Д. Клустер, Д. Халперн и Ф. Станкато, подчеркивали необходимость решения проблем. Противоречивые ситуации развивают критическое мышление, а решение проблем позволяет овладеть принципами, стратегиями и процедурами критического мышления. Отличие этого типа мышления в том, что процесс рассуждения нестандартен и готовых решений не существует.

В целом личный характер и самостоятельность являются важными характеристиками для развития критического мышления у учащихся младших классов. Ученики должны иметь достаточную свободу для формирования собственных идей, суждений и убеждений для самостоятельного решения даже самых сложных проблем. Информация является отправной, а не конечной точкой критического мышления. Знания помогают мотивировать учащихся мыслить критически. В свою очередь, традиционный мыслительный процесс, благодаря критическому мышлению, становится не только осмысленным, но и непрерывным. Это также важная часть понимания проблемы, которую необходимо решить. Аутентичный образовательный процесс – это процесс, в котором учащиеся готовы отвечать на вопросы, возникающие в связи с их собственными интересами и потребностями. Благодаря критическому мышлению обучение превращается в целенаправленную и осмысленную деятельность, в ходе которой дети приходят к решению реальных проблем. Кроме того, необходимой характеристикой критического мышления является убедительность аргументации. Критически мыслящие люди находят собственные решения педагогических проблем и подкрепляют свои решения рациональными и обоснованными аргументами. Они также понимают, что возможны и другие решения той же проблемы, и пытаются доказать, что выбранное ими решение логично и рационально.

Актуальность технологии развития критического мышления заключается в том, что работа в этом направлении позволяет создать атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем, т. е. оптимальные условия для познавательной деятельности учащихся. Эта технология доступна любому заинтересованному и творческому учителю. Технология развития критического мышления напрямую связана с формированием и закреплением у детей навыков учебной деятельности.

Методика развития у детей навыков критического мышления тесно связана с концепцией личностно ориентированного обучения. Учителя знают, что такое обучение направлено на формирование речевой и мыслительной деятельности детей, развитие коммуникативной

компетенции учащихся, свободного оперирования русским языком в различных коммуникативных сферах и ситуациях, готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в самосовершенствовании через речь. Эти задачи позволяют успешно использовать приемы развития критического мышления на уроках. Приемы включают в себя проявление детской любознательности, формирование у детей собственных взглядов на предмет и умение отстаивать свое мнение с помощью логики. На уроках дети становятся исследователями и занимаются проектной деятельностью. «Переведенные» на язык практики, идеи технологии звучат следующим образом:

– дети от природы любопытны, стремятся познавать мир, способны размышлять над серьезными вопросами и выдвигать креативные идеи;

– учитель должен быть вдумчивым фасилитатором, поощряющим постоянное обучение учеников и развивающим навыки продуктивного мышления;

– критическое мышление формируется в основном через активную работу с дискуссиями, письмом и текстом. Ученики знакомы с этими формами работы;

– существует неразрывная связь между развитием навыков мышления и демократической гражданственностью.

Отличительной особенностью этой образовательной техники является то, что учащиеся, находящиеся в процессе обучения, сами выстраивают этот процесс на основе реалистичных и конкретных целей, следуют своему собственному направлению развития и сами определяют конечный результат. С другой стороны, использование этой стратегии ориентировано на развитие навыка вдумчивой работы с информацией. Чтобы дать детям возможность активно работать с полученными знаниями, авторы методики предлагают организовывать уроки по привычной схеме: введение – основная часть – заключение. В рамках данной технологии эти этапы (стадии или фазы) имеют несколько иные названия и функции.

1-я стадия (фаза). Вызов. Она необходима для того, чтобы проверить имеющиеся у учащегося знания по изучаемой теме, активизировать его и мотивировать на дальнейшее обучение. Задачи этого этапа – осознать и проанализировать имеющиеся знания и представления об изучаемой теме; стимулировать интерес к теме; активизировать учащегося, дать ему возможность целенаправленно мыслить и выражать свои мысли собственными словами; структурировать процесс последующего изучения материала.

2-я стадия. Осмысление содержания (получение новой информации). Цель – поддержание интереса к теме путем непосредственного знакомства с новой информацией и постепенный переход от «старых» знаний к «новым». Фаза понимания предполагает непосредственное знакомство

с новой информацией (текст, материал параграфа). Работа проводится индивидуально или в парах. Групповая работа требует личного исследования и обмена идеями, причем личное исследование обязательно предшествует обмену идеями.

3-я стадия. Рефлексия. Это тщательное взвешивание, оценка и отбор. В процессе размышления новая информация преобразуется в знания. Это главная цель деятельности учеников и учителей. На этапе рефлексии ученики осознают себя, свой собственный опыт действий и действия других учеников. Они синтезируют и обобщают полученную информацию и формируют собственное отношение к тому, что узнали. На этапе рефлексии учащиеся анализируют, творчески перерабатывают и интерпретируют полученную информацию. Работают индивидуально, в парах или в группах.

Каждый этап имеет свои методические приемы и методы для достижения целей данного этапа. Их сочетание позволяет учителю планировать уроки в зависимости от уровня зрелости учеников, целей урока и объема материала. Умение комбинировать методы важно для учителей. Учителя могут свободно использовать эти техники в соответствии со своими предпочтениями, целями и задачами. Комбинирование приемов также помогает научить детей самостоятельно использовать эту технологию, что является конечной целью использования технологии развития критического мышления, а именно помочь им развить навыки независимого и компетентного мышления и получать удовольствие от обучения на протяжении всей жизни.

Техника критического мышления и ее ключевые стратегии обеспечивают развитие мышления, формирование коммуникативных и творческих компетенций. Приемы отвечают целям образования на современном этапе и предлагают ученикам и учителям способы работы с информацией и организации самостоятельной учебной работы.

Таким образом, приемы развития критического мышления учащихся не только актуальны и важны для работы учителя, но и обладают практической ценностью для повышения качества обучения. Ведь хорошо известно, что знания, полученные репродуктивным путем, на основе объяснительно-иллюстративных методов, быстро забываются. В свою очередь, знания, полученные в результате активного умственного труда или критического мышления, дают толчок к самостоятельному осмыслению природы изучаемого события, процесса или явления. Знания, полученные в результате разрешения проблемного вопроса или проблемной ситуации, не только становятся интеллектуальным достоянием растущего человека, но способствуют развитию личности. Самостоятельное мышление активно осваивает новые знания и новые способы разрешения актуальных проблем.

[**К содержанию**](#)

М. М. РЫЖКОЎСКАЯ

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – А. Я. Леванюк, канд. філал. навук, дацэнт

ЭКСПРЕСІЎНЫЯ СРОДКІ ВЫЯЎЛЕННЯ ЯК АДЛЮСТРАВАННЕ СТРУКТУРНА-СЭНСАВАЙ СПЕЦЫФІКІ БЕЛАРУСКАГА АФАРЫЗМА

Найбольш яскрава экспрэсіўную ролю ў афарыстычных выслоўях адыгрываюць неалагізмы, сінонімы, лексіка размоўнага стылю. Сярод усіх экспрэсіўных сродкаў выяўлення, якія сустракаюцца ў афарыстычных выслоўях, асаблівае месца займаюць неалагізмы. Прымету навізны слова можа хутка страчваць, таму што новы прадмет, новае паняцце можа атрымаць у кароткі тэрмін шырокое выкарыстанне. Неалагізмы, якія з'яўляюцца ў мове ў сувязі з развіццём навукі, тэхнікі, культуры і іншых бакоў грамадскага жыцця, прынята называць уласна лексічнымі або моўнымі. Акрамя ўласна лексічных неалагізмаў, у сучаснай беларускай мове ёсць і семантычныя неалагізмы – новыя значэнні ў слоў актыўнага слоўніка. Але сярод новаўтварэнняў, якія сустракаюцца ў аўтарскіх выслоўях, выдзяляецца асобая група неалагізмаў, якія стварае мастак слова.

Як вядома, вялікімі майстрамі індывидуальна-аўтарскіх неалагізмаў (аказіяналізмаў) былі класікі беларускай літаратуры Янка Купала і Якуб Колас. Так, Янка Купала для асобных моўных кантэкстаў стварыў і выкарыстаў такія наватворы, як *небазор, вечнабыт, мазольнік, прасветач, крыліца, скурганіць* і інш. У Якуба Коласа таксама можна знайсці многія аўтарскія паэтычныя неалагізмы, утвораныя пераважна шляхам асноваскладання: *жасціцацень, светазор, іскрадзяны, мнагалучны, срэбразвонны, цемнакрыліць* і інш. Сярод аказіянальных утварэнняў Максіма Танка адзначым словы *вершадуб, адумыславаты, небасяжны, блакітнець* і інш. Вызначаюцца новаўтварэннямі і іншыя мастакі беларускага слова. Напрыклад, *Грамадскую думку як ні кагаль, Прытулак трэба няўцерну-тулягу* (Р. Барадулін); ...*нехта з іх помніў шагалаўскі месстачкаваты Віцебск* (Р. Барадулін); *Лесавікай да пенсіі, стары, Ідзе парадкам культвяснакампанія* (В. Зуёнак) і інш. Уражанне навізны і свежасці ствараецца разнастайнымі спосабамі і прыёмамі: суфіксацыяй, прэфіксацыяй, субстантывацыяй, словаскладаннем, пераходам слова з адной часціны мовы ў іншую, тэрміналагічнымі ўтварэннямі на ўзор вядомых штампаў, якія суправаджаюцца мадэрнізацыяй значэння, і г. д.

Прааналізаваўшы марфалагічны састаў аказіяналізмаў, можна заўважыць, што яны ўтвараюцца па малапрадуктыўных ці зусім непрадуктыўных мадэлях, а часта і з парушэннем гэтых мадэляў: *Тыя, што варты стакром* кахання, *Тыя не маюць яго на зямлі* (У. Караткевіч); *Няпамяць імя пяўца зліжа*, *А песня будзе жыць да жыць* (Янка Купала); *Як грошы, людскія гады, Удосыць – не лічыши тады, Увобмаль* – дрыжыши над капейкай (Р. Барадулін); *Ты ж клыгай старэцкай ступою, А думай – мне дваццаць адзін* (Якуб Колас); *Навучыліся ў спрэчках патаківаць* неяк, *Забываць там, дзе лепей, сваё нават імя* (Максім Танк); *З гадамі верыць дрэву Неадзера вянялая душа* (Р. Барадулін) і інш. Зразумела, што з'яўленне ў мове кожнага новага слова – гэта значная падзея і ў галіне культуры. Але слова нельга выдумаць адвольна, не лічачыся пры гэтым з законамі мовы. Толькі тыя вынікі словатворчасці сустракаюцца чытачом станоўча, калі створаны ў адпаведнасці з харктэрнымі мове словаўтаральнымі мадэлямі.

Сярод экспрэсіўных сродкаў выяўлення значнае месца ў маўленні адводзіцца сіонімам. За кожным сіонімам стаяць сэнсавыя і стылістычныя асаблівасці. У аснове сіанімікі ляжыць агульнасць значэння маўленчых сродкаў. У кожным сіоніме прадстаўлена і тое агульнае, што дазваляе яго ставіць у паралель з іншымі словамі, і тое прыватнае, своеасаблівае, спецыфічнае, што адразнівае яго ад іншых. Сіаніміка – сфера бясконцых магчымасцяў маўленчай творчасці. Вялікую групу складаюць сіонімы агульнаўжывальныя, якія бытуюць у мове і выкарыстоўваюцца мастакамі слова пры дапамозе разнастайных прыёмаў уключэння іх у тэкст. Пісьменнік, як правіла, не абмяжоўваецца сіанімікай агульнаароднай мовы; ён уводзіць у сіанімічную суаднесенасць як эквівалентныя і паралельныя, так і новыя маўленчыя сродкі. У афарыстычных выслоўях таксама можам знайсці сіонімы, напрыклад: *Той дзень прапаў і страчаны навекі, Калі ты не зрабіў таго, што мог* (П. Панчанка); *Лётаць і лунаць На вышыні Маеш права – Поўзаць немагчыма!* (Р. Барадулін). І яшчэ менавіта таму, што афарызм, па сутнасці, з'яўляецца маленькім мастацкім творам, мы знаходзім у ім, як правіла, кантэкстуальныя сіонімы: *пропаў і страчаны, лётаць і лунаць*.

Акрамя вышэйназваных экспрэсіўных сродкаў выяўлення, ў афарызмах знаходзім і слова размоўнай лексікі, якія таксама адыгрываюць важную ролю ў аўтарскім выслоўі. Трапляючы ў мастацкія творы, гутарковыя слова выклікаюць уражанне прастаты, жывасці, некаторай вольнасці маўлення і ўносяць разнастайныя адценні экспрэсіі.

Ад міжстылёвай лексікі, адноўкава харктэрнай як для вуснага, так і для пісьмовага маўлення, размоўная лексіка адразніваецца

экспрэсіўна-стылістичнай афарбоўкай. Словы размоўнай лексікі, называючы што-небудзь, даюць таксама і ацэнку таму, што называюць. Семантычнай асаблівасць размоўнай лексікі праяўляеца не толькі ў яе канкрэтнасці, але і ў вобразнасці, метафарычнасці, выражанай праз канкрэтную предметнасць. Спэцыфіка гэтага лексічнага пласта заключаеца і ў тым, што адцягненныя, абстрактныя паняцці выражаюцца канкрэтна, праз зневшня прыметы. Такія слова і выразы звычайна разглядаюцца як фамільярныя, грубаватыя, г. зн. стылістична зніжаныя. Грубыя размоўныя слова вызначаюцца пераважна негатыўным значэннем (*быдла, пудзіла, паршывец, бадзяга і інш.*), ужытыя ў дачыненні да чалавека, яны носяць харектар лаянкі. Такая лексіка з пэўнай стылістичнай функцыяй ужываеца ў творах мастацкай літаратуры як сродак моўнай харектарыстыкі персанажаў.

У афарыстычных выслоўях такія выразы ствараюць патрэбны эмацыйнальны тон грубасці або іранічнасці, напрыклад: *Але я, стары бадзяга, Веру больш вачам уласным* (Максім Танк); *Справа, ясна, не ў тым, што прадаў ён “гасподняга сына”*. Чалавека прадаў ён, *паршывец*. *Жывое прадаў* (У. Караткевіч); *Людзі ваду да сябе ўздымаюць, Быдла – схіляеца да вады* (У. Караткевіч). Як бачым, гэтыя размоўныя слова *бадзяга, паршывец, быдла* з'яўляюцца назоўнікамі, утворанымі пры дапамозе суфіксаў -яг-, -ец-, -дл-, якія маюць размоўнае адценне.

Сярод дзеясловаў размоўнага пласта таксама можна выдзеліць пэўныя спэцыфічныя для гутарковага стылю рысы, напрыклад: ...усё сваё *хаяць прывыклі* (Максім Танк); *Ты ж клыгай старэцкай ступою, А думай – мне дваццаць адзін* (Якуб Колас); *З-за вуха не сячы, Пакуль не абмазгуети* (В. Зуёнак) і інш.

Усе пералічаныя экспрэсіўныя сродкі выяўлення (неалагізмы, сінонімы, слова лексікі размоўнага стылю) выкарыстоўваюцца для павышэння выразнасці мовы. Слова пры стварэнні экспрэсіўнасці набывае асаблівую каштоўнасць. Дзякуючы слову тэкст набывае непаўторную форму. Дзякуючы ўжыванню экспрэсіўных сродкаў выяўлення выслоўе набывае выразнасць і культуралагічную значнасць. Апісаныя моўныя сродкі ўсіх узроўняюць, як правіла, дзейнічаючы сумесна, мудрагеліста пераплятаючыся і ўзмацняючы адзін аднаго.

К содержанию

В. С. САЙЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Соколова, канд. пед. наук, доцент

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Школьная неуспеваемость у младших школьников является актуальной проблемой, которая оказывает негативное влияние на когнитивное, социально-эмоциональное и личностное развитие ребенка. Она проявляется в отставании от учебной программы, снижении мотивации к обучению и затруднениях в освоении новых знаний и навыков, что может привести к формированию негативных учебных установок и пассивности в отношении учебы. Неуспеваемость может провоцировать у младших школьников депрессивные состояния, снижение самооценки, развитие тревожности и чувства неполноценности. Дети, испытывающие трудности в учебе, могут сталкиваться с нарушениями концентрации внимания, трудностями в самоорганизации и регуляции поведения. Они также чаще подвержены риску развития агрессивности, конфликтности и антисоциальных тенденций. Негативные влияния школьной неуспеваемости могут проецироваться на социальные взаимодействия ребенка. Он может испытывать трудности в коммуникации со сверстниками, ощущать отторжение от коллектива и изоляцию от группы равных. Если эти проблемы останутся нерешенными, ученик может столкнуться с трудностями обучения в среднем звене школы и в итоге «выпасть» из образовательного процесса [1].

С целью выявления компонентов неуспеваемости младших школьников (особенностей концентрации внимания, когнитивных способностей, уровня самооценки и тревожности, общего уровня мотивации обучения детей младшего школьного возраста) нами проведено исследование учащихся младших классов (35 человек) на базе ГУО «Начальная школа № 4 г. Бреста».

Для проведения диагностического исследования были использованы следующие методики: тест Бурдона (в модификации П. А. Рудника), предназначенный для диагностики концентрации внимания и выявления его уровня у детей младшего школьного возраста; методика «Исключение лишнего», позволяющая оценить способность к обобщению у младших школьников, выявить способность к категоризации и выделению существенных признаков; методика «Лесенка», предназначенная для диагностики уровня самооценки у детей; экспресс-методика по выявлению

тревожности, позволяющая оценить уровень тревожности у испытуемых, выявляя наличие и степень выраженности тревожного состояния; методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М. Р. Гинзбурга, предназначенная для выявления общего уровня мотивации респондентов.

Исследование показало, что концентрация внимания у большинства (68 %) учащихся находится на среднем уровне. Высокий уровень концентрации внимания был выявлен у меньшинства (5 %), а очень высокий – у 17 % участников. 10 % учащихся продемонстрировали низкий уровень концентрации внимания. Низкая способность к концентрации внимания у некоторых участников проявлялась в жалобах на усталость, просьбах прервать выполнение задания и потребности в дополнительной мотивации. Использованная методика позволила эффективно выявлять учащихся с трудностями концентрации внимания.

Результаты диагностики показали также неоднородность уровня развития когнитивных навыков обобщения у детей. Большинство респондентов (67 %) продемонстрировали средний уровень, 20 % – высокий, а 13 % – низкий.

В ходе исследования уровня самооценки младших школьников было установлено, что большинство респондентов (59 %) разместили себя на 2-й и 3-й ступенях лесенки, что указывает на адекватный уровень самооценки. Это свидетельствует о том, что большинство детей имеют реалистичное восприятие своих способностей и достижений. В то же время почти треть участников исследования (28 %) расположили себя на 4-й ступени, что указывает на заниженную самооценку. Это может свидетельствовать о наличии у детей неуверенности в своих силах или о влиянии внешних факторов, таких как давление со стороны сверстников или взрослых. Кроме того, 13 % респондентов расположили себя на 5-й и 6-й ступенях, что свидетельствует о низкой самооценке. Данная категория детей может испытывать значительные трудности в социальной адаптации и самоидентификации. Интересно отметить, что ни один из участников не разместил себя на 7-й ступени, которая характеризуется резко заниженной самооценкой. Это может указывать на то, что среди исследуемой группы не было детей с выраженными проблемами в восприятии себя и своих возможностей.

По результатам диагностики тревожности у детей младшего школьного возраста выявлено преобладание среднего уровня тревожности (60 %), что указывает на то, что значительная часть детей испытывает умеренный уровень беспокойства, который может быть связан с обычными стрессовыми факторами школьной жизни. Наличие детей с низким (23 %), повышенным (11 %) и высоким (6 %) уровнями тревожности требует

индивидуального внимания и, возможно, дополнительного обследования для выявления причин и оказания необходимой поддержки.

Результаты исследования мотивации обучения младших школьников выявили преобладание у большей части испытуемых (64 %) среднего уровня мотивации, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по развитию познавательной активности и интереса к учебе у большинства детей. Значительная доля респондентов (17 %) показала уровень мотивации «ниже среднего», что требует индивидуального подхода и дополнительных мер стимулирования учебной деятельности. Небольшое количество детей (6 %) продемонстрировало низкий уровень мотивации, что указывает на потенциальные проблемы в процессе обучения, требующие пристального внимания со стороны педагогов и психологов. Группа детей (13 %) с высоким уровнем мотивации демонстрирует потенциал и позитивный пример для остальных учащихся.

Результаты диагностического исследования компонентов неуспеваемости младших школьников указывают на то, что при обучении младших школьников необходим комплексный подход, направленный не только на ликвидацию пробелов в знаниях, но и на формирование устойчивой и положительной мотивации к обучению, развитие познавательных процессов и создание благоприятной атмосферы для обучения. Своевременное выявление и устранение причин неуспеваемости – важный фактор успешной адаптации ребенка к школьной среде.

В этом смысле значимой является разработка эффективных мер предупреждения неуспеваемости у детей младшего школьного возраста, предполагающая комплексный подход, включающий решение основных задач [2].

1. Ранняя диагностика трудностей в обучении. Своевременное выявление детей «группы риска» осуществляется посредством мониторинга учебной успеваемости, оценки когнитивных функций (память, внимание, мышление), анализа эмоционально-волевой сферы и уровня развития социальных навыков. Диагностический процесс включает мониторинг успеваемости, психологическое тестирование (оценка когнитивных функций, самооценки и тревожности), анкетирование и беседы с ребенком и родителями.

2. Целенаправленная коррекция выявленных пробелов. Выявленные пробелы в знаниях и умениях корректируются путем индивидуальных и групповых занятий, применения специализированных методик и дидактических материалов. Это включает разработку индивидуальных коррекционных программ, использование дифференцированного подхода в обучении, адаптацию учебных материалов и при необходимости привлечение дополнительных ресурсов (факультативные занятия).

3. *Развитие познавательных процессов.* Стимулирование развития когнитивных функций осуществляется через систематическое применение развивающих игр и упражнений, направленных на улучшение памяти, внимания и мышления, включая использование мнемотехник.

4. *Формирование позитивной учебной мотивации.* Использование разнообразных методов обучения, поощрение успехов и развитие самостоятельности учащихся способствуют формированию позитивной учебной мотивации, созданию интересных и разнообразных элементов учебного процесса с применением игровых технологий.

5. *Развитие личностных качеств.* Развитие личностных качеств, таких как самооценка, саморегуляция, стрессоустойчивость и коммуникативные навыки, достигается посредством игровых и творческих заданий, тренингов социально-эмоционального развития и индивидуальной психолого-педагогической поддержки, в том числе психокоррекционных мероприятий и ролевых игр.

6. *Создание благоприятного психолого-педагогического климата в классе.* Формирование атмосферы сотрудничества и взаимопонимания между учителем и учениками достигается путем демонстрации учителем эмпатии и понимания, создания атмосферы поддержки и сотрудничества, а также использования коллективных форм работы.

7. *Эффективное взаимодействие с семьей.* Успешная работа по предупреждению неуспеваемости требует тесного взаимодействия с семьями учащихся, включая проведение родительских собраний, индивидуальных консультаций, совместных мероприятий и предоставление рекомендаций по организации учебной деятельности дома для создания единого образовательного пространства и обеспечения всесторонней поддержки ребенка.

Таким образом, раннее выявление риска учебной неуспеваемости, выявление личных особенностей ребенка и его потребностей в обучении, формирование мотивации детей к обучению, индивидуализация подхода, создание благоприятной учебной среды, использование современных методов обучения и тесное сотрудничество с семьями – все это играет ключевую роль в решении основных задач по предупреждению школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Ежкова, Н. С. Эмоциональная поддержка первоклассников в учебной деятельности / Н. С. Ежкова, А. Е. Ежкова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 5. – С. 52–55.
2. Гизатуллина, Д. Х. Когда учиться трудно / Д. Х. Гизатуллина. – М : Академия, 2003. – 210 с.

[**К содержанию**](#)

В. С. СЕЛИВОН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Соколова, канд. пед. наук, доцент

**ЗАДАЧИ И СПОСОБЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СО СВЕРСТНИКАМИ**

Социально-психологическая поддержка подростков в условиях конфликтного взаимодействия со сверстниками – это комплекс мер, направленных на развитие у молодых людей умений и навыков, необходимых для адаптации в социальной среде, установления и поддержания позитивных межличностных отношений, а также для конструктивного разрешения конфликтов.

В контексте взаимодействия подростков со сверстниками и взрослыми задачи социально-психологической поддержки подростков в условиях конфликтного взаимодействия ориентированы на целостное развитие личности, что включает эмоциональное благополучие, социальную адаптацию и личностное самоопределение. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить несколько задач социально-психологической поддержки подростков в условиях конфликтного взаимодействия со сверстниками.

1. Оказание подросткам помощи в понимании и принятии себя, в осознании и выражении своих чувств, в развитии способности к эмпатии и сопереживанию, а также в формировании навыков асsertивного поведения, под которым понимается способ самовыражения, когда человек отстаивает свои права и интересы, выражает свои мысли, чувства и убеждения открыто и честно, при этом уважая права других людей [1].

2. Обучение умению анализировать конфликтные ситуации, понимать причины и мотивы поведения участников конфликта, находить оптимальные пути их разрешения без применения агрессии и насилия.

3. Формирование у подростков способности к самопознанию, самоуважению и саморазвитию, что является фундаментом для успешной социализации и интеграции в социальные группы.

Важной составляющей социально-психологической поддержки подростков в условиях конфликтного взаимодействия со сверстниками является обучение их навыкам анализа конфликтных ситуаций, развитие критического мышления и рефлексивных способностей, которые позволяют подростку не только понимать причины и мотивы собственного поведения, но и стремиться к пониманию позиций других людей. Такой анализ

включает в себя умение выявлять источники конфликта, будь то несовпадение интересов, ценностей или же недопонимание между участниками. Осознание этих аспектов является ключевым для разработки конструктивных стратегий разрешения конфликтов [2].

С целью выявления ведущих типов и стратегий поведения подростков в ситуации конфликтного взаимодействия со сверстниками нами проведено исследование учащихся 9-х классов (29 человек) на базе ГУО «Средняя школа № 26 г. Бреста».

Для проведения диагностического исследования были использованы следующие методики: методика Томаса – Килманна на выявление ведущего типа поведения в конфликтной ситуации, опросник «Стратегии неверbalного поведения в конфликтно-напряженных ситуациях», предназначенный для анализа использования пяти стратегий поведения в конфликте.

По результатам исследования ведущих типов поведения в конфликтных ситуациях выявлено, что чуть менее четверти респондентов (21 %) противоборствуют при решении конфликтов, т. е. демонстрируют тип поведения «конфронтация». Временную отсрочку в решении конфликта, т. е. тип поведения «уклонение», используют также 21 % опрошенных. Лишь менее четверти респондентов (21 %) при конфликтном взаимодействии используют такой стиль решения конфликтов, как «компромисс». И только 37 % опрошенных для решения конфликтных ситуаций используют тип поведения «сотрудничество».

Результаты опросника «Стратегии невербального поведения в конфликтно-напряженных ситуациях» показывают, что респонденты используют различные невербальные стратегии. Манипулятивной стратегии придерживаются 20 % опрошенных; 13 % респондентов придерживаются конфликтной/соперничающей и защитно-неуверенной стратегий при конфликтном взаимодействии со сверстниками; 23 % респондентов придерживаются нейтрально-зависимой стратегии, и лишь треть опрошенных (30 %) выбирают партнерскую стратегию.

Анализ проведенного диагностического исследования позволяет констатировать следующее: чтобы подростки могли находить оптимальные пути решения конфликтов без применения агрессии и насилия, важно развивать у них эмпатию, обучить навыкам конструктивного диалога и ассертивного общения, а также управлению своими эмоциями. Управление эмоциями важно для предотвращения эскалации конфликта и позволяет подросткам оставаться спокойными и сосредоточенными в сложных ситуациях. Эмпатия же способствует пониманию чувств и переживаний других, что является основой для разрешения конфликтов и установления гармоничных отношений.

Социально-психологическая поддержка подростков в условиях конфликтного взаимодействия со сверстниками включает в себя целый ряд способов – взаимосвязанных подходов и техник, которые помогают молодым людям адаптироваться к стрессовым ситуациям, развивать навыки межличностного общения и улучшать психологическое самочувствие.

1. *Обучение навыкам конструктивного общения.* Это означает, что подростки учатся слушать без перебивания, адекватно выражать свои мысли и чувства и задавать вопросы для лучшего понимания собеседника. Важно, чтобы они учились высказываться открыто, но уважительно даже в ситуациях несогласия.

2. *Развитие эмпатии.* Через групповые занятия или индивидуальные сессии подростки учатся понимать чувства других, что помогает снижать напряжение и способствует поиску компромиссов. Это может включать ролевые игры, обсуждение различных жизненных ситуаций и упражнения на вживление в состояние других людей.

3. *Управление эмоциями.* Техники релаксации, дыхательные упражнения и медитация могут помочь подросткам справиться с гневом и разочарованием. Обучение самоанализу и рефлексии также жизненно важно для того, чтобы подростки могли понять свою роль в конфликтах и найти способы их разрешения.

4. *Групповые программы поддержки* обеспечивают площадку, где подростки могут обсуждать свои проблемы в безопасной обстановке, что улучшает навыки социального взаимодействия и предоставляет возможность практиковать новые модели поведения. Индивидуальная работа с психологом помогает подросткам разобраться в сложных эмоциях и научиться более конструктивным стратегиям разрешения конфликтов.

5. *Привлечение родителей и значимых взрослых в процесс поддержки* также важно. Они могут научиться лучше поддерживать своих детей и создавать атмосферу открытости и доверия дома [3].

Все эти способы в совокупности формируют систему социально-психологической поддержки, которая помогает подросткам управлять текущими конфликтами и предотвращать будущие, способствуя формированию крепких и здоровых отношений со сверстниками.

Таким образом, социально-психологическая поддержка – это ключевой фактор, помогающий подростку справиться с конфликтными ситуациями в общении со сверстниками. Она оказывает позитивное влияние на эмоциональное состояние, снижает уровень стресса, повышает самооценку и способность к конструктивному решению проблем. Основными задачами социально-психологической поддержки подростков в условиях конфликтного взаимодействия со сверстниками являются создание для подростков безопасной и доверительной атмосферы в школе,

семье, среди группы сверстников, а также обучение навыкам конструктивной коммуникации и решения проблем, предоставление возможности получить профессиональную помощь в трудных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Иванов, И. И. Конфликты в подростковом возрасте / И. И. Иванов // Психология для всех. – 2013. – URL: <https://www.primer-saita.ru/konflikty-podrostkov.html> (дата обращения: 01.12.2024).
2. Петровский, А. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с.
3. Дубровина, И. В. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / И. В. Дубровина // Возрастные особенности психического развития детей / под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. – М. : Акад. пед. наук СССР, 1982. – С. 3–18.

[К содержанию](#)

А. В. СОКОЛОВА

Российская Федерация, Смоленск, СмолГУ

Научный руководитель – А. Е. Варнаева, канд. филол. наук, доцент

САМОРЕГУЛЯЦИЯ – СВЯЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОСОБЕННОГО РЕБЕНКА

Каждый человек живет в постоянно изменяющемся мире. Ничто не стоит на месте и движется, а значит, прогрессирует и развивается либо постепенно регрессирует, замедляется и останавливается.

Особую тревогу вызывают регressive процессы, которые могут сопровождать формирование личности детей, имеющих ограничения по ряду психических и физических показателей. В этом случае восполнить пробелы в их знаниях, умениях и навыках даже при наличии желания учиться очень трудно, ведь такие дети нередко лишены способности воспринять интересующий материал, услышать или прочитать его собственными глазами, обработать и усвоить. Ситуацию осложняют проблемы с их поведением и негативными реакциями. Все это ведет к сокращению продолжительности ремиссии заболевания и увеличению количества рецидивов, что отрицательно сказывается на качестве жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Но если дети обладают умением самостоятельно регулировать поведение и реакции собственного организма в ходе решения проблемных ситуаций, то это создает благоприятные условия для их деятельности в различных сферах. Овладеть необходимыми методами и приемами саморегуляции особенному ребенку должен помочь прикрепленный к нему тьютор.

Тьютор – это специалист, который реализует сопровождение учебно-воспитательного процесса. Для ученика, имеющего особые образовательные потребности, все виды деятельности в учебном учреждении носят обучающий характер. Это значит, что все приобретенные им знания должны служить основой для формирования разнообразных навыков (в том числе учебных), предполагающих понимание таким ребенком роли ученика, навыков самообслуживания, саморегуляции, социализации и т. д.

Итак, тьютор – это профессиональный наставник в области самообразования ребенка. Причем он наставляет не так, как это делают, например, мастера в профтехобразовании. Мастера наставляют в конкретных технологиях и процессах, учат пилить, рубить и т. д., а тьютор наставляет именно в самообразовании, помогает человеку начать строить свою индивидуальную образовательную программу.

«Ребенок с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинско-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [5].

Возможность максимального включения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в учебную деятельность напрямую зависит от их умения регулировать те поведенческие реакции, которые будут мешать как им самим, так и другим детям.

Следует отметить, что процесс саморегуляции является сложным для самостоятельного осуществления детьми вне зависимости от их заболевания. Он предполагает формирование определенных умений и навыков, которые могут быть приобретены только в ходе ежедневной совместной работы тьютора и тьюторанта.

Саморегуляция (от лат. *regulare* ‘приводить в порядок, налаживать’) – это свойство живых систем сохранять и поддерживать внутреннюю стабильность на определенном, относительно постоянном уровне [4].

С точки зрения естественных наук саморегуляция представляется как «свойство систем разных уровней, во-первых, сохранять внутреннюю стабильность благодаря их скоординированным реакциям, компенсирующим влияние изменяющихся условий окружающей среды, во-вторых, обеспечивать установление и поддержание согласованности как между элементами в их совместной деятельности по осуществлению целостного поведения, так и между системой в целом и внешней средой» [2].

Таким образом, саморегулирующий характер поведения предполагает, что субъект с помощью определенных механизмов может самостоятельно отрегулировать и выбрать подходящий в конкретной ситуации вариант поведения. Иными словами, в голове ребенка есть ранее сформулированный и опробованный примерный план действий на случай возникновения стрессовой ситуации.

Основные закономерности саморегуляции реализуются индивидуально, в зависимости от личности человека, его качеств, конкретных условий, состояния нервной системы и привычных форм организации деятельности [1].

В научной литературе представлено большое количество различных техник, методик и упражнений, способствующих формированию навыков саморегуляции поведения. Данные методы и приемы саморегуляции в зависимости от их влияния на уровни психической организации человека можно разделить на три группы:

1) методы и приемы сознательного контроля за эмоциональными компонентами психического состояния: устранение внешних признаков проявления эмоций, специальные физические упражнения на расслабление и напряжение, дыхательные упражнения;

2) методы и приемы, направленные на аттенционные, сенсорно-перцептивные и мыслительные характеристики состояния: приемы переключения внимания на объекты и мыслительные (идеомоторные) действия, не связанные со стрессовыми ситуациями, сенсибилизация или десенсибилизация сенсорно-перцептивных процессов;

3) мотивационно-волевые техники: самоубеждение, самоодобрение, самоприказ, самоуспокоение и различные самовнушения [3].

В силу того, что развитые способности к саморегуляции и управлению собственными эмоциями являются ключевым фактором в успешном преодолении стрессовых ситуаций, становится очевидным, что необходимо уделять первостепенное внимание развитию данных навыков. Это станет основой успешного включения особенного ребенка в учебную деятельность, его личностного развития и эффективной социализации.

Список использованной литературы

1. Баскаков, В. Ю. Хрестоматия по телесно ориентированной психотерапии и психотехнике / В. Ю. Баскаков. – М. : Смысл, 1997. – 159 с.
2. Батоцыренов, В. Б. Понятие «саморегуляция»: терминология и основные подходы / В. Б. Батоцыренов // Вестник Читинского государственного университета. – 2011. – № 6 (73). – С. 67–72. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-samoregulyatsiya-terminologiya-i-osnovnye-podkhody> (дата обращения: 08.02.2025).
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 258 с.
4. Коляну, Н. В. Введение в психотехнику свободного дыхания. Теория. Практика. Наблюдения / Н. В. Коляну. – Переславль-Залесский : Гелиос, 1992. – 52 с.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : в ред. от 28 дек. 2024 г. № 557-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия : справ. правовая система (дата обращения: 23.01.2025).

[К содержанию](#)

С. В. СЫЧЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. В. Былинская, канд. психол. наук, доцент

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В современном мире психология как наука приобретает все большую популярность. Это во многом связано с тем, что все чаще люди задаются вопросами об устройстве своего «внутреннего» человека, жаждут понять причины своего или чужого поведения, ищут связь с имеющимися обстоятельствами и своим самочувствием. Описанные проблемы вызывают у человека потребность в новых знаниях о самом себе и окружающих, что порождает большой спрос на квалифицированных психологов. Однако стоит отметить тот факт, что широкое проблемное поле зачастую вызывает не только неверное представление о многих феноменах в силу сложности и малоисследованности таковых, но и завышенные ожидания непосредственно к специалисту.

В качественной подготовке будущего психолога-практика особое место в обучении отводится методологии науки, к основным функциям которой относятся обеспечение четкой постановки проблемы, мировоззренческая интерпретация результатов, стимулирование процесса развития науки, предоставление средств для решения поставленных задач, выработка правил и рекомендаций, оценка деятельности самого исследователя [1].

Поскольку работа психолога имеет несколько направлений (психодиагностика, психокоррекция, психопрофилактика и психопросвещение, консультирование, реабилитация), затруднения могут возникнуть при обучении каждому из них. К примеру, говоря о психокоррекции, некоторые авторы указывают на наличие ряда проблем. Во-первых, недостаточная интеграция теоретических знаний в практику. Например, И. В. Вачков, рассуждая об особенностях проведения тренинговых занятий, подчеркивает проблему использования большого числа терминов и «хороших советов», которые обучающиеся потом не могут применить [1]. Во-вторых, алгоритмизация известных эффективных методов и отсутствие индивидуального подхода. Причины возникновения этих проблем кроются в недостаточном проникновении в методику психокоррекции и в необходимости усовершенствования обучающей программы будущих специалистов [2]. Если говорить о психодиагностике, то здесь существуют следующие проблемы: разграничение нормы и патологии, механическая обработка большого массива данных, а также отношение к диагностируемому как к объекту, а не целостной личности и др. [3]. Стоит отметить, что в данном

направлении есть необходимость в теоретическом обосновании полученных статистических данных с целью их дальнейшего практического применения.

Примечательно, что все большее распространение среди обучающихся и уже практикующих специалистов получает дополнительное образование, осуществляемое негосударственными учреждениями и институтами в дистанционной или заочной форме, где деятельность преподавателей и уровень их профессиональной подготовки строго не контролируются. Также в таких организациях нет четких требований к будущему специалисту-психологу и наличию у него дипломов и сертификатов. Это приводит к тому, что инструментарий оказывается в руках не только неспециалистов, но и корыстных личностей, манипуляторов [1]. Поэтому актуальными становятся вопросы, направленные на профессиональную деятельность как преподавателей, так и учреждений образования [4].

Следовательно, решение обсуждаемой проблемы и оптимизации образовательного процесса может заключаться в систематизации учебного материала и насыщении его результатами новых зарубежных и отечественных исследований, интеграции теории в практику, непрерывном образовании преподавателей учебных заведений.

Список использованной литературы

1. Вачков, И. В. Некоторые проблемы подготовки практических психологов / И. В. Вачков // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 102–106.
2. Гаттарова, Л. Х. Проблема подготовки практических психологов / Л. Х. Гаттарова, А. В. Пакшина // Вестник науки. – 2020. – № 4. – С. 8–10.
3. Епанчинцева, Г. А. Методологические и методические проблемы психодиагностики в образовании / Г. А. Епанчинцева // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 28. – С. 85–88.
4. Корниенко, А. Ф. Проблемы в преподавании психологии в вузе / А. Ф. Корниенко // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 48–56.

[**К содержанию**](#)

В. Ю. ЦАРИКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый период – это время бурного физического, психологического и социального развития. Формирование собственной идентичности, стремление к независимости и принятию сверстниками

создают благодатную почву для переживания одиночества, которое в этом возрасте имеет свои специфические черты, отличающие его от одиночества взрослых или детей младшего возраста.

Исследования, посвященные подростковому одиночеству, подчеркивают его многогранность. Одиночество является не просто отсутствием социальных контактов, а представляет собой сложное субъективное переживание, связанное с неудовлетворенностью глубинных психологических потребностей. Как отмечает И. С. Кон, одиночество может быть «вынужденным» (например, из-за переезда, смены школы или болезни) и «избранным» (осознанный выбор уединения для самоанализа или творчества) [1]. В подростковом возрасте граница между этими типами часто размыта. Подросток может изолироваться от сверстников из-за чувства непринятия, но в то же время испытывать острую потребность в близких отношениях.

Р. С. Немов подчеркивает важность социально-психологических потребностей подростков – в принадлежности, признании, самоутверждении [3]. Неудовлетворение этих потребностей становится плодородной почвой для возникновения и усиления ощущения одиночества. Это может проявляться в различных формах: депрессии, снижении самооценки, агрессивном поведении, социальной фобии или асоциальном образе жизни.

С Г. Корчагина делает акцент на роли самооценки в формировании переживания одиночества у подростков. Низкая самооценка, основанная на критике со стороны сверстников или неудачах в учебе или личной жизни, может усиливать чувство одиночества и изоляции [2]. Постоянное сравнение себя с другими, особенно в контексте социальных сетей, также способствует усугублению этого переживания. Идеализированные образы в онлайн-пространстве могут приводить к чувству неполноценности и усугублять ощущение одиночества.

Конфликты в семье могут стать дополнительным фактором риска, усиливающим чувство одиночества у подростков. Отсутствие поддержки и понимания со стороны родителей усложняет ситуацию и ограничивает возможности подростка в поиске компенсации в других сферах жизни.

Социальные сети хотя и предоставляют возможности для общения и поиска поддержки, но могут также приводить к усилению чувства одиночества. Постоянное сравнение себя с другими, стремление к идеальному образу жизни и боязнь отставания могут приводить к усугублению ощущения изоляции и неполноценности.

Целью нашего исследования стало изучение чувства одиночества подростков. При проведении исследования были использованы следующие методики: «Шкала субъективного ощущения одиночества» (Д. Расселл,

Л. Пепло, М. Фергюсон в адаптации Н. Е. Водопьяновой), «Дифференциальный опросник одиночества» (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев).

Выборку исследования составили 35 подростков в возрасте 14–15 лет.

Мы подсчитали процентную долю респондентов с высоким, средним и низким уровнем выраженности одиночества по различным шкалам. Данные представлены в таблице.

Таблица – Переживание одиночества подростками, в %

Уровень выраженности	Шкалы оценки одиночества			
	Субъективное одиночество	Общее одиночество	Зависимость от общения	Позитивное одиночество
Низкий	–	66	–	48,5
Средний	77	26	77	48,5
Высокий	23	9	23	3

Исследование уровня одиночества у подростков с помощью методики «Шкала субъективного ощущения одиночества» показало, что 23 % респондентов испытывают одиночество в высокой степени. Остальные 77 % демонстрируют средний уровень переживания одиночества. Отсутствие низких показателей указывает на то, что в исследуемой группе все подростки в той или иной степени ощущают одиночество. Это может говорить о специфике подросткового возраста, когда ощущение изолированности и непонимания является достаточно распространенным явлением.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Дифференциальный опросник одиночества», выявил следующее. По шкале общего одиночества у большинства подростков (66 %) выявлены низкие показатели, что свидетельствует о незначительной степени или отсутствии переживаний одиночества; около третьей части подростков (26 %) демонстрируют средний уровень одиночества, что указывает на слабое чувство одиночества; лишь 9 % подростков демонстрируют высокие значения, характеризующие значительное переживание одиночества.

По шкале «Зависимость от общения» низкие значения отсутствуют, что говорит о зависимости от общения у всех участников. При этом большинство подростков (77 %) демонстрируют средний уровень по этой шкале, отражая здоровую потребность в общении, а около пятой части респондентов (23 %) демонстрируют высокий уровень, что указывает на чрезмерную зависимость и потенциальный дискомфорт при отсутствии социальных контактов.

Шкала «Позитивное одиночество» показала равномерное распределение между низкими (48 %) и средними (48 %) значениями

с незначительным процентом высоких показателей (3 %), что может быть связано с возрастной потребностью в социальном взаимодействии.

Таким образом, подростки характеризуются низким и средним уровнями переживания чувства одиночества, а также обнаруживают зависимость от общения. Можно говорить о том, что острые формы переживания подростком одиночества являются нетипичным состоянием для подросткового возраста и указывает на нарушения его личностного развития. Такие подростки нуждаются в социально-психологическом сопровождении и повышенном внимании к себе со стороны педагогов и близких взрослых.

Список использованной литературы

1. Кон, И. С. Многоликое одиночество / И. С. Кон // Знание – сила. – 1986. – № 12. – С. 42–44.
2. Корчагина, С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие / С. Г. Корчагина. – СПб. : Изд-во МПСИ, 2008. – 228 с.
3. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1994. – 693 с.

[**К содержанию**](#)

К. В. ЧЕБАН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина,
Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

У большинства детей звукопроизношение к школьному возрасту достигает языковой нормы. Однако в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта, называемого дислалией (от греч. *dis* ‘расстройство’ и *lalia* ‘речь’).

Симптомы дислалии могут быть различными в зависимости от ее типа и степени выраженности. Чаще всего дислалия проявляется в дефектах произношения только артикуляционно сложных согласных звуков, другие же согласные и гласные звуки остаются сохранными. Нарушение не затрагивает также и просодическую сторону речи. Лексика, грамматический строй речи, связная речь при дислалии развиваются в соответствии с нормой, страдает лишь фонетико-фонематический уровень речевой системы [2, с. 118–122].

По мнению О. А. Токаревой, причины, вызывающие дислалию, могут приводить к моторной, сенсорной либо смешанной недостаточности, проявляющейся с разной степенью выраженности в структуре речевого дефекта. Моторная недостаточность проявляется в серьезных затруднениях в усвоении артикуляционных движений, что приводит к искажениям звуков. Сенсорная недостаточность, обусловленная недоразвитием фонематического слуха, проявляется в заменах, смешениях и пропусках звуков по акустическим признакам (глухость/звонкость): ко[з]а – ко[с]а, [ж]ук – [ш]ук. Сенсомоторная недостаточность может проявляться: в заменах звуков вследствие недоразвития фонематического слуха и нарушений формирования кинестетических ощущений ([с]обака – [ш]обака, [к]оза – [т]оза, [б]ыть – [б']ыть); в закреплении искаженного звука (при органических дефектах артикуляционного аппарата) как нормированного и ухудшении вследствие этого фонематического слуха [1, с. 39–40].

В ходе коррекционной работы при моторной недостаточности проводится постановка и автоматизация нарушенных звуков, а при сенсорной и сенсомоторной, кроме постановки и автоматизации, обязательно требуется дифференциация нарушенных звуков. Исходя из этого, одна из задач нашего исследования заключалась в определении способов дифференциации звуков у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Дифференциация звуков – это процесс, направленный на развитие умения отличать данный звук от близких по звучанию или способу и месту образования. Логопедическая работа, направленная на постепенную дифференциацию звуков по моторным и акустическим признакам, проводится в следующей последовательности.

1. *Дифференциация изолированных звуков.* На этом этапе ребенка учат различать звуки на слух и в произношении, опираясь на зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Основные задачи этапа: 1) научить ребенка слышать разницу между звуками; 2) показать разницу в артикуляции; 3) закрепить правильное произношение каждого звука отдельно.

Работа проводится с использованием картинок-символов. Для дифференциации берется по два звука. При дифференциации звуков по моторным признакам поочередно уточняется, затем сравнивается артикуляция обоих звуков: положение губ, языка, качество воздушной струи. Например, при дифференциации звуков [з] и [ж] по моторным признакам проводятся следующие виды работ с картинками-символами:

- не называя картинку, ребенок называет звук [з] или [ж];
- не называя звук, ребенок определяет место положения языка (вверху или внизу);

– ребенку предлагаются вперемешку картинки, содержащие звуки [з] и [ж] (желуди, зонт, коза); ребенок выполняет первый или второй вид транскрипции работы.

При дифференциации звуков по акустическим признакам логопед произносит звуки [з] или [ж], ребенок показывает соответствующую картинку-символ.

2. Дифференциация смешиаемых звуков в слогах. Для повторения используют ряды слогов со смешиаемыми звуками. Количество слогов в ряду может быть от двух до пяти. Соотношение дифференцируемых звуков в слоговом ряду может быть разным.

Например, для дифференциации в произношении звуков [л] и [р] могут быть последовательно использованы следующие слоговые ряды:

- ла-ра (ло-ро; лу-ру; лы-ры);
- ал-ар (ол-ор; ул-ур; ыл-ыр);
- ала-ара (оло-оро и др.);
- ла-ла-ра;
- ра-ра-ла;
- ра-ла-ра;
- ра-ал-ра;
- лул-рур;
- ра-лу-ол-ры и др.

При устраниении фонематических дислалий работе над дифференциацией звуков в слогах следует уделить особое внимание. Это объясняется необходимостью профилактики дисграфии. Так, эффективным приемом предупреждения нарушений письма являются упражнения по различению в произношении пар и рядов слогов с близкими артикуляционно или акустически звуками.

3. Дифференциация смешиаемых звуков в словах. При дифференциации звуков в словах по акустическим признакам эффективен прием, когда логопед произносит слово или называет картинку, а ребенок показывает символ. При дифференциации звуков в словах по моторным признакам можно использовать прием, при котором ребенок раскладывает картинки в две стопки, называя их. Для дифференциации предлагаются пары, ряды слов, содержащие дифференцируемые звуки. В логопедической работе на данном этапе используются слова-паронимы, отличающиеся одним из звуков (мишка – миска), позже – слова, в которых имеются оба дифференцируемых звука (железо, зажигалка). Применяют задания по обучению звуковому анализу на материале слов с дифференцируемыми звуками – на поиск слов, содержащих дифференцируемые звуки.

4. Дифференциация звуков в предложениях. На этом этапе целесообразно использовать разные способы работы с предложениями:

ребенок повторяет предложения вслед за логопедом, составляет их с опорой на вопрос логопеда, с опорой на сюжетную или предметную картинку. Количество слов в предложении с дифференцируемыми звуками, структура предложения и слов в нем усложняются постепенно.

Значительная роль на этапе дифференциации звуков отводится развитию фонематического анализа и синтеза. Одновременно дифференцируют не более двух звуков. Если в дифференциации нуждаются все звуки определенной фонетической группы (например, все свистящие звуки), их объединяют попарно.

Если не провести работу по дифференциации звуков, это может привести к нарушениям письменной речи (дисграфии и дислексии), проблемам с освоением иностранных языков, трудностям в коммуникации.

Список использованной литературы

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
2. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

[**К содержанию**](#)

С. А. ШАКУНОВА, Ст. А. ШАКУНОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. В. Северин, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПРОБЛЕМА ПОЯВЛЕНИЯ, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА

В статье рассматривается феномен прокрастинации и ее особенности в юношеском возрасте. Авторы анализируют причины возникновения прокрастинации, ее влияние на учебную деятельность и личностное развитие. Несмотря на достаточную изученность, эта тема остается актуальной из-за распространенности среди людей, которые пытаются с ней справиться. Ведь прокрастинация забирает такой ценный ресурс, как время, и препятствует своевременному выполнению задач.

Все мы знаем выражение: «То, что ты можешь сделать сегодня, не откладывай на завтра». Многие откладывают на потом нелюбимые занятия, даже если знают о негативных последствиях. Это явление часто называют ленью или безответственностью, а в психологии оно имеет определенный термин – прокрастинация. Термин «прокрастинация» происходит от латинских слов *pro-* 'вперед, дальше' и *crastinus* 'завтра'.

Наиболее точным переводом на русский язык является слово «откладывание» либо «промедление». У некоторых людей эта склонность перерастает в серьезную проблему, в фиксированный образец поведения, ставя под угрозу их способность действовать в жизни.

Психология определяет прокрастинацию как «иррациональное» решение отказаться от выполнения действий, несмотря на осознание возможных негативных последствий. В юношеском возрасте, когда формируются ключевые навыки саморегуляции и ответственности, прокрастинация может оказывать значительное влияние на академическую успеваемость и личностное развитие [1].

Прокрастинация проявляется в различных сферах жизнедеятельности. Самой важной в период юношества является учебная сфера: откладывание подготовки к экзаменам, выполнения домашних заданий и проектов, что может приводить к снижению успеваемости и повышению уровня стресса. В личностной сфере деятельности происходит отсрочка принятия важных решений, избегание решения личных проблем, в том числе конфликтных ситуаций.

В профессиональной сфере или сфере саморазвития прокрастинация проявляется в задержке в выполнении рабочих задач, промедлении с посещением спортивных мероприятий, проектов по самореализации. Деятельность, результаты которой будут получены в будущем, вызывает меньшую мотивацию, чем деятельность, результаты, которой видны уже в ближайшее время. Люди, которые откладывают дела на потом, сосредотачиваются на небольших второстепенных задачах с немедленным успехом, при этом долгосрочные и важные проблемы откладывают на второй план. Таким образом, задачи с длительными временными перспективами являются важной причиной прокрастинации. Вместо них отдается предпочтение кратковременным нуждам, которые приносят немедленное вознаграждение.

Стоит отметить, что причины прокрастинации могут быть определены психологическими аспектами, такими как чувственное переживание и постановка промежуточных целей. Часто страдающие прокрастинацией сообщают о скуке и неприятных чувствах по поводу выполнения какого-либо действия. Кроме того, есть задачи, которые просто не имеют большого мотивационного потенциала, – задачи, вызывающие отвращение. Для них характерно отсутствие разнообразия, возможностей для самоопределения и непосредственного ощущения успеха [1].

Опасение не соответствовать ожиданиям окружающих или собственным стандартам может стать причиной прокрастинации. Перфекционизм – стремление к идеалу, приводящее к параличу действий из-за страха несовершенства результата. Перфекционист может

откладывать начало проекта только из-за мысли о том, сколько энергии потребуется, чтобы выполнить проект идеально.

Следующей причиной является низкая самооценка – сомнения в собственных способностях и ценности выполненной работы. Апатия и злость, часто переживаемые в таких ситуациях, связаны с неуверенностью в себе. Подростки, испытывающие нечто подобное, чувствуют себя безнадежными. На протяжении многих лет они сомневаются в собственных способностях. Ребенок, склонный к прокрастинации, может принимать позицию жертвы, у него усиливается беспокойство и развивается негативное отношение к учебе. В таких случаях может помочь проведение когнитивно-поведенческой терапии: работа с иррациональными убеждениями и негативными мыслями, способствующими откладыванию, также повышение самооценки, поддержка и поощрение достижений, развитие уверенности в собственных силах.

Стоит отметить, что часто наблюдаются проблемы с тайм-менеджментом, т. е. неспособность эффективно планировать и распределять время, а также отсутствие мотивации – недостаток внутреннего стимула к выполнению задач.

Все эти факторы могут усугубляться в период переходного возраста и связанных с ним психологических изменений. Один из важнейших способов борьбы с прокрастинацией – последовательно учить ребенка концентрироваться на поставленных задачах, что требует некоторого времени и последовательного эмоционального развития личности.

Для предотвращения и уменьшения проявлений прокрастинации в юношеском возрасте рекомендуется развивать навыки саморегуляции, обучение методам постановки целей, планирования задач.

Необходимо создавать поддерживающую среду, вовлекать семью, друзей и педагогов. Ранняя профилактика склонности к прокрастинации значительно снижает ее негативное влияние на развитие личности и академическую успеваемость. Стоит обратить внимание на возможность отключения отвлекающих факторов: социальных сетей, телевизора, электронной почты, постоянно звонящего мобильного телефона.

Важна также защита производственного потенциала. Победа над постоянной прокрастинацией требует душевных сил. Это важные вопросы: достаточно ли я делаю перерывов, когда я ложусь спать, как выглядит моя диета. Некоторым людям, которые откладывают дела на потом, просто не хватает энергии. Это разрушает потенциал производительности.

Социальное окружение может помочь остановить прокрастинацию, но в противоположном случае также может способствовать ее развитию. Это полностью зависит от окружения, т. е. от того, какие люди оказывают на нас влияние. Люди, которые своим мышлением и поведением вносят

позитивный вклад в желаемое поведение, мотивируют нас и способствуют достижению наших целей.

Прокрастинация является распространенной проблемой в юношеском возрасте, оказывающей влияние на различные аспекты жизни молодого человека. Понимание ее причин и проявлений, а также применение эффективных методов профилактики и коррекции способствуют успешному преодолению этой тенденции и поддержанию здорового личностного развития.

Список использованной литературы

1. Марьина, М. Н. Особенности прокрастинации у подростков с разным уровнем мотивации достижения и избегания неудач / М. Н. Марьина // Вестник науки. – 2022. – Т. 3, № 11 (56). – С. 146–151. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prokrastinatsii-u-podrostkov-s-raznym-urovnem-motivatsii-dostizheniya-i-izbeganiya-neudach> (дата обращения: 01.02.2025).

[К содержанию](#)

А.-Н. А. ШАЛБАЕВ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Васильева, старший преподаватель

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ УЧЕБНЫЙ СТРЕСС

Учебный стресс является распространенной проблемой среди студентов, так как период получения высшего образования сопровождается высокой учебной нагрузкой, необходимостью адаптации к новым условиям, социальным взаимодействием и самоопределением. В условиях возрастающих требований со стороны образовательных учреждений важную роль играет система психолого-педагогического сопровождения, которая направлена на снижение стрессовых проявлений и повышение устойчивости студентов к учебным нагрузкам.

Источники стресса у студентов и факторы, способствующие их устойчивости к стрессу, активно изучаются в современной психологии. Учитывая возрастные особенности, учебную нагрузку и социальные изменения, студенческий возраст является периодом повышенного риска возникновения стресса. Студенты испытывают стресс под влиянием различных академических, социальных и личностных факторов.

К основным источникам стресса, по мнению разных исследователей, относятся академические, социально-психологические, личностные, экономические факторы.

Академические факторы рассматриваются в работах Л. И. Вассермана и его коллег. Согласно их идеям, к основным академическим стрессорам относятся большая учебная нагрузка, нехватка времени, постоянные экзамены, неопределенность будущей профессиональной жизни. Кроме того, студенты испытывают стресс из-за высоких ожиданий со стороны преподавателей и родителей [2].

Социально-психологические факторы описаны в исследовании А. Б. Холмогоровой и А. Б. Купрейченко. Авторы подчеркивают, что важным источником стресса является процесс адаптации к новой социальной среде, особенно для первокурсников. Также значимыми являются конфликты с однокурсниками, трудности в формировании близких отношений, одиночество [6].

По мнению В. Ю. Анисимова, такие личностные факторы, как низкая самооценка, неуверенность в себе, перфекционизм, эмоциональная нестабильность, также являются источниками внутреннего стресса и тревоги для студентов [1].

Одним из основных факторов стресса являются финансовые трудности, особенно для студентов, совмещающих учебу и работу. Об экономических факторах – источниках стресса свидетельствуют данные исследований И. А. Фурмана и В. В. Столина. В исследовании В. В. Столина подчеркивается, что необходимость финансовой независимости повышает уровень тревожности [5].

Рассмотрим факторы, влияющие на стрессоустойчивость студентов. Как было указано ранее, стрессоустойчивость определяется как способность человека сохранять психологическое равновесие и эффективность действий в стрессовых обстоятельствах. Она зависит от ряда внутренних и внешних факторов.

1. Личностные ресурсы. Эти качества способствуют продуктивному решению проблем и снижению эмоционального напряжения.

2. Использование адаптивных стратегий (например, планирование, поиск социальной поддержки) уменьшает дистресс в отличие от избегания или подавления эмоций.

3. Эмоциональная и инструментальная поддержка помогает уменьшить чувство тревоги и незащищенности.

4. Физическое и психологическое здоровье. Регулярные физические упражнения, режим сна и питания, участие в психотренингах и упражнения на релаксацию (например, медитация, дыхательные упражнения) положительно влияют на общую стрессоустойчивость.

Таким образом, студенческий стресс обусловлен целым рядом факторов, начиная от внешних обстоятельств и заканчивая личностными особенностями. Однако при наличии адаптивных стратегий преодоления,

развитой саморегуляции и социальной поддержки уровень стрессоустойчивости может быть значительно повышен. Важной задачей психологов, преподавателей и администрации вузов является создание условий для развития этих ресурсов у студентов.

Саморегуляция поведения рассматривается в психологии как система внутренних процессов, обеспечивающих постановку цели, планирование, контроль, коррекцию и оценку своих действий. Способность к саморегуляции позволяет человеку адаптироваться к изменяющимся условиям среды и сохранять эффективность действий, в том числе в стрессовых ситуациях. Однако у студентов, особенно на младших курсах, механизмы саморегуляции могут быть еще не до конца сформированы, что делает их уязвимыми перед стрессом.

По данным исследования В. И. Моросановой, одной из основных проблем является низкий уровень осознанности и самонаправленности поведения некоторых студентов. Они с трудом ставят перед собой реалистичные цели и не умеют выстраивать пошаговое планирование, что приводит к хаотичной учебной деятельности, срыву сроков и, как следствие, к стрессу. В. И. Моросанова также отмечает, что дефицит самоконтроля (неспособность следовать определенной линии поведения, отвлечение, затягивание) вызывает внутренний конфликт между желаниями и обязанностями. Этот конфликт приводит к повышенной тревожности и чувству неудачи [3].

Студенты с неустойчивой самооценкой, по мнению Е. П. Ильина, склонны интерпретировать собственные неудачи в негативном ключе, что снижает мотивацию и усиливает чувство беспомощности. Им часто не хватает стратегий эмоциональной самопомощи, что приводит к внутреннему напряжению и эмоциональному выгоранию [3].

Исследования Д. А. Леонтьева говорят о том, что дефицит рефлексивных навыков – еще один фактор, усиливающий стресс у студентов. Те, кто не понимает причин своих действий, не может объективно оценить происходящее и выбрать подходящую стратегию поведения, чаще испытывают тревогу и чувство дезориентации [3].

Эмпирические исследования показали, что студенты с высоким уровнем саморегуляции лучше справляются с учебным стрессом, чаще используют активные копинг-стратегии и обладают более высокой стрессоустойчивостью, а студенты с аморфной или хаотичной саморегуляцией чаще прибегают к деструктивным стратегиям (избегание, отрицание, вытеснение), что способствует хронизации стресса и развитию психологического дистресса [3], т. е. саморегуляционные характеристики поведения учащихся могут быть как источником силы для преодоления стресса, так и фактором его усиления. Низкий уровень развития таких

регуляторных способностей, как целеполагание, планирование, контроль, самоконтроль, самообслуживание, способствует формированию устойчивого стрессового фона, особенно в условиях интенсивной академической нагрузки и социальной неопределенности. В связи с этим важным направлением психолого-педагогического сопровождения студентов является развитие навыков саморегуляции через тренинги, консультирование и упражнения осознанности.

Эффективное сопровождение студентов должно включать три ключевых направления: психологическую поддержку, педагогические стратегии, формирование навыков саморегуляции.

Психологическая поддержка включает в себя следующие мероприятия: индивидуальные и групповые консультации по управлению стрессом, развитие когнитивных стратегий преодоления трудностей (например, когнитивно-поведенческая терапия), психологическое просвещение о природе стресса и методах саморегуляции [4].

Педагогические стратегии предполагают создание благоприятного образовательного пространства (учет индивидуальных особенностей студентов, снижение уровня тревожности через мягкую оценочную систему), использование гибких форм обучения, включающих активные методы преподавания и интерактивные технологии.

Формирование навыков саморегуляции должно обеспечивать развитие эмоционального интеллекта и осознанности, овладение техниками релаксации (дыхательные упражнения, аутотренинг). Это может быть осуществлено за счет организации тренингов по тайм-менеджменту, планированию учебного времени.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студентов, переживающих учебный стресс, является важной составляющей образовательного процесса. Комплексный подход, включающий психологическую поддержку, педагогические стратегии и развитие навыков саморегуляции, способствует снижению стресса и повышению академической успешности обучающихся. Важно, чтобы образовательные учреждения активно внедряли подобные методы в учебную практику, создавая условия для комфорtnого обучения и личностного развития студентов.

Список использованной литературы

1. Анисимов, В. Ю. Личностные особенности и уровень тревожности студентов / В. Ю. Анисимов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 3. – С. 45–53.
2. Вассерман, Л. И. Психология и психотерапия стресса / Л. И. Вассерман, Е. В. Кардашевская, В. А. Старченков. – СПб. : Речь, 2005. – 352 с.
3. Моросанова, В. И. Саморегуляция и личностная стрессоустойчивость: психологический подход / В. И. Моросанова. – М. : ИП РАН, 2010. – 288 с.

4. Самоукина, Н. В. Психология управления стрессом / Н. В. Самоукина. – М. : Дашков и К°, 2008. – 192 с.

5. Столин, В. В. Психологические аспекты финансовой независимости студентов / В. В. Столин // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 101–110.

6. Холмогоров, А. Б. Социально-психологическая адаптация студентов к условиям вуза / А. Б. Холмогоров, А. Б. Купрейченко // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2008. – № 1. – С. 73–80.

К содержанию

О. И. ШЕЙКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Соколова, канд. пед. наук, доцент

КРИТЕРИИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЖЕРТВ БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективной помощью ребенку, подвергающемуся школьному буллингу, является тщательная и грамотная диагностика. Она позволяет глубже понять индивидуальную ситуацию каждого ребенка. Диагностика должна проводиться в рамках комплексного взаимодействия; важно достичь общего понимания проблемы и найти пути ее решения. Как отмечает Н. Ф. Гребень, буллинг – весьма скрытый процесс, чем объясняется сложность его выявления и диагностики. С одной стороны, о буллинге в классе могут знать очень многие, с другой – педагогам и родителям он становится очевидным часто только тогда, когда приводит к тяжелым последствиям, игнорировать которые уже просто невозможно [1]. Речь идет о ситуациях насилия, издевательства, нарушения школьниками этических норм, которые получают широкую огласку. Поэтому в настоящее время имеет место острая необходимость в наличии психодиагностического инструментария, позволяющего своевременно обнаруживать и качественно изучать буллинг.

Чтобы определить эффективные критерии и методы диагностики буллинга, важно выделить основные характеристики того или иного вида буллинга.

Буллинг может иметь физический, сексуальный и психологический характер. Характеры агрессии могут пересекаться и дополняться. Наиболее распространены следующие формы буллинга в условиях общего среднего образования: 1) вербальный (угрозы, обзвывания, клевета, обидные клички, словесные оскорблении, злые шутки, насмешки и др.); 2) физический (умышленные толчки, пинки, подножки, удары, побои, нанесение иных

телесных повреждений и другие действия); 3) психологический (запугивание, шантаж, обидные жесты, изоляция от группы/класса – запирание в пустом помещении, объявление бойкота, игнорирование жертвы; иными словами, любое насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму); 4) денежный (отъем или вымогательство денег, принуждение украдь их у кого-либо); 5) имущественный (отъем вещей, повреждение и (или) хищение вещей пострадавшего, принуждение что-нибудь украдь); 6) сексуальный (действия сексуального характера); 7) кибербуллинг (виртуальный террор, травля в сети Интернет; кибербуллинг отличается от традиционного буллинга особенностями интернет-среды: анонимностью, возможностью фальсификации, наличием аудитории, возможностью шантажировать жертву в любом месте и в любое время).

На основании изучения научной литературы по проблеме исследования можно заключить, что основными критериями диагностики жертв буллинга в условиях общего среднего образования можно назвать следующие:

– включенность ребенка в школьный коллектив и его роль в нем. Если в классе есть конфликты, класс делится на группы с четко определяемыми ролями, есть «звезды», «изгои», если в классе есть признаки проявления агрессии по отношению к одному ребенку или к нескольким, можно предположить наличие буллинга (социальный критерий);

– проявление агрессии в адрес ребенка со стороны одноклассников. О буллинге свидетельствуют часто повторяющиеся конфликты или наличие крупного давнего конфликта. Признаками буллинга являются драки, оскорбления, унижения, нежелание одного ребенка или нескольких детей посещать занятия (поведенческий критерий);

– наличие признаков влияния буллинга на состояние ребенка: повышение тревожности, агрессивности, снижение успеваемости, нежелание ходить в школу и т. п. Агрессия, не оказывающая существенного влияния на ребенка, не может быть признана буллингом в полном смысле этого слова. Если агрессия не оказывает влияния на ребенка, не вызывает последствий в виде страданий, снижения самооценки, эмоционального пониженного фона, снижения успеваемости, нежелания посещать школу, желания сменить класс или школу и т. п., говорить о буллинге нет оснований. Буллинг всегда оказывает влияние на ребенка-жертву (оценочный критерий).

Основным методом диагностики буллинга в школьной среде является наблюдение (учителя и школьные психологи, а также родители и окружение должны быть наблюдательными в целях профилактики буллинга). Помимо этого, существует ряд психодиагностических методов, с помощью которых

можно определить как наличие данного феномена в коллективе, так и роли, которые занимают школьники в нем. Перечислим наиболее часто используемые методы диагностики буллинга в школьной среде, а также те методы, которые косвенно определяют буллинг (диагностика отношений в коллективе и др.).

Прежде всего это социометрия. Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Помимо социометрии, методиками, направленными на общий анализ социально-психологического климата в классе, могут быть: 1) «Определение психологического климата группы» Л. Н. Лутошкина; 2) «Изучение психологической атмосферы в группе» Ф. Фидлера; 3) «Индекс групповой сплоченности» С. Сишора; 4) «Наша группа» О. И. Моткова; 5) анкета «Изучение удовлетворенности обучающихся школьной жизнью» А. А. Андреевой; 6) «Психологический климат классного коллектива» В. С. Ивашкина, В. В. Онуфриевой; 7) «Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в коллективе» О. С. Михалюк (для педагогов).

Если социометрия или другие вышеназванные методики дают основания предположить буллинг в классе, следует применять другие, специальные диагностические средства: 1) методику «Буллинг» Д. Олвуеса; 2) методику «Круги» Н. Е. Щурковой; 3) опросник риска буллинга А. А. Бочевара; 4) методику на выявление буллинг-структуры Е. Г. Норкиной и др.

Анализ литературы показывает, что специальные психо-диагностические инструменты для выявления буллинга как отдельного явления практически отсутствуют. В связи с этим появление новой исследовательской шкалы буллинга, разработанной Н. А. Польской [2], является значимым вкладом в решение задач практической психологии. При создании теста автор исходила из трех критерииев: 1) самооценки физических и психологических показателей, связанных с посещением школы; 2) самооценки субъективных переживаний, связанных со статусной ролью в классе; 3) выявления конкретных фактов, связанных с буллингом.

С целью выявления психолого-педагогических проблемы жертв буллинга в условиях общего среднего образования нами проведено исследование 30 учащихся – жертв буллинга из 9, 10, 11 классов на базе ГУО «Средняя школа № 28 г. Бреста». Для организации исследования были использованы следующие методики: методика «Социометрия»

(Я. Л. Коломинский) по определению включенности ребенка в школьный (классный) коллектив и его роли в нем; методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильина), направленная на выявление агрессии в адрес жертв буллинга со стороны одноклассников; методика «Завершение предложений» (Л. И. Максименков) по диагностике психолого-педагогических проблем жертв буллинга, направленная на выявление признаков влияния буллинга на состояние жертвы.

Анализ полученных результатов исследования показал, что психолого-педагогические проблемы жертв буллинга в условиях общего среднего образования следующие:

- недопонимание и трудности в процессе непосредственно учебного взаимодействия;
- характерны такие виды агрессии, как прямая вербальная и прямая физическая агрессия (для мальчиков – 38 %) и косвенные виды агрессии – как вербальной, так и физической (для девочек – 32 %);
- чуть более половины опрошенных подростков (52,5 %) сообщили о том, что подвергаются буллингу;
- жертвы буллинга имеют заниженную самооценку (40 %), приписывают себе негативные черты: «слабая», «плохая», «не уверена в себе», «не может дать сдачи», «с заниженной самооценкой».
- чуть менее четверти старшеклассников – жертв буллинга (21 %) нейтрально относятся к травле, говорят, что «не имеют друзей», «постоянно одни», «замкнуты в себе»;
- более трети опрошенных (37 %) терпят травлю, что отражается в таких высказываниях учащихся, как «я не виноват», «я терплю», «я отличаюсь от других», «переживаю, но продолжаю жить» и др.;
- негативное, агрессивное отношение к тем, кто осуществляет травлю, и к ее свидетелям демонстрирует большинство (65 %) детей, которые подвергаются буллингу;
- большинство детей – жертв буллинга имеют ухудшение успеваемости, развитие тревожных и депрессивных состояний, апатию, попытки суицида.

Анализ различных методик диагностики взаимоотношений детей в классе и буллинг-структур показал, что можно также выделить такие критерии диагностики буллинга, как наличие фактов вымогательства; факты порчи вещей некоторых из участников группы; наличие в группе у некоторых участников обидных или оскорбительных кличек; изоляция отдельных членов группы, нежелание с ними общаться; распространение сплетен и слухов о детях, клевета и оскорблений в их адрес; наличие фактов действий членов группы по отношению к ребенку, подвергшемуся буллингу, унижающих его достоинство.

Таким образом, буллинг представляет собой травмирующее явление для детей и подростков, при этом он широко распространен и остается актуальной проблемой. В качестве основных критериев диагностики жертв буллинга в условиях общего среднего образования нами выделены следующие критерии: социальный (включенность ребенка в школьный коллектив и его роль в нем); поведенческий (проявление агрессии в адрес ребенка со стороны одноклассников); оценочный (наличие признаков влияния буллинга на состояние ребенка: повышение тревожности, агрессивности, снижение успеваемости, нежелание ходить в школу и т. п.). Наиболее эффективными методами диагностики буллинга, по нашему мнению, являются метод наблюдения, методы социометрических измерений и определения уровня комфортности учащегося, методы изучения психологического климата в классе и выявления буллинг-структур.

Список использованной литературы

1. Гребень, Н. Ф. Буллинг среди белорусских подростков и проблемы его диагностирования / Н. Ф. Гребень // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 10. – С. 47–53.
2. Польская, Н. А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и само-повреждающего поведения в подростковом возрасте / Н. А. Польская // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 39–47.

[К содержанию](#)

Л. С. ШПУРИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), несмотря на достаточную разработанность, остается актуальной. Это подтверждается тем, что каждый год у детей, поступающих в первый класс, выявляются специфические отклонения письма и чтения. Изучением этой важной проблемы занимались многие исследователи, в частности Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Н. В. Нищева, А. В. Семенович, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева и др. Т. А. Ткаченко предлагает систему обучения грамоте дошкольников с ОНР, в которой за основу взята общепринятая последовательность изучения звуков и букв по системе Г. А. Каше [2].

Особого внимания заслуживает система обучения грамоте дошкольников шести лет с ОНР Т. Б. Филичевой. Согласно данной методике, обучение грамоте осуществляется на материале предварительно отработанных в произношении звуков. Буквы изучаются в том порядке, который определен артикуляционной сложностью произнесения звука [3].

Отличительная особенность системы обучения грамоте дошкольников с ОНР Н. В. Нищевой состоит в том, что непосредственно образовательный процесс начинается со средней группы (во второй четверти). Н. В. Нищева предлагает научить детей подготовительной группы алфавитному названию букв и выучить с дошкольниками сам русский алфавит (во второй и третьей четвертях). По системе Н. В. Нищевой ребенок с ОНР уже в средней группе читает слова, состоящие из двух открытых слогов (нота, мама), а в подготовительной группе к чтению добавляется письмо печатными буквами. Содержание обучения грамоте планируется по четвертям. Звук изучается одновременно с соответствующей ему буквой. На протяжении всего периода развивается навык фонематического анализа. Большое внимание автор уделяет профилактике дисграфии и дислексии [1].

Несмотря на эти и другие разработки, современная педагогическая технология по подготовке детей старшего дошкольного возраста с ОНР к обучению грамоте требует усовершенствования, систематизации, разработки новых форм и методов работы. В связи с этим в своем исследовании мы изучали особенности речевых и неречевых психических процессов, важных при овладении воспитанниками элементарными навыками на подготовительном этапе обучения грамоте.

Для выявления особенностей звукопроизношения и фонематического восприятия слов, их сочетаний и целых фраз мы пользовались экспресс-диагностикой Т. А. Фотековой; диагностику зрительного восприятия этих же единиц языка осуществляли в соответствии с методикой М. М. Безруких; оценку кинетической основы движений руки производили по методу Н. И. Озерецкого; изучение тактильного восприятия испытуемых проводили на основе модифицированного диагностического задания Т. В. Чередниковой.

Все диагностические задания выполнялись испытуемыми индивидуально. Выделялись следующие параметры:

- правильность выполнения ребенком предложенного ему задания;
- способность ребенка понимать, принимать и выполнять предложенную ему инструкцию;
- особенность характера и степень помощи, оказанной ребенку со стороны взрослого;
- осмысление ребенком допущенных им ошибок и способность их устраниить.

Базой для проведения исследования стало государственное учреждение дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста». В исследуемую группу вошли 12 старших дошкольников с ОНР.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у испытуемой группы детей с ОНР наблюдается аномальное звукопроизношение, также у них не сформировано фонематическое восприятие. Кроме того, было выявлено, что у испытуемых дошкольников наблюдается разная степень дефицита зрительного восприятия, их отличает недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук, у них отмечается недоразвитие тактильного восприятия. Диагностика развития речевых и неречевых психических функций у исследуемых детей свидетельствует, что названные функции у них характеризуются весьма низким уровнем, который имеют 92 % дошкольников изученной группы. Средний уровень развития исследуемых функций соответственно отмечался у 8 % детей.

Результаты проведенной диагностики, а также анализ теоретических и методических разработок по рассматриваемой нами проблеме свидетельствуют о необходимости подбора и разработки формирования системы заданий и упражнений для подготовки к обучению грамоте воспитанников с ОНР. Причем эти задания, по нашему мнению, должны носить комплексный характер: они должны не только быть направлены на последовательное устранение разных отклонений от речевого развития дошкольников с ОНР, но и учитывать особенности их психического развития. Работа с детьми должна проводиться по следующим направлениям:

- формирование правильного звукопроизношения (звукобразования) и фонематического восприятия;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза;
- развитие зрительного восприятия и зрительно-пространственной ориентировки;
- формирование мелкой моторики пальцев рук;
- развитие тактильного восприятия.

Теперь представим задания и упражнения, которые целесообразно применять на разных этапах подготовительной работы с дошкольниками с ОНР к обучению грамоте. Так, для занятий на этапе овладения дошкольниками элементарными фонематическими функциями можно использовать следующие виды работ:

- выкладывание из букв-кубиков и с помощью букв на магнитной основе (так называемой «магнитной» азбуки) нужных слов, звуковой состав которых имеет условные цветовые обозначения. Так, гласные звуки

обозначаются красным цветом, твердые согласные звуки – синим, мягкие согласные звуки – зеленым;

– написание слова печатными буквами (на интерактивной доске или на обычном листе ватмана, прикрепленном к стене) с одновременным звуко-буквенным анализом записываемых слов.

Для формирования мелкой моторики пальцев рук и зрительных образов букв в коррекционной работе с дошкольниками можно использовать следующие упражнения и задания: лепку букв из пластилина, глины, соленого теста с последующим раскрашиванием букв из глины и соленого теста цветами в соответствии с принятыми условными цветообозначениями гласных и согласных звуков; выкладывание букв из цветной проволоки, шнурков и других подручных гибких материалов; игру «Изобрази “живую” букву» (детям предлагается придумать и изобразить буквы при помощи пальцев, рук, ног, головы, туловища, по-разному их комбинируя).

Список использованной литературы

1. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи с 4 до 7 лет / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2006. – 352 с.
2. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи : метод. пособие / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – 112 с.
3. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 2004. – 103 с.

[К содержанию](#)